

Carolin Bätge | Peter Cloos | Frauke Gerstenberg |
Katharina Riechers (Hrsg.)

Inklusive Bildungsforschung der frühen Kindheit

Empirische Perspektiven und
multidisziplinäre Zugänge

Carolin Bätge | Peter Cloos | Frauke Gerstenberg | Katharina Riechers
(Hrsg.)
Inklusive Bildungsforschung der frühen Kindheit

Kindheitspädagogische Beiträge

Herausgegeben von
Tanja Betz | Peter Cloos

Die Handlungsfelder der Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern bis zehn Jahren haben sich in den letzten Jahren nachhaltig verändert. Sie stehen zunehmend im Fokus politischer Aufmerksamkeit und sind Gegenstand von Reformbemühungen. Kindheitspädagogische Forschung reagiert hierauf, indem sie den Blick nicht mehr allein auf das Kernarbeitsfeld des Kindergartens richtet, sondern den gesamten Bildungs- und Betreuungsmix kindheitspädagogischer Dienstleistungen fokussiert und dabei die Schnittstellen von öffentlicher und privater Bildung, Betreuung und Erziehung, von informellen, formalen und non-formalen Bildungs- und Betreuungssettings sowie neue Formen der Zusammenarbeit berücksichtigt. Die Reihe „*Kindheitspädagogische Beiträge*“ trägt den skizzierten Veränderungen Rechnung, indem sie einen erweiterten, forschenden Blick auf die Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern entwickelt und einen Ort für theoretisch fundierte und empirisch elaborierte Diskussionen bietet.

Carolin Bätge | Peter Cloos | Frauke
Gerstenberg | Katharina Riechers (Hrsg.)

Inklusive Bildungsforschung der frühen Kindheit

Empirische Perspektiven und multidisziplinäre
Zugänge

BELTZ JUVENTA

Der Forschungsverbund „Inklusive Bildungsforschung der frühen Kindheit als multidisziplinäre Herausforderung“ wird im Niedersächsischen Vorab gefördert durch:



Niedersächsisches Ministerium
für Wissenschaft und Kultur



VolkswagenStiftung



Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Der Text dieser Publikation wird unter der Lizenz **Creative Commons Namensnennung – Nicht kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0)** veröffentlicht. Den vollständigen Lizenztext finden Sie unter: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode.de>

Verwertung, die den Rahmen der **CC BY-NC-ND 4.0 Lizenz** überschreitet, ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für die Bearbeitung und Übersetzungen des Werkes. Die in diesem Werk enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Quellenangabe/Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.



Dieses Buch ist erhältlich als:

ISBN 978-3-7799-6321-9 Print

ISBN 978-3-7799-5625-9 E-Book (PDF)

1. Auflage 2021

© 2021 Beltz Juventa

in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel

Werderstraße 10, 69469 Weinheim

Alle Rechte vorbehalten

Herstellung: Myriam Frericks

Satz: Datagrafix, Berlin

Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza

Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor_innen und Titeln finden Sie unter: www.beltz.de

Inhalt

Perspektiven einer Inklusiven Bildungsforschung der frühen Kindheit – Einleitung <i>Carolin Bätge, Peter Cloos, Frauke Gerstenberg und Katharina Riechers</i>	9
I. Inklusive Bildungsforschung der frühen Kindheit als multidisziplinäre Herausforderung. Der Forschungsverbund stellt sich vor	19
1 Inklusion als multidisziplinäre Herausforderung – das Metacluster <i>Carolin Bätge</i>	20
2 Frühe Inklusion beim Schriftspracherwerb (FRISCH) <i>Lisa Miller, Katharina Schirmbeck und Claudia Mähler</i>	25
3 STARK – Ein soziales und inklusiv vermittelndes Trainingsprogramm zur Förderung der Raumwahrnehmung und Raumkognition <i>Martina Wernicke, Maxi Luisa Ritter, Anna Torner, Jasmin M. Kizilirmak, Barbara Schmidt-Thieme und Kristian Folta-Schoofs</i>	28
4 Fremdsprachenlernen in inklusiven Kontexten (FLINK) <i>Ann-Christin Bruhn, Katharina Ponto und Kristin Kersten</i>	32
5 Inklusive Elterninitiativen (IKE) <i>Katharina Riechers und Meike S. Baader</i>	35
6 Multiprofessionelle Teams in inklusiven Settings (MuPro) <i>Frauke Gerstenberg, Peter Cloos und Tobias Gottschalk</i>	39
7 Kinder als INKlusionsAkteure (INKA) <i>Florian Eßer, Christin Haude, Wolfgang Schröer und Miriam Sitter</i>	43
II. Inklusive Bildungsforschung der frühen Kindheit – Eine Hinführung	55
1 Perspektivierungen im Rahmen einer Inklusiven Bildungsforschung der frühen Kindheit <i>Carolin Bätge, Peter Cloos, Katharina Riechers und Frauke Gerstenberg</i>	56
2 Inklusion aus entwicklungspsychologischer Perspektive <i>Claudia Mähler</i>	99

- 3 Within limits? Multidisziplinär forschen im Kontext der Frage nach einer Inklusiven Bildungsforschung der frühen Kindheit
Frauke Gerstenberg, Katharina Riechers, Ann-Christin Bruhn, Kristian Folta-Schoofs, Christin Haude, Lisa Miller, Carolin Bätge und Peter Cloos 115

III. Normierung, Teilhabe und Differenz 151

- 1 Dabei sein ist alles? Zu den ambivalenten und normalisierenden Nebenwirkungen des programmatischen Ansinnens „Teilhabe“
Melanie Kuhn 152
- 2 „Was die Kinder gelernt bekommen sollen“ – Die Frage nach Kategorisierungs- und Etikettierungsprozessen von Förderung in inklusiven Bildungssettings
Katja Zehbe 171
- 3 Perspektiven auf „Behinderung“ und „Normalität“ – Impulse für eine Inklusiv Bildungsforschung
Julia Brunner 187
- 4 Herausforderungen und Chancen Inklusiver Bildungsforschung am Beispiel der sozialen Teilhabe von Kindern mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung
Susanne Schwab 207

IV. Heterogenitäten und Inklusion 217

- 1 Kultursensitive Frühpädagogik als Teil einer inklusiven Pädagogik in Kindertageseinrichtungen
Jörn Borke 218
- 2 Geschlecht aus Perspektive frühpädagogischer Fachkräfte: Pädagogische Irrelevanzdemonstration. Konsequenzen für eine Inklusiv Bildungsforschung
Svenja Garbade 235
- 3 Evidenzbasierte Elementarpädagogik? Zum Verhältnis von Bildungsforschung und Bildungspolitik am Beispiel eines Forschungsprojektes zur Pluralität in Kindergärten und Kindergruppen
Christian Andersen und Henning Schluß 253

V. Förderung und Bildung in inklusiven Settings	265
1 Lernunterstützung in dyadischen Fachkraft-Kind-Interaktionen mit Kindern aus sozial (nicht) benachteiligten Familien. Ausgewählte Ergebnisse aus den KoAkiK-Projekten <i>Katja Mackowiak, Matthias Mai, Heike Wadepohl, Cathleen Bethke, Lisa Keller, Stefani Linck und Theresa Johannsen</i>	266
2 Inklusiv heißt nicht „alles ist möglich.“ Durch gezieltes Lernstrategietraining kommunikativen Fremdsprachenunterricht für unterschiedliche Lerner*innen ermöglichen <i>Andreas Rohde und Kim-Sarah Schick</i>	284
3 Umgang mit Lernstörungen in der Schulklasse: Gegen Stigmatisierung und Ausgrenzung <i>Kirsten Schuchardt, Conny Griepenburg und Claudia Mähler</i>	302
Autor*innenverzeichnis	320

Perspektiven einer Inklusiven Bildungsforschung der frühen Kindheit – Einleitung

Carolin Bätge, Peter Cloos, Frauke Gerstenberg
und Katharina Riechers

Eine inklusive Bildung, Erziehung und Förderung ist u. a. dadurch gekennzeichnet, dass sie Unterschiede in den Zugehörigkeiten, Lebenslagen und Entwicklungsbedingungen von Kindern berücksichtigt und daraus resultierende Teilhabebeschränkungen im alltäglichen Zusammenspiel sozialer und persönlicher Differenzlinien pädagogisch zu bearbeiten sucht (Lütje-Klose/Löser 2013, S. 134). In der Kindheitspädagogik greifen Konzepte von „Inklusion“ die hier formulierten Ansprüche auf. Mittlerweile liegen einschlägige Konzepte (Booth/Ainscow/Kingston 2006; Borke/Keller 2014; DUK 2014; Heimlich 2013; Pregel 2014; Derman-Sparks/Ramsey 2006), Leitlinien (u. a. Deutsche UNESCO-Kommission 2014; Division for Early Childhood [DEC] and National Association for the Education of Young Children [NAEYC] 2009), Grundlagentexte und Arbeiten mit vergleichender Perspektive (u. a. Allemann-Ghionda 2013; Artiles/Kozleski/Waitoller 2011), Sammelbände (z. B. Haude/Volk 2015; Urban et al. 2015a) und Handbücher zum Thema vor (u. a. Heimlich/Behr 2009; Albers et al. 2012; Heinrich-Böll-Stiftung 2012; Huf/Schnell 2015; Platte/Amipur 2017; Stenger et al. 2017; Wagner 2013; Stein/Link/Hascher 2019; nifbe 2019; Seitz/Ali-Tani/Joyce-Finnern 2018). Darüber hinaus sind die damit verbundenen Herausforderungen in der aktuellen Bildungsberichterstattung fest verankert (u. a. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014 und 2018; BMFSFJ 2013; Köller et al. 2019). Auch liegen vielfältige Studien vor, die sich mit spezifischen Fragen zu Differenzkategorien wie Behinderung, Gender, Migration, sozialer Ungleichheit und Armut beschäftigen (exemplarisch Betz 2008; Hock/Holz/Kopplow 2014; Kuhn 2013; Kubandt 2016; Nentwig-Gesemann et al. 2015; Brunner 2018; Zehbe 2019; Amirpur 2013; Fenstermaker/West 2002; Machold 2015; Neumann/Seele 2014; Winker/Degele 2009; Baader et al. 2012), sodass die Diskussion um das Verhältnis von Inklusion und früher Kindheit in institutionellen Kontexten zunehmend mit empirischen Erkenntnissen unterfüttert wird (exemplarisch Maykus et al. 2016; Heimlich/Behr 2006; Urban et al. 2015b).

Von einer multidisziplinär fundierten Bildungsforschung der frühen Kindheit, die die Begrenzungen auf einzelne Differenzlinien und Kategorisierungen spezifizierter Forschung reflektiert und multidisziplinäre Konzepte entwickelt, kann bislang jedoch kaum gesprochen werden. Es wird gegenwärtig nicht systematisch

reflektiert, dass Inklusion nicht nur für pädagogische Organisationen der frühen Kindheit eine multiprofessionelle Herausforderung darstellt, die ein (neues) Miteinander unterschiedlichster Professionen erfordert (beispielsweise Cloos 2015; Haude/Volk 2015). Auch für die Wissenschaft stellt die Multidisziplinarität in der Bildungswissenschaft eine bislang wenig thematisierte Herausforderung dar.

Vor diesem Hintergrund befasst sich der im Niedersächsischen Vorab vom Ministerium für Wissenschaft und Kultur und der Volkswagenstiftung geförderte Forschungsverbund *Inklusive Bildungsforschung der frühen Kindheit als multidisziplinäre Herausforderung des Kompetenzzentrums Frühe Kindheit Niedersachsen* an der Stiftung Universität Hildesheim seit 2017 mit der kognitiven Förderung und Entwicklung in inklusiven Settings (Cluster A) und untersucht Inklusion als alltägliche Herstellungsleistung (Cluster B). In beiden Clustern werden jeweils drei Forschungsprojekte zu zentralen Herausforderungen inklusiver Settings in pädagogischen Institutionen der frühen Kindheit durchgeführt. Gerahmt werden diese durch ein übergeordnetes Metacluster, das einen explorativen Rahmen für Formen der interdisziplinären Auseinandersetzung bietet.¹

Ziel des Forschungsverbundes ist es, sowohl diskursive Bezugnahmen der einzelnen Forschungsprojekte untereinander zu ermöglichen, als auch einen multidisziplinär angelegten, übergeordneten Kommunikationsrahmen bereitzustellen, in dem Wissen im Kontext von Grundlagenforschung zum Themenfeld einer *Inklusiven Bildungsforschung der frühen Kindheit* generiert werden kann und auf Basis dessen alternative Perspektiven für Wissenschaft, Bildungspolitik und Praxis entwickelt werden können. Zu diesem Zweck werden unterschiedliche Forschungstraditionen und -methodologien zueinander in ein Verhältnis gesetzt, die synergetischen Kräfte einzelner Disziplinen füreinander betrachtet sowie damit einhergehende Ambivalenzen und Reichweiten der jeweiligen Zugänge reflektiert. So stellt dieser Sammelband zum einen ein Outcome des bisherigen interdisziplinären Austausches des Verbundes dar. Zum anderen ist er als Angebot zu verstehen, das den Diskurs um eine *Inklusive Bildungsforschung der frühen Kindheit* anregen soll: Er versammelt Beiträge, die differente methodologische und theoretische Perspektiven auf den Untersuchungsgegenstand Inklusion werfen, ihn auf unterschiedliche Art und Weise empirisch aufschließen oder auch forschungsprogrammatische Erwartungen an ihn formulieren.

Den Beiträgen wird im Sammelband durch folgenden Erkenntniszusammenhang ein übergreifender Rahmen gegeben: Welche Forschungszugänge entwerfen welche Perspektiven auf inklusive Bildung und Kindheiten? Lässt sich eine gemeinsame Kontur einer *Inklusiven Bildungsforschung der frühen Kindheit* entwickeln? Hierbei wird sowohl unterschiedlichen Forschungstraditionen, als

1 Einen tiefergehenden Einblick in die einzelnen Forschungsprojekte und das Metacluster bietet das Kapitel I der Forschungsverbundmitglieder in diesem Sammelband.

auch der Vielfalt der Akteur*innen und Formen von Diversität im Kontext von Inklusion Rechnung getragen (siehe Bätge et al. und Gerstenberg et al. in diesem Band).

Aufbau des Sammelbandes

Im Fokus dieses Bandes steht die Frage nach der möglichen Gestaltung einer inklusiven Bildungsforschung der frühen Kindheit. Er ist in vier Themenfelder aufgliedert:

- Inklusive Bildungsforschung der frühen Kindheit;
- Normierung, Teilhabe und Differenz;
- Heterogenitäten und Inklusion sowie
- Förderung und Bildung in inklusiven Settings.

Über diese Struktur verfolgt der Band das Ziel, die Diskussionsstränge des Forschungsverbundes nachzuzeichnen. Eine entsprechende interdisziplinäre Diskussionskultur wurde bereits über Veranstaltungen angeregt, die der Verbund zuvor organisiert hat: so beispielsweise eine Vortragsreihe zur *Inklusiven Bildungsforschung der frühen Kindheit* und zwei Expert*innenhearings zu *Differenz, Förderung und Teilhabe*. Die Beiträge berücksichtigen im Kontext der Darlegung ihrer Ergebnisse und disziplinären Selbstverständnisse zudem verschiedene Akteur*innenebenen, wie die der Kinder, pädagogischen Fachkräfte, Lehrer*innen sowie der Eltern, Träger und der Bildungspolitik. Ferner richten sie ihr Augenmerk auf unterschiedliche Vielfaltsdimensionen wie Behinderung, Kultur/Herkunft, Geschlecht und Sprache. Auch werden Studien zu Heterogenität im Kompetenzerwerb diskutiert. Bezogen wird sich hierbei auf unterschiedliche pädagogische Handlungsfelder wie Kindertageseinrichtungen, Grundschulen, Kinder- und Jugendhäuser. Wenn sich der Titel des Bandes auch auf die frühe Kindheit bezieht, so folgt er doch dem Anliegen des Forschungsverbundes, nicht ausschließlich das kindheitspädagogische Kernarbeitsfeld, sondern auch das Thema „Transition“ am Beispiel „Übergang in die Grundschule“ in den Blick zu nehmen. Insgesamt geben die Beiträge damit Einblick in die potenzielle Vielgestaltigkeit einer *Inklusiven Bildungsforschung der frühen Kindheit*. Ergänzt werden diese Arbeiten um solche von Mitgliedern des Forschungsverbundes, die ihre Reflexionen zur Forschungsarbeit innerhalb der Verbundprojekte für die Leser*innen des Bandes bereitstellen. Darüber sollen sowohl Impulse für interdisziplinäre Perspektiven auf eine *Inklusive Bildungsforschung der frühen Kindheit* gesetzt werden, als auch Anregungspotenziale zur Verfügung stehen, die es einem breiteren Publikum ebenso ermöglichen, über ihre erkenntnisbildende Kontur nachzudenken.

Die Beiträge des Bandes

In einem ersten Schritt wird der Entstehungskontext dieses Sammelbandes veranschaulicht, indem Mitglieder des Forschungsverbundes einen Einblick in die Verbundprojekte zum Thema *Inklusive Bildungsforschung der frühen Kindheit als multidisziplinäre Herausforderung* geben. Die sechs Teilprojekte werden anhand ihrer Forschungsfrage, der angewandten Methoden und des Forschungsstandes vorgestellt, der für ihren Untersuchungsrahmen relevant ist. Diese Projektvorstellungen werden durch die Einführung in das Konzept des Metaclusters des Verbundes gerahmt. An diese Kontextualisierung werden im Teil II *Inklusive Bildungsforschung der frühen Kindheit – Eine Hinführung* grundlegende Perspektiven auf den Themenbereich einer *Inklusiven Bildungsforschung* angeschlossen. Carolin Bätge, Peter Cloos, Katharina Riechers und Frauke Gerstenberg zeigen *Perspektivierungen im Rahmen einer Inklusiven Bildungsforschung der frühen Kindheit* auf, indem sie mit der empirischen Bildungsforschung, der Inklusions- und frühen Kindheitsforschung ausgewählte disziplinäre und methodische Zugänge und Forschungsgegenstände vorstellen und hinsichtlich ihrer möglichen Relevanz für eine *Inklusive Bildungsforschung der frühen Kindheit* diskutieren. Hierbei wird sowohl (gegenstands-)theoretischen Akzentuierungen Aufmerksamkeit geschenkt, als auch ein Blick auf aktuelle Entwicklungen und zentrale Problemstellungen geworfen. Ziel dieses Beitrags ist es, hierbei nicht nur eine mögliche Kontur einer *Inklusiven Bildungsforschung der frühen Kindheit* aufzuzeigen, sondern auch danach zu fragen, was diese Kontur eigentlich im Einzelnen zusammenhält.

Einen weiteren Einstieg in diesen Sammelband bietet Claudia Mähler, die den vorangegangenen erziehungswissenschaftlich geprägten Zugang mit *Inklusion aus entwicklungspsychologischer Perspektive* kontrastiert; hierüber richtet sie den Fokus auf Diagnostik, Labeling und Förderung, setzt diese Akzentuierung zu aktuellen Entwicklungen im Themenfeld der Inklusion in ein Verhältnis und reflektiert diese Positionierung in Hinblick auf eine *Inklusiven Bildungsforschung der frühen Kindheit*. Frauke Gerstenberg, Katharina Riechers, Ann-Christin Bruhn, Kristian Folta-Schoofs, Christin Haude, Lisa Miller, Carolin Bätge und Peter Cloos zeigen in ihrem Beitrag *Within limits? Multidisziplinär forschen im Kontext der Frage nach einer Inklusiven Bildungsforschung der frühen Kindheit*, wie sie das Trilemma der Inklusion von Mai-Anh Boger als Grenzobjekt verstehen und als Heuristik im Kontext von Wissenschaftskommunikation für transformative Reflexionsformen fruchtbar machen. Der Beitrag veranschaulicht hierbei sowohl Art und Weisen der Perspektiventransformation, als auch eine erkenntnisproduktive Auseinandersetzung der am Verbund beteiligten Projekte anhand unterschiedlicher, wissenschaftsreflexiver Selbstthematierungsweisen. Er lädt dazu ein, die Vielfalt der im Forschungsverbund repräsentierten disziplinären Diskussionsstränge unter dem Diktum einer dissonanzfreundlichen, multidisziplinären Kommunikationsarbeit eingehender zu verfolgen.

Der dritte Teil dieses Bandes steht unter der Überschrift *Normierung, Teilhabe und Differenz* und rekurriert auf zentrale Termini, die für eine multidisziplinäre Auseinandersetzung im Bereich der *Inklusiven Bildungsforschung der frühen Kindheit* diesbezüglich relevant sind, und in diesem Abschnitt anhand exemplarischer Studien diskutiert werden. Melanie Kuhn bezieht sich in Ihrem Beitrag *Dabei sein ist alles? Zu den ambivalenten und normalisierenden Nebenwirkungen des programmatischen Ansinnens „Teilhabe“* auf das in der Erziehungswissenschaft bekannte „Problem der Reifizierung“ und verweist auf pädagogische Teilhabediskurse, indem sie anhand ethnografischer Elterngespräche zeigt, wie sich in Kindertagesstätten von Eltern geäußerte Teilhabeerwartungen für ihr Kind und normalisierende Teilhabeanforderungen an Eltern gegenüberstehen. Katja Zehbe schließt beim sogenannten Labeling an und erläutert dies aus einer rehabilitationspädagogischen Perspektive. Im Beitrag *„Was die Kinder gelernt bekommen sollen“ – Die Frage nach Kategorisierungs- und Etikettierungsprozessen in inklusiven Fördersettings* wirft sie einen mehrdimensionalen Blick auf frühkindliche, inklusive Bildung und Förderung und erläutert, wie diese u. a. in Bezug auf ihre Programmatik, Organisation und Steuerung konzipiert werden kann. Der Beitrag erläutert die Bedeutung von Kategorisierungs- und Etikettierungsprozessen für verschiedene Ebenen von inklusiver Bildung und Förderung und zieht daraus Schlüsse für eine mögliche Kontur einer *Inklusiven Bildungsforschung*. Julia Brunner nimmt in ihrem Beitrag *Perspektiven auf „Behinderung“ und „Normalität“ – Impulse für eine Inklusiven Bildungsforschung* nicht nur eine zentrale Diversitätskategorie in den Blick, sondern verbindet diese zugleich mit Normalitätskonstruktionen vor dem Hintergrund des kindheitspädagogischen Diskurses. Von ihrer empirischen Untersuchung ausgehend, stellt sie abschließend die Bedeutung der Rekonstruktion von Handlungsorientierungen für eine *Inklusive Bildungsforschung* heraus. Susanne Schwab schließt mit *Herausforderungen und Chancen Inklusiver Bildungsforschung am Beispiel der sozialen Teilhabe von Kindern mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung* insofern an den vorherigen Beitrag an, als dass sie mit einem konkreten Fokus auf Schüler*innen mit einer Hörbeeinträchtigung auf deren soziale Teilhabe in der Schule eingeht. Basierend auf 2018 veröffentlichten Forschungsergebnissen erläutert sie unter Berücksichtigung differenter Akteur*innenebenen die soziale Integration der Kinder, ordnet bisherige Forschungen vor dem Hintergrund ihrer Theoriebindung und ihres Praxisbezuges ein und leitet daraus Chancen und Herausforderungen für eine *Inklusive Bildungsforschung* ab.

Im vierten Teil des Bandes wird der Themenbereich *Heterogenitäten und Inklusion* fokussiert. In diesem Abschnitt werden Studien zu unterschiedlichen Vielfaltskategorien vorgestellt und somit weitere mögliche Zugänge zu einer *Inklusiven Bildungsforschung der frühen Kindheit* illustriert. In *Kultursensitive Frühpädagogik als Teil einer inklusiven Pädagogik in Kindertageseinrichtungen* führt Jörn Borke in zentrale Ergebnisse von Studien ein, die aus

kulturvergleichender, entwicklungspsychologischer Perspektive Kontextbedingungen des Aufwachsens in den Blick nehmen lassen und zeigt darüber Chancen und Grenzen der Bezugnahme auf eine kultursensitive Frühpädagogik für eine *Inklusive Bildungsforschung der frühen Kindheit* auf. Svenja Garbade reflektiert in ihrem Beitrag *Geschlecht aus Perspektive frühpädagogischer Fachkräfte* und das damit einhergehende Phänomen einer pädagogischen Irrelevanzdemonstration. Sie veranschaulicht hierbei Ergebnisse eines Forschungsprojektes, das die Dimension Geschlecht im Kontext von Krippe untersucht und sich in diesem Zusammenhang auf die Deutungsmuster von pädagogischen Fachkräften konzentriert. Auf Basis der Rekonstruktion von Entwürfen von Fachkräften zum Umgang mit Geschlecht formuliert sie Konsequenzen für eine *Inklusive Bildungsforschung*. Christian Andersen und Henning Schluß betrachten in ihrem Beitrag *Evidenzbasierte Elementarpädagogik? Zum Verhältnis von Bildungsforschung und Bildungspolitik am Beispiel eines Forschungsprojektes zur Pluralität in Kindergärten und Kindergruppen* Aspekte von religiöser und kultureller Vielfalt. Hierzu erläutern sie exemplarisch, welche Rolle Bildungsforschung im Kontext der Forderung nach einer evidenzbasierten Bildungspolitik spielt und wie sie dabei zum Gegenstand divergierender politischer Interessen werden kann.

Verfolgten die beiden vorangegangenen Abschnitte des Bandes eher ein pädagogisch geprägtes Paradigma, in dem der Blick auf die Kontextbedingungen von Entwicklung und die sozialen Konstruktionsprozesse gerichtet ist, die zu Zuschreibungen wie „behindert“ oder „förderbedürftig“ führen, so wird nun mit den zentralen Begriffen *Förderung und Bildung in inklusiven Settings* im fünften Teil dieses Sammelbandes der Fokus auf individuelle Problemlagen und kontextuelle Herausforderungen gelegt, auf Grundlage derer Förderbereiche und -maßnahmen abgeleitet werden können. So diskutieren Katja Mackowiak, Matthias Mai, Heike Wadepohl Cathleen Bethke, Lisa Keller, Stefani Linck und Theresa Johannsen in *Lernunterstützung in dyadischen Fachkraft-Kind-Interaktionen mit Kindern aus sozial (nicht) benachteiligten Familien. Ausgewählte Ergebnisse aus den KoAkiK-Projekten* die Bildungsarbeit in Kindertagesstätten vor dem Hintergrund pädagogischer Qualität und frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung in Settings mit lernunterstützender Interaktionsgestaltung. Dabei stehen v. a. die pädagogischen Fachkräfte und ihre dyadischen Beziehungen zu den Kindern im Fokus dieses Beitrages. Im Aufsatz von Andreas Rohde und Kim-Sarah Schick *Inklusiv heißt nicht „alles ist möglich“: Durch gezieltes Lernstrategietraining kommunikativen Fremdsprachenunterricht für unterschiedliche Lerner*innen ermöglichen* werden, vermittelt eines sprachwissenschaftlichen Zugangs, Voraussetzungen für einen inklusiven Fremdsprachenunterricht beleuchtet und diese Überlegungen auf Kinder mit Hörbeeinträchtigung bzw. mit einer Spracherwerbsstörung übertragen. Daraus leiten die Autor*innen Reflexionen auf Einsätze vorliegender Strategietrainings für heterogene Lerngruppen ab. Am Ende des Sammelbandes gehen Kirsten Schuchardt, Conny Griepenburg

und Claudia Mähler auf den *Umgang mit Lernstörungen in der Klasse. Gegen Stigmatisierung und Ausgrenzung* ein, indem sie, ausgehend von den vom Bildungssystem an Kinder mit Lernschwierigkeiten herangetragen Lernzielen, einen Überblick über Studien zu Lernschwierigkeiten, deren Vorkommen und Auswirkungen geben und daran anschließend auf Diagnostik und Fördermaßnahmen eingehen. Insbesondere der Zusammenhang von Lernschwierigkeiten und von sozialen Ausgrenzungsprozessen sowie ihre sozial-psychologischen Folgen stehen im Mittelpunkt dieses Beitrages. Über Wege des Nachdenkens darüber, wie mit diesbezüglich einhergehendem Exklusionspotenzial umgegangen werden kann, schlagen die Autorinnen eine Brücke zum pädagogischen Diskurs um Anerkennung und Stigmatisierung.

Dass der Sammelband in dieser Weise möglich wurde, ist nicht nur den Autor*innen, ihren verschiedenen Forschungsperspektiven und den konstruktiven Gesprächen zu verdanken, die diesem Band vorangegangen und im Rahmen der benannten Verbundveranstaltungen miteinander geführt worden sind. Überdies gilt ein großer Dank Nelli Gorr, die die Herausgeber*innen, sowohl bei der Lektoratsarbeit, als auch bei der organisatorischen Durchführung dieser Veranstaltungen, maßgeblich unterstützt hat. Ebenfalls danken wir dem Niedersächsischen Vorab, der Stiftung Universität Hildesheim und dem Kompetenzzentrum Frühe Kindheit Niedersachsen für die finanzielle Unterstützung des Forschungsverbundes.

Nun ist die Hoffnung, dass der Sammelband nicht nur die Diskussion um die Kontur einer *Inklusiven Bildungsforschung der frühen Kindheit* eingehen-der anregen kann, sondern auch einen Beitrag dazu leistet, dass sich dieses Forschungsfeld zukünftig über multidisziplinäre Formen und Methoden der Wissenschaftskommunikation und wissensgenerierende Formate des interdisziplinären Austauschs weiterentwickelt. Es bleibt ebenfalls zu wünschen, dass Vertiefungsstudien, die in diesem Sammelband vorgestellten Themenfelder aufnehmen, damit dieses Forschungsfeld auch hierüber in nächster Zeit weiter gestaltet wird.

Literatur

- Albers, Timm/Bree, Stefan/Jung, Editha/Seitz, Simone (Hrsg.) (2012): Vielfalt von Anfang an. Inklusion in Krippe und Kita. Freiburg im Breisgau: Herder.
- Allemann-Ghionda, Christina (2013): Bildung für alle, Diversität und Inklusion: Internationale Perspektiven. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Amirpur, Donja (2013): Behinderung und Migration. Eine intersektionale Analyse im Kontext inklusiver Frühpädagogik. WiFF Expertisen, Band 36. München: DJI.
- Artiles, Alfredo J./Kozleski, Elizabeth B./Waitoller, Federico R. (2011): Inclusive Education: Examining equity in five continents. Cambridge: Harvard Educational Publishing Group.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2014): Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen. Bielefeld: wbv.

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2018): Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung. Bielefeld: wbv.
- Baader, Meike Sophia/Cloos, Peter/Hundertmark, Maren/Volk, Sabrina (2012): Soziale Ungleichheit in der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung. In: Kuhnhenne, Michaela/Miethe, Ingrid/Sünker, Heinz/Venzke, Oliver (Hrsg.) (2012): (K)eine Bildung für Alle – Deutschlands blinder Fleck. Opladen, Berlin und Toronto: Barbara Budrich, S. 17–49.
- Betz, Tanja (2008): Ungleiche Kindheiten. Theoretische und empirische Analysen zur Sozialberichterstattung über Kinder. Weinheim und München: Beltz Juventa.
- Booth, Tony/Ainscow, Mel/Kingston, Denise (2006): Index für Inklusion. Frankfurt am Main: GEW.
- Borke, Jörn/Keller, Heidi (2014): Kultursensitive Frühpädagogik. Stuttgart: Kohlhammer.
- Brunner, Julia (2018): Professionalität in der Frühpädagogik. Perspektiven pädagogischer Fachkräfte im Kontext einer inklusiven Bildung. Wiesbaden: Springer VS.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hrsg.) (2013): 14. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland; Stellungnahme der Bundesregierung zum Bericht der Sachverständigenkommission; Bericht der Sachverständigenkommission. Berlin.
- Cloos, Peter (2015): Diversität und Inklusion in der aktuellen kindheitspädagogischen Professions- und Professionalisierungsforschung. In: Haude, Christin/Volk, Sabrina (Hrsg.): Diversity Education in der Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 47–71.
- Derman-Sparks, Louise/Ramsey, Patricia G. (2006): What if all the kids are white? Anti-Bias multicultural education with young children and families. New York and London: Teachers College Press.
- Deutsche UNESCO-Kommission e. V. (DUK) (Hrsg.) (2014): Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik. 3. erweiterte Auflage. www.unesco.de/sites/default/files/2018-05/2014_Leitlinien_inklusive_Bildung.pdf (Abfrage: 17.09.2020).
- Division for Early Childhood (DEC) and National Association for the Education of Young Children (NAEYC) (2009): Early Childhood Inclusion. Chapel Hill: The University of North Carolina, FPG Child Development Institute.
- Fenstermaker, Sarah/West, Candace (2002): Doing Gender, Doing Difference: Social Inequality, Power and Resistance. London: Routledge.
- Haude, Christin/Volk, Sabrina (Hrsg.) (2015): Diversity Education in der Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Heimlich, Ulrich (2013): Kinder mit Behinderung. Anforderungen an eine inklusive Frühpädagogik. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. WiFF Expertisen, Band 33. München: DJI.
- Heimlich, Ulrich/Behr, Isabel (2006): Integrative Institutionen. In: Fried, Lilian/Roux, Susanna (Hrsg.): Pädagogik der frühen Kindheit. Weinheim und Basel: Beltz, S. 323–334.
- Heimlich, Ulrich/Behr, Isabel (Hrsg.) (2009): Inklusion in der frühen Kindheit. Internationale Perspektiven. Berlin: Lit.
- Heinrich-Böll-Stiftung (Hrsg.) (2012): Diversität und Kindheit. Frühkindliche Bildung, Vielfalt und Inklusion. Berlin.
- Hock, Beate/Holz, Gerda/Kopplow, Marlies (2014): Kinder in Armutslagen. Grundlagen für Armutssensibles Handeln in der Kindertagesbetreuung. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. WiFF Expertisen, Band 18. München: DJI. www.weiterbildungsinitiative.de/publikationen/details/data/kinder-in-armutslagen/ (Abfrage: 17.09.2020).
- Huf, Christina/Schnell, Irmtraud (Hrsg.) (2015): Inklusive Bildung in Kita und Grundschule. Stuttgart: Kohlhammer.
- Köller, Olaf/Hasselhorn, Marcus/Hesse, Friedrich W./Maaz, Kai/Schrader, Josef/Solga, Heike/Spieß, C. Katharina/Zimmer, Karin (Hrsg.) (2019): Das Bildungswesen in Deutschland. Bestand und Potenziale. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Kubandt, Melanie (2016): Geschlechterdifferenzierung in der Kindertageseinrichtung. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie. Opladen, Berlin und Toronto: Barbara Budrich.
- Kuhn, Melanie (2013): Professionalität im Kindergarten. Eine ethnographische Studie zur Elementarpädagogik in der Migrationsgesellschaft. Wiesbaden: Springer VS.

- Lütje-Klose, Birgit/Löser, Jessica (2013): Diversität aus der Perspektive einer inklusiven Pädagogik. In: Hauenschild, Katrin/Robak, Steffi/Sievers, Isabel (Hrsg.): Diversity Education. Zugänge-Perspektiven-Beispiele. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel, S. 134–147.
- Machold, Claudia (2015): Kinder und Differenz. Eine ethnografische Studie im elementarpädagogischen Kontext. Wiesbaden: Springer VS.
- Maykus, Stephan/Beck, Anneka/Hensen, Gregor/Lohmann, Anne/Schinnenburg, Heike/Walk, Marlene/Werding, Eva/Wiedebusch, Silvia (Hrsg.) (2016): Inklusive Bildung in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Nentwig-Gesemann, Iris/Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Becker-Stoll, Fabienne/Cloos, Peter (Hrsg.) (2015): Forschung in der Frühpädagogik VIII. Schwerpunkt Inklusion. Freiburg im Breisgau: FEL.
- Neumann, Sascha/Seele, Claudia (2014): Von Diversität zu Differenz. Ethnographische Beobachtungen zum Umgang mit Plurilingualität in frühpädagogischen Settings. In: Tervooren, Anja/Engel, Nicolas/Gölich, Michael/Miethe, Ingrid/Reh, Sabine (Hrsg.): Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern. Bielefeld: transcript, S. 349–365.
- Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung (nifbe) (Hrsg.) (2019): Inklusive Haltung und Beziehungsgestaltung. Kompetenter Umgang mit Vielfalt in der KiTa. Freiburg: Herder.
- Platte, Andrea/Amirpur, Donja (2017): Handbuch Inklusive Kindheiten. Opladen und Toronto: Barbara Budrich.
- Prengel, Annedore (2014): Inklusion in der Frühpädagogik. Bildungstheoretische, empirische und pädagogische Grundlagen. WiFF Expertisen, Band 5. München: DJI.
- Seitz, Simone/Ali-Tani, Caroline/Joyce-Finnern, Nina-Kathrin (2018): Inklusion in Kitas: Grundlagen und Schlüsselthemen. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Stein, Roland/Link, Pierre-Carl/Hascher, Philipp (Hrsg.) (2019): Frühpädagogische Inklusion und Übergänge. Berlin: Frank & Timme.
- Stenger, Ursula/Edelmann, Doris/Nolte, David/Schulz, Marc (Hrsg.) (2017): Diversität in der Pädagogik der frühen Kindheit: Im Spannungsfeld zwischen Konstruktion und Normativität. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Urban, Michael/Schulz, Marc/Meser, Kapriel/Thoms, Sören (2015a) (Hrsg.): Inklusion und Übergang. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Urban, Michael/Cloos, Peter/Meser, Kapriel/Objartel, Vanessa/Richter, Annette/Schulz, Marc/Thoms, Sören/Velten, Jenny/Werning, Rolf (2015b): Prozessorientierte Verfahren der Bildungsdokumentation in inklusiven Settings. Opladen, Berlin und Toronto: Barbara Budrich.
- Wagner, Petra (Hrsg.) (2013): Handbuch Inklusion: Grundlagen vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung. Freiburg im Breisgau: Herder.
- Winker, Gabriele/Degele, Nina (2009): Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten. Bielefeld: transcript.
- Zehbe, Katja (2019): Individuelle Förderung als pädagogisches Programm der frühkindlichen institutionellen und inklusiven Bildung. Eine rekonstruktive Studie zu Orientierungen von pädagogischen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen. Unveröffentlichte Dissertation.

- I. Inklusive Bildungsforschung
der frühen Kindheit
als multidisziplinäre
Herausforderung.
Der Forschungsverbund
stellt sich vor

1 Inklusion als multidisziplinäre Herausforderung – das Metacluster

Carolin Bätge

Vor dem Hintergrund der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK), die von Deutschland 2009 ratifiziert worden ist, stellen sich für alle Bereiche des Lebens und die gesamte Lebensspanne neue Fragen und Herausforderungen, die somit auch neuen Lösungen bedürfen. Durch die mit der UN-BRK einhergehenden diskursiven Verengung des Konzeptes der Inklusion – sowohl auf die Vielfaltskategorie Behinderung als auch auf den Paragraphen 24 zum inklusiven Betreuungs- und Bildungssystem – sehen sich insbesondere Schulen und Kindertageseinrichtungen diesen neuen Herausforderungen gegenübergestellt. Mit Inklusion ist jedoch die Anforderung formuliert, die Teilhabe *aller* Kinder sicherzustellen, Benachteiligungen auszugleichen und Chancengleichheit herzustellen (Lütje-Klose/Löser 2013) – unabhängig von ihrer Herkunft, Muttersprache(n), kognitiven und motorischen Fähigkeiten oder Wahrnehmungen. Inklusion stellt ferner eine multiprofessionelle *und* interdisziplinäre Herausforderung dar; ist sie in pädagogischer Praxis und Wissenschaft für unterschiedliche Zugänge, Professionen und Disziplinen relevant. Für die Bildungswissenschaft ist Inklusion darüber hinaus eine doppelte Herausforderung, indem sie z. B. Multiprofessionalität der Praxis begleitet und untersucht und zugleich multidisziplinär die unterschiedlichen Forschungstraditionen ins Verhältnis zueinander zu setzen und dabei die Reichweiten der jeweiligen Zugänge zu reflektieren sucht. Um Fragen eine bestmögliche Förderung, Formen der Inklusionsherstellung und passenden Rahmenbedingungen betreffend adäquat diskutieren und beantworten zu können, empfiehlt sich ein multiperspektivischer und mehrdimensionaler Blick (siehe Bätge/Cloos 2018). Jedoch fehlt es an systematisch-multidisziplinären Zugängen, die beispielsweise die Multiprofessionalität der pädagogischen Praxis mit neuen Ansätzen einer *Inklusiven Bildungsforschung der frühen Kindheit* in Verbindung bringen und die Limitationen einer auf einzelne Vielfaltsdimensionen fokussierte Forschung kritisch reflektieren (Bätge et al. in diesem Band).

Entsprechend notwendig ist eine multidisziplinäre Reflexion der wesentlichen Akteur*innen im Feld der Inklusion. Hier setzt der *Forschungsverbund Inklusiv Bildungsforschung der frühen Kindheit als multidisziplinäre Herausforderung*¹ des Kompetenzzentrums *Frühe Kindheit Niedersachsen* an. Er hatte

1 Der Verbund (2017–2021) wurde im Niedersächsischen Vorab vom Ministerium für Wissenschaft und Kultur und der Volkswagenstiftung gefördert. Seine Webpräsenz enthält u. a.

es sich zum Ziel gesetzt, im Rahmen einer Grundlagenforschung eine multidisziplinäre Bildungsforschung zu etablieren, in der die unterschiedlichen disziplinären Zugänge reflektiert und produktiv zueinander ins Verhältnis gesetzt werden, inklusiv geforscht wird sowie multidisziplinäre Konzepte entwickelt werden.² Daher befasste sich der Verbund in seinen drei Clustern mit Fragen zur kognitiven Entwicklung und Förderung in inklusiven Settings (Cluster A), dem „Doing inclusion“ – Inklusion als alltägliche Herstellungsleistung (Cluster B) und Inklusion als multidisziplinäre Herausforderung (Metacluster C). Die den Forschungsprojekten zugrundeliegenden Zugänge zeichnen sich durch zwei unterschiedliche Paradigmen aus, die das Forschungsfeld und die Diskussion um Inklusion seit den 1980er Jahren prägen: Das Paradigma des Clusters A konzentrierte sich auf individuelle Problemlagen und kontextuelle Herausforderungen und leitet aus diesen Förderbereiche und entsprechend geeignete Fördermaßnahmen ab. Demgegenüber fokussierte das Cluster B inhärente Paradigma die jeweiligen Kontextbedingungen von Entwicklung und sozialen Konstruktionsprozesse, die zu Zuschreibungen wie „behindert“ oder „förderbedürftig“ führen (Lütje-Klose/Löser 2013, S. 137).

Das Ziel der Forschungen des Clusters A³ ist es, die Wirkung von Interventionen auf schulische Vorläuferkompetenzen in Transition von der Kindertagesstätte zur Grundschule bei gegebener Heterogenität der Kinder zu evaluieren. Dabei werden die unterschiedlichen kognitiven, motorischen und sensorischen Voraussetzungen von Kindern als Herausforderung angesehen, der durch die Schaffung passender Entwicklungs- und Lernbedingungen zur maximalen Entfaltung der individuellen Potenziale erfolgreich begegnet werden sollte. Hierzu sind Kenntnisse über die Wirksamkeit didaktischer Zugänge notwendig, wobei Interventionen i. d. R. alltagsintegriert oder additiv implementiert sind. Das Forschungscluster baut auf Longitudinalstudien in einem Kontrollgruppendesign auf, die auf drei für die Entwicklung grundlegende Funktionsbereiche fokussierten: phonologische Bewusstheit und Schriftsprache, Sprachentwicklung in Umgebungs- und Fremdsprache sowie Raumwahrnehmung und Raumkognition bzw. Entwicklung eines mathematischen Grundverständnisses. Dabei wird davon ausgegangen, dass die spezifische Förderung dieser schulischen

weitere Informationen zu Publikationen und entwickelten Transferelementen (www.uni-hildesheim.de/inklusive-bildungsforschung).

- 2 Erste Perspektivierungen einer *Inklusiven Bildungsforschung der frühen Kindheit* als neues Forschungsfeld (Bätge et al. in diesem Band) sowie eine Reflexion der Verbundzusammenarbeit zu multidisziplinärem Forschen im Kontext der Frage nach einer *Inklusiven Bildungsforschung der frühen Kindheit* (Gerstenberg et al. in diesem Band) sind in diesem Sammelband enthalten.
- 3 Das Forschungscluster A besteht aus den Teilprojekten FRISCH (FRühe Inklusion beim SCHRiftspracherwerb), STARK (Soziales TrAining von Raumwahrnehmung und Raumkognition) und FLINK (FremdsprachenLernen in INklusiven Kontexten).

Vorläuferkompetenzen einen messbaren Einfluss auf die schulische Entwicklung und z. T. die Selbstwahrnehmung junger Lerner*innen mit unterschiedlichen kognitiven Voraussetzungen hat; entwickeln Kinder im Alter von fünf bis sieben Jahren zunehmend klare und weniger positive Einschätzungen in domänenspezifischen, z. B. sprachlichen oder mathematischen, Fähigkeitsselbstkonzepten (Hannover/Greve 2012; Harter 2012; Randhawa 2012). Bei Kindern mit Lernbeeinträchtigungen und Kindern mit Migrationshintergrund beispielsweise wird schon in der Kindertagesstätte ein negativeres Selbstkonzept beobachtet, was Auswirkungen auf die Schulleistung haben könnte (Randhawa 2012). Das Teilprojekt STARK hat das Selbstkonzept mittels Fragebogenerhebungen der Eltern und Erzieher*innen erhoben. Neben der Analyse verschiedener Vorläuferkompetenzen als Prädiktoren für den Schulerfolg – gemessen an den Kompetenzbereichen Schriftsprache, Fremdsprache und Mathematik – wird auch der Einfluss unterschiedlicher Unterrichtsmaßnahmen – beispielsweise Fibeln, die in unterschiedlicher Weise Wert auf phonologische Bewusstheit legen (Teilprojekt FRISCH) – und die Wirksamkeit eigens konzipierter Trainingsmaterialien (STARK) untersucht.

Im Forschungscluster B⁴ hingegen wird der Fokus auf Herstellungsleistungen im Rahmen von Inklusion gelegt und dabei davon ausgegangen, dass Organisationen nicht qua Rollendefinitionen oder Funktionsbeschreibungen das Handeln der Organisationsmitglieder steuern, sondern immer auch mit prozessualen Herstellungsleistungen der in ihnen handelnden Akteur*innen verbunden sind (Haude/Volk 2015). Damit stehen Positionierungen der Akteur*innen, deren Ziele, Vorstellungen und Mitgliedschaftskategorien immer wieder neu zur Disposition. Entsprechend werden Organisationen nicht allein durch Professionelle ausgestaltet, sondern immer auch durch alle mit ihnen verbundenen Akteur*innen und Beziehungen (Bollig/Kelle 2014). Zudem wird davon ausgegangen, dass Inklusion als Herausforderung an alle Akteur*innen Irritationen erzeugt und zu Verschiebungen in den Handlungspraxen und Routinen sowohl zueinander als auch zur organisationalen Umwelt (Cloos 2008; Cloos 2018), den Relationen der Akteur*innen, der Interaktion zwischen den Akteur*innengruppen, den Kooperationsbeziehungen und dem Verhältnis von interner Kommunikation und Außendarstellung führt. Dabei kommt es auch zu spezifischen Spannungsverhältnissen, die herausgearbeitet werden. Durch die Veränderung der Mitgliedschaftsstruktur (Lepper 2000) ist die organisationale Herstellungspraxis auf unterschiedlichen, sich gegenseitig bedingenden Ebenen herausgefordert. Hier von ausgehend werden die routinisierten Praktiken, Deutungsmuster, Zugehörigkeiten und Positionierungen der Akteur*innen, die institutionellen Kommunikationen und Aushandlungen in den Blick genommen und u. a. gefragt: Wie

4 Cluster B umfasst die Projekte IKE (Inklusive Elterninitiativen), MuPro (MULTIPROfessionelle Teams in inklusiven Settings) und INKA (Kinder als INKlusionsAkteure).

werden hierdurch Differenzen bearbeitet und Unterschiede legitimiert (doing difference) oder dethematisiert (undoing difference)? Was gerät in den Fokus und was nicht? Wie werden aus Differenzen soziale Benachteiligungen? Wie gestaltet sich das Verhältnis von doing (Herstellung) und displaying (Außendarstellung) inclusion? Die analytische Perspektive auf doing difference beobachtet den praktischen Vollzug von „Unterscheidungsleistungen, die eine sozialdifferenzierte Wirklichkeit erst entstehen lassen“ (Neumann/Seele 2014, S. 351), wovon ausgehend die Bearbeitung und Erzeugung von Vielfalt durch kindheitspädagogische Einrichtungen rekonstruiert werden kann (ebd.). In diesem Cluster werden Analysen auf den Akteur*innenebenen der Organisationen und Träger, der Fachkräfte, Eltern und Kinder durchgeführt, wobei einerseits Herausforderungen an einer multiprofessionellen Zusammenarbeit als Standard einer inklusiven Frühpädagogik untersucht und andererseits Kinder als organisationale Akteure und damit Koproduzenten „inklusive“ Settings sowie die Analyse ihrer Zugehörigkeitsarbeit ins Zentrum der empirischen Aufmerksamkeit gerückt werden. Beide Cluster spiegeln so die Breite der Zugänge im Verbund – ebenso wie im Forschungsfeld Inklusion im Allgemeinen – wider.

In insgesamt sechs Teilprojekten werden unter Berücksichtigung verschiedener Akteur*innenebenen wie Kinder, Fach- und Lehrkräfte, Eltern und Träger die Forschungsprozesse z. T. partizipativ durchgeführt; d. h. die Projekt- und Kooperationspartner*innen aller Teilprojekte sind über die gesamte Projektlaufzeit eingebunden, entwickeln mit den Wissenschaftler*innen zusammen konkrete Transfermaßnahmen, diskutieren im Rahmen einzelner Veranstaltungen auf Ebene des Metaclusters ausgewählte Frage- und Problemstellungen und waren partiell auch in den Forschungsprozess selbst involviert (siehe Kinder als Ko-Akteur*innen des Teilprojektes INKA).⁵ Zu dieser Form der Begegnung trug insbesondere das Metacluster C, das den Rahmen für diese interdisziplinäre und multiprofessionelle Auseinandersetzung bietet und eng mit dem verbundeigenen Transferkonzept korreliert, bei. Dabei wird der Mehrebenenblick der Inklusionsforschung im Transferkonzept aufgegriffen. Transfer ist als partizipatorisches Konzept von Anfang an auf den drei Ebenen Wissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis in den Verbund eingebunden. Auf der Ebene von Wissenschaftskommunikation werden – bezogen auf das Themenfeld einer *Inklusiven Bildungsforschung der frühen Kindheit* – die unterschiedlichen Forschungstraditionen und -methodologien der Erziehungswissenschaft und Sozialpädagogik, der Psychologie und Neurodidaktik, Mathematik und ihrer Didaktik sowie der englischen Sprache zueinander ins Verhältnis gesetzt, die Ambivalenzen und der Reichweiten der jeweiligen Zugänge reflektiert sowie für die drei Transfer Ebenen Wissenschaft, Bildungspolitik und Praxis neue Perspektiven entwickelt. Konkret gefragt wurde vor diesem Hintergrund u. a. danach: Wie müssten

5 Projektbeschreibungen und erste Ergebnisse schließen sich dieser Einführung an.

multidisziplinäre Forschungszugänge gestaltet sein, die den Anforderungen einer *Inklusiven Bildungsforschung* genügen wollen? Wie wären Materialien und Lernkontexte neu zu konzipieren und zu evaluieren, damit sie in der Lage zu sind, das Selbstkonzept von Kindern und deren soziale Teilhabe vor dem Hintergrund einer Vielfalt von Zugehörigkeiten, Lebenslagen und Entwicklungsbedingungen zu stärken? Diesen und weiteren Fragen wurde unter besonderer Berücksichtigung der Bedeutung des Differenzdilemmas⁶ in Forschung und Praxis im Rahmen verschiedener Projektpartner*innentreffen, Expert*innenhearings und Vortragsreihen nachgegangen, sodass hier ein Blick über das Forschungsprofil der Wissenschaft hinaus geworfen und Dank der geladenen Kooperations- und Projektpartner*innen sowie weiterer Gäst*innen die Diskussionen sowohl um bildungspolitische als auch um pädagogische Rahmenbedingungen erweitert werden konnten.

Nach dieser Einführung in die Ausgangslage, Ziele und Fragestellungen des Forschungsverbundes *Inklusive Bildungsforschung der frühen Kindheit als multidisziplinäre Herausforderung* geben die Teilprojekte Einblicke in ihre Forschungsinteressen und -fragen, Methoden und in ihr Untersuchungsdesign. Zum Teil werden dabei – auch in Abhängigkeit der jeweiligen Projektlaufzeit – erste Forschungsergebnisse präsentiert oder auf vorliegende Projektveröffentlichungen verwiesen, in denen diese nachgelesen werden können.

6 Das auch aus der Migrations- und Genderforschung als „Problem der Reifizierung“ (Machold 2015, S. 23f; Kubandt 2016) bekannte Differenzdilemma beschreibt den Umstand, dass jede Forschung und jedes Bildungssetting, das sich an der Berücksichtigung von Differenzen und Heterogenität orientiert, auch mit dem Differenzdilemma konfrontiert wird, weil jede Thematisierung von Differenz diese nicht nur behebt, sondern durch ihre Betonung verstärken oder erst hervorbringen kann (Kuhn 2013, S. 214 ff).

2 Frühe Inklusion beim Schriftspracherwerb (FRISCH)

Lisa Miller, Katharina Schirmbeck und Claudia Mähler

2.1 Fragestellung und Ziel des Vorhabens

Seit der Ratifizierung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen gehört Heterogenität zum Alltag der inklusiven Schule, in der Kinder mit und ohne besonderen Förderbedarf gemeinsam unterrichtet werden. Pädagogische Fachkräfte in der Kindertagesstätte und Lehrkräfte stehen vor der Herausforderung, bei zunehmender Heterogenität – und zunehmendem Risiko – mit begrenzten Ressourcen allen Kindern den Zugang zur Schriftsprache zu ermöglichen. Vor diesem Hintergrund untersucht das Projekt FRISCH, in welcher Weise zum einen eine Förderung der phonologischen Bewusstheit im letzten Kindergartenjahr und zum anderen eine Ausrichtung des Erstunterrichts in Deutsch auf das Konzept der Lautgetreuen Lese-Rechtschreibförderung (Reuter-Liehr 2008) dazu beitragen, allen Kindern den Einstieg in die Schriftsprache zu ermöglichen. Die zentrale Frage ist: Welche Kinder profitieren in welcher Weise von einer Förderung zu welchem Zeitpunkt?

2.2 Internationaler Forschungsstand

Die Prävalenz für Lese- und Rechtschreibstörungen liegt bei 4 bis 8 %, für unterdurchschnittliche Schulleistungen im Lesen und Schreiben sogar noch höher (Fischbach et al. 2013). Im Zuge der Inklusion werden in der allgemeinbildenden Schule nun auch Kinder mit Unterstützungsbedarf in den Bereichen Lernen und Sprache unterrichtet, bei denen das Risiko für eine Störung des Schriftspracherwerbs besonders groß ist – ebenso wie bei Kindern mit Migrationshintergrund (Brandenburg et al. 2016).

Es konnte gezeigt werden, dass bereits deutlich vor der Einschulung für den Schriftspracherwerb relevante Kompetenzen identifizierbar sind (Duzy et al. 2013; Lipka/Lesaux/Siegel 2006; Schatschneider et al. 2004). Zu den besonders bedeutsamen spezifischen Prädiktoren zählen die Komponenten der phonologischen Informationsverarbeitung *phonologische Bewusstheit*¹, die Kapazität

1 Fähigkeit zur Erkennung der Lautstruktur der gesprochenen Sprache

des *phonologischen Arbeitsgedächtnisses*² und die *Geschwindigkeit der phonologischen Informationsverarbeitung*, die einen schnellen Abruf von Informationen – z. B. Buchstaben, Zahlen oder Farben – ermöglicht (Schneider 2017). Ihre Bedeutsamkeit wurde schon früh durch Wagner und Torgesen (1987) herausgestellt und seitdem empirisch immer wieder bestätigt (Mähler et al. 2015; Vellutino et al. 2004).

Eine Förderung der phonologischen Bewusstheit wirkt sich sowohl kurz- als auch langfristig positiv auf die Lese- und Rechtschreibkompetenz aus (Fischer/Pfost 2015; Schneider/Näslund 1999). Für die Behandlung von Lese-Rechtschreibstörungen haben sich funktionelle Übungsbehandlungen am besten bewährt (Ise/Engel/Schulte-Körne 2012), wobei insbesondere das Konzept der Lautgetreuen Lese-Rechtschreibförderung nach Reuter-Liehr (2008) positiv evaluiert wurde (Unterberg 2005). Ziel des Konzeptes ist, systematisch, strategisch und am Entwicklungsprozess der Schriftsprache orientiert in die deutsche Schriftsprache einzuführen – zunächst lautorientiert/phonemisch, anschließend orthografisch/morphemisch. Die Methoden der Sprachstrukturierung sind stark handlungsorientiert und beinhalten Lautgebärden, rhythmisches Syllabieren und die Morphemsegmentierung. Typischerweise wird das Förderprogramm im Rahmen der Lerntherapie bei Kindern mit diagnostizierter Lese-Rechtschreibstörung eingesetzt. Es liegt jedoch nahe anzunehmen, dass sich die Prinzipien der Lautgetreuen Lese-Rechtschreibförderung nach Reuter-Liehr (2008) auch bereits im Prozess des Schriftspracherwerbs für Kinder mit besonderen Risiken als hilfreich erweisen. Es liegen bislang keine Studien vor, in denen die Lautgetreue Lese-Rechtschreibförderung als primäre Prävention durchgeführt und evaluiert wurde. Eine längsschnittliche wissenschaftliche Evaluation einer solchen Fördermaßnahme im inklusiven Setting („No child left behind“), die Kinder im Übergang vom Kindergarten in die Grundschule begleitet, fehlt bislang.

2.3 Methode

Die Kinder wurden im Längsschnitt über zweieinhalb Jahre hinweg an insgesamt vier Messzeitpunkten beim Einstieg in die Schriftsprache begleitet und untersucht. Die ersten beiden Messzeitpunkte fanden im letzten Kindergartenjahr statt. Die Kinder wurden einzeln hinsichtlich diverser für das Lesen und Schreiben relevanter Vorläuferkompetenzen untersucht. Hierzu gehörten für die Schriftsprache unspezifische Prädiktoren, wie die Intelligenz und die zentrale Exekutive des Arbeitsgedächtnisses, sowie spezifische Prädiktoren, wie die phonologische Bewusstheit, das phonologische Arbeitsgedächtnis, Benennungsgeschwindigkeit, Buchstabenkenntnis und sprachliche bzw. grammatische Kompetenzen.

2 Merken und Abrufen von Informationseinheiten in kurzer Zeit

Während des dritten und vierten Messzeitpunktes wurde der Lernfortschritt der Kinder am Ende des ersten bzw. zweiten Schuljahres ermittelt. Geprüft wurden die Rechtschreibung, die Dekodiergeschwindigkeit, die Lesegenauigkeit, das Leseverständnis sowie erneut die phonologische Bewusstheit. Darüber hinaus wurden am Ende der zweiten Klasse erneut die Intelligenz und das Arbeitsgedächtnis untersucht, ebenso wie das schulische Wohlbefinden der Kinder.

Zwischen den ersten beiden Messzeitpunkten wurde in etwa der Hälfte der teilnehmenden Kindertagesstätten das alltagsintegrierte Programm „ZIK – Zuhören im Kindergarten“ zur Förderung der phonologischen Bewusstheit implementiert (Jörns et al. 2017). Das Programm richtet sich an Vorschulkinder und besteht aus einer Spielebox, in der mithilfe von acht unterschiedlichen Spielen in Kleingruppen die phonologische Bewusstheit im engeren wie auch weiteren Sinn gefördert wird. Ziel der Förderung ist eine spielerische Heranführung an Satzbausteine, Reime, Silben, Anlaute und Diphthonge. Dieser Förderzeitraum endete mit der Einschulung der Kinder. Die Kontrollgruppe erhielt keine spezifische Förderung außerhalb des normalen Kindergartenalltages.

In den ersten beiden Schuljahren wurde ein Teil der untersuchten Kinder mit der KARIBU-Fibel beschult (Warnecke et al. 2016). Das Grundkonzept der Fibel orientiert sich an der lautgetreuen Lese-Rechtschreibförderung als Konzept aus der Legasthenietherapie (Reuter-Liehr 2008). Zentral ist hierbei eine Silbenstrategie, die mit handlungsorientierten sowie kooperativen Methoden arbeitet und Sprachstrukturen systematisch aufbaut. Die Kontrollgruppe wurde mit anderen Fibeln beschult, die nicht anhand spezifischer Methoden aus der Legasthenietherapie nach Reuter-Liehr konzipiert worden sind.

Für das Forschungsdesign ergeben sich aus der systematischen Aufteilung der Kinder vier Gruppen: eine Gruppe, die beide Fördermaßnahmen erhalten hat, je eine Gruppe, die respektive vor oder nach der Einschulung gefördert wurde und eine Gruppe, die keine spezifische Förderung erhalten hat. Unterschiede zwischen den Gruppen sowie Wechselwirkungen der verschiedenen Maßnahmen können so analysiert werden.

2.4 Erwarteter Nutzen des Projekts

Gemäß der beschriebenen Fragestellung ist das Ziel, die Wirksamkeit von Maßnahmen zur Vorbereitung auf die Schriftsprache im Vorschulalter und zum Einstieg in die Schriftsprache in den ersten beiden Schuljahren zu evaluieren. Zentral ist dabei die Überlegung, dass ein positiv evaluiertes lerntherapeutisches Konzept möglicherweise in Sinne einer primären Prävention dazu beitragen kann, dass in heterogenen Klassen auch Kindern mit ungünstigen Startbedingungen der Einstieg in die Schriftsprache gelingt. Sollte sich dies belegen lassen, ergäben sich hieraus Implikationen für eine gelingende Inklusion in der frühen Schriftsprache.

3 STARK – Ein soziales und inklusiv vermittelndes Trainingsprogramm zur Förderung der Raumwahrnehmung und Raumkognition

Martina Wernicke, Maxi Luisa Ritter, Anna Torner, Jasmin M. Kizilirmak, Barbara Schmidt-Thieme und Kristian Folta-Schoofs

3.1 Theoretischer Hintergrund

In Deutschland stellt der Elementarbereich die erste Stufe des deutschen Bildungssystems dar, dem alle Institutionen vorschulischer Förderung, Bildung und Betreuung von Kindern im noch nicht schulpflichtigen Alter zugeordnet sind. Diese Institutionen haben den staatlichen Auftrag, Kindern bereits zu einem frühen Zeitpunkt ihrer Entwicklung Kompetenzen zu vermitteln und Ressourcen zu stärken, die eine bedeutende Grundlage für die Ausformung kognitiver Fähigkeiten, die sozio-emotionale Entwicklung, den Schuleinstieg und weiteren Bildungserfolg darstellen (Reynolds et al. 2001; Monkeviciene/Mishara/Dufour 2006; Quaiser-Pohl 2008; Martin 2010). Für die vorschulische mathematische Kompetenzentwicklung ist neben der Zahlbegriffsentwicklung (z. B. Rademacher et al. 2005; Quaiser-Pohl 2008; Friedrich/Galgoczy 2010) insbesondere auch der Förderung von Fähigkeiten der Raumwahrnehmung (RW) und Raumkognition (RK) Bedeutung einzuräumen (Heinze/Grüßing 2009, S. 28 ff.; Gassteiger 2010, S. 63 f.; Franke/Reinhold 2016, S. 39; Pinkernell 2003). Fähigkeiten der RW tragen dazu bei, die in drei Dimensionen angelegte Ordnung von Elementen und Strukturen der räumlichen Umwelt sowie Raum-Lage-Beziehungen mithilfe eines oder mehrerer Sinnessysteme zu erfassen. Hierunter werden z. B. die Wahrnehmung der Hauptraumachsen, Beurteilung von Längen, Größen und Positionen gefasst (Maier 1999, S. 12; Kerkhoff 2002; May 2017a, May 2017b). Die RK umfasst hingegen alle Fähigkeiten, die an der Analyse und Nutzung von Rauminformationen und der mentalen Raumrepräsentation beteiligt sind. Dazu zählen – angelehnt an Kerkhoff (2000) – räumlich-kognitive Fähigkeiten wie die Raumvorstellung, Erfassung von einzelnen räumlichen Elementen und deren Bezüge zueinander, der Perspektivwechsel oder mentale Transformation von räumlichen Elementen, räumlich-topografische Fähigkeiten – beispielsweise räumliche Orientierung im vorgestellten und realen Raum – sowie räumlich-konstruktive Fähigkeiten wie z. B. Manipulation von räumlichen Objekten

und Zeichnen von geometrischen Figuren (Maier 1999, S. 11; Kerkhoff 2002; Stiles 2007; Franke/Reinhold 2016, S. 77f.). Bereits im Elementarbereich lassen sich bei nicht wenigen Kindern räumlich-perzeptive, räumlich-kognitive, räumlich-topografische sowie räumlich-konstruktive Verarbeitungsdefizite nachweisen (z. B. Hartje 1987; Walsh 2003; Bachot et al. 2005; Kerkhoff 2002; Groh-Bordin/Kerkhoff 2009; Gasteiger 2010, S. 62f.). Rourke (1989) ordnet solche Auffälligkeiten in die Gruppe der Nonverbalen Lernstörungen ein, welche häufig auf ein gestörtes Zusammenwirken von Fähigkeiten der RW und RK hinweisen. Sie können die Entstehung von Rechenstörungen (Dornheim 2008; Landerl/Kaufmann 2008) oder von Störungen des Schriftspracherwerbs und des Leseverständnisses (Rourke 1989; Del Giudice et al. 2000) begünstigen oder Probleme in Alltagssituationen – beispielsweise Schwierigkeiten beim Ankleiden, bei der Wahrung einer angemessenen sozialen Distanz oder der räumlichen Orientierung – auslösen (z. B. Bodenburg 2001). Sekundär reduzieren diese Verarbeitungsdefizite die Selbstständigkeit und das Selbstvertrauen der Kinder und begünstigen die Entstehung von emotionalen und sozialen Störungen (Neumärker/Bzufka 2006).

Bisher existieren wenige wissenschaftlich evaluierte und wirksame Trainingsprogramme zur vorschulischen Förderung von Fähigkeiten der RW und RK sowie den damit assoziierten Prozessen der Aufmerksamkeit, des Ultrakurzzeit- und des Arbeitsgedächtnisses (Gasteiger 2010, S. 63f.; Heinze/Grüßing 2009, S. 28ff.), obwohl insbesondere im Vorschulalter ein Training von Fähigkeiten der RW und RK vergleichsweise wirksam wäre. In diesem Alter sind einerseits neuronale Verknüpfungen und kognitive Verarbeitungsstrategien noch nicht voll entwickelt und gefestigt, andererseits haben sich im Alltag noch keine ungünstigen Kompensationsstrategien etabliert (Muth-Seidel/Petermann 2008).

3.2 Das STARK-Training

Das STARK-Training (Soziales Training von Raumwahrnehmung und Raumkognition) wurde im Rahmen eines dreijährigen Verbundprojekts zum Thema „Frühkindliche Bildung und Entwicklung – Kooperative Forschung und Praxis-transfer“ an der Universität Hildesheim entwickelt und aus Mitteln des Niedersächsischen Vorab gefördert. Es handelt sich um ein Programm zur vorschulischen Förderung der RW und RK, das als zweiwöchiges Gruppentraining für Institutionen des Elementarbereichs konzipiert wurde und neben der Vermittlung von mathematischen Vorläuferkompetenzen darauf abzielt, die Selbstständigkeit sowie die soziale und emotionale Entwicklung der teilnehmenden Kinder zu fördern. Die Konzeption des Trainings erfolgte in enger Kooperation mit Expert*innen aus dem Feld der Neuro- und der Mathematikdidaktik sowie Praxispartner*innen aus Kindertageseinrichtungen der Stadt Garbsen und Bereichen

der Lernförderung der Diakonie Himmelsthür e. V. und des Förderzentrums im Bockfeld.

Das Training richtet sich an Kinder, die im letzten Jahr vor ihrer Einschulung stehen. Dadurch dass die Lernzugänge bevorzugt auf nicht-sprachlichen Repräsentationsebenen und mithilfe von barrierefrei gestalteten Spielen hergestellt werden, ist auch Kindern mit Behinderung oder Migrationshintergrund eine Teilnahme möglich. Das STARK-Training wurde als strukturiertes und standardisiertes Gruppentraining konzipiert. Dennoch können die einzelnen Trainingseinheiten angepasst werden, sodass sie unterschiedlichen Situationen und Kindern gerecht werden. Entsprechende Hilfestellungen werden den Durchführenden zur Hand gegeben. Die 20 spielerischen Trainingseinheiten, werden über einen Zeitraum von zwei Wochen in zwei Einheiten pro Tag à 45 Minuten durchgeführt. Die Spiele sind generell kooperativ angelegt und fördern so die Gemeinschaftlichkeit.

3.3 Evaluation des STARK-Trainings

Innerhalb der Förderperiode von drei Jahren konnte das STARK-Training an zwei Jahrgängen (Kohorten) aus sieben Kindertagesstätten der Stadt Garbsen getestet werden. Insgesamt nahmen 141 Vorschulkinder (65 weiblich) zwischen 5;4 und 6;10 Jahren ($M = 6.1$; $SD = 0.36$) an der Studie teil. Für die Teilnahme am STARK-Training (Experimentalgruppe, EG) wurden 80 Kinder zufällig ausgewählt (42 in Kohorte 1) und 61 Kinder wurden der Kontrollgruppe (KG) zugelost (25 in Kohorte 1), welche nicht am Training teilnahmen und stattdessen ihrem gewohnten Alltag in der Kindertagesstätte nachgingen. Vor und nach dem Training wurden mit den Kindern in den Kindertagesstätten verschiedene Leistungstests durchgeführt (Prä-/Post-Messungen).

Außerdem wurden die Bezugserzieher*innen der Kinder um eine subjektive Einschätzung gebeten, inwiefern sich im Laufe des zweiwöchigen Trainingszeitraums mit bzw. ohne Training verschiedene Fähigkeiten verschlechtert bzw. verbessert haben. Für alle Zielfähigkeiten beobachteten die Erzieher*innen ein höheres Ausmaß an Verbesserung in der EG als in der KG ($ps < .05$).

In den Prä-/Postmessungen wurden zur objektiven Überprüfung der Wirksamkeit des STARK-Trainings fünf psychometrische Testverfahren eingesetzt: Der Differenzielle Leistungstest (*DL-KE*; Kleber/Kleber 1974), der Culture Fair Intelligence Test in revidierter Fassung (*CFT 1-R*; Weiß/Osterland 2012), die Neuropsychologische Testbatterie für Zahlenverarbeitung und Rechnen bei Kindern (*ZAREKI-K*; von Aster/Bzufka/Horn 2009) bzw. in der zweiten Kohorte die Intelligenz- und Entwicklungsskalen für Kinder und Jugendliche (*IDS-2*; von Grob/Hagmann-von-Arx 2018) und Teile der Movement Assessment Battery for Children (*M-ABC-2*; Petermann/Bös/Kastner 2015).

Die objektiven Leistungstests belegten signifikante Effekte des STARK-Trainings für die Konzentrationsfähigkeit ($DL-KE$; $t(96) = 1.78$, $p = .04$) und die Intelligenz ($CFT 1-R$; $t(102) = 2.13$, $p = .02$). Diese Effekte lassen vermuten, dass sich durch das Training insbesondere Aufmerksamkeits- und Arbeitsgedächtnisleistungen verbesserten.

3.4 Diskussion und Ausblick

Aufmerksamkeits- und Arbeitsgedächtnisleistungen stellen eine wichtige Voraussetzung für eine intakte RW und RK sowie für raum- und objektbezogenes Denken und Handeln dar. Sie können als „Flaschenhalse“ der Informationsverarbeitung angesehen werden, die auch limitierend auf die Schulleistung wirken (Berg/Imhof 2006; Walther/Ellinger 2008; Hasselhorn/Gold 2009). Eine Längsschnittstudie ergab, dass die Aufmerksamkeitsleistung von Sechsjährigen noch elf Jahre später die Mathematik- und Leseleistung beeinflussen konnte (Breslau et al. 2009). Als mögliche Erklärung wurde angeführt, dass Schüler*innen mit schlechten Aufmerksamkeitsleistungen weniger grundlegende kognitive Kompetenzen erwerben können, die ihnen dann im weiteren Entwicklungsverlauf fehlen.

Verschiedene Studien zeigen, dass die Integrität des Arbeitsgedächtnisses mit verbesserten mathematischen Fähigkeiten (Krajewski 2005), besseren Lese- und Rechtschreibleistungen und einem verbesserten Sprachverständnis einhergeht (Geary/Hoard/Hamson 1999; Bull/Scerif 2001). Auf der anderen Seite sind Defizite des Arbeitsgedächtnisses mit dem Auftreten von Rechenstörungen (McLean/Hitch 1999; Schuchardt/Mähler/Hasselhorn 2008), Lesestörungen (Gathercole et al. 2006) und Sprachstörungen (Alloway/Archibald 2008) assoziiert. Ohne eine frühe Intervention können Defizite des Arbeitsgedächtnisses nicht kompensiert werden, verschlimmern sich und wirken negativ auf die weitere Entwicklung und Schulleistung des Kindes (Alloway 2009).

Die Zusammenhänge zwischen Prozessen der Aufmerksamkeit, des Ultra-kurzzeitgedächtnisses, Arbeitsgedächtnisses und der Intelligenz, sowie die Folgen eines gestörten Zusammenwirkens dieser kognitiven Systeme, unterstreichen den Wert des STARK-Trainings und verdeutlichen, wieso die Ergebnisse der objektiven Leistungstests nicht nur für die Konzentrationsfähigkeit, sondern auch für die Intelligenz eine signifikante Verbesserung zeigten. Weitere Follow-Up-Studien müssen zeigen, ob die durch das STARK-Training erzielten Trainingseffekte auch langfristig beobachtbar sind und die (mathematische) Leistung in der Grundschule günstig beeinflussen können.

4 Fremdsprachenlernen in inklusiven Kontexten (FLINK)

Ann-Christin Bruhn, Katharina Ponto und Kristin Kersten

4.1 Fragestellung und Ziel des Vorhabens

Das Erlernen einer (Fremd-)Sprache ist ein komplexer Prozess, der durch eine Vielzahl von internen und externen Faktoren beeinflusst wird. Zu den äußeren Einflussfaktoren gehören beispielsweise die Familie und das soziale Umfeld mit den jeweiligen Ressourcen, sowie das bildungspolitisch geprägte institutionelle Umfeld in dem ein Kind aufwächst. Welchen Einfluss diese Wirkfaktoren tatsächlich auf den Erwerbsprozess haben, hängt jedoch von vielen Bedingungen ab und ist sehr unterschiedlich, da auch die Lernenden selbst verschiedene individuelle Fähigkeiten und Persönlichkeitsmerkmale mitbringen. Neben kognitiven Merkmalen, wie Intelligenz und Gedächtnisleistung, betreffen solche Unterschiede u. a. auch emotionale Zustände wie Interessen, Einstellungen und Motivation, aber auch sprachliche Fähigkeiten in der/den Muttersprache/n (Kersten 2019).

Die multidisziplinäre Longitudinalstudie „FLINK – Fremdsprachenlernen in inklusiven Kontexten“, die in Kooperation mit dem Institut für Psychologie (Prof. Werner Greve) durchgeführt wird, untersucht diese diversen Entwicklungsbedingungen in unterschiedlichen Bildungskontexten. Das Projekt soll dabei Aufschluss über die Interdependenzstrukturen sprachlicher und kognitiver Fähigkeiten von Kindern in monolingual-deutschen Bildungskontexten im Vergleich zu bilingualen Kontexten geben, in denen neben Deutsch hauptsächlich Englisch als Vermittlungssprache für Alltagssituationen bzw. den Sachfachunterricht verwendet wird.

Dazu wird in beiden Kontexten die kognitive und sprachliche Entwicklung von heterogenen Lernenden, wie z. B. deutsch- oder mehrsprachigen Kindern, vom letzten Jahr der Kindertagesstätte bis zum Ende der dritten Klasse begleitet und im Hinblick auf den Einfluss verschiedenster Faktoren untersucht.

Es stellen sich u. a. die Fragen nach dem Lernstand in der Fremdsprache Englisch am Ende der bilingualen Kita und ihrer Entwicklung bis Klasse 3, der Entwicklung der kognitiven Fähigkeiten und der Deutschkenntnisse bei beiden Gruppen, dem Zusammenhang von sprachlicher und kognitiver Entwicklung sowie dem Vergleich der sprachlichen Inputstrategien aller pädagogischen Kräfte. Explorativ wird die Entwicklung des verbalen Selbstkonzepts in beiden Gruppen erfasst und verglichen.

4.2 Ausgangspunkt und internationaler Forschungsstand

Im Zuge von Globalisierung und Inklusion werden Lernende zunehmend heterogener in ihren kognitiven und sprachlichen Fähigkeiten. Das Potenzial bilingualer Kitas, in denen eine pädagogische Fachkraft ausschließlich die Fremdsprache (L2) verwendet, und bilingualer Grundschulen, in denen über 50 % des Curriculums in der L2 unterrichtet werden, für den Spracherwerb liegt u. a. in der intensiven, kontextgebundenen und natürlichen Verwendung von Sprache sowie den sprachförderlichen Strategien der Veranschaulichung (Kersten et al. 2010; Weitz et al. 2010; Weitz 2015). Neben der Intensität und der Qualität des Sprachinputs zeigen auch die Dauer des L2-Kontakts (Wesche 2002; Kersten et al. 2010; Maier et al. 2016) sowie kognitive Fähigkeiten, insbesondere die phonologische Bewusstheit, einen Einfluss auf den frühen L2-Erwerb (siehe Werkmeister 2015; Kersten/Greve 2015; Kersten 2020). Anders als in Untersuchungen an regulären Schulen (z. B. Elsner 2007; Hopp et al. 2018) werden in den oben genannten Studien keine Unterschiede hinsichtlich Geschlecht oder Migrationshintergrund gefunden. Für Kinder mit Unterstützungsbedarf gibt es kaum Evidenz für Nachteile, dafür Hinweise auf Lernvorteile in bilingualen Einrichtungen (z. B. Steinlen/Piske 2013; 2016; Kersten/Rohde 2015). In umgekehrter Wirkrichtung hat der frühe bilinguale L2-Erwerb auch positive Effekte auf kognitive Fähigkeiten wie z. B. Aufmerksamkeit, exekutive Kontrolle oder metalinguistische Fähigkeiten (beispielsweise Bialystok/Barac 2012; Nicolay/Poncellet 2013; 2015). Die aktuelle Veränderung der sozialen Diversität in Kindergarten und Grundschule legt zugleich die Frage nach weiteren (psychosozialen) Effekten bilingualer Kontexte nahe.

Nach Kruse-Heine/Künne (2013, S. 4) ist eine ganzheitliche Sprachförderung der gesamten Persönlichkeitsentwicklung zuträglich. Aspekte wie Wahrgenommen werden, gemeinsame Aufmerksamkeit, gemeinsames Handeln, Motive und Absichten erkennen (ebd. S. 12; Kuhl et al. 2011), lassen sich auf die sprachlichen Strategien der situativen Verständnisförderung in enger Interaktion mit den Lernern übertragen, die für bilinguale Kontexte typisch sind (Kersten 2019), wie z. B. besondere Feedback-Techniken, den handlungsbegleitenden Einsatz von Sprache, dem gemeinsamen sprachlichen Handeln durch Bedeutungsverhandlung. Daher gilt zu prüfen, inwieweit frühe bilinguale Förderung auch über sprachliche und kognitive Aspekte hinaus positive Folgen hat. Bislang wenig untersucht ist etwa die Frage, inwieweit die sprachliche Entwicklung einen Einfluss auf das Selbstkonzept von Kindern hat (Hannover/Greve 2012), da das sprachliche Umfeld die Basis für Vergleiche in sozialen Interaktionen bildet, die das Selbsterleben und dessen Beschreibung beeinflussen (Harter 2012; Kuhl et al. 2011).

4.3 Methodischer Zugang

In einer längsschnittlichen Studie wird die Entwicklung der Kinder in mono- und bilingualen Kontexten vom letzten Jahr der Kindertagesstätte bis zum Ende der dritten Klasse auf diverse Einflussfaktoren, die soziale, linguistische, kognitive und unterrichtliche Variablen umfassen, untersucht.

Neben begleitenden Beobachtungen zur Erfassung der Bildungskontexte, beinhalten die Datenerhebungen konkret standardisierte Testverfahren zur Untersuchung der Sprachstände im Deutschen sowie der rezeptiven Englischkenntnisse – v. a. Wortschatz und Grammatik – und der kognitiven Fähigkeiten, wie der nonverbalen Intelligenz, phonologischen Bewusstheit, Arbeitsgedächtnisleistung und Aufmerksamkeit. Zudem wird zu allen Messzeitpunkten das verbale Selbstkonzept erfasst und im Zusammenhang mit der Sprachentwicklung diskutiert.

Mithilfe von Videografie und eines im Rahmen des Projektes entwickelten Unterrichtsbeobachtungsinstruments (Kersten et al. 2018) werden die Strategien der Sprachverwendung aller pädagogischen Kräfte dokumentiert und quantifiziert. Auf diese Weise können verschiedene Kontextfaktoren in die Interpretation der Ergebnisse einbezogen werden. Darüber hinaus wurde ein Fragebogen für Eltern und Erziehungsberechtigte zur Erfassung des sozialen Umfelds und der sprachlichen Hintergründe der Kinder und ein Fragebogen für Lehrkräfte entwickelt.

4.4 Implikationen

Das oben beschriebene Vorhaben leistet einen Beitrag zur interdisziplinären Grundlagenforschung inklusiver, frühkindlicher Bildung und soll Aufschluss über kognitive und sprachliche Fähigkeiten von Kindern in unterschiedlichen Bildungskontexten geben. Zudem zeigen die beobachteten Inputstrategien der Pädagog*innen methodisches Handeln im Unterricht und das Selbstkonzept der Kinder ein differenzierteres Profil der Lernenden auf. Hierbei werden die gewonnenen Erkenntnisse genutzt, um Implikationen für didaktisch-methodische Fragen des Unterrichtsalltags abzuleiten, die sich auf das Fremdsprachenlernen in verschiedensprachigen Einrichtungen beziehen.

Die Verknüpfung der theoretischen Erkenntnisse mit der Praxis wird bereits während der Laufzeit des Projekts an die Kooperationspartner weitergegeben. Zudem werden die Ergebnisse zum Einbezug in die Unterrichtspraxis an Grundschulen auch deutschlandweit bereitgestellt, u. a. durch Publikationen und Fortbildungen, wie sie bereits regelmäßig über das Netzwerk des FMKS (Verein für Frühe Mehrsprachigkeit an Kitas und Schulen e. V., www.fmks.eu) durchgeführt werden.

5 Inklusive Elterninitiativen (IKE)

Katharina Riechers und Meike S. Baader

5.1 Ausgangslage und Problemaufriss

Nach dem Bundesamt für Statistik (2019/2020) sind von den bundesweit 56.708 verzeichneten Kindertagesbetreuungseinrichtungen aktuell 4.218 Einrichtungen Elterninitiativen, was etwa 7,5% entspricht. Das Teilprojekt „IKE – Inklusive Elterninitiativen“ fokussiert mit seinem Forschungsanliegen ebendiese Elterninitiativen – d. h. Kindertageseinrichtungen, die engagierte Eltern als gemeinnützige Vereine gegründet haben und gemeinsam mit pädagogischen Fachkräften betreiben. Diese besondere Form der Trägerschaft, deren historische Wurzeln in der Kinderladenbewegung der sogenannten „68er“ zu finden sind (Baader 2014), bedient eine besondere Nische innerhalb der Bildungs- und Betreuungslandschaft. Elterninitiativen können als „Hybride“ und „Grenzgänger“ (BMFSFJ 2013, S. 66, 69) verstanden werden, die als privat verantwortete Einrichtungen der Kindertagesbetreuung transorganisational zwischen Öffentlichkeit und Privatheit angesiedelt sind (Baader/Bollig 2019). Damit findet das im KJHG (§ 5 SGB VIII) verankerte Wunsch- und Wahlrecht der Eltern in ihnen besondere Anwendung (siehe dazu auch BAGE 2014). Umso mehr erstaunt es, dass Elterninitiativvereine nach wie vor wenig beforscht sind. Zwar gibt es vereinzelte Studien, die vor allem Leitungs- oder Personalentwicklungsprozesse innerhalb der Elterninitiativen fokussieren¹; Forschungen, die ihr Selbstverständnis und dessen Auswirkung auf den Umgang mit aktuell gegebenen bildungs- und sozialpolitischen Veränderungen und Herausforderungen thematisieren, liegen bisher jedoch kaum vor.

5.2 Fragestellung und Ziel des Vorhabens

Bereits in den 1980er Jahren entstanden durch elterliches Engagement erste Kindertageseinrichtungen, die eine gemeinsame Betreuung von Kindern mit und ohne Behinderung in Elterninitiativvereinen ermöglichten (Baader 2014). Vor diesem Hintergrund arbeitet das Projekt IKE mit der These, dass Elterninitiativen – gerade bedingt durch ihre spezielle Organisationsform – eine lange Tradition im Umgang mit Heterogenität – und damit einhergehend besondere

1 Siehe dazu beispielsweise Falkenhagen et al. (2017) zur distributiven Leitung von Elterninitiativen oder die Fallstudie Elterninitiativen in Strehmel/Overmann (2018).

Ausprägungen und Umsetzungsformen von „Inklusion“ – aufweisen, und fragt danach, wie sich die partizipativ gestalteten organisationalen Strukturen der Elterninitiativvereine auf ihr „doing inclusion“ auswirken. Ziel des Projekts ist ein explorativer Einblick in die Handlungspraxen und Konstruktionsleistungen, die Elterninitiativen als bildungs- und sozialpolitisch relevante Akteure in den Inklusionsdiskurs einbringen.

5.3 Methodischer Zugang und Vorgehen

Im Rahmen des IKE-Projekts wurden insgesamt 28 leitfadengestützte Expert*inneninterviews in niedersächsischen Elterninitiativvereinen² geführt, die anschließend den Schritten der strukturierten Auswertung des Expert*inneninterviews (Meuser/Nagel 1991/2005) folgend ausgewertet wurden. Meuser und Nagel beschreiben das von ihnen entwickelte Auswertungsvorgehen als „Entdeckungsstrategie“ (ebd., S. 81), die einen Zugang zu den Auswirkungen aktueller Entwicklungen und Herausforderungen auf bestimmte Handlungsfelder ermöglicht. Nutzbar machen lässt sich die Methode u. a., um Einblicke in die Umsetzung neu implementierter Gesetze und Richtlinien zu gewinnen, organisationsspezifische Barrieren ebenjener offenzulegen und Orientierungswissen für steuerungspolitische Neuausrichtungen oder Handlungsalternativen zu gewinnen (Meuser/Nagel 2005). Damit zielt sie neben der rekonstruktiven Annäherung an das Handlungsfeld auch auf ein mögliches Einwirken auf ebenjenes ab, für welches das Expert*innenwissen eine Referenz darstellen kann. Der Expert*innenstatus wird dabei bestimmten Personen in einem konkreten Wissens- oder Handlungsgebiet relational durch die Forschenden zugeschrieben (ebd.). Im Fall von IKE sind die Akteur*innen der Elterninitiativen selbst „aktive Partizipant*innen“ (siehe dazu Meuser/Nagel 1991/2005, S. 73) im Handlungsfeld der selbstorganisierten Kindertagesbetreuung, sodass die erforderliche „Verwandtheit des Erfahrungswissens“ (ebd., S. 80) der Befragten im Feld gesichert ist.

Der Auswahl des Samples gingen zunächst eine Website- und Dokumentenanalyse sowie beratende Gespräche auf der Dachverbandsebene voraus; befragt wurden auf Basis dessen letztlich Mitarbeitende und/oder Vorstandsmitglieder aller sieben niedersächsischen Dachverbände sowie pädagogische Fachkräfte und Einrichtungsleitungen aus insgesamt 21 Elterninitiativ Einrichtungen, die gemäß des Prinzips der maximalen Kontrastierung ausgewählt worden waren.

2 Seinen Feldzugang konnte IKE über die Projekt-Kooperationspartnerin – die Landesarbeitsgemeinschaft Elterninitiativen Niedersachsen/Bremen e. V. (LagE) – herstellen. Die LagE fungiert als politische Interessenvertretung der Elterninitiativvereine auf Landesebene und vertritt acht regionale Kontaktstellen bzw. Dachverbände, die in Niedersachsen zusammengekommen knapp 370 Einrichtungen zu ihren Mitgliedern zählen.

5.4 Erste Ergebnisse und Ausblick

Aus den Analysen des IKE-Projekts wird ersichtlich, dass sich für die befragten Vereine anhand des erhobenen Materials ein ambivalentes Verhältnis von In- und Exklusionsprozessen ausmachen lässt.

Elterninitiativen hatten von jeher den normativen Selbstanspruch, niemanden ausschließen zu müssen und Vereinsstrukturen so zu gestalten, „*dass jeder Mensch seinen Platz finden kann*“ bzw. Praxen innerhalb der Einrichtungen zu schaffen, die es ermöglichen, dass jede*r teilhaben kann. Damit verstehen sie „Inklusion“ nicht als neues Konzept, sondern als bildungs-/sozialpolitische Rahmung dessen, was stets den „*Elterninitiativgedanke[n]*“ ausgemacht hat – d. h. jeden Menschen so, „*wie er ist, mit dem was er kann*“, anzunehmen. Durch das solidarische Miteinander, das durch die zumeist enge Zusammenarbeit von Eltern und pädagogischen Fachkräften entsteht, und die geteilte Verantwortung, die sie für ihren Verein tragen, entstehen Nähe, Zusammenhalt und eine hohe Identifikation mit den Zielen, die gemeinsam festgelegt und umgesetzt werden. Dabei kommen den Elterninitiativen ihre in der Regel flachen Hierarchien und kurzen Kommunikationswege zugute, die eine offene Herangehensweise an neue Herausforderungen ermöglichen und z. T. „unbürokratische“, flexible Lösungsansätze befördern. Diese Flexibilität wird zusätzlich darüber, dass jede neue Elterngeneration neue Impulse und Bedürfnisse an die Einrichtungen heranträgt, bewahrt und erweist sich zudem als vorteilhaft in Hinblick auf das „doing inclusion“ der Vereine. Ihrem Verständnis folgend ist Inklusion sowohl als Prozess der reflexiven Auseinandersetzung als auch als Prozess der aktiven Herstellung zu fassen, der auf der organisatorischen und pädagogischen Ebene gleichermaßen erfolgen muss – beispielsweise durch die Flexibilisierung bestehender (Einrichtungs-)Strukturen und die flexible Anpassung der Rahmenbedingungen und pädagogischen Praxen an die individuellen und sich verändernden kindlichen Bedürfnisse.

Zum Prozess der reflexiven Auseinandersetzung gehört für die Elterninitiativen jedoch auch, sich mit möglichen Exklusionsmechanismen, etwa strukturellen Zugangshemmnissen oder teilhabebeschränkenden Handlungspraxen der eigenen Einrichtung auseinanderzusetzen. Viele der befragten Vereine geben an, dass sie mit der Fremdzuschreibung konfrontiert werden, „*elitär*“ zu sein. Einige der Einrichtungen beschreiben diesen Ruf insofern als zutreffend, dass die Zusammensetzung ihrer Elternschaft häufig dadurch gekennzeichnet ist, viele Akademiker*innen und oft vorrangig intakte, gut situierte Familien zu umfassen, die ähnliche pädagogische Vorstellungen und eine erhöhte Bereitschaft zur aktiven Mitarbeit im Verein mitbringen. Die Befragten vermuten, dass sich diese partiell homogene Zusammensetzung neben Faktoren wie dem Einzugsgebiet bzw. der Lage der Einrichtung, dem Umfang der Betreuungszeiten und den Vereinsbeiträgen vor allem über die pädagogisch-konzeptionellen Vorstellungen der

Eltern sowie durch das Zugangsprozedere zum Verein ergibt, bei dem der Faktor Elternmitarbeit – je nach Vereinsstruktur – mitunter von besonderer Bedeutung sein kann. Damit befinden sich Elterninitiativen in einem dilemmatischen Spannungsfeld: Elterninitiativen wollen für jede*n zugänglich sein; für viele der Vereine ist jedoch gerade die Elternbeteiligung ein nach wie vor unabdingbarer Faktor, der ihren erfolgreichen Fortbestand erst ermöglichen kann. Zugleich erfordert ebendiese Mitarbeit von den Eltern z. T. bestimmte Kompetenzen und vor allem zeitliche Ressourcen, über die nicht alle Eltern gleichermaßen verfügen.

Für IKE ergeben sich somit zahlreiche Anschlussperspektiven und Fragen – beispielsweise hinsichtlich der Bedeutung der elterlichen Mitarbeit für die Vereine und zur Auswirkung einer heterogenen Elternschaft auf ebenjene sowie zum Verhältnis von konzeptionellem Vereinsselbstverständnis, sozialer Zusammensetzung und dem durch IKE herausgearbeiteten, als reflexiv zu bezeichnenden, Inklusionsverständnis der Vereine.

6 Multiprofessionelle Teams in inklusiven Settings (MuPro)

Frauke Gerstenberg, Peter Cloos und Tobias Gottschalk

6.1 Problemaufriss und Projektbeschreibung

Vor dem Hintergrund gestiegener bildungspolitischer Erwartungen an das Handlungsfeld Kindertageseinrichtungen und der damit verbundenen Erweiterung von Aufgaben wird aktuell der Blick darauf gelenkt, wie die Qualität der pädagogischen Arbeit durch so genannte mittelbare pädagogische Arbeit abgesichert und weiterentwickelt werden kann. Teamgespräche werden in diesem Zusammenhang als Orte aufgefasst, an denen Zusammenarbeit gestaltet, Teambildung vollzogen, konzeptionelle Überlegungen angestellt und Fachkräfte durch gemeinsame Reflexion von der pädagogischen Interaktionsarbeit mit Kindern und Familien entlastet werden können (Lochner/Cloos 2019). Fachkräfteteams sollen hier auch miteinander über pädagogische Herausforderungen, Anliegen und Fragen kommunizieren, die sich aus dem Anliegen eines inklusiven Arbeitens ergeben können und die Kapazität haben, den pädagogischen Alltag dementsprechend zu planen und zu organisieren. In der fachlichen Debatte wird die Teamsitzung zudem als Ort konzipiert, an dem der Austausch über verschiedene Sichtweisen stattfinden und ein teamübergreifender Standpunkt durch gemeinsame Reflexion entwickelt werden kann (Buchinger 2004; Kriz/Nöbauer 2008).

Multiprofessionelle Teamarbeit wird dann als Standard betrachtet, wenn die Aufgabe inklusiver Bildung bewältigt werden soll (Prenzel 2014; Heimlich/Üffing 2018). Sie wird beispielsweise als Kooperationsverhältnis zwischen verschiedenen Berufsgruppen beschrieben, die mit Kindern mit sogenanntem „Integrationsstatus“ arbeiten (Cloos/Weltzien 2019). Auch wird sie als relevanter Faktor für das Wohl der Kinder betrachtet, da sich über sie die Ausweitung der Fachlichkeit und Professionalität versprochen wird (Fröhlich-Gildhoff et al. 2014, S. 103f.). Multiprofessionelle Zusammenarbeit soll darüber hinaus dazu beitragen, gezielt und strukturiert Aufgabenprofile und Kompetenzen im Sinne einer ganzheitlichen Bildung und Erziehung zusammenzubringen, die dann in einem abgestimmten Einsatz in Kindertageseinrichtungen wirkt (Deutscher Verein 2016, S. 3). Multiprofessionalität kann als Zusammenarbeit zwischen Berufsgruppen in Teams, in mehreren Einheiten einer Organisation oder in Netzwerkooperationen ausgestaltet werden (Bauer 2018) und soll so eine umfassende Fallbearbeitung ermöglichen (Cloos 2017). Vor diesem Hintergrund ist bislang jedoch weitestgehend unklar, inwiefern Teamarbeit und multiprofessionelle

Zusammenarbeit das Anliegen von Inklusion tatsächlich empirisch hinreichend auffangen können.

6.2 Fragestellung und Ziel des Vorhabens

Zu diesem Zweck wurde in der Studie MuPro die multiprofessionelle Zusammenarbeit mit einem qualitativ-rekonstruktiven Vorgehen in Kindertageseinrichtungen untersucht und danach gefragt, inwiefern hierbei Formen und ein Verständnis inklusiven Arbeitens von den Teams in Anschlag gebracht werden. Ziel des Forschungsvorhabens war es zunächst verstehend nachzuvollziehen, ob und wie Teams sich an multiprofessioneller Zusammenarbeit und einem Verständnis inklusiver Arbeit orientieren und wie sie dies zueinander in ein Verhältnis setzen. Darüber hinaus ging es unter anderem darum, die daraus hervorgehenden empirischen Ergebnisse für die Aufbereitung von Fallvignetten einzusetzen und für die erzieherische Fachschulausbildung fruchtbar zu machen (Gerstenberg/unter Mitarbeit von Margret Kleuker/Cloos 2021 i. E.).

6.3 Methodisches Vorgehen

Das Projekt MuPro gliederte sich in verschiedene Arbeitsphasen. In der ersten Phase wurden Einrichtungen akquiriert und das Sample für die Untersuchung zusammengestellt. Hierfür wurden Kriterien wie Trägerschaft, Lage der Einrichtung und deren Fokus auf Inklusion/Integration in deren konzeptioneller Selbstbeschreibung bei der Auswahl berücksichtigt. Im Projektverlauf konnten insgesamt sechs Einrichtungen – beispielsweise ein Familienzentrum, ein Sprachheilkindergarten oder eine heilpädagogische Kindertagesstätte – akquiriert werden, in denen Erhebungen von unterschiedlichen Teamgesprächsformaten durchgeführt wurden – u. a. Großteam-, Gruppen-, Dienst- oder Leiter*innenbesprechungen.

Darüber hinaus wurden von den Mitarbeiter*innen der jeweiligen Einrichtungen Fragebögen ausgefüllt, die Aufschluss darüber gaben, inwiefern die einzelnen Teams multiprofessionell zusammengesetzt sind, wie viele Kinder in den Einrichtungen betreut werden und welche Aufgaben und Funktionen den Fachkräften in den Einrichtungen zukommen. Aus diesen Kontextinformationen wurden vom Projektteam Kartografien erstellt, die der Übersicht über die jeweilige Organisationsstruktur der Einrichtung dienen.

Aus den 16 erhobenen Teamgesprächen wurden Transkripte erstellt, die in der anschließenden Auswertungsphase sequenzanalytisch interpretiert wurden. Ausgewertet wurde mit der Gesprächsanalyse der Dokumentarischen Methode, indem Gesprächssequenzen zunächst fallintern und später fallübergreifend

verglichen wurden (zum Forschungsansatz Cloos/Gerstenberg/Krähnert 2019). In einem mehrschichtigen Interpretationsprozess wurde hierbei zunächst über eine thematische Sequenzauswahl in den Blick genommen, *was* innerhalb der Teamgespräche gesagt, d. h. was in Bezug auf Inklusion oder in Verbindung mit Multiprofessionalität von den Fachkräften thematisiert, wurde. Auf der Ebene der reflektierenden Interpretation konnte dann herausgearbeitet werden, *wie – d. h. in welchem Gesprächsmodus* – etwas in den Teams besprochen wurde (Przyborski 2004): Einerseits, indem die Arten und Weisen der Gesprächsrahmung – hier sind beispielsweise sprachliche Mittel der Ironisierung oder Hervorhebung zu nennen – vom Projektteam analysiert wurden (Gerstenberg/Krähnert/Cloos 2019). Andererseits, indem herausgearbeitet wurde, über welche diskursiven Bezüge ein multiprofessionelles (Selbst-)Verständnis sowie eine kollektive Orientierung an Inklusion zur Sprache gebracht und diese unter Umständen in der organisationalen Struktur etabliert wurden. Im Kontext der, sukzessive im Abstraktionsgrad ansteigenden, komparativen Analyse, konnten Typisierungen (Bohnsack/Hoffmann/Nentwig-Gesemann 2018) dieser Gesprächsmodi als Modi der Grenzarbeit innerhalb multiprofessioneller Teams in inklusiven Settings vorgenommen werden (Gerstenberg/Cloos 2021a; Cloos/Gerstenberg 2020).

6.4 Forschungsstand

Zur Thematik der Multiprofessionalität gibt es bereits seit den 1960er Jahren wissenschaftliche Auseinandersetzungen. So entwickelten beispielsweise Strauss und Kolleg*innen anhand von Untersuchungen in psychiatrischen Kliniken das Konzept der „Negotiated Order“ (Strauss et al. 1963). Vor dem Hintergrund der Frage, inwiefern eine soziale Ordnung im Kontext eines kontinuierlichen gesellschaftlichen Wandels hergestellt werden kann, versuchen die Autor*innen hierüber „Verknüpfungen von Strukturen und Handlungen in einer Prozessperspektive zu fassen“ (Bauer 2014, S. 278).

Seit den 2000er Jahren hat sich der Begriff der Multiprofessionalität zunehmend in fachlichen Diskursen etabliert. In wissenschaftlichen Publikationen wurde die Perspektive auf Multiprofessionalität vor allem in den Bereichen der Kindertageseinrichtungen, Schulen sowie der Kinder- und Jugendhilfe fokussiert (Heyer et al. 2019, S. 11). Multiprofessionalität stellt sich zudem als ein Untersuchungsgegenstand dar, bei dem sich bisherige Forschungen einerseits vermehrt auf Auswirkungen einer multiprofessionellen Zusammenarbeit auf beispielsweise die Arbeitszufriedenheit von Teams in Kindertageseinrichtungen (Weltzien et al. 2016) oder das Beziehungsklima in der kollegialen Kooperation der stationären Kinder- und Jugendhilfe (Henn 2017) konzentriert haben. Andererseits werden Ausgestaltungen von multiprofessioneller Zusammenarbeit zum Beispiel vor der Frage nach Herausforderungen an Teams beleuchtet, die sich aus ihrer

Auseinandersetzung mit Hierarchieverhältnissen und Rangfolgen im Netzwerk (Gerstenberg/Cloos 2021b) oder durch die Kooperation in multiprofessionellen Handlungsfeldern ergeben können (Bauer 2014). Auch wird Multiprofessionalität als Antwort *auf* und Herstellung *von* Heterogenität im Team verstanden (Nentwig-Gesemann/Cloos 2021). Die hieraus potenziell erwachsenden Konflikte, welche durch beispielsweise Multiperspektivität und damit verbundene Irritationen über Aufgabenzuschreibungen sowie Zuständigkeitsbereiche resultieren können, sind ebenfalls Gegenstand der Forschung. Hierbei finden sowohl professions- als auch machttheoretische Perspektiven Anwendung (Fabel-Lamla et al. 2019, S. 100). Zudem wird in diversen Publikationen auf das Konzept des Boundary Work zurückgegriffen, das als Basis für die Untersuchung von Grenzarbeit angesehen werden kann und in denen Abgrenzungen zwischen unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen betrachtet werden (ebd., S. 115). Entwickelt wurde dieses Konzept von Gieryn (1983) und fand u. a. Anwendung auf unterschiedliche Berufsgruppen innerhalb des Gesundheitssystems (Allen 2000). In aktuellen empirischen Untersuchungen wurde es auf weitere Berufsfelder wie das der Palliativversorgung übertragen (Müller 2019). So lassen sich auch verschiedene Beiträge zu Modi der Grenzarbeit bzw. der Aufgabenzuschreibung in multiprofessionellen Arbeitszusammenhängen innerhalb frühpädagogischer Settings (Gerstenberg/Cloos 2021a, Gerstenberg/Cloos 2021b) sowie in Kontexten der Schulsozialarbeit (Fabel-Lamla/Haude/Volk 2019) finden. Eingangs wurden verschiedene empirische Dimensionen aufgeführt, wie Inklusion und Multiprofessionalität zusammenhängen können. Explizite Forschungen, welche die Herstellung von Multiprofessionalität in inklusiven Settings untersuchen, gibt es bislang jedoch noch selten (hierzu Müller 2020).

7 Kinder als INKlusionsAkteure (INKA)

Christin Haude, Miriam Sitter, Florian Eßer
und Wolfgang Schröer

7.1 Problemaufriss und Projektbeschreibung

Im Rahmen der Entwicklung sogenannter „inklusive pädagogischer Einrichtungen“ werden die Kinder selbst häufig als Akteur*innen nur insoweit wahrgenommen, als sie entweder von den inklusiven Settings profitieren oder mit der „neuen“ Konstellation überfordert seien (Haude/Volk 2015). Bisher liegen kaum Studien vor, in denen Kinder als Ko-Produzent*innen inklusiver Settings – als Inklusionsakteur*innen – betrachtet werden; stattdessen werden inklusive Settings in der bisherigen Diskussion und Forschung in der Mehrzahl durch Erwachsene und ihre organisationalen Interventionen hergestellt. Dabei gerät aus dem Blick, dass Kinder inklusive Settings alltäglich mit herstellen und durchaus zum Ausdruck bringen, *wer* die relevanten Mitglieder einer Organisation sind und was man von ihnen (nicht) zu erwarten hat. Vor diesem Hintergrund wurde im Projekt INKA die Zugehörigkeitsarbeit von Kindern – als alltägliches Herstellen inklusiver Settings – mithilfe eines partizipativen Forschungszugangs in zwei unterschiedlichen pädagogischen Settings (Kindertagesstätte und offene Arbeit mit Kindern) analysiert.¹

7.2 Fragestellung und Ziel des Vorhabens

Gefragt wurde, wie Kinder in ihrem pädagogischen Alltag inklusive Settings mit herstellen, wie Kinder Zugehörigkeitsarbeit leisten und wie sie diese wahrnehmen, um daraus Hinweise für die Weiterentwicklung inklusiver Settings ableiten zu können. Ziel des Vorhabens war es darüber hinaus, Ansätze zu entwickeln und zu erproben, mit denen Kinder über partizipative Zugänge stärker und selbstverständlicher in die Organisationsentwicklung im Kontext von Inklusion einbezogen werden können.

1 Im INKA-Projekt haben Vertreter*innen aus dem „Kinder- und Jugendhaus Nordstadt“ und dem „DKSB OV Hildesheim e. V. Kinderhaus BLAUER ELEFANT Familienzentrum“ sowie die Mitarbeiter*innen der Stiftung Universität Hildesheim Herr Prof. Schröer, Herr Prof. Eßer, Frau Vert.-Prof. Dr. Sitter, Frau Drozd, Frau Noack und Frau Haude mitgewirkt.

7.3 Methode

In der Zusammenarbeit mit den Kindern im Alter von sechs bis zehn Jahren einer Einrichtung der offenen Kinder- und Jugendarbeit wurde sich der Fragestellung nach der Zugehörigkeitsarbeit von Kindern in inklusiven Settings mit einer Videografie – der von den Kindern gewünschten Methode – genähert. Zudem wurden Gruppendiskussionen und Interviews mit den Kindern in Form von informellen Gesprächen durchgeführt, die den Interessen sowie den Kompetenzen der Kinder entsprachen. Für die Auswertung des Filmmaterials orientierten sich die anleitenden Forscher*innen der Universität an der Voice Over-Methode, einer für ko-forschende Kinder vorgeschlagenen Analyseform von Interviews.² Diese Methode eröffnet die Möglichkeit, die Videoszenen im „Stop & Go“-Verfahren (Harrasser 2016) zu betrachten sowie über einseh- und hörbare Momente im Video frei zu sprechen (Sitter 2019).

In der Zusammenarbeit mit den Kindern im Alter von drei bis sechs Jahren einer Kindergartengruppe wurde gemeinsam mit den Kindern ein mehrtägiges Mal- und Erzählprojekt initiiert, in dem die Kinder über ihr Kindergartenumfeld und ihre Handlungsweisen in Austausch kamen sowie individuelle kindliche Beschreibungen der Welt³ festgehalten werden konnten. Ergänzend zum Mal- und Erzählprojekt wurden teilnehmende ethnografische Beobachtungen zum Mal- und Erzählprojekt und den daran anschließenden Kindergarten tag durchgeführt. Die erhobenen Beobachtungsprotokolle, die Beschreibungen der Bilder und die festgehaltenen Äußerungen der Kinder und Erzieher*innen wurden mittels des erweiterten Kodierverfahrens und der Feinanalyse einzelner Passagen (Breidenstein et al. 2013) von den Forscher*innen der Universität analysiert. Dem partizipativen Forschungsansatz im Projekt liegt die Annahme zugrunde, dass die unterschiedlichen Perspektiven der Akteur*innen im Sinne eines „multivocal approach“ (Spyrou 2011) füreinander fruchtbar gemacht werden können. Für die beteiligten Kinder konnten durch die partizipativen Methoden Möglichkeiten eröffnet werden, ihre (alltäglichen) Handlungsweisen und ihr Umfeld zu reflektieren („empowerment“, „transformatives Lernen“; Wright 2013).

2 Das sogenannte „Voice Over“ findet sich in synchronisierten Filmen wieder, wobei eine weitere Stimme bei der Synchronisation über die Originalstimme gelegt wird. Im INKA-Projekt wurde der Begriff des Voice Over genutzt, um zu verdeutlichen, dass die ko-forschenden Kinder auf die gesehenen Videos ihre Stimme (als Originalton) legten, indem sie die Videos interpretierten.

3 Die Niederschrift wird in diesem Kontext als eine Art des aktiven Zuhörens verstanden, also das Festhalten dessen, was das Gegenüber mit den eigenen Worten sagt (Wöhler et al. 2016).

7.4 Forschungsstand

Wie bereits einleitend erwähnt, liegen bisher wenige Studien vor, in denen Kinder als Ko-Produzent*innen inklusiver Settings – als Inklusionsakteur*innen – betrachtet werden; stattdessen werden inklusive Settings in der bisherigen Diskussion und Forschung in der Mehrzahl durch Erwachsene und ihre organisationalen Interventionen hergestellt. „Diese marginale Betrachtung kann als ein Beleg für die unzureichende ‚Berücksichtigung des Kinderwillens‘ (Artikel 12 der VN-Kinderrechtskonvention) gedeutet werden, die das Deutsche Kinderhilfswerk (2018, o.S.) beklagt“ (Sitter 2019, S. 105).

Kinder als Akteur*innen auch in den Forschungsprozess stärker zu integrieren (Bollig/Kelle 2014), hat in den vergangenen Jahren insbesondere in der ethnografischen Forschung Berücksichtigung gefunden. Es wird der Anspruch der „Childhood Studies“ aufgenommen, Kinder nicht nur als Akteur*innen ihres Alltags, sondern auch von Wissen(schaft) zu sehen. Vorurteile, die besagen, dass man mit Kindern keine, und erst recht keine partizipative, Forschung durchführen kann, gelten inzwischen als widerlegt (Tisdall/Punch 2012). Entsprechend stellt auch Larkins (2014) heraus, wie partizipative Zugänge gerade in der Zusammenarbeit mit sogenannten „vulnerablen Kindergruppen“ das Potenzial bieten, deren Marginalisierungserfahrungen, die sonst nicht angemessen in den Blick geraten würden, aktiv in den Forschungsprozess einzubringen. Dies ermöglicht es beispielsweise, Macht und (Ohn-)Macht als Momente von Ausgrenzung aus der Perspektive von Kindern zu thematisieren und diese Themen zugleich exemplarisch mit den Beteiligten zu bearbeiten. Der Einbezug von Kindern und deren Perspektiven in Forschungsprojekten hat in den letzten Jahren – vor allem in Bezugnahme auf Artikel 12 der UN-Kinderrechtskonvention – auch in Deutschland an Bedeutung gewonnen (Büker et al. 2018). In Anbetracht der internationalen und nationalen zunehmenden Verbreitung des Forschens mit Kindern werden auch Forderungen nach einer Qualitätsentwicklung bei der Umsetzung des Rechts auf Partizipation gestellt und angegangen. Während in Elementar- und Grundschulpädagogik zum Aspekt der Partizipation von Kindern bereits unterschiedliche Konzepte vorliegen (Prengel 2016; Derecik/Goutin/Michel 2018), die auch ein Recht der Kinder auf einen bewussten Lern- und Erfahrungsprozess im Bereich der Partizipationskompetenz beinhaltet, ist der didaktisch-pädagogische Gedanke für den Kontext der Forschung eher neu (Büker et al. 2018). Ein im Projekt Children as coresearchers (Kurztitel) entwickeltes Modell (Mayne/Howitt/Rennie 2018), das Unterstützungsmöglichkeiten beim Aufbau von Informationsbemächtigung, von Verständnis, von der Meinungsäußerung und der Einflussnahme der Kinder beinhaltet, wird derzeit in deutschen und australischen Kindertageseinrichtungen und Grundschulen international vergleichend erprobt und evaluiert (Büker et al. 2018). Darüber hinaus liegen kaum Studien vor, die im Kontext der Entwicklung von inklusiven

(früh-)pädagogischen Einrichtungen Kinder als Ko-Produzent*innen betrachten (Eßer/Sitter 2018; Joyce-Finnern 2017; Machold 2015).

Literatur

- Allen, Davina (2000): Doing occupational demarcation. The ‚boundary work‘ of nurse managers in a district general hospital. In: *Journal of Contemporary Ethnography* 29, S. 326–356.
- Alloway, Tracy Packiam (2009): Working memory, but not IQ, predicts subsequent learning in children with learning difficulties. In: *European Journal of Psychological Assessment* 25, S. 92–98.
- Alloway, Tracy Packiam/Archibald, Lisa M. (2008): Working memory and learning in children with developmental coordination disorder and specific language impairment. In: *Journal of Learning Disabilities* 41, S. 251–262.
- Baader, Meike Sophia (2014): Die reflexive Kindheit. In: Baader, Meike Sophia/Eßer, Florian/Schröer, Wolfgang (Hrsg.): *Kindheiten in der Moderne. Eine Geschichte der Sorge*. Frankfurt am Main: Campus, S. 414–455.
- Baader, Meike Sophia/Bollig, Sabine (2019): „Elternbeiträge“: Eltern als individuelle wie kollektive Wohlfahrtsproduzenten im Feld der frühen Bildung, Betreuung und Erziehung. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 39, H. 2, S. 134–151.
- Bachot, Jan/Gevers, Wim/Fias, Wim/Roeyers, Herbert (2005): Number sense in children with visuospatial disabilities: Orientation of the mental number line. In: *Psychology Science* 47, S. 172–183.
- BAGE – Bundesarbeitsgemeinschaft Elterninitiativen e. V. (Hrsg.) (2014): *Elterninitiativen mit Qualität. Die besondere Qualität – Rahmenkonzept der BAGE zur besonderen Qualität von Elterninitiativen*. 2. überarbeitete Auflage, Berlin.
- Bätge, Carolin/Cloos, Peter (2018): Innovationen – Neuer Forschungsverbund zur inklusiven Bildungsforschung der frühen Kindheit. In: *Frühe Bildung. Interdisziplinäre Zeitschrift für Forschung, Ausbildung und Praxis* 7. Göttingen: Hogrefe, S. 171–172.
- Bauer, Petra (2014): Kooperation als Herausforderung in multiprofessionellen Handlungsfeldern. In: Faas, Stefan/Zipperle, Mirjana (Hrsg.): *Sozialer Wandel*. Wiesbaden: Springer VS, S. 273–286.
- Bauer, Petra (2018): Fallbesprechungen in multiprofessionellen Teams in der Erziehungsberatung. In: Bohnsack, Ralph/Kubisch, Sonja/Streblow-Poser, Claudia (Hrsg.): *Soziale Arbeit und Dokumentarische Methode. Methodologische Aspekte und empirische Erkenntnisse*. Opladen, Berlin und Toronto: Barbara Budrich, S. 287–306.
- Berg, Detlef/Imhof, Margarete (2006): Aufmerksamkeit und Konzentration. In: Rost, Detlef H. (Hrsg.): *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*. 3. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz, S. 45–53.
- Bialystok, Ellen/Barac, Raluca (2012): Emerging bilingualism: Dissociating advantages for metalinguistic awareness and executive control. In: *Cognition* 122, S. 67–73.
- BMFSFJ (2013): 14. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Drucksache 17/12200, Deutscher Bundestag 17. Wahlperiode.
- Bodenburg, Sebastian (2001): *Einführung in die klinische Neuropsychologie*. Bern: Huber.
- Bohnsack, Ralf/Hoffmann, Nora Friederike/Nentwig-Gesemann, Iris (Hrsg.) (2018): *Typenbildung und Dokumentarische Methode. Forschungspraxis und methodologische Grundlagen*. Opladen, Berlin und Toronto: Barbara Budrich.
- Bollig, Sabine/Kelle, Helga (2014): Children as Actors or as Participants of Practices? The challenges of practice theories to an actor-centered sociology of childhood. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 34, H. 3, S. 265–281.
- Bollig, Sabine/Kelle, Helge (2014): Kinder als Akteure oder als Partizipanden von Praktiken? Zu den Herausforderungen für eine akteurszentrierte Kindheitssoziologie durch Praxistheorien. Gefälligkeitsübersetzung: Children as Actors or as Participants of Practices? The Challenges of practice Theories to an Actor-Centered Sociology of Childhood. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 34, Ausgabe 3, S. 263–279.

- Brandenburg, Janin/Fischbach, Anne/Labuhn, Andju Sara/Rietz, Chantal Sabrina/Hasselhorn, Marcus (2016): Overidentification of learning disorders among language-minority students. Implications for the standardization of school achievement tests. *Journal for educational research online* 8, H. 1, S. 42–65.
- Breidenstein, Geord/Hirschauer, Stefan/Kalthoff, Herbert/Nieswand, Boris (2013): *Ethnografie: Die Praxis der Feldforschung*. Konstanz: UTB.
- Breslau, Joshua/Miller, Elizabeth/Breslau, Naomi/Bohnert, Kipling/Lucia, Victoria/Schweitzer, Julie (2009): The impact of early behavior disturbances on academic achievement in high school. In: *Pediatrics* 123, S. 1472–1476.
- Buchinger, Kurt (2004): Gruppenarbeit und Teamarbeit in Organisationen. Ideologie und Realität. In: Velmeyer, Carl Otto/Schattenhofer, Karl/Schrapper, Christian (Hrsg.): *Teamarbeit. Konzepte und Erfahrungen – eine gruppendynamische Zwischenbilanz*. Weinheim und München: Juventa, S. 210–266.
- Büker, Petra/Hüpping, Birgit/Mayne, Fiona/Howitt, Christine (2018): Kinder partizipativ in Forschung einbeziehen – ein kinderrechtsbasiertes Stufenmodell. In: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, H. 1, S. 109–114.
- Bull, Rebecca/Scerif, Gaia (2001): Executive functioning as a predictor of children's mathematics ability: Shifting, inhibition, and working memory. In: *Developmental Neuropsychology* 19, S. 273–293.
- Bundesamt für Statistik/DESTATIS (2019/2020): *Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe. Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen und in öffentlich geförderter Kindertagespflege am 01.03.2019*. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.
- Cloos, Peter (2008): *Die Inszenierung von Gemeinsamkeit. Eine vergleichende Studie zu Biografie, Organisationskultur und beruflichem Habitus von Teams in der Kinder- und Jugendhilfe*. Weinheim und München: Juventa.
- Cloos, Peter (2017): *Multiprofessionelle Teams in Kindertageseinrichtungen: Neue Herausforderungen für die Zusammenarbeit*. In: von Balluseck, Hilde (Hrsg.): *Professionalisierung der Frühpädagogik. Perspektiven, Entwicklungen, Herausforderungen*. 2. aktualisierte und überarbeitete Auflage. Opladen, Berlin und Toronto: Barbara Budrich, S. 145–175.
- Cloos, Peter (2018): *Kindertagesstätten als Orte organisationspädagogischer Forschung und Praxis*. In: Göhlich, Michael/Schröer, Andreas/Weber, Susann M. (Hrsg.): *Handbuch Organisationspädagogik*. Wiesbaden: Springer, S. 721–732.
- Cloos, Peter/Gerstenberg, Frauke (2020, i. E.): *Doing Inclusion in Grenzarbeit. Modi multiprofessioneller Zusammenarbeit in frühpädagogischen Settings*. In: Weltzien, Dörte/Wadepohl, Heike/Nentwig-Gesemann, Iris/Alemzadeh, Marjan (Hrsg.): *Forschung in der Frühpädagogik*. Band 13: Schwerpunkt: Frühpädagogischen Alltag gestalten und erleben. Freiburg im Breisgau: FEL.
- Cloos, Peter/Gerstenberg, Frauke/Krähnert, Isabell (2019): *Kind – Organisation – Feld. Komparative Perspektiven auf kindheitspädagogische Teamgespräche*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Cloos, Peter/Weltzien, Dörte (2019): *Kita aktuell spezial. Auf dem Weg zur multiprofessionellen Kita*. In: *Fachzeitschrift für Leitungen, Fachkräfte und Träger der Kindertagesbetreuung* 20, H. 4.
- Del Guidice, Ennio/Trojan, Luigi/Fragassi, Nina A./Posteraro, Sergio/Crisanti, Angela Francesca/Tanzarella, Paolo/Marino, Annamaria/Grossi, Dario (2000): Spatial cognition in children. II. Visuospatial and constructional skills in developmental reading disability. In: *Brain and Development* 22, S. 368–372.
- Derecik, Ahmet/Goutin, Marie-Christine/Michel, Janna (2018): *Partizipationsförderung in Ganztagschulen. Innovative Theorien und Komplexe Praxisinweise*. Wiesbaden: Springer VS.
- Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e.V. (2016): „Empfehlungen des Deutschen Vereins zur Implementierung und Ausgestaltung multiprofessioneller Teams und multiprofessionellen Arbeitens in Kindertageseinrichtungen“. www.deutscher-verein.de/de/uploads/empfehlungen-stellungnahmen/2016/dv-34-14-multiprofessionelle-teams.pdf (Abfrage: 09.09.2020).
- Deutsches Kinderhilfswerk (2018): *Die UN-Konvention über die Rechte des Kindes*. www.kinderrechte.de/kinderrechte/un-kinderrechtskonvention-im-wortlaut/ (Abfrage: 09.09.2020).
- Dornheim, Dorothea (2008): *Prädiktion von Rechenleistung und Rechenschwäche: Der Beitrag von Zahlen-Vorwissen und allgemein-kognitiven Fähigkeiten*. Berlin: Logos.
- Duzy, Dagmar/Ehm, Jan-Henning/Souvignier, Elmar/Schneider, Wolfgang/Gold, Andreas (2013): *Prädiktoren der Lesekompetenz bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache*. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 45, H. 4, S. 173–190.

- Elsner, Daniela (2007): Hörverstehen im Englischunterricht der Grundschule: Ein Leistungsvergleich zwischen Kindern mit Deutsch als Muttersprache und Deutsch als Zweitsprache. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Eßer, Florian/Sitter, Miriam (2018): Ethische Symmetrie in der partizipativen Forschung mit Kindern [44 Absätze]. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research* 19, H. 3, Art. 21. www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/59974/ssoar-fqs-2018-3-eer_et_al-Ethische_Symmetrie_in_der_partizipativen.pdf?sequence=1 (Abfrage: 09.09.2020).
- Fabel-Lamla, Melanie/Haude, Christin/Volk, Sabrina (2019): Schulsozialarbeit an inklusiven Schulen: (Neu-)Positionierungen und Zuständigkeitsklärungen in der multiprofessionellen Teamarbeit. In: Cloos, Peter/Fabel-Lamla, Melanie/Kunze, Katharina/Lochner, Barbara (Hrsg.): *Pädagogische Teamgespräche. Methodische und theoretische Perspektiven eines neuen Forschungsfeldes*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 225–246.
- Fabel-Lamla, Melanie/Lux, Anna-Lena/Schäfer, Anja/Schilling, Carina (2019): Multiprofessionalität und Konflikt. In: Karic, Senka/Heyer, Lea/Hollweg, Carolyn/Maack, Linda (Hrsg.): *Multiprofessionalität weiterdenken. Dinge, Adressat*innen, Konzepte*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 100–124.
- Falkenhagen, Hilke/Frauendorf, Tim/Bender, Norbert (2017): *Auf Augenhöhe. Leitung von Elterninitiativen in gemeinsamer Verantwortung von Eltern, Erzieherinnen und Erziehern*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Fischbach, Anne/Schuchardt, Kirsten/Brandenburg, Janin/Klesczewski, Julia/Balke-Melcher, Christina/Schmidt, Claudia/Büttner, Gerhard/Grube, Dietmar/Mähler, Claudia/Hasselhorn, Marcus (2013): Prävalenz von Lernschwächen und Lernstörungen: Zur Bedeutung von Diagnosekriterien. *Lernen und Lernstörungen* 2, S. 65–76.
- Fischer, Melanie Y./Pfof, Maximilian (2015): Wie effektiv sind Maßnahmen zur Förderung der phonologischen Bewusstheit? *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 47, S. 35–51.
- Folta-Schoofs, Kristian/Ostermann, Britta (2019). *Neurodidaktik. Grundlagen für Studium und Praxis*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Franke, Marianne/Reinhold, Simone (2016): *Didaktik der Geometrie in der Grundschule*. 3. Auflage. Berlin und Heidelberg: Springer Spektrum.
- Friedrich, Gerhard/de Galgoczy, Viola (2010): *Komm mit ins Zahlenland. Eine spielerische Entdeckungsreise in die Welt der Mathematik*. 5. Auflage. Freiburg: Herder.
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Weltzien, Dörte/Kirstein, Nicole/Pietsch, Stefanie/Rauh, Katharina/Reutter, Annegret/Tinius, Claudia (2014): Aufgabendifferenzierung in multiprofessionellen Teams in Kindertageseinrichtungen. In: Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Nentwig-Gesemann, Iris/Neuß, Robert (Hrsg.): *Forschung in der Frühpädagogik VII. Schwerpunkt: Profession und Professionalisierung*. Freiburg im Breisgau: FEL, S. 101–143.
- Gasteiger, Hedwig (2010): *Elementare mathematische Bildung im Alltag der Kindertagesstätte. Band 3: Grundlegung und Evaluation eines kompetenzorientierten Förderansatzes (Empirische Studien zur Didaktik der Mathematik)*. Münster: Waxmann.
- Gathercole, Susan Elizabeth/Alloway, Tracy Packiam/Willis, Catherine S./Adams, Anne-Marie (2006): Working memory in children with reading disabilities. In: *Journal of Experimental Child Psychology* 93, S. 265–281.
- Geary, David C./Hoard, Mary K./Hamson, Carmen O. (1999): Numerical and arithmetical cognition: Patterns of functions and deficits in children at risk for a mathematical disability. In: *Journal of Experimental Child Psychology* 74, S. 213–239.
- Gerstenberg, Frauke/Cloos, Peter (2021 i.E.): Grenzarbeit in multiprofessionellen Teams und interorganisationaler Kooperation. *Teamgespräche in inklusiven Settings*. In: *Frühe Bildung* 10, H. 1.
- Gerstenberg, Frauke/Cloos, Peter (2021b i.E.): Multiprofessionelle Zusammenarbeit in inklusiven Kindertageseinrichtungen. *Grenzarbeit und Rankism*. In: Weimann-Sandig, Nina (Hrsg.): *Multiprofessionelle Teamarbeit in den Sozialen Dienstleistungsberufen: Chancen – Herausforderungen – Hindernisse*. Wiesbaden: Springer VS.
- Gerstenberg, Frauke/Cloos, Peter (2021; i.E.): *Arbeitsbroschüre – Inklusion und Multiprofessionelle Zusammenarbeit im Handlungsfeld Kindertageseinrichtungen*. MS: Hildesheim (Unter Mitarbeit von Margret Kleuker).

- Gerstenberg, Frauke/Krähnert, Isabell/Cloos, Peter (2019): Arbeit am Rahmen. Zur dokumentarischen Rekonstruktion von Praktiken der Re-Fokussierung in Teamgesprächen. In: Cloos, Peter/Fabel-Lamla, Melanie/Kunze, Katharina/Lochner, Barbara (Hrsg.): Pädagogische Teamgespräche. Methodische und theoretische Perspektiven eines neuen Forschungsfeldes. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 91–111.
- Gieryn, Thomas F. (1983): Boundary-Work and the Demarcation of Science from Non-Science: Strains and Interests in Professional Ideologies of Scientists. In: *American Sociological Review* 48, H. 6, S. 781–795.
- Grob, Alexander/Hagmann von Arx, Priska (2018): IDS-2. Intelligenz- und Entwicklungsskalen für Kinder und Jugendliche. Bern: Hogrefe.
- Groh-Bordin, Christian/Kerkhoff, Georg (2009): Störungen der Visuellen Raumwahrnehmung und Raumkognition. In: Sturm, Walter/Herrmann, Manfred/Münste, Thomas F. (Hrsg.): *Lehrbuch der Klinischen Neuropsychologie. Grundlagen, Methoden, Diagnostik, Therapie.* Heidelberg: Spektrum, S. 500–512.
- Hannover, Bettina/Greve, Werner (2012): Selbst und Persönlichkeit. In: Schneider, Wolfgang/Lindenberger, Ulman (Hrsg.): *Entwicklungspsychologie. 7. Auflage.* Weinheim und Basel: Beltz, S. 543–561.
- Harrasser, Doris (2016): Interviews auswerten „Stop & Go“. In: Wöhler, Veronika/Wintersteller, Teresa/Schneider Karin/Harrasser, Doris/Arztmann, Doris (Hrsg.): *Sozialwissenschaftliches Forschen mit Kindern und Jugendlichen. Handbuch für begleitende Erwachsene.* Wien: Eigenverlag, S. 120–126. www.sparklingscience.at/_Resources/Persistent/922b71dc5faad32768369238a6552ca5e5dbc5ff/301200431-Handbuch-Sozialwissenschaftlich-Forschen.pdf (Abfrage: 09.09.2020).
- Harter, Susan (2012): Emerging self-processes during childhood and adolescence. In: Leary, Mark R./Tangney, June Price (Hrsg.): *Handbook of Self and Identity.* New York und London: Guilford Press, S. 680–715.
- Harter, Susan (2012): Emerging self-processes during childhood and adolescence. In: Leary, Marc R./Tangney, June Price (Hrsg.): *Handbook of Self and Identity.* New York/London: Guilford Press, S. 680–715.
- Hartje, Wolfgang. (1987): The effect of spatial disorders on arithmetic skills. In: Deloche, Gérard/Seron, Xavier. (Hrsg): *Mathematical disabilities. A cognitive neuropsychological perspective.* Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, S. 121–135.
- Hasselhorn, Marcus/Gold, Andreas (2009): *Pädagogische Psychologie. Erfolgreiches Lehren und Lernen. 2. Auflage.* Stuttgart: Kohlhammer.
- Haude, Christin/Volk, Sabrina (Hrsg.) (2015): *Diversity Education in der Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte.* Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Haude, Christin/Volk, Sabrina (Hrsg.) (2015): *Diversity Education in der Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte.* Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Heimlich, Ulrich/Ueffing, Claudia M. (2018): *Leitfaden für inklusive Kindertageseinrichtungen. Bestandsaufnahme und Entwicklung.* München: DJI.
- Heinze, Aiso/Grüßing, Meike (2009): *Mathematiklernen vom Kindergarten bis zum Studium.* Münster: Waxmann.
- Henn, Sarah (2017): Kollegiale Kooperation in der stationären Kinder- und Jugendhilfe. Beziehungen teilen als zentrale Herausforderung für gelingende Zusammenarbeit. In: *Sozial Extra* 41, H. 6, S. 16–19.
- Heyer, Lea/Hollweg, Carolyn/Karic, Senka/Maack, Linda (2019): Multiprofessionalität weiterdenken – das Neue, das Andere, das Soziale. In: Karic, Senka/Heyer, Lea/Hollweg, Carolyn/Maack, Linda (Hrsg.): *Multiprofessionalität weiterdenken. Dinge, Adressat*innen, Konzepte.* Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 9–20.
- Hopp, Holger/Kieseier, Teresa/Vogelbacher, Markus/Thoma, Dieter (2018): Einflüsse und Potenziale der Mehrsprachigkeit im Englischwerb in der Primarstufe. In: Mehlhorn, Grit/Brehmer, Bernhard (Hrsg.): *Potenziale von Herkunftssprachen.* Tübingen: Stauffenburg, S. 57–80.
- Ise, Elena/Engel, Rolf R./Schulte-Körne, Gerd (2012): Was hilft bei der Lese-Rechtschreibstörung? Ergebnisse einer Metaanalyse zur Wirksamkeit deutschsprachiger Förderansätze. *Kindheit und Entwicklung* 21, S. 122–136.

- Jörens, Christina/Schuchardt, Kirsten/Grube, Dietmar/Barkam, Laura Vanessa/Mähler, Claudia (2017) ZIKZAK – Profitieren Kindergartenkinder von Gesellschaftsspielen zur Förderung numerischer Kompetenzen und phonologischer Bewusstheit? *Unterrichtswissenschaft* 45, H. 3, S. 220–238.
- Joyce-Finnern, Nina-Kathrin (2017): Vielfalt aus Kinderperspektive. *Verschiedenheit und Gleichheit im Kindergarten*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Jugendministerkonferenz & Kultusministerkonferenz (2004): „Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen“. www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschlusse/2004/2004_06_03-Fruhe-Bildung-Kindertageseinrichtungen.pdf (Abfrage am 15.09.2020).
- Kerkhoff, Georg (2000): Räumlich-perzeptive, räumlich-kognitive, räumlich-konstruktive und räumlich-topographische Störungen. In: Sturm, Walter/Herrmann, Manfred/Wallesch, Claus-Werner (Hrsg.): *Lehrbuch der Klinischen Neuropsychologie. Grundlagen, Methoden, Diagnostik, Therapie*. Lisse, NL: Swets & Zeitlinger, S. 411–429.
- Kerkhoff, Georg (2002): Störungen der visuellen Raumwahrnehmung und Raumkognition. In: Hartje, Wolfgang/Poecil, Klaus (Hrsg.): *Klinische Neuropsychologie*. 5. Auflage. Stuttgart: Thieme, S. 316–333.
- Kersten, Kristin (2019): Einflussfaktoren im bilingualen Fremdspracherwerb. In: Rohde, Andreas/Steinlen, Anja K. (Hrsg.): *Sprachenvielfalt als Ressource begreifen: Band 2: Mehrsprachigkeit in bilingualen Kindertagesstätten und Schulen*. Berlin: dohrmann, S. 35–70.
- Kersten, Kristin (2020): Der Zusammenhang von kognitiven Fähigkeiten und Mehrsprachigkeit: Individuelle und externe Variablen im frühen L2-Erwerb. In: Böttger, Heiner/Festman, Julia/Müller, Tanja (Hrsg.): *Language Education & Acquisition Research. Focusing Early Language Learning*. Konferenzband. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 81–118.
- Kersten, Kristin/Bruhn, Ann-Christin/Böhnke, Julia/Ponto, Katharina/Greve, Werner (2018). *Teacher Input Observation Scheme (TIOS)*. In: *Studies on Multilingualism in Language Education* 4, Universität Hildesheim.
- Kersten, Kristin/Greve, Werner (2015): Eine neue Sprache lernen – interdisziplinäre Perspektiven. Vortrag anlässlich des 1. Kooperativen Symposiums Freie Universität Bozen – Universität Hildesheim, Brixen.
- Kersten, Kristin/Rohde, Andreas (2015): Immersion teaching in English with young learners. In: Bland, Janice (Hrsg.): *Teaching English Language to Young Learners: Critical Issues in Language Teaching with 3–12 Year Olds*. London: Bloomsbury, S. 71–89.
- Kersten, Kristin/Rohde, Andreas/Schelleter, Christina/Steinlen, Anja K. (2010): *Bilingual Preschools: Learning and Development* (Vol. 1). Trier: WVT.
- Kleber, Eduard W./Kleber, Gerda (1974): *Differentieller Leistungstest – KE. Test zur Erfassung des Leistungsverhaltens bei konzentrierter Tätigkeit für die Eingangsstufe der Grundschule*. Göttingen: Hogrefe.
- Krajewski, Kristin (2005): Vorhersage von Rechenschwäche in der Grundschule. In: *Zeitschrift für Legasthenie und Dyskalkulie* 4, S. 16–27.
- Kriz, Willy Christian/Nöbauer, Brigitta (2008): *Teamkompetenz. Konzepte, Trainingsmethoden, Praxis*. 4. Auflage. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Kruse-Heine, Michaela/Künne, Thomas (2013): *Sprache – Beziehung – Selbstkompetenz*. Nifbe-Themenheft: Vol. 18. Osnabrück: Nifbe.
- Kubandt, Melanie (2016): *Geschlechterdifferenzierung in der Kindertageseinrichtung. Eine qualitative-rekonstruktive Studie*. Opladen, Berlin und Toronto: Barbara Budrich.
- Kuhl, Julius/Künne, Thomas/Aufhammer, Frank (2011): Wer sich angenommen fühlt, lernt besser: Begabungsförderung und Selbstkompetenzen. In: Kuhl, Julius/Müller-Using, Susanne/Solzbacher, Claudia/Warnecke, Wiebke (Hrsg.): *Bildung braucht Beziehung: Selbstkompetenz stärken – Begabung entfalten*. Freiburg im Breisgau: Herder, S. 15–27.
- Kuhn, Melanie (2013): *Professionalität im Kindergarten. Eine ethnographische Studie zur Elementarpädagogik in der Migrationsgesellschaft*. Wiesbaden: Springer VS.
- Landerl, Karin/Kaufmann, Liane (2008): *Dyskalkulie. Modelle, Diagnostik, Intervention*. München: Ernst Reinhardt.
- Larkins, Cath (2014): *Enacting Children's Citizenship. Developing understandings of how children enact themselves as citizens through actions and Acts of citizenship*. In: *Childhood*, 21, H. 1, S. 7–21.

- Lepper, Georgia (2000): *Categories in Talk and Talk*. London, Thousand Oaks und New Delhi: Sage.
- Lipka, Orly/Lesaux, Nonie K./Siegel, Linda S. (2006): Retrospective Analyses of the Reading Development of Grade 4 Students with Reading Disabilities: Risk Status and Profiles Over 5 Years. *Journal of Learning Disabilities* 39, H. 4, S. 364–378.
- Lochner, Barbara/Cloos, Peter (2019): Teams und Teamarbeit in der Frühpädagogik. Ein Forschungsüberblick. In: Cloos, Peter/Fabel-Lamla, Melanie/Kunze, Katharina/Lochner, Barbara (Hrsg.): *Pädagogische Teamgespräche. Methodische und theoretische Perspektiven eines neuen Forschungsfeldes*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 53–70.
- Lütje-Klose, Birgit/Löser, Jessica (2013): Diversität aus der Perspektive einer inklusiven Pädagogik. In: Hauenschild, Katrin/Robak, Steffi/Sievers, Isabel (Hrsg.): *Diversity Education. Zugänge – Perspektiven – Beispiele*. Frankfurt am Main: Brandes & Apse, S. 134–147.
- Machold, Claudia (2015): *Kinder und Differenz. Eine ethnografische Studie im elementarpädagogischen Kontext*. Wiesbaden: Springer VS.
- Mähler, Claudia/Piekny, Jeanette/Goldammer, Ariane von/Balker-Melcher, Christina/Schuchardt, Kirsten/Grube, Dietmar (2015): Kognitive Kompetenzen als Prädiktoren für Schulleistungen im Grundschulalter. In: Cloos, Peter/Koch, Katja/Mähler, Claudia (Hrsg.): *Entwicklung und Förderung in der frühen Kindheit. Interdisziplinäre Perspektiven*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 60–77.
- Maier, Esther/Neubauer, Lea/Ponto, Katharina/Couve de Murville, Stefanie/Kersten, Kristin. (2016): Assessing linguistic levels of L2 English in primary school programs. In: Kefler, Jörg-Uwe/Lenzing, Anke/Liebner, Mathias (Hrsg.): *Developing, Modelling and Assessing Second Languages*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, S. 163–192.
- Maier, Peter Herbert (1999): *Räumliches Vorstellungsvermögen: Ein theoretischer Abriss des Phänomens räumliches Vorstellungsvermögen. Mit didaktischen Hinweisen für den Unterricht*. Donauwörth: Auer.
- Martin, Shirley (2010): An early childhood intervention programme and the long-term outcomes for students. In: *Child Care in Practice* 16, S. 257–274.
- May, Mark (2017a): Raumkognition. In: Wirtz, Markus Antonius (Hrsg.): *Dorsch – Lexikon der Psychologie*. Göttingen: Hogrefe.
- May, Mark (2017b): Raumwahrnehmung. In: Wirtz, Markus Antonius (Hrsg.): *Dorsch – Lexikon der Psychologie*. Göttingen: Hogrefe.
- Mayne, Fiona/Howitt, Christine/Rennie, Léonie J. (2018): A hierarchical model of Children's research participation rights based on information, understanding, voice and influence. *European Early Childhood Education Research Journal* 26, H. 5, S. 644–656.
- McLean, Janet F./Hitch, Graham J. (1999): Working memory impairments in children with specific arithmetic learning difficulties. In: *Journal of Experimental Psychology* 74, S. 240–260.
- Meuser, Michael/Nagel, Ulrike (1991/2005): *ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig beachtet. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion*. In: Bogner, Alexander/Littig, Beate/Menz, Wolfgang (Hrsg.): *Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung*. 2. Auflage, Wiesbaden: Springer VS, S. 71–93.
- Meuser, Michael/Nagel, Ulrike (2005): Vom Nutzen der Expertise ExpertInneninterviews in der Sozialberichterstattung. In: Bogner, Alexander/Littig, Beate/Menz, Wolfgang (Hrsg.): *Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung*. 2. Auflage, Wiesbaden: Springer VS, S. 257–272.
- Monkeviciene, Ona/Mishara, Brian L./Dufour, Sarah (2006): Effects of the Zippy's Friends Programme on children's coping abilities during the transition from kindergarten to elementary school. In: *Early Childhood Education Journal* 34, S. 53–60.
- Müller, Falko (2019): Die Regeln der Regelanwendung. In: Cloos, Peter/Fabel-Lamla, Melanie/Kunze, Katharina/Lochner, Barbara (Hrsg.): *Pädagogische Teamgespräche. Methodische und theoretische Perspektiven eines neuen Forschungsfeldes*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 206–224.
- Müller, Gabriele (2020): Multiprofessionelles Handeln unter dem Anspruch inklusiver/integrativer Kindertagesbetreuung – Herausforderungen und Dilemmata. Vortrag in der Ringvorlesung vom Forschungsverbund „Inklusive Bildungsforschung der frühen Kindheit als multidisziplinäre Herausforderung“ am 05.05.2020, Universität Hildesheim.
- Muth, Despina/Heubrock, Dietmar/Petermann, Franz (2001): *Training für Kinder mit räumlich-konstruktiven Störungen. Das neuropsychologische Gruppenprogramm DIMENSIONER*. Göttingen: Hogrefe.

- Muth-Seidel, Despina/Petermann, Franz (2008): Training für Kinder mit räumlich-konstruktiven Störungen. Das neuropsychologische Einzeltraining DIMENSIONER II. Göttingen: Hogrefe.
- Nentwig-Gesemann, Iris/Cloos, Peter (2021, i. E.): Heterogenität im Team. Frühe Bildung 9.
- Neumann, Sascha/Seele, Claudia (2014): Von Diversität zu Differenz. Ethnographische Beobachtungen zum Umgang mit Plurilingualität in frühpädagogischen Settings. In: Tervooren, Anja/Engel, Nicolas/Göhlich, Michael/Miethe, Ingrid/Reh, Sabine (Hrsg.) (2014): Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern. Bielefeld: transcript, S. 349–365.
- Neumärker, Klaus Jürhen/Bzufka, Michael Werner (2006): Diagnostik und Klinik der Rechenstörungen. In: v. Aster, Michael/Lorenz, Jens Holger (Hrsg.): Rechenstörungen bei Kindern. Neurowissenschaft, Psychologie, Pädagogik. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 73–92.
- Nicolay, Anne-Catherine/Poncelet, Martine (2013): Cognitive advantage in children enrolled in a second-language immersion elementary school program for three years. In: Bilingualism: Language and Cognition 16, H. 3, S. 597–607.
- Nicolay, Anne-Catherine/Poncelet, Martine (2015): Cognitive benefits in children enrolled in an early bilingual immersion school: A follow up study. In: Bilingualism: Language and Cognition 18, H. 4, S. 789–795.
- Niedersächsisches Kultusministerium (2017): Kerncurriculum für die Grundschule Schuljahrgänge 1–4. Mathematik. Hannover: unidruck.
- Petermann, Franz/Bös, Klaus/Kastner, Julia (2015): M-ABC-2. Movement Assessment Battery for Children. Second Edition. Frankfurt am Main: Pearson.
- Pinkernell, Guido (2003): Räumliches Vorstellungsvermögen im Geometrieunterricht: Eine didaktische Analyse mit Fallstudien. Hildesheim: Franzbecker.
- Prenzel, Annedore (2014): Inklusion in der Frühpädagogik. Bildungstheoretische, empirische und pädagogische Grundlagen. WIFF Expertisen, Band 5. 2. überarbeitete Auflage. München: DJI.
- Prenzel, Annedore (2016): Bildungsteilhabe und Partizipation in Kindertageseinrichtungen. WIFF Expertisen, Band 47. München: DJI.
- Przyborski, Aglaja (2004): Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode. Qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen. Wiesbaden: Springer VS.
- Quaiser-Pohl, Claudia (2008): Förderung mathematischer Vorläuferfertigkeiten im Kindergarten mit dem Programm „Spielend Mathe“. In: Hellmich, F./Köster, H. (Hrsg.): Vorschulische Bildungsprozesse in Mathematik und in den Naturwissenschaften. Bad-Heilbrunn: Klinkhardt, S. 62–81.
- Rademacher, Jeanne/Trautewig, Nicole/Günther, Antje/Lehmann, Wolfgang/Quaiser-Pohl, Claudia (2005): Wie können mathematische Fähigkeiten im Kindergarten gefördert werden? Ein Förderprogramm und seine Evaluation. In: Report Psychologie 30, S. 366–376.
- Randhawa, Eva (2012): Das frühkindliche Selbstkonzept: Struktur, Entwicklung, Korrelate und Einflussfaktoren. Heidelberg: Pädagogische Hochschule Heidelberg.
- Reuter-Liehr, Carola (2008): Lautgetreue Lese-Rechtschreibförderung. Bochum: Winkler.
- Reynolds, Arthur J./Temple, Judy A./Robertson, Dylan L./Mann, Emily A. (2001): Long-term effects of an early childhood intervention on educational achievement and juvenile arrest: A 15-year follow-up of low-income children in public schools. In: The Journal of American Medical Association 285, S. 2339–2346.
- Rourke, Byron P. (1989): Nonverbal learning disabilities: The syndrome and the model. New York: Guilford.
- Schatschneider, Christopher/Fletcher, Jack M./Francis, David J./Carlson, Coleen D./Foorman, Barbara R. (2004): Kindergarten Prediction of Reading Skills: A Longitudinal Comparative Analysis. Journal of Educational Psychology 96, H. 2, S. 265–282. www.academia.edu/280632/Kindergarten_Prediction_of_Reading_Skills_A_Longitudinal_Comparative_Analysis_1 (Abfrage: 11.09.2020).
- Schneider, Wolfgang (2017): Welche empirischen Belege finden sich für die Relevanz vorschulischer Kompetenzen für das Lesen und Rechtschreiben in der Schule? Befunde aus Trainingsstudien im Kindergarten. Berlin: Springer.
- Schneider, Wolfgang/Näslund, Jan Carol (1999): Impact of Early Phonological Processing Skills on Reading and Spelling in School: Evidence from the Munich Longitudinal Study. In: Weinert, Franz E./Schneider, Wolfgang (Hrsg.): Individual Development from 3 to 12: Findings from the Munich Longitudinal Study, Cambridge: Cambridge University Press, S. 126–147.

- Schroeder, Anne (2015): KLABAUTER: Kleine Auf-Bau-Therapie – Neuropsychologisches Therapieprogramm für Kinder mit räumlich-konstruktiven Störungen. Dortmund: Modernes Lernen.
- Schuchardt, Kirsten/Mähler, Claudia/Hasselhorn, Marcus (2008): Working memory deficits in children with different learning disabilities. In: *Journal of Learning Disabilities* 41, S. 514–523.
- Sitter, Miriam (2019): Partizipatives Forschen mit Kindern – Ein reflektierter Balanceakt zwischen generationaler Asymmetrie und intergenerationaler Nachsicht. In: *Österreichische Zeitschrift für Soziologie* 44, Sonderheft 21, S. 103–124.
- Spyrou, Spyros (2011): The limits of children's voices. From authenticity to critical, reflexive representation. In: *Childhood* 18, H. 2, S. 151–165.
- Steinlen, Anja K./Piske, Thorsten (2013): Academic achievement of children with and without migration backgrounds in an immersion primary school: A pilot study. In: *Zeitschrift für Anglistik und Amerikanistik* 61, H. 3, S. 215–244.
- Steinlen, Anja K./Piske, Thorsten (2016): Minority language students as at-risk learners: Myth or reality? Finding from an early German-English partial immersion program. In: Ehland, Christoph/Mindt, Ilka/Tönnies, Merle (Hrsg.). *Anglistentag 2015 Conference Proceedings*. Trier: WVT, S. 9–28.
- Stiles, Joan. (2007): Entwicklung räumlicher Fertigkeiten. In: Kaufmann, Liane/Nuerk, Hans-C./Konrad, Kerstin/Willmes, Klaus (Hrsg.): *Kognitive Entwicklungsneuropsychologie*. Göttingen: Hogrefe, S. 245–270.
- Strauss, Anselm L./Schatzman, Leonard/Ehrlich, Danuta/Bucher, Rue/Sabshin, Melvin (1963): *The Hospital and It's Negotiated Order*. In: Freidson, Eliot (Hrsg.): *The Hospital in Modern Society*. New York: Free Press, S. 147–169.
- Strehmel, Petra/Overmann, Jutta (2018): Personalentwicklung in Kindertageseinrichtungen. Ziele, Strategien und Rolle der Träger. WiFF Expertisen, Band 28. München: DJI.
- Tisdall, E. Kay M./Punch, Samantha (2012): Not So ‚New‘? Looking critically at Childhood Studies. In: *Children's Geographies* 10, H. 3, S. 249–264.
- Unterberg, Daniela Jessica (2005): Die Entwicklung von Kindern mit LRS nach Therapie durch ein sprachsystematisches Förderkonzept: kurz- und langfristige Wirksamkeit des Förderkonzepts nach Reuter-Liehr. Bochum: Winkler.
- Vellutino, Frank R./Fletcher, Jack M./Snowling, Margaret J., Scanlon, Donna M. (2004): Specific reading disability (dyslexia): what have we learned in the past four decades? *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 45, H. 1, S. 2–40.
- von Aster, Michael G./Bzufka, Michael W./Horn, Ralf (2009): *Neuropsychologische Testbatterie für Zahlenverarbeitung und Rechnen bei Kindern – Kindergartenversion*. Frankfurt am Main: Pearson.
- Wagner, Richard K./Torgesen, Joseph K. (1987): The Nature of Phonological Processing and Its Causal Role in the Acquisition of Reading Skills. *Psychological Bulletin* 101, H. 2, S. 192–212.
- Walsh, Vincent (2003): A theory of magnitude: Common cortical metrics of time, space and quantity. In: *Trends in Cognitive Sciences* 7, S. 483–488.
- Walther, Pierre/Ellinger, Stephan (2008): Effektivität von Förderprogrammen bei Aufmerksamkeitsstörung und Hyperaktivität (ADS/ADHS). In: Fingerle, Michael/Ellinger, Stefan (Hrsg.): *Sonderpädagogische Förderprogramme im Vergleich. Orientierungshilfen für die Praxis*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 157–192.
- Warnecke, Andrea/Berg, Katharina/Eichmeyer, Astrid/Gönning, Maria/Kirsch, Gerburg/Kunze, Heidrun/Merk, Kathrin/Oberstadt, Heike/Stiebritz, Claudia/Werder, Kerstin/von Willmeroth, Sabine (2016) *KARIBU – Die Fibel mit der Silbe*. Braunschweig: Westermann.
- Weiß, Rudolf H./Osterland, Jürgen (2012): *CFT 1-R. Culture Fair Intelligence Test – Revision*. Göttingen: Hogrefe.
- Weitz, Martina (2015): *Die Rolle des L2-Inputs in bilingualen Kindergärten*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Weitz, Martina/Pahl, Svenja/Flyman Mattsson, Anna/Buyl, Aafke/Kalbe, Elke (2010): The Input Quality Observation Scheme (IQOS): The nature of L2 input and its influence on L2 development in bilingual preschools. In: Kersten, Kristin/Rohde, Andreas/Schelletter, Christina/Steinlen, Anja K. (Hrsg.): *Bilingual Preschools: Learning and Development (Vol. 1)*. Trier: WVT, S. 5–44.
- Weltzien, Dörte/Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Strohmer, Janina/Reutter, Annegret/Tinius, Claudia (2016): *Multiprofessionelle Teams in Kindertageseinrichtungen*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

- Werkmeister, Nina (2015): The Relation between Cognitive Variables and Receptive Second Language Skills. Masterarbeit: Universität Hildesheim.
- Wernicke, Martina/Ritter, Maxi/Torner, Anna/Kizilirmak, Jasmin/Schmidt-Thieme, Barbara/Folta-Schoofs, Kristian (i. V.): STARK – Ein soziales und inklusiv vermittelndes Trainingsprogramm zur vorschulischen Förderung von mathematischen Vorläuferkenntnissen und Basisfähigkeiten. Hildesheim: Universitätsverlag.
- Wesche, Marjorie B. (2002): Early French immersion: How has the original Canadian model stood the test of time? In Burmeister, Petra/Piske, Thorsten/Rohde Andreas (Hrsg.): An Integrated View of Language Development. Papers in Honor of Henning Wode. Trier: WVT, S. 357–379.
- Wöhler, Veronika/Wintersteller, Teresa/Schneider, Karin/Harrasser, Doris (2016): Sozialwissenschaftlich Forschen mit Kindern und Jugendlichen. Handbuch für begleitende Erwachsene. Wien: Science Communications Research e. V.
- Wright, Michael (2013): Was ist partizipative Gesundheitsforschung? Positionspapier der International collaboration for Participatory Health Research.

II. Inklusive Bildungsforschung der frühen Kindheit – Eine Hinführung

Perspektivierungen im Rahmen einer Inklusiven Bildungsforschung der frühen Kindheit

Carolin Bätge, Peter Cloos, Katharina Riechers
und Frauke Gerstenberg

1 Einleitung

Dem Beitrag liegt die These zugrunde, dass sich ein Forschungsfeld einer *Inklusiven Bildungsforschung der frühen Kindheit* herausgebildet hat, welches sich bislang nur ansatzweise mit der Frage nach seiner eigenen Forschungskontur beschäftigt. Hierfür ist es jedoch notwendig, sich reflexiv über Zugänge, Gegenstände und Methoden zu verständigen. Es geht um das Abstecken der Konturen eines Forschungsfeldes, welches disziplinar bislang weder beschrieben noch reflektiert wurde oder unter diesem Titel Eingang in den wissenschaftlichen Diskurs gefunden hat.

Ziel dieses Beitrages ist es, erstens Möglichkeiten der Verknüpfung zwischen unterschiedlichen Forschungstraditionen – wie der Bildungsforschung, der Inklusionsforschung und Forschung der frühen Kindheit – zu diskutieren. Auf Basis der mit diesen Forschungstraditionen verbundenen unterschiedlichen theoretischen Perspektiven und methodischen Zugängen soll dann zweitens eine Forschungskontur entwickelt werden, die in der Lage ist, einer *Inklusiven Bildungsforschung der frühen Kindheit* Kontur zu verleihen und mittels derer die Unterschiede der bestehenden disziplinären Zugänge reflektiert werden können.

Auf Basis der Diskussion unterschiedlicher Forschungstraditionen, aus denen sich die *Inklusive Bildungsforschung der frühen Kindheit* speist (Kapitel 2), wird in Kapitel 3 die Kontur eines solchen Forschungsfeldes entlang der auf Basis der in Kapitel 2 dargelegten Schlaglichter herausgearbeiteten Selbstansprüche *Interdisziplinarität des Forschungsfeldes*, *Vielgestaltigkeit der methodischen Zugänge* und *Reflexivität der Forschungsbemühungen* skizziert. Darauf aufbauend werden mit *Kinder und Kindheiten als Untersuchungsgegenstand*, *Heterogenität der Zugänge zu Heterogenität*, *Vielfalt der Bildung*, *Vielfalt der Bildungsorte*, *Mehrdimensionalität von Inklusion* sowie *Forschung und Partizipation* sechs zentrale Perspektiven erläutert und ihr Zusammenhang zu den drei Selbstansprüchen herausgearbeitet. Der Beitrag schließt mit einem Fazit (Kapitel 4), in dem die entworfene Kontur einer *Inklusiven Bildungsforschung der frühen Kindheit* resümiert wird.

2 Bildungsforschung, Inklusionsforschung und Forschung der Frühen Kindheit: Forschungstraditionen einer Inklusiven Bildungsforschung der frühen Kindheit?

In diesem Kapitel werden Schlaglichter auf die empirische Bildungsforschung (2.1), die Inklusionsforschung (2.2) und die Forschung der frühen Kindheit (2.3) als drei unterschiedliche Forschungstraditionen geworfen und entlang ausgewählter Dimensionen zueinander in ein Verhältnis gesetzt. Hierbei werden die *Genese des jeweiligen Forschungsfeldes* und seine *theoretischen Bezugspunkte* überblicksartig skizziert. Anschließend werden ihre zentralen *Forschungsgegenstände* gesondert in den Blick genommen, die *methodologisch-methodischen Forschungszugänge* erörtert und *aktuelle Forschungsentwicklungen* nachgezeichnet. Mit diesem Vorgehen wird das Ziel verfolgt, potenzielle gemeinsame Bezugspunkte zwischen diesen drei Forschungstraditionen herauszuarbeiten, die für die Perspektivierung der Konturen einer *Inklusiven Bildungsforschung der frühen Kindheit* fruchtbar gemacht werden können.

2.1 Schlaglichter auf empirische Bildungsforschung

Bildungsforschung ist auf ihre Forschungsthemen bezogen ein sehr heterogenes und v. a. von den wissenschaftlichen Disziplinen der Erziehungswissenschaft, der Soziologie und der Psychologie bespieltes Feld. Diese Interdisziplinarität der Bildungsforschung ermöglicht einerseits eine multidisziplinäre Auseinandersetzung und Beforschung vielschichtiger Themenkomplexe unter Berücksichtigung unterschiedlicher relevanter Forschungsfragen und Methoden. Andererseits erfordern die divergenten Zugänge der Bildungsforschung auch eine reflexive, kritische Auseinandersetzung – sowohl mit den Forschungsgegenständen und Methoden als auch mit den sich daraus ergebenden differierenden Perspektiven.

Was ist nun unter empirischer Bildungsforschung zu verstehen? Gemeinhin wird darunter die Untersuchung von Bildungs- und Erziehungsprozessen in formellen, non-formellen und informellen Kontexten verstanden (Zedler 2018, S. 22), die mithilfe wissenschaftlicher Methoden realisiert wird. In ihrem Bezugsrahmen wird das Zusammenwirken von unterschiedlichen Einflussfaktoren auf Bildungsprozesse und Entwicklungsverläufe in den Blick genommen. Bildungsforschung unterliegt daher dem Anspruch „die Wechselbeziehungen zwischen den Feldern, in denen Bildung, Sozialisation, Erziehung und Lernen stattfinden“, in ihren empirischen Zugängen zu berücksichtigen (Ditton 2015, S. 35). Dementsprechend vielfältig sind ihre Gegenstandsbereiche: „Bildungsforschung umfasst nicht nur PISA oder Unterrichtsforschung, sie beinhaltet auch Fragen nach Zugängen zu Bildung, sozialer Ungleichheit, Mediennutzung, Lernen im Alter oder dem Erwerb sozialer Kompetenzen. Sie deckt von der Elementar- über die

Berufs- und Hochschulausbildung bis hin zu beruflicher Weiterbildung das gesamte Spektrum von Bildung über die Lebensspanne ab“ (Reinders et al. 2015, S. 12). Obwohl die empirische Bildungsforschung beispielsweise innerhalb der Universitäten häufig den erziehungswissenschaftlichen Fachbereichen angegliedert ist, bedient sie sich nicht nur genuin erziehungswissenschaftlicher, sondern vorrangig psychologischer und soziologischer Theorien und sozialwissenschaftlicher Forschungsmethoden¹, sodass ihr das „Selbstverständnis eines interdisziplinären Arbeitsfeldes“ (Gräsel 2015, S. 27; Prenzel 2005) zugeschrieben werden kann.

2.1.1 Genese des Forschungsfeldes und theoretische Bezugspunkte

Trotz ihrer Vielfalt an Forschungsthemen wird die Bildungsforschung in der vorgestellten Kontur erst seit wenigen Jahrzehnten von der breiten Öffentlichkeit rezipiert. Häufig wird sie dabei mit den bekannten internationalen und nationalen Schulleistungsvergleichsstudien gleichgesetzt und infolgedessen als eine eher „neue Entwicklung“ wahrgenommen (Gräsel 2015, S. 21). Tatsächlich aber steht die empirische Bildungsforschung im Kontext einer langen Tradition, deren Ursprung „im Schnittfeld der Disziplinen Pädagogik, Soziologie und Psychologie angesiedelt“ ist (Reinders et al. 2011, S. 9). Ihre Vorläufer gehen bereits auf den Beginn des 20. Jahrhunderts zurück. So sei an dieser Stelle auf die experimentelle Pädagogik nach Meumann und Lay verwiesen (ebd.), die zur Etablierung einer empirischen Pädagogik als „Nischenwissenschaft“ (Gräsel 2015, S. 21) zwischen der geisteswissenschaftlichen Pädagogik und der empirischen Psychologie beitragen konnte (ebd.). Dabei befand sich die experimentelle bzw. empirische Pädagogik zunächst in einer schwierigen „Zwischenposition“ (ebd., S. 22). Während sie von der geisteswissenschaftlich-philosophisch geprägten Pädagogik aufgrund ihrer „Anleihen aus der Psychologie und den Naturwissenschaften“ (Reinders et al. 2011, S. 9) und ihrer Grundannahme, dass das Einwirken der Erziehenden auf den „Zögling“ (ebd.) empirisch messbar sei, abgelehnt wurde, befürchtete die experimentell-naturwissenschaftlich geprägte empirische Psychologie, dass die empirische Pädagogik zu einer zu starken „Anwendungsorientierung“ und einer Abkehr von der „Grundlagenorientierung“ (Gräsel 2015, S. 22) beitragen könne.

Der Blick auf die historische Genese der empirischen Bildungsforschung in Deutschland verweist auf eine Spezifität, die sich aus ihren theoretischen und empirischen Vorläufern einerseits und aus den strukturellen Besonderheiten des deutschen Bildungssystems andererseits speist (Reinders et al. 2015, S. 11). Die primär geisteswissenschaftliche Ausrichtung der Pädagogik bleibt zunächst bis

1 Bereits der Deutsche Bildungsrat (1974) führt als zentrale Referenzdisziplinen der Bildungsforschung die Erziehungswissenschaft, Psychologie, Soziologie und Ökonomie an (Gräsel 2015).

in die 1960er Jahre bestehen. Erst dann rückt, u. a. durch Heinrich Roths Forderung nach einer „realistischen Wende“ (1962), durch Georg Pichts Darlegung der deutschen „Bildungskatastrophe“ (1964) und Ralf Dahrendorfs Plädoyer für „Bildung als Bürgerrecht“ (1965), eine verstärkt kritische, mit erfahrungswissenschaftlichen Methoden untermauerte Untersuchung des Bildungssystems in den Fokus einer derart empirisch ausgerichteten Bildungsforschung (Gräsel 2015, S. 22 ff.).

Im Zusammenhang mit den Umsetzungen der angestrebten weitreichenden Veränderungen des deutschen Bildungssystems und infolge der Bildungsreform² entstehen ab den 1970er Jahren zahlreiche empirische Begleitforschungen (exemplarisch Deutscher Bildungsrat 1975 zu den Entwicklungen im Bildungswesen; Fend 1982 zu Gesamtschulen; Faulstich-Wieland/Tillmann 1984 zu Schulsozialarbeit), die zu einer ersten Expansion der Bildungsforschung führen.

Eine stärkere Konturierung erhielt die Bildungsforschung in den Folgejahren durch den Deutschen Bildungsrat, der bereits 1974 in seinen „Aspekten für die Planung der Bildungsforschung“ auf das interdisziplinäre Grundverständnis, das ihr bis heute inhärent ist (Zedler 2018, S. 22), verweist: „Viele Aufgaben, die der Bildungsforschung gestellt sind, können nicht von einer Disziplin, sondern nur interdisziplinär gelöst werden“ (Deutscher Bildungsrat 1974, S. 16). Der Deutsche Bildungsrat präzisiert dahingehend: „es sollte nur dann von Bildungsforschung gesprochen werden, wenn die zu lösende Aufgabe, die Gegenstand der Forschung ist, theoretisch oder empirisch auf Bildungsprozesse (Lehr-, Lern-, Sozialisations- und Erziehungsprozesse), deren organisatorische und ökonomische Voraussetzungen oder Reform bezogen ist“ (ebd., S. 16).

Eine zweite Expansion ergibt sich im Zuge der Folgen des sogenannten „PISA-Schocks“, der einen bildungspolitisch forcierten weiteren Ausbau der Bildungsforschung zur Folge hat. Ergebnisse aus der empirischen Bildungsforschung werden seither verstärkt genutzt, um bildungspolitische Debatten zu

2 Das zentrale Anliegen der Bildungsreform stellt die Erhöhung der Chancengleichheit im Bildungssystem und die Anhebung der Qualifikationsabschlüsse dar. Diese Bestrebungen sind dabei vor allem vor dem Hintergrund wirtschaftlicher Interessen und der internationalen Konkurrenzfähigkeit des Standorts Deutschland zu verstehen (Gräsel 2015, S. 24 f.). Dabei fokussiert bereits Dahrendorf (1965) den demokratisch begründeten Anspruch aller Bürger*innen, ihre „Fähigkeiten bestmöglich entfalten zu können und an der Gesellschaft aktiv teilzuhaben“ (Ditton 2015, S. 32). Dies ist als Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik zu verstehen, die sowohl für entsprechende finanzielle und materielle Bedingungen sorgt und zudem Bildungsbarrieren abbaut, um besonders die „benachteiligten Bevölkerungsgruppen“ dahingehend zu unterstützen, ihre „Bildungsmöglichkeiten auszuschöpfen“ (ebd., S. 32). Diesem Verständnis folgt auch der deutsche Bildungsrat, der sich in seinen Empfehlungen für den Strukturplan des deutschen Bildungswesens (1970) dafür ausspricht, Bildungsangebote in jeder Phase der „Bildungskarriere“ so zu gestalten, dass allen Kindern eine „optimale Entwicklung“ ermöglicht wird (Ditton 2015, S. 33).

bedienen und „Steuerungswissen“ (Gräsel 2015, S. 26) bereitzustellen, welches zur Verbesserung des Bildungswesens beitragen soll.

2.1.2 Empirische Bildungsforschung und ihre Forschungsgegenstände

Zu den Forschungsgegenständen der empirischen Bildungsforschung gehören zunächst all jene Orte und Lebensbereiche, in denen Bildungsprozesse potenziell stattfinden können. Das betrifft beispielsweise Bildungsorte in öffentlich organisierten Settings – wie Kindertageseinrichtungen, Schulen, Hochschulen – oder im nichtöffentlichen Bereich – z.B. die Familie, Peer-Groups oder die Jugend-Freizeitvereine. Hinzu kommen privat organisierte Angebote, wie etwa Privatschulen, oder Musikschulen, die öffentlich anerkannt sind (Ditton/Reinders 2011, S. 168 f.). Da Bildung jedoch nicht ausschließlich in den oben genannten „explizit dafür vorgesehenen Institutionen“ (ebd., S. 69), sondern „parallel dazu auch außerhalb und nebenbei“ (ebd.) erworben wird, muss sich die empirische Bildungsforschung darüber hinaus der Herausforderung stellen, nach den Effekten der in unterschiedlichen Settings erworbenen Bildung zu fragen. „Von Interesse für die Bildungsforschung sind deshalb nicht nur Analysen innerhalb eines Lebensbereichs, sondern auch Analysen zum Zusammenwirken mehrerer Bereiche“ (ebd., S. 69 f.). Insofern Bildungsprozesse zudem als aufeinander aufbauend verstanden werden können, widmet sich die Bildungsforschung auch der Erfassung von Entwicklungsverläufen, die längere Zeitspannen umfassen.³ Hierüber wird beispielsweise angestrebt, die Einflüsse auf verschiedene Untersuchungsbereiche und die Frage nach Bildungserfolg in ein Verhältnis zu setzen (ebd.).

Der breite disziplinäre und methodische Zugang der empirischen Bildungsforschung wird insbesondere an Forschungen im schulischen Bereich offenbar, in welchen Untersuchungen bezüglich der Lehr-Lernforschung⁴ (u. a. Reuter/

3 Hierbei ist vor allem auf das 2009 vom BMBF und der DFG initiierte „Nationale Bildungspanel“ (NEPS) zu verweisen, das Längsschnittdaten zu Bildungsprozessen und Kompetenzentwicklung erhebt; die durch das Forschungsdatenzentrum des Leibniz-Instituts für Bildungsverläufe aufbereitet und Forscher*innen als anonymisierte Scientific Use Files zugänglich gemacht werden. Die Nutzung von Scientific Use Files ermöglicht auch das seit 2010 durch die DFG geförderte Beziehungs- und Familienpanel (pairfam), das u. a. auch längsschnittliche Daten zu den Bereichen Erziehungsverhalten und kindliche Entwicklung erhebt. Siehe hierzu beispielsweise Gogolin/Stecker (2014) sowie Hopf/Bäumer/Stecker (2014).

4 Die Lehr-Lern-Forschung beschäftigt sich v. a. mit der empirischen Untersuchung von Lernprozessen und der Wirkung von Lernumgebungen (Terhart 2002) und untersucht institutionalisierte und nicht-institutionalisierte Lernprozesse. Die schulbezogene Lehr-Lernforschung befasst sich mit der Beschreibung und Analyse von Lernprozessen, Auswirkungen der Lernumgebung beispielsweise auf die Motivation; sie wird somit auch als „Unterrichtsforschung“ bezeichnet (Gräsel/Gniewosz 2011). Thematische Analysen von Lehrinhalten sind kein genuiner Bestandteil.

Leuchter 2019; zur Lernwirksamkeit von Lernangeboten; Kämpnick et al. 2016; zu Laboren als Lehr-Lernorte oder Flynn 1984 zu Intelligenz), des Lernens mit Medien (Schubert et al. 2018) und zu Effekten computergestützten Lernens im Unterricht (Means et al. 2010; Vogel et al. 2006 und Chiu/Kao/Reynolds 2012) durchgeführt werden. Auch Fragen der Kompetenzentwicklung finden hier Berücksichtigung, die u. a. auf die kognitive Entwicklung im Vor- und Grundschulalter (Piekny et al. 2017; Lai et al. 2018) und mathematische Fähigkeiten (Klibanoff et al. 2006) zielen.

Eine Häufung der sich auf die Qualitätsfrage konzentrierenden Studien ist hier mit dem Bedeutungszuwachs des Elementarbereichs als Bildungsort zu erklären (u. a. Beckh et al. 2015), weshalb mit ihm Diskurse und Studien rund um Fragen nach einer optimalen Förderung und Entwicklung von Fähigkeiten, nach Bedingungen für Lernen (u. a. Niklas/Schneider 2015; Behrensen et al. 2011) und nach sozialer Inklusion (u. a. Grindheim 2017; Kreuzer/Ziebell 2009; Anderson 2018) verbunden sind (Ditton/Reinders 2011, S. 83 f.). Gesellschaftliche Fragestellungen hingegen akzentuieren häufig Bildungsgerechtigkeit und Bildungserfolg. So befassen sich dieserart Studien u. a. mit Fragen zu sozialer Ungleichheit und Bildungserfolg im Allgemeinen (Trautwein 2014; Spieß 2014), setzen Letztgenannten ins Verhältnis zu Geschlecht, Migration (Kessels 2014 bzw. Stanat/Edele 2015) und sozioökonomischem Status (Ditton/Maaz 2015) oder beschäftigen sich mit dem Zusammenhang von Bildungssystem und Bildungsqualität (Stanat/Pant 2014). Ebenso sind in diesem Kontext internationale Vergleichsstudien wie PISA und TIMSS zu verorten. In der Bildungsforschung fokussierte Aspekte sind darüber hinaus Verhältnisbestimmungen zwischen Bildung, Lebensstilen und Kultur (Barz/Liebenwein 2018) oder Inklusion und Bildung (Gebhardt/Heimlich 2018) sowie die Themenbereiche Geschlecht (Stanat/Bergman/Taraschow 2018), Transition (Braun/Ley/Reißig 2018), Hochbegabung (Ziegler 2018) und Netzwerke (Gruber/Hirschmann/Rehr 2018).

Zudem werden über die Analyse von bildungspolitischen Papieren, Berichten und Bildungsplänen auch politisch-rechtliche Rahmenbedingungen in den Blick genommen (Betz 2008; Bischoff/Betz 2015). Empirische Bildungsforschung ist somit nicht nur für Forschungsbereiche von Schule und (früher) Bildung relevant, sondern auch für Akteur*innen der Bildungspolitik und Praxis (Fuchs/Fickermann 2016).

2.1.3 Methodologisch-methodische Zugänge und aktuelle Forschungsentwicklungen

Empirische Bildungsforschung strebt an, mit unterschiedlichen methodischen Verfahren zum Erkenntnisgewinn, „wie Bildung funktioniert und unter welchen Bedingungen sie ideal verläuft“ (Reinders/Ditton 2015, S. 49), beizutragen. Die Frage danach, ob sich eine Studie quantitativer oder qualitativer

sozialwissenschaftlicher Methoden bedient, ergibt sich hierbei aus ihrem anvisierten Erkenntnisziel und der daraus resultierenden „Auffassung von Realität“ (ebd., S. 50). Stellt man nun quantitative und qualitative Zugänge einander gegenüber, so gehen Studien der Bildungsforschung mit quantitativem Zugang von einer objektiv erklärbaren Realität aus, die sich mithilfe standardisierter Instrumente erfassen lässt. Studien der qualitativen Bildungsforschung verstehen Wirklichkeit hingegen als eine Konstruktion, der man sich allenfalls annähern könne, indem beispielsweise Einzelfallbetrachtungen auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede hin analysiert werden, „um daraus [auch] Rückschlüsse [auf] [...] intersubjektive Realität zu ziehen“ (ebd., S. 50).

Daraus resultieren zwei unterschiedliche Paradigmen wissenschaftstheoretischer Positionen und methodischer Zugänge im Kontext empirischer Bildungsforschung: Studien, die mit quantitativen Methoden operieren, arbeiten häufig deduktiv (Reinders/Ditton 2015, S. 52) und zielen auf eine Theorieprüfung ab, indem sie über ihr Vorgehen beispielsweise eine allgemeine Regel an besonderen Fällen prüfen. Forschung, in der qualitative Methoden zur empirischen Erfassung vom Gegenstand „Bildung“ eingesetzt werden, arbeitet häufig induktiv, um Hypothesen zu generieren, oder rekonstruktiv, um sich dem Untersuchungsgegenstand u. a. methodisch-systematisch gegenüber zu befremden.

Allerdings zeigt sich, dass diese hier relativ schematisch anmutende Zuweisung von Studien auf das entweder qualitative oder quantitative Methodenparadigma auf die aktuelle Forschungspraxis der empirischen Bildungsforschung nur noch bedingt anwendbar ist. Damit ist zugleich darauf hingewiesen, dass mittlerweile nicht mehr von „einer völlig eindeutig dominierenden Ausrichtung auf eine bestimmte Forschungsmethodologie“ (Ditton/Reinders S. 84) im Kontext empirischer Bildungsforschung gesprochen werden kann. Zur Datenerhebung quantitativer Studien werden häufig Testverfahren wie beispielsweise Kompetenztests, Experimente, Beobachtungen, Fragebögen und Interviews genutzt, wobei die drei zuletzt genannten als hybride Formen auch für die qualitative Forschung bedeutsam sind (Reinders/Ditton 2015, S. 55).⁵ Ebenso finden Dokumenten- und Diskursanalysen (beispielsweise Meyer 2018) und mixed-methods-Designs sowie methodentriangulierende Verfahren Eingang in die Bildungsforschung. Sie werden jedoch, ebenso wie Verfahren, die sich für die Umsetzung von Längsschnittstudien zur Abbildung von Entwicklungsverläufen und Ursache-Wirkungsbeziehungen eignen, bislang noch als Desiderat in der Bildungsforschung markiert und dementsprechend nachgefragt (Ditton/Reinders 2011, S. 84).

5 „Allerdings wird das Interview in seiner teil- oder unstrukturierten Form häufiger im qualitativen Paradigma genutzt, wohingegen Beobachtungsstudien gerade in der Unterrichtsforschung häufig eher strukturiert und quantitativ durchgeführt werden“ (Reinders/Ditton 2015, S. 55).

Skizziert wurde hierüber, dass Bildungsforschung auch transformatorischen Prozessen unterliegt. So lässt sich in Bezug auf die Studien der Bildungsforschung ein Trend bzgl. der in ihr eingenommenen Forschungsperspektiven ausmachen, der die Entwicklungslinie von einer Schulfokussierung hin zur Bildung im Lebenslauf nachzeichnet. Hinsichtlich der darin akzentuierten Methodologie(en) kann konstatiert werden, dass Fragestellungen der empirischen Bildungsforschung zunehmend mit interdisziplinären Zugängen und komplexen Analyseverfahren begegnet wird; beispielsweise indem in Forschungsarbeiten eine Kombination aus quantitativen und qualitativen Verfahren angewendet oder Mehrebenen-Modelle eingesetzt werden (Ditton/Reinders 2015, S. 84). Die Bewegung hin zu einer verstärkt interdisziplinär ausgerichteten empirischen Bildungsforschung ermöglicht so einerseits eine multidisziplinäre Auseinandersetzung und Beforschung vielschichtiger Themenkomplexe unter Berücksichtigung unterschiedlicher relevanter Forschungsfragen und Methoden. Andererseits ist darüber ebenfalls markiert, dass diese divergenten Zugänge eine reflexive, kritische Auseinandersetzung – sowohl mit den Forschungsgegenständen und Methoden als auch mit dem Verhältnis der einzelnen Perspektiven zueinander – deutlicher herausfordern, als zuvor.

Im Anschluss an diese Ausführungen wird nun im Folgenden auf die Inklusionsforschung eingegangen, die in diesem Beitrag für die Reflexion der Kontur einer *Inklusiven Bildungsforschung der frühen Kindheit* herangezogen wird.

2.2 Schlaglichter auf Inklusionsforschung

Inklusionsforschung ist ein Forschungsfeld, in dem unterschiedliche Heterogenitätsdimensionen und deren relationale Verquickung – beispielsweise im Rahmen intersektionaler Studien – beleuchtet werden. Inklusion wird dort aus verschiedenen Perspektiven beforscht; so befassen sich mitunter die Sprachwissenschaften als auch die Soziologie mit Fragen nach Inklusion. Durch den hier gewählten Fokus auf die frühen Kindheit in pädagogischen Kontexten kann an dieser Stelle jedoch nur auf sie verwiesen werden.

Ziel des Kapitels ist es, anhand exemplarischer Forschungszugänge Schlaglichter der Inklusionsforschung zu diskutieren. Für den deutschsprachigen Raum ist diesbezüglich auf die Abgrenztheit und Parallelität der unterschiedlichen Forschungsdisziplinen und Diskursstränge zu verweisen, die sich der Thematik der Inklusion annehmen. So führte etwa das historisch gewachsene Nebeneinander der Subdisziplinen Allgemeine Erziehungswissenschaft und Sonder- bzw. später Integrationspädagogik als „zwei unversöhnliche Pole, als unterschiedliche Teildisziplinen ohne große Schnittmenge“ (Tervooren 2020, S. 98) dazu, dass sich die erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen Themen wie Behinderung im Kontext von Erziehungs- und Bildungsorganisationen lange Zeit versperren

und diese vorrangig durch die Behinderten-, Sonder- und Integrationspädagogik behandelt wurden (Tervooren 2001; Budde/Dlugosch/Sturm 2017), sodass hier weiterhin die Notwendigkeit einer interdisziplinären Annäherung – auch im Sinne eines Neudenkens von wissenschaftlicher Kommunikation – besteht. Um einen Beitrag zu einer solchen Annäherung leisten zu können, werden im Folgenden jene Diskursstränge exemplarisch nachgezeichnet, die – auch und gerade in der Unterschiedlichkeit ihrer Zugänge – Relevanz für die Konturierung des Gegenstands Inklusion haben – sowohl durch ihre historischen Bedingtheit als auch aufgrund inhaltlicher Auseinandersetzung mit Themen gesellschaftlicher Vielfalt. Dabei wird aufgrund seiner Historizität mit der Vielfaltskategorie der Behinderung und ihren Bezugsdisziplinen begonnen, woran Forschungen und Disziplinen zu weiteren Heterogenitätsdimensionen anschließen.

2.2.1 Genese des Forschungsfeldes und theoretische Bezugspunkte

Die Ursprünge der heutigen Inklusionsforschung können bis ins 18. Jahrhundert zurückverfolgt werden (Moser 2012, S. 262 ff.): als eine wissenschaftliche Beschäftigung mit einzelnen Vielfaltsmerkmalen. Nachstehend soll die Entwicklung eines auf Separation und „Verbesonderung“ (Boger 2019) einer bestimmten Vielfaltskategorie fokussierten Forschungszugangs hin zu intersektionalen Forschungsansätzen⁶ zu (gesellschaftlichen) Inklusionsprozessen nachgezeichnet werden. Hierzu werden mit der *Sonderpädagogik* und der *Integrationsforschung*, den ähnlich wie die Bildungsforschung interdisziplinär angelegten *Disability Studies*, *Migrations-* und *Genderforschung* sowie den stärker erziehungswissenschaftlich geprägten Feldern der *Diversity Education* und der *rekonstruktiven Inklusionsforschung* zentrale Forschungsansätze skizziert und deren Relevanz für den Wandel der Forschungszugänge und -fokuse im Bereich gesellschaftlicher Vielfalt herausgearbeitet.

Die Heil- respektive Sonderpädagogik⁷ als erziehungswissenschaftliche Teildisziplin (Moser 2012, S. 262 ff.) setzt sich mit dem Gegenstandsbereich der Behinderung auseinander. Ihr ist das Verständnis einer diagnostizierbaren Abweichung vom als „normal“ Definierte inhärent. Behinderung wird als persönliche Eigenschaft eines Menschen ausgelegt (Praschak 2009, S. 1), wodurch sich die

6 Winker/Degele (2009) konzipieren Intersektionalität als empirisch-analytisches Instrument zur Erfassung gesellschaftlicher Mehrdimensionalität, mithilfe dessen sich „kontextspezifische, gegenstandsbezogene und an sozialen Praktiken ansetzende Wechselwirkungen ungleichheitsgenerierender sozialer Strukturen [...], symbolischer Repräsentationen und Identitätskonstruktionen“ (ebd., S. 15) untersuchen lassen.

7 Mit der Umbenennung der Heilpädagogik in „Sonderpädagogik“ in den zwanziger Jahren des letzten Jahrhunderts wurde dem neuen Fokus auf das sich ausbildende Sonderschulsystem Rechnung getragen; zudem wird dadurch die Abkehr der stärker medizinisch orientierten Heilpädagogik zum Ausdruck gebracht (Mürner/Sierck 2013, S. 79 f.).

sonderpädagogische Sichtweise in ihrer Historizität deutlich von aktuellen Diskursen um das Verständnis von Behinderung, wie es etwa in der UN-Behindertenrechtskonvention und den Disability Studies vertreten wird, unterscheidet. Das der Heilpädagogik zugrunde gelegte individuelle Modell von Behinderung weist eine medizinisch begründete Binarität als zentrales Argumentationsmuster – „gesund“ im Sinne von normal vs. „krank“ im Sinne von abweichend – auf, was nach Vera Moser (2000, S. 181 ff.) mit der disziplinären Orientierung am medizinisch-psychiatrischen Diskurs des 19. Jahrhunderts zu erklären ist.

Die Nähe dieser heilpädagogischen Disziplin zum segregierenden Schulsystem, deren Grundgedanke die Anpassung des Individuums an normative gesellschaftliche Anforderungen ist, ist bis heute geblieben. Eine neue Grundsatzdiskussion um einen möglichen Paradigmenwechsel innerhalb der Sonderpädagogik entwickelte sich gegen Ende des 20. Jahrhunderts. Das bis dahin bestehende Paradigma war v.a. durch die Wahrnehmung einer (selbst zugeschriebenen) sogenannten „Stellvertreterfunktion“ der Sonderpädagog*innen für Menschen mit Beeinträchtigung charakterisiert – sowohl als Sprachrohr und Interessensvertreter*innen als auch als pädagogisches Handlungskonzept – und durch die Weiterverfolgung des Wandels von der Sonder- hin zur Integrations- und Inklusionspädagogik, die zunehmend neben der Verbesonderung und Aussonderung von Betroffenen in segregierende Strukturen auch deren Integration ins Regelsystem zum Gegenstand hat (Bätge i. V.). Eine übergeordnete, systemische Herangehensweise mit dem Ziel der Anpassung der Gesellschaft sowie der institutionellen Gegebenheiten an individuell unterschiedliche menschliche Bedürfnisse werden erst im sozialen Modell von Behinderung, und später in der auf diesem Modell fußenden UN-BRK, gefordert (ebd.).

Der Wechsel der Paradigmen ist u. a. mit den aus den Behindertenrechtsbewegungen entstandenen Disability Studies in Zusammenhang zu bringen, die die bis dahin von der Sonderpädagogik eingenommene Stellvertreterfunktion konterkarierten (Moser 2000, S. 175 f., S. 190; Hermes 2006, S. 15 ff.). Diese neu gegründete Disziplin hat ihre Ursprünge in den Independent Living Movements, einer politischen Behindertenbewegung der 1980er Jahre in den USA und Großbritannien, die ein Verständnis von Behinderung, das auf das gesellschaftliche Umfeld zielte, verfolgte. In diesem Verständnis fasst Behinderung nicht mehr vorwiegend als persönliches Leid, Unglück oder auferlegte Prüfung auf, sondern vielmehr als Folge gesellschaftlicher Diskriminierungen und Barrieren (Bruhn/Homann 2010, S. 1 f.). Für die Disability Studies als Forschungsdisziplin bedeutet dies: „Nicht die individuelle Beeinträchtigung, sondern die diskriminierenden gesellschaftlichen Bedingungen, die die Ausgrenzung behinderter Menschen aus fast allen Lebensbereichen zur Folge haben, rücken in den Blickpunkt“ (Hermes 2006, S. 16). Im 20. Jahrhundert wurden eine intersektionale Betrachtung und Thematisierung der Vielfaltskategorien Sex/Gender und Behinderung (Waldschmidt 2005, S. 11 f.) innerhalb dieses Wissenschaftsansatzes anvisiert

sowie Vorschläge zur Berücksichtigung identitätsbildender Merkmale von Geschlecht, sexueller Orientierung und Religion diskutiert, was auch Forschungen zu „doppelten Diskriminierungen[en]“⁸ ermöglicht (Waldschmidt 2005, S. 11 f.).

Zu den Forschungsgrundsätzen der interdisziplinär angelegten Disability Studies zählen das Sichtbarmachen von Menschen mit Beeinträchtigung, ihren Perspektiven und Erfahrungen als Forscher*innen. Damit ist ihnen eine Parteilichkeit inhärent, die darauf zielt, Menschen mit Beeinträchtigung mittels Analysen von gesellschaftlichen Bedingungen nicht länger „auszusondern“ (Hermes 2006, S. 22 f.; Bruhn/Homann 2010, S. 2). Die Stärke dieses selbstermächtigenden, partizipativen Ansatzes liegt folglich insbesondere in der Analyse von gesellschaftlichen Unterdrückungsmechanismen und strukturellen Machtverhältnissen (Praschak 2009, S. 5). Was diesem Ansatz fehle, so konstatiert Waldschmidt (2005, S. 14), seien eigene Theorie(-produktione)n und Methodologien – v. a. im deutschsprachigen Raum (ebd.). Durch diese von den Disability Studies geprägte disziplinäre Ausrichtung kam es zu Überarbeitungen rechtlicher Rahmenvorgaben⁹, einer Dynamik gesellschaftspolitischer Entwicklungen sowie zur Neuausrichtung theoretischer Konzepte, die vornehmlich auf eine gleichberechtigte Teilhabe an Gesellschaft, Schule und Arbeitswelt, ein selbstbestimmtes Leben der Betroffenen und die Abschaffung exkludierender Systeme abzielten (Köbsell 2012, S. 181).

Diese Ansätze wurden durch teils pädagogische Zugänge nun auch für ein weites Inklusionsverständnis geöffnet, beispielsweise im Kontext der Diversity Education, die im Gegensatz zu der Sonderpädagogik und den Disability Studies keinen Fokus auf eine Vielfaltskategorie aufweist. Ihr Gegenstandsbereich ist die positiv konnotierte, wertschätzende Diversität – d. h. Vielfalt im Sinne einer gesellschaftlichen Ressource (Georgi 2015, S. 26). Herausgebildet haben sich die Diversity Studies aus den zwei Traditionslinien der Diversity-Management-Konzepte und der erziehungswissenschaftlichen Differenzdebatten, die sich mit dem Konzept des „Doing Difference“ und seinen Folgen befassen (Walgenbach 2014, S. 105 f.), sodass die dem Ansatz der Diversity Education innewohnenden

8 Mit einer „doppelten Diskriminierung“ respektive Mehrfachdiskriminierung wird der Umstand beschrieben, aufgrund mehrerer zugleich wirksamer Vielfaltsmerkmale – beispielsweise Geschlecht und Beeinträchtigung – diskriminiert zu werden (Waldschmidt 2005, S. 11 f.).

9 Rechtlich gerahmt wurde diese Entwicklung in Deutschland durch den jährlich stattfindenden „Integrationstag der behinderten Menschen“ – aktuelle Bezeichnung: „Internationaler Tag der Menschen mit Behinderung“ – seit 1993 (Heiden 2015, S. 448), die Erweiterung des Artikel 3 des Grundgesetzes um „Behinderung“ 1994 (Bösl/Klein/Waldschmidt 2010, S. 11), das Behindertengleichstellungsgesetz 2002 (Köbsell 2006, S. 9), das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz 2006 (Schönwälder 2007, S. 163 f.) und schließlich durch die Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention 2009.

Kategorisierungen sogleich kritisch hinterfragt werden können. Dieses Konzept hat demnach, ebenso wie der Ansatz der Pädagogik der Vielfalt nach Annedore Prengel (1995), Antidiskriminierungsstrategien von multikulturellen Gesellschaften¹⁰ mit den Disability Studies gemein (Walgenbach 2014, S. 92). Denn wie bereits die Disability Studies fordert auch dieser pädagogische Ansatz keine Assimilation der als „anders“ Definierten und Stigmatisierten; vielmehr soll eine gleichwertige und universale Teilhabe erreicht werden (Vinz/Schiederig 2010, S. 26 f.; Bätge i. V.).

Auch mit der Migrations- und Genderforschung etablierten sich im deutschen Forschungsraum zwei weitere disziplinäre Ansätze, die die bereits exemplarisch skizzierten Zugänge mit ihren je eigenen Forschungsinteressen und -gegenständen ergänzen können und zudem intersektionale Ansätze berücksichtigen (Reuter/Mecheril 2015, S. 1 ff.). Darüber hinaus richtet die Migrationsforschung ihren Fokus auf die kulturelle Ausdifferenzierung der Gesellschaft, fragt nach Anerkennung und Verteilungsgerechtigkeit (beispielsweise Heimken 2015; Baumert/Stanat/Watermann 2006), nach Mehrsprachigkeit (u. a. Esser 2006; Gogolin 2009), Transnationalität (exemplarisch Ong 2005; Spiegel 2005) sowie nach einer angemessenen, medialen Repräsentation dieser kulturellen Vielfalt (z. B. Ter Wal/D’Haenens/Koeman 2005; Paasch-Colberg/Küfner 2012; Trebbe/Schönhagen 2011). Für Forschungen zu Migration sind u. a. die Geografie, die Geschichts-, Politik-, Rechts-, Sprach- und Erziehungswissenschaft sowie die Geschlechterforschung Referenzdisziplinen. Zudem übernimmt die Migrationsforschung die Funktion eines Katalysators, indem sie Binnendifferenzierungen dieser unterschiedlichsten Disziplinen schafft (Reuter/Mecheril 2015, S. 2). An manch exemplarisch angeführten Forschungsgegenständen wird die Nähe der Migrations- zur Genderforschung, wie sie teilweise im Rahmen intersektionaler Forschungen entsteht, sichtbar. Auch die in den 1960er Jahren als Frauenforschung entstandene Geschlechterforschung fußt auf multi- und interdisziplinären Zugängen; ihre Entwicklung hin zur Genderforschung zeugt von einer Erweiterung des Forschungsgegenstandes, der nach Kahlert/Weinbach (2015, S. 2 f.) auf die Anbindung der deutschen an die vergleichsweise offenere internationale Genderforschung zurückzuführen ist. Die Genderforschung versteht sich als sozial- und machtkritischer Forschungszugang der Soziologie (ebd.) und befasst sich u. a. mit Geschlechtsbeziehungen und den damit einhergehenden Machtverhältnissen (Bublitz 2000), mit dem Zusammenhang von Geschlecht und Kapital (u. a. Boll/Leppin 2015; BMFSFJ 2017; Grabka et al. 2017; Boltanski/Chiapello 2003), mit Heteronormativität (z. B. Tietz 2007; Rudloff 2007), mit

10 Der Diversity Education geht es um einen produktiven Umgang mit Verschiedenheit und Kritik an rechtsextremen und -politischen Idealisierungen von Homogenität und zielt sowohl auf die Anerkennung unterschiedlicher Erfahrungen als auch auf den Abbau gruppenpezifischer Benachteiligungen ab (Vinz/Schiederig 2010, S. 26 ff.).

Rollenverständnissen und gesellschaftlichen Ordnungen (z.B. Dauber 2006; Farrokhzad et al. 2011; MfGEPA 2010) sowie mit Konstruktionsprozessen und Stereotypen im Hinblick auf Geschlecht (Cuddy et al. 2015; Williams/Best 1990; Koenig/Eagly 2014). Ebenso beschäftigt sich die Genderforschung im Rahmen intersektionaler Zugänge mit Wechselwirkungen zwischen den Dimensionen Geschlecht und Behinderung (Jerg 2010; Garland-Thomson 2002; Raab 2010; Schildmann 2004; Middendorf 2010) sowie mit Geschlecht und Migration (u. a. Lutz/Palenga-Möllenbeck 2014; Huth-Hildebrand 2002) bzw. sexueller Orientierung und Migration (z. B. Castro-Varela/Dhawan 2009).

2.2.2 Inklusionsforschung – Forschungsgegenstände und aktuelle Entwicklungen

Die Vielfalt der zuvor skizzierten disziplinären Zugänge manifestiert sich auch in den Forschungsthemen und damit einhergehenden Auslegungen von Inklusion. So hat sich beispielsweise die Allgemeine Pädagogik von Beginn an der Auseinandersetzung mit Differenz und Heterogenität gewidmet – „auch wenn dies in einer besonderen Art und Weise geschah und die Anschlussstellen zum Thema ‚Inklusion‘ nicht systematisch untersucht wurden“ (Tervooren 2020, S. 98).

Gegenstandsbereiche der Diversity Studies als Disziplin sind – aufgrund ihres machtkritischen Ansatzes – beispielsweise Herstellung(-prozesse) gesellschaftlicher In- und Exklusion sowie ihre Dekonstruktion (Georgi 2015, S. 26), hybride und/oder multiple Identitäten und „shifting identities“ (Krell et al. 2007, S. 8). Zu den Forschungsschwerpunkten zählen u. a. die Gender Studies, Postcolonial Studies, die „Behinderten-“ und Antisemitismusforschung (ebd.), was auf die der Diversity Education zugrundeliegenden Vielfaltskategorien Herkunft/ethnische Zugehörigkeit, Religion/Weltanschauung, Geschlecht/Gender, sexuelle Orientierung und Behinderung und Alter zurückzuführen ist. Als zusätzliche sogenannte „Sekundärdimensionen“ gelten der sozioökonomische Status und Bildung, Hautfarbe und der sprachliche Hintergrund (Vinz/Schiederig 2010, S. 28f.).

Ein Blick in die Forschungslandschaft offenbart zudem Arbeiten, die sich sowohl auf einzelne Diversitätskategorien konzentrieren, als auch intersektionale Studien. Den Themen Behinderung und Inklusion beispielsweise nehmen sich Forschungen unterschiedlicher Disziplinen an; insbesondere der Themenkomplex Inklusion mit seinen Bezügen zum Schulsystem, seiner juristischen, gesellschaftlichen, didaktischen, pädagogischen und strukturellen Reichweite, Untersuchungen zur derzeitigen Umsetzung von Inklusion sowie Studien im Bereich der frühen Bildung sind häufiger zu verzeichnen. Zumeist werden hier thematische Bezüge zur sozialen Teilhabe in Kindertagesstätten und Schulen (u. a. Schwab 2018; Kermit 2008; Janson 2008 und Kreuzer/Ziebell 2009; Kreuzer 2008), dem Umgang mit Behinderung in historischer Perspektive (z. B. Beck/

Timm 2017), zu Aneignungsprozessen (beispielsweise Wagner 2017) oder Inklusion in Kindertageseinrichtungen und Schulen hergestellt. In der Regel liegt hier ein enges Inklusionsverständnis vor. Seltener werden Studien zu weiteren, jeweils einzeln betrachteten Vielfaltsmerkmalen durchgeführt – etwa zu Kinderarmut/sozioökonomischem Status (Goeke 2012) sowie zur sozialen Inklusion von Kindern mit Migrationshintergrund durch Rollenspiele in Kindertageseinrichtungen (Kalkman/Clark 2017).

Im Bereich intersektionaler Studien werden u. a. die Kategorien Migration und Religion sowie Gender und Behinderung in den Blick genommen (z. B. Wansing/Westphal 2014 und Amirpur 2016). In der Migrationsforschung können exemplarisch Studien zu „ethnischen Gruppen“ (Gordon 1964), einem durch Migration bedingten gesellschaftlichen Wandel (Eisenstadt 1954), Fremdheit, Fremdmachen und Zugehörigkeit (Bauman 1995), kolonialer Wissensproduktionen (Said 1978) sowie Rassismus und Othering (Said 1999) angeführt werden. Im Rahmen einer intersektionalen, genderreflexiven Migrationsforschung werden zudem in zahlreichen Studien Verflechtungen von Migration und Geschlecht (u. a. Zölch et al. 2012 und Perels 2012), Migration und Hautfarbe (Forschungsbereich beim Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration 2018), Alter (z. B. Soom Ammann/van Holten 2014) und Religion (beispielsweise Herzig 2014) sowie sexueller Orientierung (beispielsweise Thielen 2012) sichtbar gemacht (siehe hierzu Tuidier/Trzeciak 2015). Studien der Gender-Studies thematisieren verstärkt Geschlechterverhältnisse und Rollenbilder im Kontext von Migration (beispielsweise in Hausbacher et al. 2012; Flaake 2014), schul- und fachbezogene geschlechtliche Vielfalt (u. a. Steuer 2015) sowie Homophobie in Gesellschaft und Sport (beispielsweise in Schweer 2018).

Aktuelle reflexive und/oder rekonstruktive Ansätze der Inklusionsforschung (Boger 2019; Budde/Hummrich 2013; Budde/Dlugosch/Sturm 2017) tragen dazu bei, den historisch zunächst enger angelegten Inklusionsbegriff analytisch zu weiten und beispielsweise verschiedene Differenzkonstruktionen in den Blick zu nehmen. Zugleich ermöglichen sie, grundlegende, in den jeweiligen Forschungstraditionen verankerte Annahmen kritisch zu reflektieren. So konstatieren Budde/Hummrich (2015), dass der Begriff der Inklusion – sofern er ausschließlich als sonderpädagogischer Begriff konzeptioniert und auf die Anerkennung bzw. Teilhabe von Menschen mit Beeinträchtigung enggeführt wird – als erziehungswissenschaftlicher Begriff nicht tauglich sei, da ihm so der Komplementärbegriff der Exklusion fehlt, wodurch seine die Gesellschaft konstruierende Bedeutsamkeit dethematisiert wird. Da „[...] den Gleichheitskonstruktionen, die Teilhabe verheißen, immer auch Differenzkonstruktionen zugrunde liegen“ (Budde/Hummrich 2013, o.S.), plädieren sie dafür, In- und Exklusion multiperspektivisch – d. h. in einem interdisziplinären und intersektionalen Zusammenhang – zu betrachten. Dies lässt sich anschließen an die Forderung, erziehungswissenschaftliche Inklusionsforschung solle „gesellschaftskritische Fragen nicht

dethematisier[en], sondern Strukturen und Praktiken in diversen pädagogischen Feldern aus einer mehrdimensionalen und ungleichheitskritischen Perspektive untersuch[en], um dabei gegenwärtigen Inklusions- und Exklusionsprozessen kritisch reflektierend zu begegnen“ (Budde/Panagiotopoulou/Sturm 2020, S. 34). Ein Angebot einer dies berücksichtigenden Perspektive auf Inklusion machen Budde/Hummrich (2015) mit dem sogenannten „reflexiven Inklusionsverständnis“, das „sowohl auf das Wahrnehmen und Ernstnehmen von Differenzen und das Sichtbarmachen von darin eingeschriebener Benachteiligung, als auch auf den Verzicht auf Festschreibung und Verlängerung impliziter Normen durch deren Dekonstruktion“ (ebd., S. 38) abzielt. Sie verstehen reflexive Inklusion als erziehungswissenschaftliche Perspektive mit sozialwissenschaftlicher Einbettung, die „nicht fachspezifisch zu verorten, sondern als interdisziplinäre Aufgabe unterschiedlicher erziehungswissenschaftlicher, sozialpädagogischer oder etwa fachdidaktischer Domänen“ (ebd., S. 38) angelegt ist.

Der Bearbeitung des Spannungsfeldes, das sich aus der Komplexität dessen, was unter Inklusion gefasst wird – also einerseits der Verengung auf die Dimension Behinderung und die Frage der Teilhabe am Bildungssystem; andererseits der Perspektiverweiterung auf gesamtgesellschaftliche Teilhabe- und Ausschlussbedingungen – ergibt, widmet sich u. a. der noch junge Zugang der (re-)konstruktiven Inklusionsforschung (Hummrich 2017; Budde/Dlugosch/Sturm 2017). Zudem verweist dieser Zugang noch auf ein weiteres Spannungsfeld, das durch die Ziele und Grenzen seiner Referenzdisziplinen – der Inklusionsforschung und der rekonstruktiven Bildungsforschung – bedingt wird. Inklusionsforschung steht in enger Verbindung zur Praxis, d. h. sie fokussiert „die Praxis von Erziehung und Bildung, bzw. die Realisierung von Teilhabe“ (Hummrich 2017, S. 165), da an sie vielfach der Anspruch gestellt wird, „Handlungswissen, das der Praxis nützt und somit zu ihrer Professionalisierung beiträgt“ (ebd., S. 165), bereitzustellen. Demgegenüber versteht sich die rekonstruktive Bildungsforschung als sozialwissenschaftlicher Zugang zu Bildungs-, Betreuungs- und Sozialisationsprozessen, anhand derer sich soziale Ordnungen exemplarisch rekonstruieren lassen – jedoch ohne auf kausale Ableitungen abzielen, sodass sie „vor dem prinzipiellen Problem der Empirisierbarkeit und der Anforderung die Bedeutung ihrer Ergebnisse (praxisbezogen) zu legitimieren“ (ebd., S. 166) steht.

Die Bezeichnung „(Re-)Konstruktion“ verweist auf den Aspekt des Changierens zwischen Rekonstruktion und Konstruktion (Budde/Dlugosch/Sturm 2017, S. 14) und erinnert daran, dass alle wissenschaftlichen Erkenntnisse – somit auch jene im Forschungsfeld der Inklusion – „zugleich konstruiert und rekonstruiert, zugleich Entdeckungen und Erfindungen“ (Langer 2015, S. 56) sind. Somit ist Inklusion aus Sicht der (re-)konstruktiven Inklusionsforschung „nicht lediglich als umzusetzendes Ziel, sondern als Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Forschung [zu] betrachten“ (Budde/Dlugosch/Sturm 2017, S. 12). Um dabei der Vielfalt an Fragestellungen im Feld inklusionsbezogener Forschung Rechnung

tragen zu können, verweisen die Autor*innen auf die Bedeutung der „Unterschiedlichkeit und Verflechtung“ (ebd., S. 13) verschiedener Forschungsfelder, die zum einen „Ausdruck der Vielschichtigkeit des Themas selbst“ (ebd., S. 15) sind, und zum anderen mittels ko-konstrutiver Forschungen zukünftig dazu beitragen können, die Heterogenität des Forschungsgegenstands Inklusion „adäquater zu erfassen“ (ebd., S. 14).

(Re-)Konstruktive Inklusionsforschung ermöglicht die Beleuchtung der Hervorbringung von Inklusion im Rahmen von exemplarischen „Ordnungen von Bildung und Erziehung“ (Hummrich 2017, S. 171); thematisiert zugleich jedoch auch die „Grundlagen von Teilhabe und Ausschluss und untersucht die Hervorbringung von Praxis im Anspruch der Umsetzung eines gesellschaftlichen Anspruchs“ (ebd. S. 177). Damit kann sie Teilhabeprozesse beleuchten, die „selbst Ausdrucksgestalt gesellschaftlicher Teilhabe- und Ausdrucksstrukturen“ sind (ebd. S. 178).

2.3 Schlaglichter auf die Forschung der frühen Kindheit

Während die Begriffe der Bildungs- und Inklusionsforschung öffentlich bekannt und im Wissenschaftsfeld gängig sind, trifft das auf das Forschungsfeld „frühe Kindheit“ kaum zu. Auch wenn auf vielfältige Forschungstraditionen verwiesen werden kann, die sich mit der frühen Kindheit beschäftigen, sind i. d. R. doch eher andere Bezeichnungen üblich, wie z. B. die (neuere) Kindheitsforschung (Honig 2009; Eßer et al. 2017), die frühkindliche Bildungsforschung (Stamm/Edelmann 2013) oder auch die frühpädagogische (Nentwig-Gesemann/Fröhlich-Gildhoff 2017; Schmidt/Smidt 2018) und kindheitspädagogische Forschung (Cloos 2020). Nachfolgend werden die Genese, die theoretischen Bezugspunkte, die Gegenstände und methodischen Zugänge sowie die neueren Entwicklungen dieser unterschiedlichen Forschungsfelder skizziert, die sich mit der frühen Kindheit beschäftigen. Im Zentrum der Betrachtung stehen die Forschung der frühen Kindheit (1), die frühpädagogische (2) und die kindheitspädagogische Forschung (3).

2.3.1 Forschung der frühen Kindheit

Zur frühen Kindheitsforschung liegt ein Handbuch vor, das sich ausgiebig mit unterschiedlichen Forschungstraditionen im Kontext früher Kindheit beschäftigt (Braches-Chyrek et al. 2020). Folgt man den Inhalten und der Einleitung dieses letztgenannten Handbuches, dann zeigt sich die Forschung der frühen Kindheit als ein interdisziplinäres Forschungsfeld, das unterschiedliche Forschungstraditionen nebeneinanderstellt, ohne eine Klammer für die Unterschiedlichkeit der Zugänge bieten zu wollen. Aufgeführt werden so unterschiedliche Zugänge aus der Erziehungswissenschaft, der „Entwicklungspsychologie, der Gehirnforschung, der biologisch evolutionären Forschung, der empirischen

Bildungsforschung sowie der sozialwissenschaftlichen Forschung zur politischen Sozialisation und der Geschlechtersozialisation“ (ebd., S. 13). Mit dem Handbuch wird das Anliegen verfolgt, den Stand der Theoriebildung und empirischen Forschung zur frühen Kindheitsforschung darzustellen. Es wird dabei an einer Vielfalt von Zugängen der Kindheitsforschung in Deutschland angeknüpft, die Kindheit in allen Lebensphasen in den Blick nimmt (u. a. Grunert/Krüger 2006), ohne dass die Forschung der frühen Kindheit nun genau bestimmt, bis zu welchem Alter Kindheit zu fassen ist. Auch wenn u. a. ebenso medizinische, pädiatrische, ethnologische, anthropologische, juristische, sozialgeografische, wohlfahrts- und bildungsökonomische sowie -politische Forschungsperspektiven auf Kindheit entwickelt sind, wird in den vorliegenden Einführungen (u. a. Deckert-Peaceman/Dietrich/Stenger 2010) Kindheitsforschung eher als ein erziehungswissenschaftliches, soziologisches oder entwicklungspsychologisches Forschungsfeld enggeführt. Dabei scheint wenig geklärt, in welchem Verhältnis diese drei Perspektiven auf Kindheit zueinander und in welcher Beziehung sie zu weiteren Forschungsfeldern stehen. Das Forschungsfeld scheint dabei durch Phasen der gegenseitigen Abgrenzung und Phasen integrativer Bewegungen geprägt zu sein, wie sie z. B. in der Bildungsforschung vorzufinden sind.

Die Beschäftigung mit der frühen Kindheit, die bis in das 18. Jahrhundert zurückreicht, hat sich in ihren Anfängen aus sehr unterschiedlichen disziplinären Blickwinkeln dem Thema angenähert, ohne dass eine starke gegenseitige Abgrenzung festzustellen war. Eher ist von einer hybriden Betrachtung des Kindes auszugehen (Eßer 2013). So integrierte auch das von Karl und Charlotte Bühler geleitete Institut für Kindheits- und Jugendforschung psychologische, soziologische und (sozial)pädagogische Fragestellungen (Grunert/Krüger 2006, S. 11). Die Entwicklungen der Kindheitsforschung wurden durch eine breite methodische Debatte erweitert, sodass standardisierte und experimentelle Zugänge über Testverfahren durch ethnografische Methoden und u. a. die qualitative Auswertung von Interviews, Briefen und Tagebüchern erweitert wurden (ebd.).

In der Nachkriegszeit „avancierte die Kindheitsforschung zu einer Domäne der Entwicklungspsychologie, so dass sich [...] eine sozialwissenschaftlich orientierte Kindheitsforschung kaum etablieren konnte“ (ebd., S. 12). Angelehnt an den Stufenmodellen u. a. von Freud und Piaget stand hier die Frage im Mittelpunkt, wie Entwicklungsniveaus und ihre Veränderungen beschrieben werden können (ebd., S. 13). Ab den 1980er Jahren kann dann aber auch eine „erziehungswissenschaftliche Wende“ (ebd.) und eine Vervielfältigung der Perspektiven sowie eine erneute Orientierung an qualitativen Methoden in der Kindheitsforschung festgestellt werden: In kritischer Abarbeitung an der entwicklungspsychologischen Forschung, die sich an der Entwicklung zukünftiger Erwachsener ausrichtete, orientierte sich eine sozialwissenschaftliche Kindheitsforschung – angeregt durch phänomenologische Ansätze – an dem Paradigma der Eigenständigkeit der Lebensphase Kindheit. Die aufgegriffenen und

weiterentwickelten Sozialisierungstheorien, die erneut soziologische, psychologische und erziehungswissenschaftliche Theorien miteinander verknüpften und z. T. sozialökologisch erweitert (Bronfenbrenner 1981) wurden, betonen den Zusammenhang von Eigentätigkeit des Kindes und heben die Bedeutung der gesellschaftlichen Bedingungen des Aufwachsens hervor – eine Perspektive, die in der Entwicklungspsychologie eher weniger eingenommen wird.

Die sogenannte „neuere Kindheitsforschung“ allerdings grenzt sich auch vom Sozialisierungsparadigma ab, hebt die Bedeutung der Kindheit als eine soziale Strukturkategorie hervor und beschäftigt sich mit den (peer)kulturellen Alltagspraxen von Kindern und deren Veränderungen. Die ethnografischen und biografietheoretischen Studien wurden zunehmend auch durch Beiträge zur Sozialberichterstattung (Betz 2008) und durch Surveystudien zur Kindheit ergänzt (u. a. Andresen/Neumann/Public 2018). Diese Studien griffen die Kritik auf, dass das Wissen über die Lebenslage Kindheit empirisch noch sehr dünn war. Die frühe Kindheit blieb hier allerdings ausgenommen. Methodologisch wurde der Frage nachgegangen, wie weit es im generationalen Verhältnis im Rahmen von Forschung möglich ist, die Perspektive von Kindern einzunehmen und angemessene Methoden zu finden, die Perspektive der Kinder zu erfassen (Honig/Lange/Leu 1999; Heinzl 2012). Insgesamt kann die Kindheitsforschung zwischen den Polen einer subjektbezogenen (entwicklungspsychologischen und psychoanalytischen) und eher strukturbezogen sozialwissenschaftlichen Perspektive – mit Blick auf die generationale Ordnung, die Lebenslagen und die Kultur von Kindern – angesiedelt werden, wobei Subjekt und Struktur verbindende Zugänge Kindheit biografietheoretisch und phänomenologisch untersuchen (Deckert-Peaceman/Dietrich/Stenger 2010). Somit geht es in der Kindheitsforschung nicht allein um Kinder, sondern um Kindheit in Relation zur Erwachsenenheit (Fangmeyer/Mierendorff 2017). Das heißt in Interpretation von Kindheit als einer sozialen Strukturkategorie geht es damit auch um die Vielgestaltigkeit von Kindheiten in und außerhalb institutioneller Kontexte.

Eine Forschung der frühen Kindheit, die eigenständigen Fragen nachgeht, hat sich innerhalb dieses Forschungsfeldes jedoch kaum etabliert. Die Forschung konzentrierte sich vor allen Dingen auf ältere Kinder und klammerte auch die institutionellen Kontexte jenseits von Schule und Familie weitgehend aus. Mittlerweile hat sich dieses Forschungsfeld der (frühen) Kindheitsforschung allerdings so ausdifferenziert, dass eine grundlegend interdisziplinäre Verknüpfung der Perspektiven nur partiell geschieht, wenn z. B. in der Sektion Kindheitssoziologie erziehungswissenschaftliche und soziologische Perspektiven miteinander verknüpft werden.

2.3.2 Frühpädagogische Forschung

Neben diesem offen konturierten, mal mehr oder weniger interdisziplinär agierenden Feld der (frühen) Kindheitsforschung erlebte in der Nach-PISA-Diskussion

seit Anfang der 2000er-Jahre das Feld der frühpädagogischen Forschung einen zweiten Aufschwung. Die Frühpädagogik hatte, nachdem sie in den 1960er und 1970er im Kontext der damaligen Bildungsreformen eine beachtenswerte Blüte erfahren hatte, bildungspolitisch kaum mehr eine Beachtung gefunden und wurde zwischen 1980 und 2000 disziplinär weitgehend abgekoppelt von kindheitstheoretischen Diskursen betrieben. Die frühpädagogische Forschung interessierte sich weniger für das Aufwachsen von Kindern in unterschiedlichen Sozialisationskontexten, sondern konzentrierte sich weitgehend auf Fragen nach ihrer bildungstheoretischen Kontur (Schäfer 2001), ihrer curricularen und konzeptionellen Ausrichtung und nach den Möglichkeiten einer gelingenden Bildungsbegleitung im Kindergarten (Fthenakis/Textor 2000). Auch die Reform der Ausbildung (Thiersch/Höltershinken/Neumann 1999) wurde breit diskutiert. An diesem stark an der Institution Kindergarten und den Möglichkeiten der Professionalisierung ausgerichteten Blick änderte sich auch in den 2000er-Jahren wenig, griff die Forschung am Anfang des Jahrtausends doch die an dieses Feld herangetragenen Professionalisierungserwartungen auf, die im Zuge der neuen gesellschaftlichen Aufmerksamkeit für die Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern vor der Schule nach der ersten PISA-Studie entstanden war. Durch Beiträge zur pädagogischen Qualität, durch die Entwicklung neuer Handlungskonzepte, durch eine stärkere theoretische und methodische Fundierung z. B. von Sprachförderung, Bildungsthemen, Beobachtungsverfahren und Elternzusammenarbeit kam sie diesen Erwartungen nach. Sie lieferte hier Impulse weniger durch empirische Untersuchungen, sondern vielmehr durch Adaption von wissenschaftlichem Wissen – insbesondere aus der Bildungs- und Bindungsforschung, den Neurowissenschaften sowie aus der Entwicklungspsychologie. Sie lieferte konzeptionelle Beiträge zur Methodenentwicklung und zu innovativen Praxisinstrumenten (u. a. Leu et al. 2007) sowie durch curriculare Entwicklungsarbeit (Fthenakis 2003). Auch Strategien der Akademisierung (Sell 2004; Thole/Cloos 2006) sollten zu einer Professionalisierung beitragen. Frühpädagogischer Forschung wurde hier vor allen Dingen die Funktion einer empirischen Unterfütterung bestehender Praxis und deren Weiterentwicklung mittels Evaluations-, Wirkungs- und Professionalisierungsforschung zugeschrieben (Fröhlich-Gildhoff/Nentwig-Gesemann/Haderlein 2008).

In den letzten zehn Jahren hat sich allerdings die Kontur der frühpädagogischen Forschung erheblich erweitert: Erstens hat sich eine stark empirisch ausgerichtete frühpädagogische Bildungsforschung etabliert, die die Möglichkeiten der institutionellen Förderung frühkindlicher Kompetenzentwicklung und Bildungserfolg unter Berücksichtigung spezifischer Kontextbedingungen zu messen versucht (Stamm/Edelmann 2013). Zweitens kann eine erweiterte Perspektive frühpädagogische Forschung als „Beschreibung und Analyse von Voraussetzungen, Praxen und Wirkungen von Bildung und Erziehung in institutionellen Kontexten mit Bezug auf Kinder in den ersten ungefähr sechs bis

acht Lebensjahren“ identifiziert werden (Viernickel 2015, S. 22). Eine solche Forschungsausrichtung versteht sich als eine interdisziplinär aufgeklärte Forschung, die auch Zugänge wie die Bindungsforschung integrieren kann, allerdings dezidiert ein „pädagogisches Verständnis der Pädagogik der frühen Kindheit“ (Schmidt/Smidt 2018, S. 13) zugrunde legt und sich von einer soziologischen Kindheitsforschung abgrenzen will (ebd.) oder zuweilen auch eine integrative Perspektive anstreben will, die soziologische und entwicklungspsychologische Ansätze integriert, aber dezidiert erziehungswissenschaftlich gerahmt sein will (Thole/Göbel/Milbradt 2013).

Als frühpädagogische Forschung nimmt sie pädagogische Ansätze und Querschnittsthemen – wie Inklusion und Geschlechterforschung – Bildungsbereiche und zielgruppenbezogene Förderung, pädagogische Qualität und Professionalisierung in den Blick (Schmidt/Smidt 2018). Mit Fokus auf institutionelle Kontexte wird hier der Blick auch auf die Schnittfelder Familie und auf die Übergänge in anderen Bildungsinstitutionen gelenkt und nicht nur die institutionalisierte Kindheit in Kindertageseinrichtung und Tagespflege, sondern auch Handlungsfelder wie Familienbildung und Frühe Hilfen untersucht.

Im Zuge dieser Ausweitung der Forschungsperspektive auf „Voraussetzungen, Praxen und Wirkungen von Bildung und Erziehung“ (Viernickel 2015, S. 22) in unterschiedlichen institutionellen Kontexten erweitert sich auch das Spektrum der methodischen Forschungszugänge. Indem neben die Evaluations-, Wirkungs- und Professionalisierungsforschung nun auch eine stärkere Ausrichtung an Grundlagenforschung in qualitativer, quantitativer oder auch methodentriangulierender Ausrichtung zu identifizieren ist, scheint es in der Frühpädagogik nun möglich, das Portfolio der Spielarten erziehungs- und sozialwissenschaftlicher Forschungsmethoden auszuschöpfen. Auch stellt sie sich mit neuem Selbstbewusstsein durchaus innovativ auf, indem sie neue Forschungszugänge erprobt, das Spektrum u. a. durch Analysen von Kinderzeichnungen (Bakels/Nentwig-Gesemann 2019), Team- und Elterngesprächen (Cloos/Gerstenberg/Krähnert 2019; Kesselhut 2015), Dokumenten (Schulz/Bischoff-Pabst/Cloos 2020) und durch partizipative Zugänge erweitert (Sitter i. V.). Auch die Forschungsgegenstände erweitern sich, indem nicht nur das Kerngeschäft pädagogischer Interaktionsarbeit (Weltzien 2014), sondern der gesamte Erbringungskontext frühpädagogischen Handelns untersucht wird: als Organisations- inklusive Trägerforschung (Cloos 2018), als Forschung zu den Feldern der frühpädagogischen Wissensarbeit (Aus- und Fortbildung, Hochschulforschung; u. a. Berth et al. 2013; König/Friederich 2015), als frühpädagogische Kindheitsforschung (Bloch et al. 2018) und Berufsfeldforschung (König 2020). Somit wird deutlich, dass es in der frühen Kindheitsforschung nicht nur um Kinder, sondern um den gesamten Erbringungskontext, d. h. die Voraussetzungen und Praxen der Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in unterschiedlichen institutionellen Kontexten, geht.

Hinzu tritt eine reflexive Forschungskultur, die nicht nur notwendige Forschungsstandards reflektiert, sondern in den letzten Jahren dazu übergegangen ist, als Disziplinforschung die eigenen disziplinären Forschungsaktivitäten tiefergehend reflexiv abzusichern, indem sie sich selbst beim Beobachten beobachtet und ihr Verhältnis zu bildungs- und sozialpolitischen Erwartungen klärt, ihre empirischen Erkenntniswege überprüft und die Folgen ihrer Expansion reflektiert. Diese Analysen nimmt sie wiederum zum Anlass, Entwürfe für zukünftige Forschungskonturen zu entwickeln (Cloos 2017).

2.3.3 Kindheitspädagogische Forschung

Als noch weitestgehend offenes Projekt kann eine kindheitspädagogische Forschung beschrieben werden (Cloos 2020). Diese versucht, disziplinär ein breiter angelegtes Forschungsfeld zu markieren: Es soll über die ehemalige Konzentration der Pädagogik der frühen Kindheit auf das Handlungsfeld des Kindergartens hinausweisen (Thole 2008) und die vielfältigen institutionellen Ausdifferenzierungen im Feld der Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern vom Säuglingsalter bis zu etwa zehn Jahren definitorisch aufnehmen. Damit ist ein programmatischer Anspruch verbunden, der aber noch nicht eingelöst zu sein scheint, weil sich ein Großteil der Forschungsaktivitäten auf das Handlungsfeld der Kindertageseinrichtungen und Tagespflege bezieht und sich mehr oder weniger in der Früh-, der Allgemeinen, der Sozialpädagogik oder auch der Kindheitssoziologie, der Entwicklungspsychologie oder der empirischen Bildungsforschung verorten. Studien, die sich dezidiert als kindheitspädagogisch betrachten, sind kaum zu finden (jedoch u. a. Cloos/Gerstenberg/Krähnert 2019).

Als kindheitspädagogische Forschung könnte auch die von Honig entwickelte Forschungsperspektive zu betreuten Kindheiten (Honig 2011) und institutioneller Kleinkinderziehung (Honig 2015) gefasst werden, weil sie die Vielfalt der Betreuungsarrangements einer institutionalisierten Kindheit zum Untersuchungsgegenstand hat. Honig regt eine Verknüpfung von kindheitssoziologischen mit erziehungswissenschaftlichen Perspektiven an. Eine solche Perspektive würde zum einen die „Institutionalisierung als zentrales Merkmal heutiger Kindheit“ (Honig 2011, S. 183) und zum anderen Prozesse der Pädagogisierung von Kindern betrachten. Honig warnt in Angrenzung zu einigen frühpädagogischen Konzeptualisierungen von Forschung vor einer „Finalisierung der Geltungsansprüche“ der Aussagen der Forschung „durch bildungs- und sozialpolitische Prioritäten“ (Honig 2015, S. 44). Die frühpädagogische Forschung dürfe nicht auf ein Thema fokussieren: „das Verstehen frühkindlichen Lernens mit dem Ziel seiner bestmöglichen Förderung“ (ebd.). In diesem Sinne kann eine Forschung zu betreuten Kindheiten untersuchen, wie Kinder als werdende oder Seiende (Olk 2005) in generationalen Verhältnissen positioniert werden und mit welcher Agency (Eßer et al. 2017) ausgestattet sie gesellschaftlich partizipieren.

Indem diese Forschungsperspektive ihren Blick auf institutionalisierte Kindheiten richtet, kann sie eine erweiterte Perspektive auf die unterschiedlichen Sozialisationsfelder entfalten, in denen Kindheiten sich vollziehen und gesellschaftlich hervorgebracht werden. Prinzipiell möglich wäre dann, Kindheit nicht nur in pädagogisch gerahmten Institutionen, sondern auch in informellen, peerkulturellen und kommerziellen Settings, in entgrenzten pädagogischen Bereichen, in Schnittfeldern – z. B. der Gesundheit (Kelle 2010) und Politik – sowie in Interdependenz zu weiteren Sozialisationsfeldern wie Familie, Medien, Sozialraum etc. zu untersuchen.

3 Synthese: *Inklusive Bildungsforschung der frühen Kindheit*

Der Überblick zu den drei Forschungsfeldern empirische Bildungsforschung, Inklusionsforschung und Forschung der frühen Kindheit, ihren Forschungszugängen und -gegenständen, konnte verdeutlichen, dass sich alle in einem gemeinsamen Schnittfeld der Forschung zu Kindheit, Inklusion und Bildung treffen. Zu Beginn wurde als Ziel des Beitrages genannt, die Möglichkeiten der Verknüpfung dieser unterschiedlichen Forschungstraditionen zu diskutieren und unter Berücksichtigung der mit diesen Forschungstraditionen verbundenen unterschiedlichen Perspektiven und Zugängen eine Forschungskontur zu entwickeln, die in der Lage ist, einer *Inklusiven Bildungsforschung der frühen Kindheit* eine Kontur zu verleihen. Die Überlegungen zielen somit weder darauf zu bestimmen, was eine *Inklusive Bildungsforschung* der frühen Kindheit *ist*, noch wird vorgegeben, was sie sein *soll*. Es soll mit der Beschreibung einer Kontur auch keine Grenze markiert werden, ab wann nicht mehr von einer *Inklusiven Bildungsforschung der frühen Kindheit* gesprochen werden kann, sondern es wird thematisiert, welches Spektrum an Möglichkeiten der Perspektivierung hinsichtlich der Gegenstandsbereiche, Methoden und theoretischen Konzepten unter diesem Begriff gefasst werden kann. Im Schreiben über diese Möglichkeiten sollten sich für die Lesenden Konturen abbilden: an manchen Stellen treten sie klar hervor, an anderen nur undeutlich. Wie Kapitel 2 aufzeigen konnte, verhält es sich auch mit den drei thematisierten Forschungsfeldern – der Bildungsforschung, der Inklusionsforschung und der Forschung der frühen Kindheit – nicht anders. Der Streifzug durch diese Forschungsfelder zeigt deutlich, dass sie vielfältig, durchlässig, wandelbar und in dem Sinne reflexiv sind, dass sie sich immer wieder neu ihrer jeweiligen Kontur vergewissern und gegenüber anderen Forschungsfeldern behaupten müssen. Zudem haben die kursorischen Einblicke in diese Forschungsfelder offengelegt, dass über frühe Kindheit, Inklusion und Bildung nicht (mehr) geforscht werden kann, ohne spezifische Entwicklungen in der Forschungslandschaft zu berücksichtigen. Als Voraussetzung einer *Inklusiven Bildungsforschung der frühen Kindheit*, die anstrebt, sich bestehenden Forschungslücken in Bezug

auf die Thematik Inklusion *multiperspektivisch* anzunähern, wird folglich betrachtet:

- die Interdisziplinarität des Forschungsfeldes;
- die Vielgestaltigkeit der methodischen Zugänge;
- die Reflexivität der Forschungsbemühungen.

Die *Interdisziplinarität* des Forschungsfeldes *Inklusive Bildungsforschung der frühen Kindheit* ergibt sich aus dem breiten Spektrum der Forschungsfragen, die sich in Bezug auf das Verhältnis von früher Kindheit, Inklusion und Bildung gestellt werden. Sie speist sich aus der Interdisziplinarität der darauf bezogenen Forschungsfelder *empirische Bildungsforschung*, *Inklusionsforschung* und *Forschung der frühen Kindheit*. Zugleich wird aber deutlich, dass die beschriebenen, mehr oder weniger interdisziplinär angelegten Felder vorrangig durch die Disziplinen Erziehungswissenschaft (inklusive Kindheitspädagogik), (Kindheits-) Soziologie und (Entwicklungs-)Psychologie (in Bezug auf die Frühe Kindheit und die Bildungsforschung) und die Sonderpädagogik, Disability Studies und Erziehungswissenschaft (bezüglich der Inklusionsforschung) geprägt sind und kaum nachgefragt wird, welche weiteren (Teil-)Disziplinen weitere Forschungsperspektiven und -ansätze einbringen (können). So kann für die Forschung zur Inklusion und zur frühen Kindheit festgestellt werden, dass – je nach Forschungsanliegen – beispielsweise neben gesundheitswissenschaftlichen bzw. medizinischen Fragen (Poethko-Müller et al. 2018; Viernickel et al. 2013) u. a. auch sozialgeografische (Keil et al. 2017) oder managementwissenschaftliche Perspektiven (Strehmel et al. 2019) eine Rolle spielen. Es scheint gegenwärtig nicht nur weitgehend offen zu sein, welche disziplinären Perspektiven einem solchen Forschungsfeld zugerechnet werden können, auch ist bislang ungeklärt, ob es sinnvoll ist, ein „Kernfeld“ der Interdisziplinarität aus den genannten (Teil-) Disziplinen zu bestimmen, oder sich als bewusst disziplinär offenes Forschungsfeld zu verstehen. Die Schlaglichter auf die drei Forschungsfelder empirische Bildungsforschung, Inklusionsforschung und Forschung der frühen Kindheit haben aber auch verdeutlicht, dass hier nicht immer von Interdisziplinarität die Rede sein kann, sondern zuweilen von einem Nebeneinander von Disziplinen im Sinne einer *Multidisziplinarität* ausgegangen werden muss, durch die sich jeweils nur gegenstands- und projektbezogen *transdisziplinäre* Perspektiven ergeben (Jungert et al. 2010). Um Interdisziplinarität gezielt entwickeln zu können, benötigt es aber auch tragfähiger Strukturen und Ressourcen (siehe Gerstenberg et al. in diesem Band).

Die *Vielgestaltigkeit der methodischen Zugänge* einer *Inklusiven Bildungsforschung der frühen Kindheit* ist zum einen auf die angesprochene *Interdisziplinarität* zurückzuführen; zudem ergibt sie sich aus der Diversifizierung von Forschungsmethoden in den Sozialwissenschaften und steht in Abhängigkeit

von der Forschungsfrage und dem Gegenstand. In diesem Sinne weisen Methoden diversifizierte Varianten mit entsprechender Anpassung ihrer Akzentuierung auf; dies sei exemplarisch an einem konkreten methodischen Zugang erläutert: So können im Bereich der Diskursanalyse mit der Kritischen nach Jäger (2004), der Wissenssoziologischen nach Keller (2005), der Historischen nach Landwehr (2009) und der Thematischen Diskursanalyse nach Höhne (2004) verschiedene Zugänge zu dergleichen Methode gezählt werden. Während Jäger über Bezugnahme auf Foucault mittels sprachwissenschaftlich basierter Auswertungsschritte das Einwirken des Diskurses auf dessen Akteur*innen – im Sinne einer Machtkritik – zu erschließen sucht, passt Höhne diese Methode mit dem Schulbuch auf einen konkreten Untersuchungsgegenstand an und zielt auf die Rekonstruktion diskursiver Grundstrukturen über deren spezifische semantisch-thematische Anlage ab, was wiederum Auswirkungen auf die Struktur und die Schritte einer Analyse hat. Landwehr hingegen berücksichtigt besonders den historischen Kontext im Ablauf sowie im Rahmen der Interpretation der Diskursfragmente, wohingegen Keller die strukturellen und gesellschaftlichen Folgen diskursspezifischer Bedeutungsproduktion und Handlungspraktiken durch deren Rekonstruktion fokussiert.

Nun kann im Rahmen einer *Inklusiven Bildungsforschung der frühen Kindheit* nicht nur auf unterschiedliche Versionen einer Methode zurückgegriffen werden, sondern – im Sinne eines mixed-methods-Designs – auch verschiedene quantitative und qualitative Ansätze miteinander kombiniert werden. Hier von profitieren Themenspektren wie Inklusion, die – wie in Kapitel 2.2 deutlich wird – verschiedenste Dimensionen, Ebenen und Akteur*innen umfassen. In Abhängigkeit des Forschungsgegenstandes und -themas kann die Verbindung mehrerer Methoden, die sich aus den verschiedenen Disziplinen speist und von ihren Zugängen geprägt ist, gewinnbringend ergänzen. Dies gilt beispielsweise im Bereich der ethnografischen Forschung für die Kombination von Beobachtungen und Videografien (u. a. Kermit 2008 und Janson 2008 jeweils zur sozialen Teilhabe von Kindern mit Beeinträchtigung in Kindertagesstätten und Schulen) ebenso wie in Kombination mit Interviews (beispielsweise Schwab 2018 zum selben Thema) oder Fragebögen (u. a. Kreuzer/Ziebell 2009 zu konflikthaften Interaktionen unter Kindern in integrativen Gruppen) (Breidenstein et al. 2013). Ebenfalls lässt sich ein Mixed-Methods-Design im Rahmen einer Dokumentenanalyse umsetzen, indem eine qualitative Untersuchung – z. B. durch eine Diskurs- oder Inhaltsanalyse – mit quantitativen Auswertungen gestützt wird (Kuckartz 2014). Mithilfe einer vielschichtigen Herangehensweise wird der Limitierung, die eine einzelne Methode mit sich bringt, entgegengewirkt, wodurch ein übergeordnetes Forschungsthema mehrdimensionaler betrachtet und Ergebnisse unterschiedlicher Methoden miteinander ins Verhältnis gesetzt und reflektiert werden können, was insgesamt zu vielfältigeren Möglichkeiten der Erforschung führt.

Die *Reflexivität der Forschungsbemühungen* ist nicht nur Grundbedingung dafür, dass sich ein Forschungsbereich als eine forschende Disziplin im Widerstreit (Stichweh 1994; Orland/Fehr 2010) anderer Disziplinen konturieren kann, sie wird auch als Bedingung für die Güte von Forschung insgesamt angesehen (Steinke 1999; Breuer/Reichert 2002). Die Einblicke in Kapitel 2 haben darüber hinaus gezeigt, dass mit sich verändernden gesellschaftlichen Erwartungen an Forschung Prozesse der Selbstbeobachtung und reflexiven Neujustierung der jeweiligen Forschungskonturen einsetzen. Im Kontext der Forschung zu Kindern als (potenziell) besonders vulnerable Bevölkerungsgruppe muss auch aus forschungsethischen Gesichtspunkten eine hinreichende Reflexivität gewährleistet sein. Auch die reflexive Inklusionsforschung hat beispielsweise darauf aufmerksam gemacht, dass es notwendig ist, Grundannahmen innerhalb der Forschungstraditionen kritisch zu beleuchten. Die Bildungs- und frühpädagogische Forschung lenken zudem den Blick darauf, dass Forschung dazu aufgefordert ist zu reflektieren, in welchem Verhältnis sie zu bildungs- und sozialpolitischen Erwartungen steht und dass sie in diesem Kontext nicht nur wissenschaftliche Beobachterin von Entwicklungen, sondern immer auch Akteurin und damit Motor von Veränderung sein kann. Sie hat somit die Folgen ihres Wirkens zu reflektieren.

Die hier aufgeführten Aspekte konturieren noch keine *Inklusive Bildungsforschung der frühen Kindheit*, sondern können vielmehr als ihre Voraussetzungen beschrieben werden. Die Kontur der *Inklusiven Bildungsforschung der frühen Kindheit* schält sich erst deutlicher heraus, wenn sich der Frage angenähert wird, welche Kinder und Kindheiten in Bezug auf welche Bildung und welche Differenz(-dimension)en in welchen (nicht-)institutionellen Kontexten auf welchen Ebenen unter wessen Beteiligung mit welchem perspektivischen Fokus empirisch beleuchtet werden. In diesem Sinne kann die Kontur einer *Inklusiven Bildungsforschung der frühen Kindheit* entlang folgender Perspektiven entworfen werden:

(1) *Kinder und Kindheiten als Untersuchungsgegenstand*: Eine *Inklusive Bildungsforschung der frühen Kindheit* kann nicht genau bestimmen, welches Alter die Kinder haben sollen, die zum Gegenstand der Forschungsbemühungen werden. Die Bildungsforschung erweitert ihre Perspektive auf das lebenslange Lernen, nimmt die Übergänge im Lebenslauf in den Blick und untersucht im Längsschnitt die Wechselverhältnisse zwischen unterschiedlichen Lebensphasen. Die Diskussionen um die (frühe) Kindheitsforschung und die Bildungsforschung machen aber deutlich, dass im Kontext einer solchen Forschung die frühe Kindheit nicht zum selbstverständlichen Gegenstand der Forschung gehört und dieses Forschungsfeld im Kanon anderer Gegenstände stets darum ringen muss, dass es eine seiner Bedeutung angemessene Berücksichtigung erfährt. Die Kindheitsforschung hat deutlich gemacht, dass es in der Forschung (nicht nur) um Kinder geht und sich Kindheiten auf sehr unterschiedliche Weise gestalten können. Damit rückt Kindheit als soziale Strukturkategorie in das Blickfeld von Forschung.

(2) *Die Heterogenität der Zugänge zu Heterogenität:* Die Diskussionen innerhalb der Inklusionsforschung verdeutlichen, dass durchaus sehr unterschiedliche Verständnisse mit dem Inklusionsbegriff verbunden werden und damit auch jeweils unterschiedliche Heterogenitätsdimensionen in Bezug auf Kinder angesprochen sind. Auch zeigt sich hier die Schwierigkeit, Forschungen zu etablieren, die im Sinne von Intersektionalität eine begründete Auswahl an Heterogenitätsdimensionen aufeinander beziehen (Amirpur 2016; Jerg 2010; Middendorf 2010) und zugleich reflexiv mitdenken und offenlegen, welche Dimensionen ein Forschungsvorhaben mit seiner spezifischen Fragestellung, seinem Fokus und seiner Herangehensweise erfassen kann und welche nicht (siehe Gerstenberg et al. in diesem Band). Die Kindheitsforschung hat verdeutlicht, dass sich Kindheiten sehr heterogen gestalten können. Von Kindheit lässt sich nur im Plural zu sprechen, weil sich Kindheit als Lebensphase und das Leben von Kindern sehr unterschiedlich gestalten können, somit weder von den Kindern, noch von der Kindheit die Rede sein kann (vgl. Thole/Göbel/Milbradt 2013). Der Überblick zu den vorliegenden Forschungen im Kontext von Inklusion und Kindheit zeigt, dass sich zwar ein zunehmend ausdifferenziertes Spektrum an Studien zu etablieren beginnt, die sich mit spezifischen Fragen von Gender, Migration, sozioökonomischem Status, Behinderung etc. beschäftigen. Jedoch wird in der Forschung insgesamt wenig versucht, unterschiedliche Differenzlinien von Anfang an zu verknüpfen. Von einer *Inklusiven* Bildungsforschung der frühen Kindheit, die die Begrenzungen auf einzelne Differenzlinien spezifizierter Forschung reflektiert und Konzepte zur Verknüpfung entwickelt, kann also noch kaum gesprochen werden. Zudem müsste eine machtkritische Perspektive auf über Heterogenitätsdimensionen legitimierte soziale Ungleichheiten, Diskriminierungen und Exklusionsprozesse noch weiter ausgebaut werden.

(3) *Die Vielfalt der Bildung:* Während sich in der empirischen Bildungsforschung das Verständnis von Bildung in den letzten Jahren durchaus erweitert hat, findet sich in der frühpädagogischen Forschung traditioneller Weise ein Verständnis von Selbstbildung oder Ko-Konstruktion (Schelle 2011). Bildung wird hier aktuell auch wieder stärker im Verhältnis zu gesellschaftlichen Ungleichheitsdimensionen und im Kontext von informeller, non-formaler Bildung oder Alltagsbildung (Schulz/Bischoff-Pabst/Cloos 2020; Rauschenbach 2009; Otto/Rauschenbach 2008) diskutiert, erfährt aber in den letzten Jahren eine bildungstheoretische Unterfütterung und Erweiterung (u. a. Stieve 2015). Hervorgehoben wird hier, dass Bildung nicht losgelöst von Erziehungs- und Betreuungsprozessen zu betrachten ist (Dietrich/Wedemann 2019; Wehner 2019). Im Kontext von Inklusions- und Bildungsforschung wird deutlich häufiger von Unterricht, Förderung, Training und Kompetenzentwicklung gesprochen. Mit Bezug auf das Setting Kindergarten zeigt sich, dass in den letzten 15 Jahren eine Vervielfältigung von „Zugängen“ zur Bildung stattgefunden hat, die das Verhältnis von Kindern und Erwachsenen jeweils unterschiedlich im Spannungsfeld von Alltags- und

Situationsorientierung vs. Angebotsorientierung in Bezug auf allgemeine vs. bereichsspezifische Förderansinnen (Kluczniok/Roßbach/Große 2010) situieren.

(4) *Die Vielfalt der Bildungsorte*: Die Kindheitsforschung hat zum einen auf die hohe Bedeutung der Orte aufmerksam gemacht, die auch jenseits einer institutionalisierten und schoolarisierten Kindheit (Zeiger 2009) für das Aufwachsen von Kindern auszumachen sind. Zum anderen hat sie den Blick auf die (peer) kulturellen Alltagspraxen von Kindern gelenkt, macht aber auch deutlich, dass diese in der frühen Kindheit noch wenig in den Blick geraten sind, weil diese eher als Krippen- und Kindergartenkindheit – zuweilen auch als Familienkindheit (Kesselhut/Krinninger 2019) – untersucht wird. Das Verhältnis von Inklusion und kindlichen Alltagspraxen ist hier aber noch ein feststellbares Desiderat. Während die Frühpädagogik die institutionalisierte Kindheit vor allen Dingen in Kindertageseinrichtungen verortet, kann das Forschungsprogramm einer *Inklusiven Bildungsforschung der frühen Kindheit* den (pädagogischen) Ort nicht abschließend festlegen, an dem es Kinder und Kindheit zum Gegenstand seiner empirischen Bemühungen macht. Die Diskussion um die Kindheitspädagogik (Cloos 2020) und um betreute Kindheiten (Honig 2011) zeigt die Vielgestaltigkeit der Institutionalisierungsformen von Kindheit und deren Bedeutung für das Aufwachsen von Kindern auf. Deutlich wird aber auch, dass die vielfältigen auch von Kindern und ihren Familien genutzten Angebote von u. a. Spielplätzen (Zils 2018), über Familienbildung (Faas/Landhäußer/Treptow 2017; Zipfel/Thomas/Cloos 2012), kulturellen Angeboten (Rat für kulturelle Bildung 2017; Grgic/Züchner 2013) bis hin zu den alltäglichen Verknüpfungen zwischen diesen Orten (Bollig/Honig/Nienhaus 2016) erst ansatzweise erforscht sind. Auch die Wechselwirkungen zwischen den unterschiedlichen Bildungsorten und Lernwelten, wie sie z. B. in der Parental Involvement-Forschung (Betz et al. 2017) oder in der Qualitätsforschung in den Blick geraten (Tietze/Roßbach/Grenner 2005), sind in der *Inklusiven Bildungsforschung der frühen Kindheit* noch wenig bedacht.

(5) *Die Mehrdimensionalität von Inklusion*: Die Bildungsforschung hat die Bedeutung bildungs- und sozialpolitischer Rahmungen für kindliche Lern- und Entwicklungsprozesse aufzeigen können und begleitet Veränderungen im Bildungs- und Betreuungswesen. Die Komplexität und Vielschichtigkeit der Inklusionsthematik wird in diesem Kontext beispielsweise über die Betrachtung der Implementation des Rechts auf inklusive Bildung ersichtlich, die sowohl auf Artefaktebene (Bildungspläne/-programme, Handlungsempfehlungen etc.), Akteur*innenebene (Bildungs- und Betreuungsinstitutionen, Fachkräfte, Lehrkräfte, Akteur*innen der Aus-, Fort- und Weiterbildung) als auch auf der Ebene der pädagogischen Praxis (Förderung von Bildungsbereichen und Vorläuferkompetenzen, schulischer Unterricht) Forschungsfragen aufwirft (exemplarisch BMBF 2018; Hartmann et al. 2019), denen auch aus der Perspektive eine *Inklusiven Bildungsforschung der frühen Kindheit* begegnet werden sollte.

Die Inklusionsforschung und die Entwicklungsforschung der frühen Kindheit haben auf die Kontexte aufmerksam gemacht, die für die Sozialisation und Entwicklung von Kindern bedeutsam sind. Zwei-Personen-Modelle werden durch sogenannte „Mehrebenenmodelle“ ergänzt, die viele unterschiedliche Sozialisationsmilieus in den Blick nehmen (u. a. Bronfenbrenner 1976 und Gebhardt/Heimlich 2018). Ihnen gemein ist, dass sie das Kind zum einen mit seinen individuellen Bedürfnissen, zum anderen auch in seiner Eingebundenheit in Familie und Peers sehen. Darüber hinaus finden auch Spiel- und Lernsettings in ihren jeweiligen örtlichen Gegebenheiten und der gegebenen (Multi-)Professionalität sowie Netzwerke und Unterstützungssysteme im Kontext ihrer gesellschaftlichen Bedingtheit Berücksichtigung. Der Einbezug dieser Modelle kann Forschungen im Bereich der *Inklusiven Bildungsforschung der frühen Kindheit* unterstützen, einen mehrdimensionalen Blick einzunehmen und die Gesamtheit inklusiver Prozesse und beteiligter Akteur*innen strukturiert zu integrieren.

(6) *Forschung und Partizipation*: Die Kindheitsforschung hat bereits seit den 1990er Jahren die Frage aufgeworfen, „in welcher Weise die bestehende Dualität zwischen Kindheit und Erwachsensein von Forschenden überdacht werden muss, um die Sichtweise von Kindern als Co-Forschende ausreichend zu respektieren sowie eine Forschungshaltung zu entwickeln, die ihnen gegenüber wertschätzend, fair und respektvoll ist“ (Eßer/Sitter 2018, Absatz 2). So hat sich in der (frühen) Kindheitsforschung ein Ansatz herausgebildet, in welchem Kinder als Ko-Forscher*innen in den Forschungsprozess miteinbezogen werden, womit zwangsläufig eine Selbstreflexion auf Seiten der erwachsenen Forscher*innen verbunden sei (Sitter 2019). Neben der Kindheitsforschung haben sich darüber auch in der Inklusionsforschung – insbesondere im Bereich der Disability Studies und der Queer Studies – erste Ansätze für ein partizipatives, inklusives Forschen hervorgebracht, die sowohl als Konsequenz unterschiedlicher Forschungstraditionen und ihrer Diskurse zu verstehen, als auch teilweise auf Bürgerrechtsbewegungen und ihnen immanente, konkrete Forderungen zurückzuführen sind.

Während die Bildungsforschung bislang noch wenig partizipativ ausgerichtet ist, können andere Disziplinen bereits auf dezidiert ausgewiesene partizipative Forschungsansätze verweisen, die die aktive *Mitwirkung* und Mitgestaltung des Forschungsprozesses bestimmter Gruppen zum Ziel haben. Sowohl die als „partizipativ“ bezeichneten als auch Diversität berücksichtigenden Forschungsansätze zielen auf ein „forschen mit“ ab, was das „Sprechen bzw. Forschen über“ ersetzt und darüber neue Blickwinkel und Zugänge erschließt. Zudem rücken auch die Forscher*innen selbst in den Fokus, da ihre Heterogenität, individuell empfundene Zugehörigkeit zu bestimmten Vielfaltskategorien oder auch disziplinäre Anbindung eine multiperspektivische Herangehensweise an eine *Inklusive Bildungsforschung* durch eine Vielfalt an Perspektiven befördern kann. Zusätzlich zur kategorialen Selbstzuschreibung ist dabei gemäß dem Selbstanspruch der Reflexivität der Forschungsbemühungen auch ein Blick der Forscher*innen auf

sich selbst von Relevanz, der eine Reflexion der eigenen Zugehörigkeiten und Limitierungen der eigenen Perspektivität im Forschungsprozess miteinschließt.

Mit einem mehrdimensionalen Blick betrachtet, bezieht sich partizipatives Forschen nicht nur auf die Mitwirkenden innerhalb eines Forschungsprozesses, sondern explizit auf weitere, beispielsweise in pädagogischen Settings relevanten Akteur*innen. Auch in der pädagogischen Praxis wird ein Zusammenspiel der einzelnen Zugehörigkeiten respektive Vielfaltsdimensionen und Lebenslagen deutlich (Albers/Lichtblau S. 14 f). Die nachstehende Grafik dient der schematischen Veranschaulichung der voranstehend skizzierten Voraussetzungen und Perspektiven.

Abbildung 1: Kontur einer Inklusiven Bildungsforschung der Kindheit



4 Perspektivierungen einer Inklusiven Bildungsforschung der frühen Kindheit – Fazit

Im Rahmen des Beitrags konnte gezeigt werden, dass mit der empirischen Bildungsforschung, der Inklusionsforschung und der Forschung der frühen Kindheit drei vielschichtige Zugänge zu einer Inklusiven Bildungsforschung der frühen

Kindheit vorliegen, die jeweils ein breites Spektrum an Konzepten, Methoden und Forschungsgegenständen mitbringen (siehe Kapitel 2).

Während sich für den Zugang einer empirischen Bildungsforschung insbesondere der Fokus auf Bildungsprozesse und deren Settings, die vielschichtigen Themenkomplexe und Forschungsfragen sowie die Heterogenität der disziplinären Zugänge und die daraus ermöglichte multidisziplinäre, kritisch-reflexive Auseinandersetzung als konstitutiv zeigten, verdeutlichten die skizzierten Schlaglichter der Inklusionsforschung mit ihrer Breite an beforschten Vielfaltsdimensionen hingegen eine Entwicklung hin zu intersektionalen Betrachtungsweisen, partizipativen Forschungen und die Möglichkeit der Berücksichtigung marginalisierter Perspektiven. Zudem schließt sie mit ihrem Potenzial eines multidisziplinären Zuganges an die empirische Bildungsforschung an.

Demgegenüber ließ sich im Rahmen der veranschaulichten Linien einer Forschung der frühen Kindheit verdeutlichen, dass bei diesem Forschungsfeld noch weitgehend unklar ist, was die hier in den Blick zu nehmenden Forschungsgegenstände sind und wie diese interdisziplinär bearbeitet werden können. Dieses Forschungsfeld speist sich aus einer eher breit angelegten Forschung zur frühen Kindheit und einer stärker erziehungswissenschaftlich geprägten früh- und kindheitspädagogischen Forschung. Insgesamt wird hier der Forschungsblick zunehmend breiter auf die Vielfalt der Sozialisationsfelder und Institutionen gerichtet, die für das Aufwachsen von Kindern von Bedeutung sind. Dabei stehen nicht mehr nur Fragen nach der gelingenden Begleitung von Bildungsprozessen im Vordergrund, sondern die Gesamtheit der mit der frühen Kindheit verbundenen Erbringungskontexte. Zugleich wird hier deutlicher als noch zu Beginn des gestiegenen Forschungsinteresses an der frühen Kindheit nach PISA der Frage nachgegangen, wie Forschung der frühen Kindheit im Kanon anderer Disziplinen entworfen sein will.

Ausgehend von den drei Schlaglichtern auf die Bildungsforschung, die Inklusionsforschung und die Forschung der frühen Kindheit wurde in Kapitel 3 eine Forschungskontur abgeleitet, die sowohl die Relevanz der drei zentralen Selbstansprüche *Interdisziplinarität des Forschungsfeldes*, *Vielgestaltigkeit der methodischen Zugänge* und *Reflexivität der Forschungsbemühungen* (siehe Abbildung 1, Innenkreis) beschreibt und erläutert, als auch das Zusammenspiel der sechs Perspektiven *Kinder und Kindheiten als Untersuchungsgegenstand*, *Heterogenität der Zugänge zu Heterogenität*, *Vielfalt der Bildung*, *Vielfalt der Bildungsorte*, *Mehrdimensionalität von Inklusion* sowie *Forschung und Partizipation* andiskutiert (Abbildung 1, Außenkanten des Hexagons). Mittels dieser Ausführungen ließen sich erste Perspektivierungen einer Kontur einer *Inklusiven Bildungsforschung der frühen Kindheit* aufzeigen, die sich zudem mit der multidisziplinären Akteurin Wissenschaft sowie der Bildungspolitik und der pädagogischen Praxis auf drei zentrale Akteur*innenebenen in diesem Bereich beziehen. Während diese

bisher zumeist noch bereichsspezifisch isoliert agieren, plädiert eine *Inklusive Bildungsforschung* für ihre produktive Verzahnung, durch welche aktuellen Herausforderungen in der pädagogischen Praxis und derzeitigen wissenschaftlich-konzeptionellen Bestrebungen begegnet, diese verbunden und auf den Bereich einer empirischen Inklusionsforschung der frühen Kindheit transferiert werden könnten.

Die Relevanz einer multiperspektivischen, mehrdimensionalen und partizipatorischen Ausgestaltung wurde vor diesem Hintergrund im Rahmen der drei erläuterten Zugänge sowie mittels der formulierten Selbstansprüche aufgezeigt: Ein partizipativer Einbezug der pädagogischen Praxis im Rahmen der Konzeption und Durchführung von Forschungsprojekten und das gemeinsame Erarbeiten konkreter Transfermaßnahmen – auch unter Beteiligung bildungspolitischer Akteur*innen – könnte einen unmittelbaren konstruktiven Austausch ermöglichen und neue Fragestellungen mit Bezug zum Praxisalltag generieren. Diese gilt es wiederum durch multidisziplinär kooperierende Akteur*innen auf Seiten der Wissenschaft reflexiv zu erforschen. Auf Ebene der Wissenschaft könnte weitergehend diskutiert werden, wie diese als eine Inklusionsakteurin unterschiedliche Wissens-, Interventions- und Handlungsformen in Bildungspolitik und in den Organisationen der Bildung, Erziehung und Förderung transferiert und welche Folgen damit verbunden sind. Sie könnte reflektieren, wie dieses Wissen dann in Politik und Praxis aufeinandertrifft und von den Akteur*innen in den Organisationen trotz der damit verbundenen Widersprüchlichkeiten miteinander verknüpft oder zueinander ins Verhältnis gesetzt wird. Im Rahmen einer reflexiv angelegten multidisziplinären und multimethodalen *Inklusiven Bildungsforschung der frühen Kindheit* bestünde dann die Möglichkeit, die mit Inklusion verbundenen Brüche, Widersprüche und Chancen zum Gegenstand eines fortlaufenden dialogischen Aushandlungs-, Herstellungs- und Evaluationsprozesses zwischen Praxis, Politik und Wissenschaft werden zu lassen, der es allen damit verbundenen Akteur*innen ermöglicht, den Diskurs um Inklusion mitzugestalten.

Grundsätzlich lädt die *Inklusive Bildungsforschung der frühen Kindheit* dazu ein, vermehrt multidisziplinäre Forschungsprojekte anzudenken, die sich partizipativ und reflexiv mit Fragestellungen innerhalb des Themenkomplexes Inklusion und frühe Kindheit auseinandersetzen. Der in diesem Beitrag skizzierte Zugang zu einem neuen Forschungsfeld stellt dabei lediglich einen Entwurf dar, der zu einer interdisziplinären und multiperspektivischen Diskussion anregen soll. Der Forschungsverbund „Inklusive Bildungsforschung der frühen Kindheit als multidisziplinäre Herausforderung“ hat gezeigt, wie Forschung im Kontext eines solchen Forschungsprogramms gestaltet sein kann (siehe den Beitrag „Inklusive Bildungsforschung der frühen Kindheit als multidisziplinäre Herausforderung. Der Forschungsverbund stellt sich vor“ und Gerstenberg et al. in diesem Band).

Literatur

- Albers, Timm/Lichtblau, Michael (2014): Inklusion im Übergang von der Kita in die Grundschule. Kompetenzen pädagogischer Fachkräfte. WiFF-Expertisen, Band 41. München: DJI.
- Amirpur, Donja (2016): Migrationsbedingt behindert? Familien im Hilfesystem. Eine intersektionale Perspektive. Bielefeld: transcript.
- Anderson, Babs (2018): Young Children playing together: A choice of engagement. In: *European Early Childhood Education Research Journal* 26, H. 1, S. 142–155.
- Andresen, Sabine/Neumann, Sascha/Public, Kantar (2018): *Kinder in Deutschland 2018*. 4. World Vision Kinderstudie. Weinheim und Basel: Beltz.
- Bakels, Elena/Nentwig-Gesemann, Iris (2019): Dokumentarische Interpretation von Kinderzeichnungen: Kinder malen ihre KiTa. In: *Fallarchiv Kindheitspädagogische Forschung, Online-Zeitschrift zu Qualitativen Methoden in Forschung und Lehre* 2, H. 1, S. 3–6.
- Barz, Heiner/Liebenwein, Sylvia (2018): Bildung, Kultur und Lebensstile. In: Tippelt, Rudolf/Schmidt-Hertha, Bernhard (Hrsg.): *Handbuch Bildungsforschung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 1193–1218.
- Bätge, Carolin (i. V.): Menschen mit Beeinträchtigung und Inklusion im Schulbuch. Bilder und Narrative eines Diskurses. Unveröffentlichte Dissertation.
- Baumert, Jürgen/Stanat, Petra/Watermann, Rainer (Hrsg.) (2006): *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit: vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Beck, Erik/Timm, Arne (2017): Der Umgang mit „Behinderung“ und chronischer Krankheit im Mittelalter. Geschichtswissenschaftliche und -didaktische Perspektiven für den Schulunterricht. In: Musenberg, Oliver (Hrsg.): *Kultur – Geschichte – Behinderung. Die eigensinnige Aneignung von Geschichte*. Oberhausen: Athena, S. 221–256.
- Beckh, Kathrin/Mayer, Daniela/Berkic, Julia/Becker-Stoll, Fabienne (2015): Ergebnisse der NUB-BEK-Studie zu Qualitätsdimensionen in der Kindertagesbetreuung. Interpretation aus bindungstheoretischer Sicht. In: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, H. 2, S. 183–201.
- Behrens, Birgit/Sauerhering, Meike/Solzbacher, Claudia/Warnecke, Wiebke (2011): *Das einzelne Kind im Blick: Individuelle Förderung in der Kita*. Freiburg: Herder.
- Berth, Felix/Diller, Angelika/Nürnberg, Carola/Rauschenbach, Thomas (Hrsg.) (2013): *Gleich und doch nicht gleich: Der Deutsche Qualifikationsrahmen und seine Folgen für frühpädagogische Ausbildungen*. DJI-Fachforum Bildung und Erziehung, Band 10. München: DJI.
- Betz, Tanja (2008): *Ungleiche Kindheiten. Theoretische und empirische Analysen zur Sozialberichterstattung über Kinder*. Weinheim und München: Juventa.
- Betz, Tanja/Bischoff, Stefanie/Eunicke, Nicoletta/Kayser, Laura B./Zink, Katharina (2017): *Partner auf Augenhöhe? Forschungsbefunde zur Zusammenarbeit von Familien, Kitas und Schulen mit Blick auf Bildungschancen*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Bloch, Bianca/Cloos, Peter/Koch, Sandra/Schulz, Marc/Smidt, Wilfried (Hrsg.) (2018): *Kinder und Kindheiten. Frühpädagogische Perspektiven*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Bischoff, Stefanie/Betz, Tanja (2015): „Denn Bildung und Erziehung der Kinder sind in erster Linie auf die Unterstützung der Eltern angewiesen“. Eine diskursanalytische Rekonstruktion legitimer Vorstellungen ‚guter Elternschaft‘ in politischen Dokumenten. In: Fegter, Susann/Kessl, Fabian/Langer, Antje/Ott, Marion/Rothe, Daniela/Wrana, Daniel (Hrsg.): *Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Empirische Analysen zu Bildungs- und Erziehungsverhältnissen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 263–282.
- BMBF (2018): *Perspektiven für eine gelingende Inklusion. Beiträge der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ für Forschung und Praxis*. Berlin.
- Boger, Mai-Anh (2019): *Theorien der Inklusion. Die Theorie der trilemmatischen Inklusion zum Mitdenken*. Münster: edition assemblage.
- Boll, Christina/Leppin, Julian S. (2015): Die geschlechtsspezifische Lohnlücke in Deutschland: Umfang, Ursachen und Interpretation. In: *Wirtschaftsdienst* 95, H. 4, S. 249–254. www.wirtschaftsdienst.eu/pdf-download/jahr/2015/heft/4/beitrag/die-geschlechtsspezifische-lohnluecke-in-deutschland-umfang-ursachen-und-interpretation.html (Abfrage: 15.09.2020).

- Bollig, Sabine/Honig, Michael-Sebastian/Nienhaus, Sylvia (2016). Vielfalt betreuter Kindheiten. Ethnographische Fallstudien zu den Bildungs- und Betreuungsarrangements 2–4 jähriger Kinder. Universität du Luxembourg: Early Childhood: Education and Care. www.pedocs.de/volltexte/2016/12305/pdf/Bollig_Honig_Nienhaus_2016_Vielfalt_betreuter_Kindheiten.pdf (Abfrage: 15.09.2020).
- Boltanski, Luc/Chiapello, Ève (2003): *Der neue Geist des Kapitalismus*. Konstanz: UVK.
- Bösl, Elisabeth/Klein, Anne/Waldschmidt, Anne (Hrsg.) (2010): *Disability History. Konstruktionen von Behinderung in der Geschichte. Eine Einführung*. Bielefeld: transcript.
- Braches-Chyrek, Rita/Röhner, Charlotte/Sünker, Heinz/Hopf, Michaela (2020) (Hrsg.): *Handbuch Frühe Kindheit*. Opladen: Barbara Budrich.
- Braun, Frank/Ley, Tilly/Reißig, Birgit (2018): Übergangsforschung. In: Tippelt, Rudolf/Schmidt-Hertha, Bernhard (Hrsg.): *Handbuch Bildungsforschung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 1297–1320.
- Breidenstein, Georg/Hirschauer, Stefan/Kalthoff, Herbert/Nieswand, Boris (2013): *Ethnografie: Die Praxis der Feldforschung*. Konstanz: UTB.
- Breuer, Franz/Reichert, Jo (2002): Wissenschaftskriterien. Eine Moderation. In: *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum Qualitative Research (Online-Journal)*, Band 2, H. 3. www.qualitative-research.net/fqs-texte/3-01/3-01breuerreichert-d.htm (Abfrage: 15.09.2020).
- Bronfenbrenner, Urie (1981): *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bronfenbrenner, Urie (1976): *Ökologische Sozialisationsforschung*. Herausgegeben von Kurt Lüschner. Stuttgart: Klett.
- Bruhn, Lars/Homann, Jürgen (2010): Einführungsvortrag zu Disability Studies. Vortrag im Rahmen der Ringsvorlesung „Behinderung ohne Behinderte?! Perspektiven der Disability Studies“, Universität Hamburg. www.zedis-ev-hochschule-hh.de/files/bruhn_homann_12042010.pdf (Abfrage: 15.09.2020).
- Bublitz, Hannelore (2000): Zur Konstitution von ‚Kultur‘ und Geschlecht um 1900. In: *Der Gesellschaftskörper. Zur Neuordnung von Kultur und Geschlecht um 1900*: Frankfurt am Main und New York: Campus, S. 19–96.
- Budde, Jürgen/Dlugosch, Andrea/Sturm, Tanja (2017): (Re-)Konstruktive Inklusionsforschung – eine Einleitung. In: Budde, Jürgen/Dlugosch, Andrea/Sturm, Tanja (Hrsg.): (Re-) Konstruktive Inklusionsforschung. Differenzlinien, Handlungsfänger, Empirische Zugänge. Opladen, Berlin und Toronto: Barbara Budrich, S. 11–19.
- Budde, Jürgen/Humrich, Merle (2013): Reflexive Inklusion. In: *Zeitschrift für Inklusion* 8, H. 4. www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/193/199 (Abfrage: 15.09.2020).
- Budde, Jürgen/Humrich, Merle (2015): Inklusion aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive. In: *Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (Hrsg.): Inklusion – Perspektive, Herausforderung und Problematisierung aus Sicht der Erziehungswissenschaft*. Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft 26, H. 51. Opladen, Berlin und Toronto: Barbara Budrich, S. 33–42.
- Budde, Jürgen/Panagiotopoulou, Julie A./Sturm, Tanja (2020): Bildungspolitische Steuerung des erziehungswissenschaftlichen Diskurses schulischer Inklusion. In: Budde, Jürgen/Dlugosch, Andrea/Herzmann, Petra/Panagiotopoulou, Julie A./Rosen, Lisa/Sturm, Tanja/Wagner-Willi, Monika (Hrsg.): *Inklusionsforschung im Spannungsfeld von Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik*. Schriftenreihe der AG Inklusionsforschung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). Opladen, Berlin und Toronto: Barbara Budrich, S. 19–38.
- Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2017): *Zweiter Gleichstellungsbericht der Bundesregierung*. Berlin. www.bmfsfj.de/blob/117916/7a2f8ecf6cbe805c-c80edf7c4309b2bc/zweiter-gleichstellungsbericht-data.pdf (Abfrage: 15.09.2020).
- Castro-Varela, Maria do Mar/Dhawan, Nikita (2009): Queer mobil? Heteronormativität und Migrationsforschung. In: *Gender Mobil? Geschlecht und Migration in transnationalen Räumen*. Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 102–121.
- Chiu, Yi-hui/Kao, Chian-wen/Reynolds, Barry Lee (2012): The relative effectiveness of digital game-based learning types in English as a foreign language setting: A meta-analysis. *British Journal of Educational Technology* 43, H. 4, S. 104–107.
- Cloos, Peter (2017): Frühpädagogische Forschung. Wege in eine reflexive Forschungskultur. In: Nentwig-Gesemann, Iris/Fröhlich-Gildhoff, Klaus (Hrsg.): *Forschung in der Frühpädagogik X. Zehn Jahre frühpädagogische Forschung – Bilanzierungen und Reflexionen*. Freiburg im Breisgau: FEL, S. 111–130.

- Cloos, Peter (2018): Kindertagesstätten als Orte organisationspädagogischer Forschung und Praxis. In: Göhlich, Michael/Schröer, Andreas/Weber, Susann M. (Hrsg.): Handbuch Organisationspädagogik. Wiesbaden: Springer VS, S. 721–732.
- Cloos, Peter (2020): Kindheitspädagogik als Projekt. Überlegungen zu einem sich neu konturierenden Forschungs-, Praxis- und Professionsfeld. In: Cloos, Peter/Lochner, Barbara/Schoneville, Holger (Hrsg.): Soziale Arbeit als Projekt. Konturierungen von Disziplin und Profession. Wiesbaden: Springer VS, S. 145–158.
- Cloos, Peter/Gerstenberg, Frauke/Krähnert, Isabell (2019): Kind – Organisation – Feld. Komparative Perspektiven auf kindheitspädagogische Teamgespräche. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Cuddy, Amy J. C./Wolf, Elizabeth Baily/Glick, Peter/Crotty, Susan/Chong, Jihye/Norton, Michael I. (2015): Men as cultural ideals: Cultural values moderate gender stereotype content. In: Journal of Personality and Social Psychology 109, H. 4, S. 622–635.
- Dahrendorf, Ralf (1965): Bildung als Bürgerrecht. Hamburg: Nannen.
- Dauber, Andrea (2006): Geschlechterrollen in der TV-Werbung: eine empirische Analyse zum Wandel der sozialen Konstruktionen. München: GRIN.
- Deckert-Peaceman, Heike/Dietrich, Cornelia/Stenger, Ursula (2010): Einführung in die Kindheitsforschung. Darmstadt: WBG.
- Deutscher Bildungsrat (1970): Strukturplan für das Bildungswesen. Empfehlungen der Bildungskommission. Bonn: Bundesdruckerei.
- Deutscher Bildungsrat (1974): Aspekte für die Planung der Bildungsforschung. Band 1: Empfehlungen der Bildungskommission. Stuttgart: Klett.
- Deutscher Bildungsrat (1975): Die Bildungskommission. Bericht '75. Entwicklungen im Bildungswesen. Stuttgart: Klett.
- Dietrich, Cornelia/Wedemann, Jutta (2019): Betreuung – ein pädagogisch unterbestimmter Begriff. In: Dietrich, Cornelia/Stenger, Ursula/Stieve, Claus (Hrsg.): Theoretische Zugänge zur Pädagogik der frühen Kindheit. Eine kritische Vergewisserung. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 452–464.
- Ditton, Hartmut/Reinders, Heinz (2011): Überblick Felder der Bildungsforschung. In: Reinders, Heinz/Ditton, Hartmut/Gräsel, Cornelia/Gniewosz, Burkhard (Hrsg.): Empirische Bildungsforschung. Gegenstandsbereiche. Wiesbaden: Springer VS, S. 69–74.
- Ditton, Hartmut/Reinders, Heinz (2015): Überblick Felder der Bildungsforschung. In: Reinders, Heinz/Ditton, Hartmut/Gräsel, Cornelia/Gniewosz, Burkhard (Hrsg.): Empirische Bildungsforschung. Gegenstandsbereiche. Wiesbaden: Springer VS, S. 83–90.
- Ditton, Helmut (2015): Entwicklungslinien der Bildungsforschung. Vom deutschen Bildungsrat zu aktuellen Themen. In: Reinders, Heinz/Ditton, Hartmut/Gräsel, Cornelia/Gniewosz, Burkhard (Hrsg.): Empirische Bildungsforschung. Strukturen und Methoden. 2. überarbeitete Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 31–45.
- Ditton, Hartmut/Maaz, Kai (2015): Sozioökonomischer Status und soziale Ungleichheit. In: Reinders, Heinz/Ditton, Hartmut/Gräsel, Cornelia/Gniewosz, Burkhard (Hrsg.): Empirische Bildungsforschung: Gegenstandsbereiche. 2. überarbeitete Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 229–244.
- Eisenstadt, Shmuel N. (1954): The Absorption of Immigrants: A Comparative Study Based Mainly on the Jewish Community in Palestine and the State of Israel. London: Routledge & Kegan Paul Ltd.
- Eßer, Florian (2013): Das Kind als Hybrid. Weinheim und Basel: Beltz Juventa
- Eßer, Florian/Baader, Meike Sophia/Betz, Tanja/Hungerland, Beatrice (Hrsg.) (2017): Reconceptualising Agency and Childhood. New York: Routledge.
- Eßer, Florian/Sitter, Miriam (2018): Ethische Symmetrie in der partizipativen Forschung mit Kindern [44 Absätze]. In: Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research 19, H. 3. www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/3120 (Abfrage: 15.09.2020).
- Esser, Hartmut (2006): Migration, Sprache und Integration. AKI-Forschungsbilanz 4. Arbeitsstelle Interkulturelle Konflikte und gesellschaftliche Integration (AKI) Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB). Berlin. bibliothek.wzb.eu/pdf/2006/iv06-akibilanz4a.pdf (Abfrage: 15.09.2020).
- Faas, Stefan/Landhäußer, Sandra/Treptow, Rainer (2017): Familien- und Elternbildung stärken. Konzepte, Entwicklungen, Evaluation. Wiesbaden: Springer VS.
- Fangmeyer, Anna/Mierendorff, Johanna (Hrsg.) (2017): Kindheit und Erwachsenenheit in sozialwissenschaftlicher Forschung und Theoriebildung. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

- Farrokhzad, Schahrzad/Ottersbach, Markus/Tunc, Michael/Meuer-Willuweit, Anne (2011): *Verschieden – Gleich – Anders? Geschlechterarrangements im intergenerativen und interkulturellen Vergleich*. Wiesbaden: Springer VS.
- Faulstich-Wieland, Hannelore/Tillmann, Klaus-Jürgen (1984): *Schulsozialarbeit zwischen Konflikt und Akzeptanz. Erfahrungen in der Region Kassel*. München: DJI.
- Fend, Helmut (1982): *Gesamtschulen im Vergleich*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Flaake, Karin (2014): *Neue Mütter – neue Väter: Eine empirische Studie zu veränderten Geschlechterbeziehungen in Familien*. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Flynn, James R. (1984): The mean IQ of Americans: Massive gains 1932 to 1978. *Psychological Bulletin* 95, S. 29–51.
- Forschungsbereich beim Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR-Forschungsbereich) (2018): „Wo kommen Sie eigentlich ursprünglich her?“. *Diskriminierungserfahrungen und phänotypische Differenz in Deutschland*, Berlin. www.svr-migration.de/wp-content/uploads/2018/01/SVR-FB_Diskriminierungserfahrungen.pdf (Abfrage: 15.09.2020).
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Nentwig-Gesemann, Iris/Haderlein, Ralf (Hrsg.) (2008): *Forschung in der Frühpädagogik*. Freiburg im Breisgau: FEL.
- Fthenakis, Wassilios E. (2003): Zur Neukonzeptualisierung von Bildung in der frühen Kindheit. In: Fthenakis, Wassilios E. (Hrsg.): *Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können*. Freiburg im Breisgau: Herder, S. 18–37.
- Fthenakis, Wassilios E./Textor, Martin R. (Hrsg.) (2000): *Pädagogische Ansätze im Kindergarten*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Fuchs, Hans-Werner/Fickermann, Detlef (2016): Editorial zur Special Collection: *Bildungsforschung – disziplinäre Zugänge Fragestellungen, Methoden und Ergebnisse*. In: Fickermann, Detlef/Fuchs, Hans-Werner (Hrsg.): *Bildungsforschung – disziplinäre Zugänge: Fragestellungen, Methoden und Ergebnisse*. Münster: Waxmann, S. 7–12.
- Garland-Thomson, Rosemarie (2002): The Politics of Staring: Visual Rhetorics of Disability in Popular Photography. In: Snyder, Sharon/Brueggemann, Brenda Jo/Garland-Thomson, Rosemarie (Hrsg.): *Disability Studies. Enabling The Humanities*. New York: Modern Language Association of America, S. 56–76.
- Gebhardt, Markus/Heimlich, Ulrich (2018): *Inklusion und Bildung*. In: Tippelt, Rudolf/Schmidt-Hertha, Bernhard (Hrsg.): *Handbuch Bildungsforschung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 1241–1260.
- Georgi, Viola (2015): Integration, Diversity, Inklusion. Anmerkungen zu aktuellen Debatten in der deutschen Migrationsgesellschaft. In: *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung* 2, S. 25–27. www.diezeitschrift.de/22015/einwanderung-01.pdf (Abfrage: 15.09.2020).
- Goeke, Stephanie (2012): Kinderarmut – ein Thema auch für die Integrations- und Inklusionsforscher/innen? In: Seitz, Simone/Finnern, Nina-Kathrin/Korff, Natascha/Scheidt, Katja (Hrsg.): *Inklusiv gleich gerecht? Inklusion und Bildungsgerechtigkeit*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 130–136.
- Gogolin, Ingrid (2009): Streitfall Zweisprachigkeit – Les Préludes. In: Gogolin, Ingrid/Neumann, Ursula (Hrsg.): *Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 15–22.
- Gogolin, Ingrid/Stecker, Ludwig (2014): Editorial. In: Gogolin, Ingrid/Stecker, Ludwig/Rauschenbach, Thomas/Krüger, Heinz-Hermann/Kalicki, Bernhard (Hrsg.): *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* 9, H. 3. Opladen: Barbara Budrich, S. 265–268.
- Gordon, Milton M. (1964): *Assimilation in American Life. The Role of Race, Religion, and National Origins*. Oxford: Oxford University Press.
- Grabka, Markus M./Jotzo, Björn/Rasner, Anika/Westermeier, Christian (2017): Der Gender Pension Gap verstärkt die Einkommensungleichheit von Männern und Frauen im Rentenalter. www.div.de/documents/publikationen/73/div_01.c.551601.de/17-5.pdf (Abfrage: 15.09.2020).
- Gräsel, Cornelia; Gniewosz, Burkhard (2011): Überblick Lehr- Lernforschung. In: Heinz Reinders; Hartmut Ditton; Cornelia Gräsel; Burkhard Gniewosz (Hrsg.): *Empirische Bildungsforschung. Gegenstandsbereiche*. 1. Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 15–20.
- Gräsel, Cornelia (2015): Was ist empirische Bildungsforschung? In: Reinders, Heinz/Ditton, Hartmut/Gräsel, Cornelia/Gniewosz, Burkhard (Hrsg.): *Empirische Bildungsforschung. Strukturen und Methoden*. 2. überarbeitete Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 15–30.

- Grindheim, Liv Torumm (2017): Children as playing citizens. In: *European Early Childhood Education Research Journal* 25, H. 4, S. 624–636.
- Grgic, Mariana/Züchner, Ivo (2013): *Medien, Kultur und Sport. Was Kinder und Jugendliche machen und ihnen wichtig ist. Die MediKuS-Studie.* Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Gruber, Hans/Hirschmann, Markus/Rehrl, Monika (2018): *Bildungsbezogene Netzwerkforschung.* In: Tippelt, Rudolf/Schmidt-Hertha, Bernhard (Hrsg.): *Handbuch Bildungsforschung.* Wiesbaden: Springer VS, S. 1339–1356.
- Grunert, Cathleen/Krüger, Heinz-Hermann (Hrsg.) (2006): *Kindheit und Kindheitsforschung in Deutschland. Forschungszugänge und Lebenslagen.* Opladen und Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Hartmann, Magdalena/Hummel, Myriam/Lichtblau, Michael/Löser, Jessica M./Thoms, Sören (Hrsg.) (2019): *Facetten inklusiver Bildung. Nationale und internationale Perspektiven auf die Entwicklung inklusiver Bildungssysteme.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hausbacher, Eva/Klaus, Elisabeth/Poole, Ralph/Brandl, Ulrike/Schmutzhart, Ingrid (Hrsg.) (2012): *Migration und Geschlechterverhältnisse. Kann die Migrantin sprechen?* Wiesbaden: Springer VS.
- Heiden, Hans-Günther (2015): *Zeittafel. Stationen der Menschenrechts- und Behindertenpolitik.* In: Degener, Theresa/Diehl, Elke (Hrsg.): *Handbuch Behindertenrechtskonvention. Teilhabe als Menschenrecht – Inklusion als gesellschaftliche Aufgabe.* Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 442–454.
- Heimken, Norbert (2015): *Migration, Bildung und Spracherwerb. Bildungssozialisation und Integration von Jugendlichen aus Einwandererfamilien.* Wiesbaden: Springer VS.
- Hermes, Gisela (2006): *Der Wissenschaftsansatz Disability Studies. Neue Erkenntnisgewinne über Behinderung?* In: Hermes, Gisela/Rohrman, Eckhard (Hrsg.): *Nichts über uns – ohne uns! Disability Studies als neuer Ansatz emanzipatorischer und interdisziplinärer Forschung über Behinderung.* Neu-Ulm: AG SPAK Bücher, S. 15–30.
- Herzig, Pascale (2014): *Religiöse Vielfalt, Migration und Geschlecht: Perspektiven von Kindern und Jugendlichen.* In: *Passagen (Hrsg.): Vielfältig alltäglich: Migration und Geschlecht in der Schweiz.* Zürich: Seismo, S. 142–161.
- Höhne, Thomas (2004): *Die Thematische Diskursanalyse – dargestellt am Beispiel von Schulbüchern.* In: Keller, Reiner/Hirsland, Andreas/Schneider, Werner/Viehöver, Willy (Hrsg.): *Handbuchsozialwissenschaftliche Diskursanalyse. Band 2: Forschungspraxis.* 2. Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 389–419.
- Honig, Michael-Sebastian (Hrsg.) (2009): *Ordnungen der Kindheit: Problemstellungen und Perspektiven der Kindheitsforschung.* Weinheim: Juventa.
- Honig, Michael-Sebastian (2011): *Auf dem Weg zu einer Theorie betreuter Kindheit.* In: Wittmann, Svendy/Rauschenbach, Thomas/Leu, Hans Rudolf (Hrsg.): *Kinder in Deutschland.* Weinheim: Juventa, S. 181–197
- Honig, Michael-Sebastian (2015): *Vorüberlegungen zu einer Theorie institutioneller Kleinkinderziehung.* In: Cloos, Peter/Koch, Katja/Mähler, Claudia (Hrsg.): *Entwicklung und Förderung in der Frühen Kindheit.* Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 43–57.
- Honig, Michael-Sebastian/Lange, Andreas/Leu, Hans Rudolf (Hrsg.) (1999): *Aus der Perspektive von Kindern? Zur Methodologie der Kindheitsforschung.* Weinheim und Basel: Juventa.
- Heinzel, Friederike (Hrsg.) (2012): *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive.* 2. überarbeitete Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Hopf, Andrea/Bäumer, Thomas/Stecker, Ludwig (2014): *Das Nationale Bildungspanel: Längsschnittperspektiven für die Kindheits- und Jugendforschung.* In: Gogolin, Ingrid/Stecker, Ludwig/Rauschenbach, Thomas/Krüger, Heinz-Hermann/Kalicki, Bernhard (Hrsg.): *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* 9, H. 3. Opladen: Barbara Budrich, S. 371–376.
- Hummrich, Merle (2017): *Rekonstruktive Inklusionsforschung als (rekonstruktive) Bildungsforschung im Anspruch einer reflexiven Wissenschaft – Eine Rahmung.* In: Budde, Jürgen/Dlugosch, Andrea/Sturm, Tanja (Hrsg.): *(Re-)Konstruktive Inklusionsforschung. Differenzlinien, Handlungsfänger, Empirische Zugänge.* Opladen, Berlin und Toronto: Barbara Budrich, S. 165–180.

- Huth-Hildebrandt, Christine (2002): Das Bild von der Migrantin. Auf den Spuren eines Konstrukts. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel.
- Jäger, Siegfried (2004): Kritische Diskursanalyse. Eine Einführung. 4. unveränderte Auflage. Münster: Unrast.
- Janson, Ulf (2008): Partizipation im Vorschulbereich als sozialer Prozess. In: Kreuzer, Max/Ytterhus, Borgunn (Hrsg.): „Dabeisein ist nicht alles“. Inklusion und Zusammenleben im Kindergarten. München und Basel: Ernst Reinhardt, S. 132–152.
- Jerg, Jo (2010): Bod(y)zone – Jungen mit Behinderungserfahrung. Konstruktionen von Geschlecht und Behinderung im Jungenalltag. In: Jacob, Jutta/Köbsell, Swantje/Wollrad, Eske (Hrsg.): Gendering Disability. Intersektionale Aspekte von Behinderung und Geschlecht. Bielefeld: transcript, S. 185–206.
- Jungert, Michael/Romfeld, Elsa/Sukopp, Thomas/Voigt, Uwe (Hrsg.) (2010): Interdisziplinarität: Theorie, Praxis, Probleme. Darmstadt: WBG.
- Kahlert, Heike/Weinbach, Christine (2015): Einleitung: Zeitgenössische Gesellschaftstheorien und Genderforschung. In: Kahlert, Heike/Weinbach, Christine (Hrsg.): Zeitgenössische Gesellschaftstheorien und Genderforschung. Einladung zum Dialog. 2. aktualisierte Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 1–12.
- Kalkman, Kris/Clark, Alison (2017): Here we like playing princesses – newcomer migrant children's transitions within day care: exploring role play as an indication of suitability and home and belonging. In: European Early Childhood Education Research Journal 25, H. 2, S. 292–304.
- Käpnick, Friedhelm/Komorek, Michael/Leuchter, Miriam/Nordmeier, Volkhard/Parchmann, Ilka/Priemer, Burkhard/Risch, Björn/Roth, Jürgen/Schulte, Carsten/Schwanewedel, Julia/Upmeier zu Belzen, Annette/Weusmann, Birgit (2016): Schülerlabore als Lehr-Lern-Labore. In: Maurer, Christian (Hrsg.): Authentizität und Lernen – das Fach in der Fachdidaktik. Gesellschaft für Didaktik der Chemie und Physik. Jahrestagung in Berlin 2015. Regensburg: Universität Regensburg. Gesellschaft für Didaktik der Chemie und Physik 36, S. 512–514. www.pedocs.de/volltexte/2016/12125/pdf/Maurer_2015_Authentizitaet_und_Lernen_Tagungsbericht.pdf (Abfrage: 15.09.2020).
- Kelle, Helga (2010): Kinder unter Beobachtung: Kulturanalytische Studien zur pädiatrischen Entwicklungsdiagnostik. Opladen: Barbara Budrich.
- Keller, Reiner (2005): Wissenssoziologische Diskursanalyse. Grundlegung eines Forschungsprogramms. Wiesbaden: Springer VS.
- Keil, Andreas/Röhner, Charlotte/Jeske, Ina/Godau, Michael/Padberg, Stefan (2017): Transformation von Kindheit im ländlichen Raum (Kindheiten. Gesellschaften), Band 3. Opladen, Berlin und Toronto: Barbara Budrich.
- Kermit, Patrick (2008): Inklusion und Anerkennung. Hermeneutische Analyse einer Szene. In: Kreuzer, Max/Ytterhus, Borgunn (Hrsg.): „Dabeisein ist nicht alles“. Inklusion und Zusammenleben im Kindergarten. München und Basel: Ernst Reinhardt, S. 153–168.
- Kesselhut, Katja (2015): Machtvolle Monologe. „Elterngespräche“ als Herstellungsorte von Differenz. In: Cloos, Peter/Koch, Katja/Mähler, Claudia (Hrsg.): Entwicklung und Förderung in der Frühen Kindheit. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 207–222.
- Kesselhut, Katja/Krinninger, Dominik (2019): Der Übergang als kritische Phase. Fallbeispiele aus einem Forschungsprojekt zur familialen Bearbeitung des Übergangs in die Grundschule. In: Cornell, Lena/Lepperhoff, Julia (Hrsg.): Teilhabe durch frühe Bildung. Strategien in Familienbildung und Kindertageseinrichtungen. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 114–127.
- Kessels, Ursula (2014): Sind Jungen die neuen Bildungsverlierer? In: Spinath, Birgit (Hrsg.): Empirische Bildungsforschung: aktuelle Themen der Bildungspraxis und Bildungsforschung. Berlin und Heidelberg: Springer VS, S. 3–19.
- Klibanoff, Raquel/Levine, Susan Cohen/Huttenlochner, Janellen/Vasilyeva, Marina/Hedges, Larry V. (2006): Preschool Children's Mathematical Knowledge. The Effect of Teacher „Math Talk“. *Developmental Psychology* 42, H. 1, S. 59–69.
- Kluczniok, Katharina/Roßbach, Hans-Günther/Große, Christiane (2010): Fördermöglichkeiten im Kindergarten. Ein Systematisierungsversuch. In: Diller, Angelika/Leu, Hans Rudolf/Rauschenbach, Thomas (Hrsg.): Wie viel Schule verträgt der Kindergarten? München: DJI, S. 133–152.

- Köbsell, Swantje (2006): Gegen Aussonderung – für Selbstvertretung. Zur Geschichte der Behindertenbewegung in Deutschland. Hamburg 2006. www.zedis-ev-hochschule-hh.de/files/bewegungsgeschichte_koebell.pdf (Abfrage: 23.11.2020).
- Köbsell, Swantje (2012): „Anders“ sein dürfen oder „normal“ sein müssen? Gedanken zum Behindertenbild in der Inklusionsdebatte. In: Seitz, Simone/Finnern, Nina-Kathrin/Korff, Natascha/Scheidt, Katja (Hrsg.): *Inklusiv gleich gerecht? Inklusion und Bildungsgerechtigkeit*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 180–190.
- Koenig, Anne M./Eagly, Alice H. (2014): Evidence for the social role theory of stereotype content: Observations of groups' roles shape stereotypes. In: *Journal of Personality and Social Psychology* 107, H. 3, S. 371–392.
- König, Anke/Friederich, Tina (Hrsg.) (2015): *Qualität durch Weiterbildung: Konzeptionelle Denkanstöße für die Frühe Bildung*. WiFF-Reihe, Band 3: Perspektive Frühe Bildung, Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- König, Anke (2020) (Hrsg.): *Wissenschaft für die Praxis. Erträge und Reflexionen um Handlungsfeld Frühe Bildung*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Krell, Gertraude/Riedmüller, Barbara/Sieben, Barbara/Vinz Dagmar (Hrsg.) (2007): *Diversity Studies. Grundlagen und disziplinäre Ansätze*. Frankfurt und New York: Campus.
- Kreuzer, Max (2008): Beteiligung von Kindern mit einer Behinderung in integrativen Gruppen. 200 Stunden Beobachtung im Alltag. In: Kreuzer, Max/Ytterhus, Borgunn (Hrsg.): „Dabeisein ist nicht alles“. *Inklusion und Zusammenleben im Kindergarten*. München und Basel: Ernst Reinhardt, S. 169–188.
- Kreuzer, Max/Ziebell, Kerstin (2009): Konfliktvolle Interaktionen unter Kindern in integrativen Gruppen eines Kindergartens. Zur Rolle und zur Einbeziehung von Kindern mit besonderen Bedürfnissen. In: Heimlich, Ulrich/Behr, Isabel (Hrsg.): *Inklusion in der frühen Kindheit. Internationale Perspektiven*. Berlin: LIT, S. 87–99.
- Kuckartz, Udo (2014): *Mixed Methods: Methodologie, Forschungsdesigns und Analyseverfahren*. Wiesbaden: Springer VS.
- Lai, Ngan Kuen/Ang, Tan Fong/Por, Lip Yee/Liew, Chee Sun (2018): The impact of play on child development – a literature review. In: *European Early Childhood Education Research Journal* 26, H. 5, S. 625–643.
- Landwehr, Achim (2009): *Historische Diskursanalyse*. 2. Auflage. Frankfurt und New York: Campus.
- Langer, Roman (2015): Educational Governance und Theoriebildung. In: Schrader, Josef/Schmid, Josef/Amos, Karin/Thiel, Ansgar (Hrsg.): *Governance von Bildung im Wandel. Interdisziplinäre Zugänge*. Wiesbaden: Springer VS, S. 45–64.
- Leu, Hans Rudolf/Flämig, Katja/Frankensteiner, Yvonne/Koch, Sandra/Pack, Irene/Schneider, Kornelia/Schweiger, Martina (2007): *Bildungs- und Lerngeschichten*. Weimar und Berlin: Verlag das Netz.
- Lutz, Helma/Palenga-Möllenbeck, Ewa (2014): Care-Migrantinnen im geteilten Europa – Verbindungen und Widersprüche in einem transnationalen Raum. In: *Sorge: Arbeit, Verhältnisse, Regime*. Sonderband 20: Soziale Welt. Baden-Baden: Nomos, S. 217–231.
- Means, Barbara/Toyama, Yukie/Murphy, Robert/Bakia, Marianne/Jones, Karla (2010): *Evaluation of evidence-based practices in online learning: A meta-analysis and review of online learning studies*. U.S. Department of Education. Washington D.C. www2.ed.gov/rschstat/eval/tech/evidence-based-practices/finalreport.pdf (Abfrage 15.09.2020).
- Meyer, Sarah (2018): *Soziale Differenz in Bildungsplänen für die Kindertagesbetreuung. Eine diskursiv gerahmte Dokumentenanalyse*. Berlin: Springer VS.
- Middendorf, Lena (2010): Körperbilder von Mädchen, Behinderung und Geschlecht. In: Jacob, Jutta/Köbsell, Swantje/Wollrad, Eske (Hrsg.): *Gendering Disability. Intersektionale Aspekte von Behinderung und Geschlecht*. Bielefeld: transcript, S. 207–222.
- Ministerium für Gesundheit, Emanzipation, Pflege und Alter des Landes Nordrhein-Westfalen (MfGEPA) (2010): *Die Rolle annehmen? In der Rolle bleiben? Neue Rollen leben? Einstellungen und Vorstellungen von Frauen und Männern mit und ohne Zuwanderungsgeschichte zur Gleichberechtigung*. Düsseldorf. www.bmfsfj.de/blob/95234/657cae605d09b6ff17930061793eede4/rollenmodelle-data.pdf (Abfrage: 15.09.2020).

- Moser, Vera (2000): Disziplinäre Verortungen. Zur historischen Ausdifferenzierung von Sonder- und Sozialpädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 46, H. 2, S. 175–192. www.pedocs.de/volltexte/2012/6889/pdf/ZfPaed_2_2000_Moser_Disziplinaere_Verortungen.pdf (Abfrage: 15.09.2020).
- Moser, Vera (2012): Gründungsmythen der Heilpädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 58, H. 2, S. 262–274. www.pedocs.de/volltexte/2015/10505/pdf/ZfPaed_2_2012_Moser_Gruendungsmythen_der_Heilpaedagogik.pdf (Abfrage: 15.09.2020).
- Mürner, Christian/Sierck, Udo (2013): Behinderung. Chronik eines Jahrhunderts. Lizenzausgabe für die Bundeszentrale für politische Bildung. Bonn: bpb.
- Nentwig-Gesemann, Iris/Fröhlich-Gildhoff, Klaus (Hrsg.) (2017): Forschung in der Frühpädagogik X. Zehn Jahre frühpädagogische Forschung – Bilanzierungen und Reflexionen. Freiburg im Breisgau: FEL.
- Niklas, Frank/Schneider, Wolfgang (2015): With a little help: improving kindergarten children's vocabulary by enhancing the home literacy environment. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal* 28, S. 491–508.
- Olk, Thomas (2005): Lebenssituation von Kindern und Familien – Herausforderungen für Politik und Gesellschaft. In: Esch, Karin/Mezger, Erika/Stöbe-Blossey, Sybille (Hrsg.): *Kinderbetreuung – Dienstleistung für Kinder. Handlungsfelder und Perspektiven*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 39–72.
- Ong, Aihwa (2005): Flexible Staatsbürgerschaften. Die kulturelle Logik von Transnationalität. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Orland, Barbara/Fehr, Johannes (2010): Wie entstehen wissenschaftliche Disziplinen? Ein ambulanter Schriftwechsel zwischen Johannes Fehr und Barbara Orland. In: *Dissonance* 111, S. 8–13.
- Otto, Hans-Uwe/Rauschenbach, Thomas (2008): Die andere Seite der Bildung: Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen. Wiesbaden: Springer VS.
- Paasch-Colberg, Sünje/Küfner, Anna (2012): Zur Repräsentationsleistung von Fernseh-Fiktion. Die Darstellung von Migranten im Tatort der Jahre 1970 bis 2009. In: *Medien & Kommunikationswissenschaft* 60, H. 3, S. 392–413.
- Perels, Marko (2012): Migration, Geschlecht und die prekäre Vergesellschaftung in Erwerbsarbeit. Exemplarische Einsichten anhand des Fallbeispiels einer alleinerziehenden Türkeistämmigen in Deutschland. In: Bereswill, Mechthild/Rieker, Peter/Schnitzer, Anna (Hrsg.): *Migration und Geschlecht: theoretische Annäherungen und empirische Befunde*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 213–234.
- Picht, Georg (1964): *Die deutsche Bildungskatastrophe*. Olten: Walter.
- Piekny, Jeanette/Thomsen, Tamara/Schuchardt, Kirsten/Lessing, Nora/Greve, Werner/Mähler, Claudia (2017): Kognitive Kompetenzen und kognitive Bewältigungsstrategien im Vor- und Grundschulalter. Bedingungen, Wechselwirkungen und Entwicklungsverläufe. *Kindheit und Entwicklung* 26, S. 28–38.
- Poethko-Müller, Christina/Kuntz, Benjamin/Lampert, Thomas/Neuhauser, Hannelore (2018): Die allgemeine Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland – Querschnittergebnisse aus KiGGS Welle 2 und Trends. In: *Journal of Health Monitoring* 3, H. 1, S. 8–15. www.rki.de/DE/Content/Gesundheitsmonitoring/Gesundheitsberichterstattung/GBEDownloadsJ/FactSheets/JoHM_01_2018_allgemeine_Gesundheit_KiGGS-Welle2.pdf?__blob=publicationFile (Abfrage: 15.09.2020).
- Praschak, Wolfgang (2009): Disability Studies und Sonderpädagogik. Versuch einer Verhältnisbestimmung aus der Sicht des Studienschwerpunktes körperliche und motorische Entwicklung an der Universität Hamburg. www.zedis-ev-hochschule-hh.de/files/praschak_ds_und_sonderpaedagogik.pdf (Abfrage: 15.09.2020).
- Prenzel, Annedore (1995): *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in interkultureller, feministischer und integrativer Pädagogik*. 2. Auflage. Opladen: Leske + Budrich.
- Prenzel, Manfred (2005): Zur Situation der Empirischen Bildungsforschung. In: Mandl, Heinz/Kopp, Birgitta (Hrsg.): *Impulse für die Bildungsforschung. Stand und Perspektiven. Dokumentation eines Expertengesprächs*. Berlin: Akademie, S. 7–21.
- Raab, Heike (2010): Schiftung the Paradigm: „Behinderung, Normativität und Queerness“. In: Jacob, Jutta/Köbsell, Swantje/Wollrad, Eske (Hrsg.): *Gendering Disability. Intersektionale Aspekte von Behinderung und Geschlecht*. Bielefeld: transcript, S. 73–94.

- Rat für kulturelle Bildung (2017): Eltern/Kinder/kulturelle Bildung. Horizont 2017. https://krass-ev.de/wp-content/uploads/2018/01/RFKB_Eltern_Kinder_Kulturelle_Bildung_Kurzversion_Final.pdf (Abfrage: 24.09.2020).
- Rauschenbach, Thomas (2009): Zukunftschance Bildung: Familie, Jugendhilfe und Schule in neuer Allianz. Weinheim und Basel: Juventa.
- Reinders, Heinz/Ditton, Hartmut/Gräsel, Cornelia/Gniewosz, Burkhard (2011): Vorwort. In: Reinders, Heinz/Ditton, Hartmut/Gräsel, Cornelia/Gniewosz, Burkhard (Hrsg.): Empirische Bildungsforschung. Gegenstandsbereiche. 1. Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 9–13.
- Reinders, Heinz/Ditton, Hartmut/Gräsel, Cornelia/Gniewosz, Burkhard (2015): Vorwort. In: Reinders, Heinz/Ditton, Hartmut/Gräsel, Cornelia/Gniewosz, Burkhard (Hrsg.): Empirische Bildungsforschung: Strukturen und Methoden. 2. überarbeitete Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 11–14.
- Reinders, Heinz/Ditton, Hartmut (2015): Überblick Forschungsmethoden. In: Reinders, Heinz/Ditton, Hartmut/Gräsel, Cornelia/Gniewosz, Burkhard (Hrsg.): Empirische Bildungsforschung: Strukturen und Methoden. 2. überarbeitete Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 49–56.
- Reuter, Julia/Mecheril, Paul (2015): Einleitung. In: Reuter, Julia/Mecheril, Paul (Hrsg.): Schlüsselwerke der Migrationsforschung. Pionierstudien und Referenztheorien. Wiesbaden: Springer VS, S. 1–7.
- Reuter, Timo/Leuchter, Miriam (2019): Lernwirksamkeit unterschiedlich strukturierter Lernangebote zu Zahnrädern in der Grundschule. In: Förster, Lars/Franz, Ute/Hartertinger, Andreas/Knörzner, Martina (Hrsg.): Forschendes Lernen im Sachunterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 55–62.
- Rudolf, Matthias (2007): Kritische Reflexion und/oder Reproduktion von Macht? Hegemoniale Männlichkeit und Heteronormativität im Doing Gender männlicher Sozialarbeiter. In: Hartmann, Jutta/Klesse, Christian/Wagenknecht, Peter/Fritzsche, Bettina/Hackmann, Kristina (Hrsg.): Heteronormativität. Empirische Studien zu Geschlecht, Sexualität und Macht. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 171–188.
- Said, Edward W. (1978): Orientalism. New York: Pantheon Books.
- Said, Edward W. (1999): Die Konstruktion des „Anderen“. In: Burgmer, Christoph (Hrsg.): Rassismus in der Diskussion. Berlin: Elefanten Press, S. 27–44.
- Schäfer, Gerd E. (2001): Bildungsprozesse im Kindesalter. Selbstbildung, Erfahrung und Lernen in der frühen Kindheit. Weinheim und Basel: Juventa.
- Schelle, Regine (2011): Die Bedeutung der Fachkraft im frühkindlichen Bildungsprozess. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. WiFF Expertisen, Band 18. München: DJI.
- Schmidt, Thilo/Smidt, Wilfried (Hrsg.) (2018): Handbuch empirische Forschung in der Pädagogik der frühen Kindheit. Münster und New York: Waxmann.
- Schildmann, Ulrike (2004): Normalismusforschung über Behinderung und Geschlecht. Eine empirische Untersuchung der Werke von Barbara Rohr und Annedore Prengel. Wiesbaden: Springer VS.
- Schönwälder, Karen (2007): Diversity und Antidiskriminierungspolitik. In: Krell, Gertraude/Riedmüller, Barbara/Sieben, Barbara/Vinz, Dagmar (Hrsg.): Diversity Studies. Grundlagen und disziplinäre Ansätze. Frankfurt und New York: Campus, S. 163–178.
- Schubert, Gisela/Brüggen, Niels/Oberlinner, Andreas/Eggert, Susanne/Jochim, Valerie (2018): Haltungen von pädagogischem Personal zu mobilen Medien, Internet und digitalen Spielen in Kindertageseinrichtungen. Bericht der Teilstudie „Mobile Medien und Internet im Kindesalter – Fokus Kindertageseinrichtungen“. München: JFF – Institut für Medienpädagogik in Forschung und Praxis. www.pedocs.de/volltexte/2019/18042/pdf/Schubert_et_al_2018_Haltungen_von_paedagogischem_Personal.pdf (Abfrage: 15.09.2020).
- Schulz, Marc/Bischoff-Pabst, Stefanie/Cloos, Peter (2020): Editorial: Dokumentenanalyse aus historischer, diskursanalytischer, dokumentarischer und ethnografischer Perspektive. In: Fallarchiv Kindheitspädagogische Forschung. Online-Zeitschrift zu Qualitativen Methoden in Forschung und Lehre 3, H. 1. Hildesheim: Universitätsverlag Hildesheim.
- Schwab, Susanne (2018): Attitudes Towards Inclusive Schooling. A study on Students', Teachers' and Parents' attitudes. In: Österreichische Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen (Hrsg.): Beiträge zur Bildungsforschung, Band 4. Münster und New York: Waxmann.
- Schweer, Martin K. W. (Hrsg.) (2018): Sexismus und Homophobie im Sport. Interdisziplinäre Perspektiven auf ein vernachlässigtes Forschungsfeld. Wiesbaden: Springer VS.

- Sell, Stefan (2004): Studierst Du schon oder betreust Du noch? Neue Studiengänge für ErzieherInnen – ein Überblick. In: klein & groß. Lebensorte für Kinder. Die Fachzeitschrift für ErzieherInnen und sozialpädagogische Fachkräfte, H. 10, S. 32–35.
- Sitter, Miriam (2019): Partizipatives Forschen mit Kindern – Ein reflektierter Balanceakt zwischen generationaler Asymmetrie und intergenerationaler Nachsicht. In: Österreichische Zeitschrift für Soziologie 44, Sonderheft 21, S. 103–124.
- Sitter, Miriam (i. V.): Partizipative Forschung. Möglichkeiten und Grenzen von Forschung als solidarische Praxis. In: Hill, Marc/Schmitt, Caroline (Hrsg.): Solidarität in Bewegung. Neue Felder für die Soziale Arbeit. Soziale Arbeit. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Soom Ammann, Eva/van Holten, Karin (2014): Migration und Alter: Hier und dort. In: Passagen (Hrsg.): Vielfältig alltäglich: Migration und Geschlecht in der Schweiz. Zürich: Seismo, S. 236–269.
- Spiegel, Anna (2005): Alltagswelten in translokalen Räumen: Bolivianische Migrantinnen in Buenos Aires. Frankfurt am Main: IKO.
- Spieß, C.Katharina (2014): Was sind die Kosten versäumter Bildungschancen? In: Spinath, Birgit (Hrsg.): Empirische Bildungsforschung: aktuelle Themen der Bildungspraxis und Bildungsforschung. Berlin und Heidelberg: Springer VS, S. 109–122.
- Stamm, Margrit/Edelmann, Doris (Hrsg.) (2013): Handbuch frühkindliche Bildungsforschung. Wiesbaden: Springer VS.
- Stanat, Petra/Pant, Hans Anand (2014): Hat PISA die Schulen besser gemacht? In: Spinath, Birgit (Hrsg.): Empirische Bildungsforschung: aktuelle Themen der Bildungspraxis und Bildungsforschung. Berlin und Heidelberg: Springer VS, S. 21–37.
- Stanat, Petra/Bergman, Susanne/Tarasow, Tatjana (2018): Geschlechtsbezogene Disparitäten im deutschen Bildungswesen. In: Tippelt, Rudolf/Schmidt-Hertha, Bernhard (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 1321–1338.
- Stanat, Petra/Edele, Aileen (2015): Zuwanderung und soziale Ungleichheit. In: Reinders, Heinz/Ditton, Hartmut/Gräsel, Cornelia/Gniewosz, Burkhard (Hrsg.) (2015): Empirische Bildungsforschung: Gegenstandsbereiche. 2. überarbeitete Auflage. Wiesbaden: Springer VS. S. 215–228.
- Steinke, Ines (1999): Kriterien qualitativer Forschung. Weinheim und München: Juventa.
- Steuer, Linda (2015): Gender und Diversity in MINT-Fächern: eine Analyse der Ursachen des Diversity-Mangels. Wiesbaden: Springer VS.
- Stichweh, Rudolf (Hrsg.) (1994): Wissenschaft, Universität, Professionen. Soziologische Analysen. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Stieve, Claus (2015): Anfänge der Bildung. Argumentationsfiguren und Widersprüche im frühkindlichen Bildungsbegriff. Versuch einer Momentaufnahme. In: Stenger, Ursula/Edelmann, Doris/König, Anke (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Perspektiven in frühpädagogischer Theoriebildung und Forschung. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 16–38.
- Strehmel, Petra/Heikka, Johanna/Hujala, Eva/Rodd, Jillian/Waniganayake, Manjula (Hrsg.) (2019): Leadership in Early Education in Times of Change. Research from Five Continents. Opladen, Berlin und Toronto: Barbara Budrich.
- Ter Wal, Jessica/D'Haenens, Leen/Koeman, Joyce (2005): (Re)presentation of ethnicity in EU and Dutch domestic news: a quantitative analysis. In: Media, Culture & Society 27, H. 6, S. 937–950.
- Terhart, Ewald (2002): Fremde Schwestern. Zum Verhältnis von Allgemeiner Didaktik und Lehr-Lern-Forschung. Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 16, S. 77–86.
- Tervooren, Anja (2001): Pädagogik der Differenz oder differenzierte Pädagogik? Die Kategorie Behinderung als integraler Bestandteil von Bildung. In: Tervooren, Anja/Hartmann, Jutta/Fritzsche, Bettina/Schmidt, Andrea (Hrsg.): Dekonstruktive Pädagogik. Erziehungswissenschaftliche Debatten unter poststrukturalistischen Perspektiven. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 201–216.
- Tervooren, Anja (2020): Zum Verhältnis von Allgemeinem und Besonderem in der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Das Thema der Inklusion als Herausforderung. In: Budde, Jürgen/Dlugosch, Andrea/Herzmann, Petra/Panagiotopoulou, Julie A./Rosen, Lisa/Sturm, Tanja/Wagner-Willi, Monika (Hrsg.): Inklusionsforschung im Spannungsfeld von Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik. Schriftenreihe der AG Inklusionsforschung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). Opladen, Berlin und Toronto: Barbara Budrich, S. 97–114.
- Thielen, Marc (2012): Zwischen Freiheitsaspirationen und Begrenzungserfahrungen. Geschlecht und Sexualität in Migrationsbiografien iranischer Queers in Deutschland. In: Bereswill, Mechthild/

- Rieker, Peter/Schnitzer, Anna (Hrsg.): Migration und Geschlecht: theoretische Annäherungen und empirische Befunde. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 85–104.
- Thiersch, Renate/Höltershinken, Dieter/Neumann, Karl (Hrsg.) (1999): Die Ausbildung der ErzieherInnen. Entwicklungstendenzen und Reformansätze. Weinheim und München: Juventa.
- Tietze, Wolfgang/Roßbach, Hans-Günther/Grenner, Katja (2005): Kinder von 4 bis 8 Jahren: Zur Qualität der Erziehung und Bildung in Kindergarten, Grundschule und Familie. Weinheim und Basel: Beltz.
- Tietz, Lüder (2007): Geschlechter-Inszenierungen von Schwulen auf Pride-Paraden. Eine heteronormativitätskritische Analyse. In: Hartmann, Jutta/Klesse, Christian/Wagenknecht, Peter/Fritzsche, Bettina/Hackmann, Kristina (Hrsg.): Heteronormativität. Empirische Studien zu Geschlecht, Sexualität und Macht. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 197–218.
- Thole, Werner/Cloos, Peter (2006): Akademisierung des Personals für die Handlungsfelder der „Pädagogik der Kindheit“. In: Diller, Angelika/Rauschenbach, Thomas (Hrsg.): Reform oder Ende der Erzieherinnenausbildung. Band 4: Beiträge zu einer kontroversen Debatte. DJI-Fachforum Bildung und Erziehung. München: DJI, S. 47–77.
- Thole, Werner (2008): „Professionalisierung“ der Pädagogik der Kindheit. In: Thole, Werner/Roßbach, Hans-Günther/Fölling-Albers Maria/Tippelt Rudolf (Hrsg.): Bildung und Kindheit. Opladen: Barbara Budrich, S. 271–294.
- Thole, Werner/Göbel, Sabrina/Milbradt, Björn (2013): Kinder und Kindheiten im Blick unterschiedlicher Fachkulturen. In: Stamm, Margrit/Edelmann, Doris (Hrsg.): Handbuch frühkindliche Bildungsforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 23–36.
- Trautwein, Ulrich (2014): Wie stark trägt das gegliederte Schulsystem zur sozialen Ungleichheit bei? In: Spinath, Birgit (Hrsg.) (2014): Empirische Bildungsforschung: aktuelle Themen der Bildungspraxis und Bildungsforschung. Berlin und Heidelberg: Springer VS, S. 97–108.
- Trebbe, Joachim/Schönhagen, Philomen (2011): Ethnic Minorities in the Mass Media: How Migrants Perceive Their Representation in Swiss Public Television. In: Journal of International Migration and Integration/Revue de l'integration et de la migration internationale 12, H. 4, S. 411–428.
- Tuider, Elisabeth/Trzeciak, Miriam (2015): Migration, Doing difference und Geschlecht. In: Reuter, Julia/Mecheril, Paul (Hrsg.): Schlüsselwerke der Migrationsforschung. Pionierstudien und Referenztheorien. Wiesbaden: Springer VS, S. 361–378.
- Viernickel, Susanne/Voss, Anja/Mauz, Elvira/Schumann, Maria/Gerstenberg, Frauke (2013): STEGE – Strukturqualität und Erzieherinnengesundheit in Kindertageseinrichtungen. Wissenschaftlicher Abschlussbericht. Berlin. www.unfallkasse-nrw.de/fileadmin/server/download/PDF_2013/studie_stege.pdf (Abfrage: 15.09.2020).
- Viernickel, Susanne (2015): Die AWiFF-Förderlinie in der frühpädagogischen Landschaft. In: König, Anke/Leu, Hans Rudolf/Viernickel, Susanne (Hrsg.): Forschungsperspektiven auf Professionalisierung in der Frühpädagogik. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 21–46.
- Vinz, Dagmar/Schiederig, Katharina (2010): Gender und Diversity. Vielfalt verstehen und gestalten. In: Massing, Peter (Hrsg.): Gender und Diversity. Vielfalt verstehen und gestalten. Eine Einführung. Schwalbach am Taunus: Wochenschau.
- Vogel, Jennifer J./Vogel, David S./Cannon-Bowers, Jan/Bowers, Clint A./Muse, Kathryn/Wright, Michelle (2006): Computer gaming and interactive simulations for learning: A meta-analysis. In: Journal of Educational Computing Research 34, H. 3, S. 229–243.
- Wagner, Michael (2017): Über die Aneignung von Welt bei Menschen mit schwerer Behinderung. Konsequenzen für die Domäne „Geschichte“? In: Musenberg, Oliver (Hrsg.): Kultur, Geschichte, Behinderung. Band 2: Die eigensinnige Aneignung von Geschichte. Oberhausen: Athena.
- Waldschmidt, Anne (2005): Disability Studies. individuelles, soziales und/oder kulturelles Modell von Behinderung? In: Psychologie und Gesellschaftskritik 29, S. 9–31. www.ssoar.info/ssoar/handle/document/1877 (Abfrage: 15.09.2020).
- Waldschmidt, Anne (2014): Macht der Differenz. Perspektiven der Disability Studies auf Diversität, Intersektionalität und soziale Ungleichheit. In: Soziale Probleme 25, H. 2, S. 173–193. http://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/44796/ssoar-soziprobleme-2014-2-waldschmidt-Macht_der_Differenz_Perspektiven_der.pdf?sequence=1 (Abfrage: 15.09.2020).
- Walgenbach, Katharina (2014): Heterogenität, Intersektionalität, Diversity in den Erziehungswissenschaften. Opladen und Toronto: Barbara Budrich.

- Wansing, Gudrun/Westphal, Manuela (Hrsg.) (2014): Behinderung und Migration. Inklusion, Diversität, Intersektionalität. Wiesbaden: Springer VS.
- Wehner, Ulrich (2019): Frühkindliche Erziehung. In: Dietrich, Cornelia/Stenger, Ursula/Stieve, Claus (Hrsg.): Theoretische Zugänge zur Pädagogik der frühen Kindheit. Eine kritische Vergewisserung. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 435–451.
- Weltzien, Dörte (2014): Pädagogik: Die Gestaltung von Interaktionen in der Kita: Merkmale – Beobachtung – Reflexion. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Williams, John E./Best, Deborah L. (1990): Measuring sex stereotypes: A multinational study. Beverly Hills: Sage.
- Winker, Gabriele/Degele, Nina (2009): Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten. Bielefeld: transcript.
- Zedler, Peter (2018): Erziehungswissenschaftliche Bildungsforschung. In: Teppelt, Rudolf/Schmidt-Hertha, Bernhard (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 19–46.
- Zeiger, Helga (2009): Ambivalenzen und Widersprüche der Institutionalisierung von Kindheit. In: Honig, Michael Sebastian (Hrsg.): Ordnungen der Kindheit. Weinheim und München: Juventa, S. 103–126.
- Ziegler, Albert (2018): Hochbegabte, Begabtenförderung und Bildung. In: Tippelt, Rudolf/Schmidt-Hertha, Bernhard (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 1279–1296.
- Zils, Alina (2018): Zur Hervorbringung von Kindern als geschlechtlich Lernende auf dem Spielplatz. In: Bloch, Bianca/Cloos, Peter/Koch, Sandra/Schulz, Marc/Smidt, Wilfried (Hrsg.): Kinder und Kindheiten. Frühpädagogische Perspektiven. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 177–191.
- Zipfel, Anne/Thomas, Severine/Cloos, Peter (Hrsg.) (2012): Familienbildung in Eltern-Kind-Gruppen. Grundlagen – Materialien – Perspektiven. Hildesheim.
- Zölch, Janina/King, Vera/Koller, Hans-Christoph/Carnicer, Javier (2012): Männlichkeitsentwürfe und adoleszente Ablösungsmuster bei Söhnen aus türkischen Migrantenfamilien. Ausgewählte Ergebnisse einer intergenerationalen Studie. In: Bereswill, Mechthild/Rieker, Peter/Schnitzer, Anna (Hrsg.): Migration und Geschlecht: theoretische Annäherungen und empirische Befunde. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 17–39.

Inklusion aus entwicklungspsychologischer Perspektive

Claudia Mähler

1 Einleitung

Seit im Jahr 2009 die Bundesrepublik Deutschland die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen ratifiziert hat, besteht eine breite gesellschaftliche Herausforderung darin, Menschen mit Behinderungen eine gleichberechtigte Teilhabe am Leben in der Gemeinschaft zu ermöglichen. Dies gilt für Bildung ebenso wie für Wohnen und Leben, Arbeit und Gesundheit, Teilhabe an Politik und Kultur. In all diesen Bereichen hat ein Umdenken eingesetzt, und es wird diskutiert, wie dieser Herausforderung zu begegnen sei, so auch in der frühen Bildung. Der enge Begriff von Inklusion, der v. a. die Teilhabe von Menschen mit Behinderungen zum Ziel hatte, wurde längst durch eine weitere Definition ergänzt, die verschiedene Aspekte menschlicher Unterschiedlichkeit zum Thema macht. „Inklusion bemüht sich, alle Dimensionen von Heterogenität in den Blick zu bekommen und gemeinsam zu betrachten. Dabei kann es um unterschiedliche Fähigkeiten, Geschlechterrollen, ethnische Herkunft, Nationalitäten, Erstsprachen, Rassen (etwa in den USA), soziale Milieus, Religionen und weltanschauliche Orientierungen, körperliche Bedingungen und anderes mehr gehen“ (Hinz 2008, S. 33).

Im vorliegenden Beitrag geht es wie im ganzen Sammelband ausschließlich um Inklusion im Bildungsbereich, also um die Teilhabe an Bildung für *alle* Menschen, auch für jene, die mit Lern- oder Entwicklungsbarrieren konfrontiert sind. Dabei spielt es keine Rolle, aus welchem Grund Kinder Besonderheiten aufweisen oder von welcher Art die Barrieren oder Beeinträchtigungen sind. Die Vision besteht in einer frühen Bildung für alle, in der Heterogenität und Vielfalt als besonderer Reichtum geschätzt werden. Der Umgang mit Heterogenität in der Frühen Kindheit, insbesondere in Einrichtungen zur frühen Bildung wie Kindertagesstätten, hat die Projekte in diesem Forschungsverbund und den Diskurs in diesem Band stimuliert. Im vorliegenden Kapitel soll die Perspektive der Entwicklungspsychologie unter der Leitfrage zu Wort kommen: Welche Bausteine entwicklungspsychologischer Theorien und Methoden sind relevant für eine inklusive frühe Bildung? Wo sind hier entwicklungspsychologische Zugänge hilfreich, wo vielleicht auch einschränkend?

Die Perspektive der Entwicklungspsychologie wird am besten deutlich, wenn man sich ihre Aufgaben vor Augen führt. Mit Ulich (1986, S. 10) wird

unter Entwicklung Folgendes verstanden: „Entwicklung ist lebensalterbezogene, langfristige und geordnete, unterschiedliche Veränderung unterschiedlicher Persönlichkeiten in unterschiedlichen, sich verändernden Umwelten.“ Die wissenschaftliche Entwicklungspsychologie beschäftigt sich entsprechend mit der Beschreibung und Erklärung der Veränderungen des Erlebens und Verhaltens. Daraus resultieren sowohl allgemeine Gesetzmäßigkeiten der Entwicklung (allgemeine Entwicklungspsychologie), als auch Erkenntnisse über Unterschiede in der Entwicklung, demnach über Heterogenität (differenzielle Entwicklungspsychologie). Drei verschiedene Perspektiven spielen dabei eine Rolle:

- Die Entwicklungspsychologie betrachtet die interindividuellen Unterschiede zwischen Personen unterschiedlichen Alters, z. B. „Der Wortschatz von Vierjährigen ist größer als der von Zweijährigen.“
- Sie betrachtet die intraindividuellen Veränderungen von Personen über die Zeit, z. B. „Paul hat vor sechs Monaten kaum gesprochen, jetzt spricht er bereits Zwei- und Dreiwortsätze.“
- Sie betrachtet die interindividuellen Unterschiede in den intraindividuellen Veränderungen: „Leon hat in den letzten sechs Monaten viel mehr neue Worte gelernt als Paul.“

Alle drei Perspektiven sind bedeutsam für eine weitere wichtige Aufgabe der Entwicklungspsychologie, nämlich die Frage nach der Beeinflussbarkeit des Entwicklungsgeschehens. Die Beeinflussung von Entwicklung im Sinne eines intendierten Eingreifens in das Entwicklungsgeschehen wird – sofern eine positive Absicht damit verknüpft ist – als Förderung verstanden. Förderung von Entwicklung kann zu Veränderungen führen, die aus allen drei oben genannten Perspektiven denkbar sind. Sie kann zu intraindividuellen Entwicklungsschritten führen, z. B. indem ein Kind durch Anleitung und Hilfestellung dazu befähigt wird, schwimmen zu lernen; sie kann zu interindividuellen altersbezogenen Differenzen beitragen, indem z. B. Erstklässler*innen das Schreiben erlernen und damit eine neue Fähigkeit erwerben, über die Vorschulkinder i. d. R. nicht verfügen. Schließlich kann Förderung sehr deutlich die interindividuellen Unterschiede in den intraindividuellen Veränderungen beeinflussen, indem sie die Individualentwicklung bei einzelnen beschleunigt und Entwicklungsvorsprünge bewirkt – „Lea kann schon vor der Schule lesen.“ – oder auch individuelle Entwicklungsrückstände aufhebt: „Durch die Sprachförderung hat Paul jetzt endlich begonnen, Mehrwortsätze zu sprechen.“

Heterogenität zwischen Kindern gleichen und unterschiedlichen Alters ist also nicht die Ausnahme, sondern die Regel, ebenso wie unterschiedliche Entwicklungsgeschwindigkeiten. Heterogenität ist gekennzeichnet durch ungleiche Startbedingungen von Kindern sowie durch vielfältige Entwicklungsverläufe. Aber selbst die Entwicklung eines einzelnen Kindes ist keineswegs homogen:

„Ein Kind kann in einem Bereich der Entwicklung fortgeschritten sein (z. B. in der allgemein-kognitiven oder numerisch-mathematischen Entwicklung), in anderen Bereichen (z. B. der sprachlichen oder sozio-emotionalen Entwicklung) aber noch keinen entsprechenden Entwicklungsstand aufweisen. Sprache, Kognition, Emotion und Sozialverhalten sind dabei selbst facettenreich und können – ebenso wie ihre Teilbereiche (Wortschatz, Grammatik und deren Unterbereiche; Konzepterwerb, Gedächtnis und deren Unterbereiche etc.) – in der Entwicklung auseinandertreten, d. h. unterschiedlich gut gemeistert werden“ (Weinert 2020, S. 438).

Die Entwicklungspsychologie liefert theoretische Grundlagen und methodisches bzw. diagnostisches Handwerkszeug, um diese Unterschiede beschreiben und erklären zu können und gewinnt empirische Befunde zu wirksamer Entwicklungsförderung. Im Folgenden werden diese drei Aspekte vertieft: Wie können Entwicklungstheorien helfen, Heterogenität zu verstehen? Mit welchen Methoden kann die Unterschiedlichkeit von Kindern wahrgenommen, beschrieben und eingeordnet werden? Und schließlich: Wie trägt Entwicklungsförderung zur Inklusion in der frühen Bildung bei?

2 Zum Verständnis von Heterogenität

Die Suche nach Einflussfaktoren auf die Veränderungen im Laufe der Ontogenese und damit auf die intra- und interindividuellen Unterschiede wird seit mehr als einhundert Jahren betrieben und fortgeführt; ein Ende ist nicht abzusehen.

2.1 Anlage und Umwelt

Im Laufe der Zeit haben sich verschiedene theoretische Richtungen herausgebildet, hatten ihre Höhepunkte und wurden von neueren Ideen wieder abgelöst. Hier kann nur kurz darauf verwiesen werden, dass zunächst endogenistische Modelle (z. B. Gesell 1946) dominierten, die Entwicklung sehr stark durch genetische Prädisposition verursacht und durch die Entfaltung und Reifung angeborener Potenziale verstanden haben. Die Gegenposition lieferten exogenistische Theorien (z. B. Skinner 1966), die jegliche Veränderungen des Erlebens und Verhaltens als Ergebnis äußeren Einflusses auf das Lernen mittels verschiedener Verstärkermechanismen ansahen. Verschiedene interaktionistische Theorien setzten schließlich auf die Wechselwirkungen zwischen Anlage und Umwelt und betonten darüber hinaus die eigene Aktivität des Individuums, das in vielfältiger Weise auf seine eigene Entwicklung Einfluss nimmt (Flammer 2017). „Heute vertritt die Mehrzahl der Entwicklungspsychologen eine bio-ökologische Sichtweise der Entwicklung. Nach dieser wird die kindliche Entwicklung von Beginn

an durch die (sich alterstypisch verändernden) individuellen Merkmale und Merkmalskonfigurationen des Kindes und deren Zusammenwirken mit verschiedenen, sich ebenfalls verändernden Umwelten bestimmt“ (Weinert 2020, S. 440; siehe auch Weinert 2015).

Charakteristisch für diese Sichtweise, die zudem von zahlreichen empirischen Befunden untermauert wird, ist die steuernde Aktivität auf beiden Seiten: Sowohl das jeweilige Kind mit seinen individuellen Eigenschaften und Verhaltensweisen als auch die jeweilige Umwelt – im Elternhaus, in der Kindertagesstätte sowie im weiteren Umfeld und auch im Kulturkreis des Kindes – nehmen aktiv Einfluss auf die Individualentwicklung.

Für die inklusive frühe Bildung ist diese Sichtweise in zweifacher Hinsicht von Bedeutung: Zum einen sehen pädagogische Fachkräfte sich mit einer großen Breite natürlicher Heterogenität in den Merkmalen von Kindern gleichen und verschiedenen Alters konfrontiert, wobei die Herausforderung darin besteht, im Sinne einer Passung von Anlage und Umwelt oder hier von Kind und Kindertagesstätte einen förderlichen Umgang mit adäquaten Lernangeboten zu gestalten. Zum anderen sollte Fachkräften bewusst sein, dass sie aufgrund ihrer aktiven Rolle im Entwicklungsgeschehen auch Heterogenität *produzieren*, denn sie nehmen in vielfältiger Weise Einfluss auf die Entwicklung der ihnen anvertrauten Kinder. Dieser Einfluss kann die Teilhabe an Bildung befördern oder auch behindern – z. B. in Abhängigkeit von der Struktur- und Prozessqualität des Bildungsangebots einer jeweiligen Kindertagesstätte.

Ebenfalls Gegenstand umfangreicher Forschung und anhaltender Diskussion ist die Frage nach den jeweiligen Anteilen des Einflusses von Anlage und Umwelt auf die Ausprägung interindividueller Unterschiede im Verhalten und Erleben. Mit verschiedenen Methoden – z. B. Zwillings- und Adoptionsstudien – hat die Verhaltensgenetik das Verhältnis von Anlage und Umwelt bei den verschiedensten kognitiven und sozial-emotionalen Merkmalen untersucht und ist zu dem Schluss gekommen, dass dieses Verhältnis sich bei verschiedenen Merkmalen deutlich unterscheidet. So fällt die Erbllichkeit, die die Variation eines Merkmals in einer Population aufgrund der interindividuellen Variation des Genotyps angibt, bei manchen *kognitiven* Merkmalen etwas höher aus als bei manchen *emotionalen* Merkmalen (Flammer 2017). Bei allen Merkmalen scheinen jedoch sowohl Anlage- als auch Umweltfaktoren eine Rolle zu spielen. Wohlgermerkt: Diese Studien können lediglich die Vielfalt der Quellen *interindividueller Unterschiede* deutlich machen; sie können nicht für ein einzelnes Individuum herausfinden, zu welchem Anteil an genetischer Disposition und Umwelteinfluss ein Merkmal oder Verhalten – z. B. die Intelligenzleistung – bedingt ist.

Warum sind diese Überlegungen für die inklusive frühe Bildung von Bedeutung? Sie können in Form von Vorannahmen Einfluss auf den Umgang mit heterogenen Merkmalen und insbesondere mit Behinderungen nehmen. Fälschlicherweise könnten pädagogische Fachkräfte z. B. glauben, dass sie wenig Einfluss

auf die kognitive Entwicklung eines Kindes mit Down-Syndrom hätten, weil dessen beeinträchtigte Intelligenz durch einen genetischen Effekt bedingt ist. Die Annahme der genetischen *Verursachung* ist natürlich richtig, jedoch hängt aufgrund der Wechselwirkungen zwischen Anlage und Umwelt die individuelle *Ausprägung* der kognitiven Fähigkeiten dieses Kindes in erheblichem Maße von dem anregenden und passenden Lernangebot in der Umgebung ab. Insofern kommt der Berücksichtigung der möglichen Wechselwirkungen zwischen Anlage- und Umwelteinflüssen sowohl im Rahmen der typischen als auch der abweichenden Entwicklung eine bedeutsame Rolle zu.

2.2 „Normalität“ und Abweichung

Die Beschreibung von Verhaltens- und Erlebensunterschieden und ihren Veränderungen ist stark an das chronologische Alter gebunden, hier wird häufig von alterstypischen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Verhaltensweisen gesprochen. Dabei hat das Alter jedoch keine explikative (erklärende) Funktion; es ist vielmehr die Trägervariable für verschiedene Prozesse und Einflussfaktoren, die zu bestimmten Zeiten im Verlauf der Ontogenese eine Rolle spielen. In Entwicklungstests kommt dem Alter eine ganz besondere Bedeutung zu: es werden für jede Altersstufe vermeintlich typische Anforderungen vorgegeben, und die Leistung eines jeden Kindes wird an „Normen“ für eben diese Altersstufe gemessen. Diesem Vorgehen liegt die Überzeugung zugrunde, dass die menschliche Entwicklung gewissen Gesetzmäßigkeiten folgt und es trotz großer Variationsbreite eine übereinstimmende Entwicklungsabfolge in einem umgrenzten Zeitraum gibt.

Auf der Basis der Kenntnisse und Beschreibung typischer Entwicklungsverläufe ist das Ansinnen entstanden, typische und untypische Entwicklung voneinander abzugrenzen. Der Entwicklungsdiagnostik kommt damit die Aufgabe zu, durch eine möglichst genaue Messung den Entwicklungsstand eines einzelnen Kindes durch den Vergleich mit der entsprechenden Alterskohorte abzuschätzen und zu bewerten. Der Einsatz von standardisierten und normierten Tests führt so u. a. zur Identifikation von entwicklungsauffälligen Kindern.

Mit allen Arten von Entwicklungstests werden „Normalität“ oder eben *Abweichungen* von der typischen Entwicklung festgestellt. Solche Abweichungen von der typischen Entwicklung können unterschiedlich stark ausgeprägt sein. Stellt man in einem Entwicklungsscreening eine Abweichung fest in der Weise, dass zuvor festgelegte Meilensteine der „normalen“ Entwicklung zu einem bestimmten Zeitpunkt (noch) nicht erreicht wurden, spricht man von einem *Entwicklungsrisiko*.

Der Früherkennung von Risiken wird besondere Bedeutung beigemessen, weil sich daran meist eine Entwicklungsprognose anschließt. Entwicklungsprognosen sind jedoch nicht leicht zu stellen, denn jede Prognose ist abhängig von

den zukünftigen Entwicklungsbedingungen, die zum Zeitpunkt der Früherkennung vielleicht gar nicht abzusehen sind.

Mehr als nur ein Entwicklungsrisiko liegt vor, wenn ein Kind bereits stark von der „Normalität“ abweicht (*Entwicklungsabweichung*). Eine solche Abweichung kann kriteriumsbezogen sein, was bedeutet, dass ein Kind ein vorgegebenes Kriterium – z.B. ein aktiver expressiver Wortschatz von mindestens 50 Wörtern im Alter von 2 Jahren – nicht erreicht hat, was in diesem Fall die Diagnose „late talker“ nach sich ziehen würde. Oder aber die Abweichung ist „normorientiert“, d. h. ein Kind zeigt nicht die altersbezogenen durchschnittlichen Leistungen und Fertigkeiten.

In der Tradition der Reifungsmodelle werden solche Abweichungen als *Entwicklungsverzögerungen* bezeichnet, was die Annahme impliziert, relevante Reifungsprozesse hätten (noch) nicht stattgefunden, weshalb die Entwicklung des Kindes langsamer und damit verzögert abgelaufen ist. Ein Kind mit einer Entwicklungsverzögerung befindet sich demnach auf dem Entwicklungsstand eines jüngeren Kindes. Dies kann durchaus eine zutreffende Charakterisierung sein, es darf aber nicht übersehen werden, dass die gezeigte Leistung auf dem Stand eines jüngeren Kindes auch durch andere funktionale Prozesse zustande gekommen sein könnte. In diesem Fall sollte man eher von einer qualitativen und nicht von einer ausschließlich zeitlichen Abweichung ausgehen. Der Begriff Entwicklungsverzögerung birgt auch die Hoffnung, dass mit fortschreitender Zeit die wichtigen Entwicklungsschritte stattfinden, das individuelle Kind vielleicht aufholt oder Entwicklung nachholt. Allerdings sind starke Entwicklungsverzögerungen meist durch (hirn)organische Ursachen bedingt, was häufig zur Folge hat, dass „Normalität“ auch bei ausreichender Zeitdauer nicht erreicht wird.

Schließlich werden im Rahmen von Entwicklungsdiagnostik *Entwicklungsstörungen* festgestellt. Im internationalen Klassifikationssystem psychischer Störungen ICD-10 (Dilling/Mombour/Schmidt 2005) sind die Entwicklungsstörungen durch folgende Merkmale gekennzeichnet:

- Beginn im Kleinkindalter oder in der Kindheit;
- enge Verknüpfung mit der Reifung des Zentralnervensystems und
- stetiger Verlauf (ohne Remission oder Rezidive).

Der Begriff der Entwicklungsstörung bezeichnet hier mehr als nur eine Verzögerung der „normalen“ Entwicklung; stattdessen wird bedingt durch Abweichungen von der „normalen“ Informationsverarbeitung bei Entwicklungsstörungen eine qualitative Abweichung von der typischen Entwicklung angenommen. Wiederum ist die Frage zu stellen, welchen Beitrag diese Kategorisierungen von typischer und abweichender Entwicklung im Kontext der inklusiven frühen Bildung leisten. Und hier tut sich ein deutlicher Konflikt auf. Einerseits: Die Vision einer Bildung für alle sieht keine Kategorien von „Normalität“ und Abweichung

vor, ebenso wenig wie von Gesundheit und Krankheit oder Behinderung. Zuschreibungen können stigmatisieren und das Gemeinsame aus dem Blick verlieren. Andererseits: Die Heterogenität, die breite Variation von Merkmalen und Verhaltensweisen einschließlich solcher, die besonderen Förderbedarf nach sich ziehen, stellt die Realität im Bildungsalltag dar. Sie bedarf der Berücksichtigung; eine Verleugnung von Unterschieden kann im Sinne von Entwicklungsförderung nicht zielführend sein. Unabhängig davon, welche Kategorisierungen schließlich zum Einsatz kommen, – der interdisziplinäre Diskurs ist noch in vollem Gange – braucht die Wahrnehmung von interindividuellen Unterschieden im pädagogischen Alltag einen geschulten Blick, also diagnostische Kompetenzen.

3 Zum Einsatz von Diagnostik

Wenn die Aufgabe der Entwicklungspsychologie in der Beschreibung und Erklärung von Unterschieden und Veränderungen im kindlichen Verhalten und Erleben besteht, kommt der Beobachtung und Erfassung dieser Unterschiede eine besondere Bedeutung zu. Dies ist eine Aufgabe der Entwicklungsdiagnostik, die sich in den letzten Jahren zunehmend etabliert hat. Kenntnisse zur Entwicklung in der Frühen Kindheit sind stark angewachsen und haben vor allem durch Befunde aus der Neuropsychologie wichtige Impulse erfahren. Dadurch ist auch das Bewusstsein für die Plastizität des Gehirns und Nervensystems und damit die Sinnhaftigkeit früher Diagnostik und Förderung stetig gestiegen. Die frühe Identifikation von Entwicklungsrückständen in Kombination mit geeigneten Fördermaßnahmen kann die Entwicklungschancen von Kindern beträchtlich verbessern. Auch die Einsicht, dass für eine gelingende Bildungsbiografie der Grundstein in der Frühen Kindheit gelegt wird, hat die Sensibilität für die frühkindliche Entwicklung und Bildung erhöht. Krippen und Kindergärten ebenso wie Kinderärzte in der Routine-Untersuchung sind aufgerufen, mit einem guten differentialdiagnostischen Blick die ihnen anvertrauten Kinder zu beobachten.

Nach Weinert und Weinert (2006) können Entwicklungsphänomene aus mindestens drei Perspektiven betrachtet werden: aus einer universellen, einer differenziellen und einer individuellen Perspektive. In der Entwicklungsdiagnostik kommen alle drei Perspektiven zum Ausdruck. Die *universelle* Perspektive hat zum Ziel, die Gesetzmäßigkeiten kindlicher Entwicklung zu beschreiben und zu erklären. Im Entwicklungstest kommt diese Perspektive durch die Festlegung auf bei allen Kindern beobachtbare Fähigkeiten und Fertigkeiten zum Ausdruck; es werden motorische, sprachliche, kognitive und sozial-emotionale Entwicklungsphänomene untersucht, wobei angenommen wird, dass alle (gesunden!) Kinder zu irgendeinem Zeitpunkt diese Fähigkeiten erwerben werden. Die *differenzielle* Perspektive kommt durch den Einsatz von „Normen“ ins Spiel. Aus dieser Perspektive interessieren die Unterschiede in der Entwicklung von

Kindern hinsichtlich der verschiedenen Entwicklungsbereiche, und dies wird durch die Relativierung eines individuellen Testergebnisses an den „Normen“ für die Altersgruppe möglich. Fragen nach den möglichen Ursachen für Entwicklungsunterschiede können sich anschließen – z. B. welche Erziehungs- oder Umwelteinflüsse können eine Rolle spielen? Schließlich kann ein Entwicklungstest für die *individuelle* Perspektive der Beschreibung und Erklärung des Entwicklungsstandes eines je individuellen Kindes herangezogen werden, indem ein umfassendes Bild der Fähigkeiten in den verschiedenen Entwicklungsbereichen sowie der Stärken und Schwächen entsteht und individuelle Fördermöglichkeiten erörtert werden können.

Die Aufnahme von *allen* Kindern in inklusiven Kindertageseinrichtungen könnte zu der Überlegung führen, Diagnostik sei überflüssig, da keine Selektion der Kinder im Hinblick auf die passende Bildungseinrichtung mehr erforderlich sei. Diese Überlegung verkennt jedoch die Tatsache, dass in allen inklusiven Settings Kinder mit großen interindividuellen Unterschieden in ihren Lernvoraussetzungen und Lernmöglichkeiten zusammenkommen. Inklusive Bildung richtet nach dem Motto „Es ist normal, verschieden zu sein“ den Blick auf die Unterschiedlichkeit von Personen und betont die jeweilige Individualität – und auch die individuelle Benachteiligung – von Kindern. Daher macht pädagogisches Handeln in diesem Feld ein hohes Maß an Diagnostik- und Beobachtungskompetenz erforderlich.

3.1 Diagnostische Ziele

Welchen Zielen kann nun die Diagnostik in inklusiven Settings dienen? Grundsätzlich sollte jeder diagnostische Prozess als ein Problemlöseprozess aufgefasst werden, der dazu dient, Entscheidungen vorzubereiten und zu begründen. In inklusiven Kontexten wird es meist darum gehen, den individuellen Unterstützungsbedarf zu ermitteln. Aus diesem Unterstützungsbedarf ergibt sich eine individuelle Förderplanung, die von der Bereitstellung von Hilfsmitteln zur Realisierung der Barrierefreiheit über spezielle pädagogische Maßnahmen bis hin zur Kooperation mit weiteren Unterstützungskontexten reichen kann. Werden die Aufgaben von Entwicklungsdiagnostik in inklusiven Settings genauer betrachtet, so werden drei Aspekte relevant:

Modifikationsdiagnostik statt Selektionsdiagnostik: Das Ziel der Modifikationsdiagnostik besteht darin zu ermitteln, welche Verhaltensweisen verändert (modifiziert) werden sollten oder welche Umweltbedingungen verändert werden müssten, um eine befriedigende Entwicklung des Kindes zu ermöglichen. Die Diagnostik dient nicht dem Ziel, Kinder für eine passende Einrichtung zu selektieren.

Prozessdiagnostik statt Statusdiagnostik: Mit der Prozessdiagnostik soll die Veränderung oder auch die Stabilität eines Merkmals über die Zeit gemessen

werden und nicht nur ein Ist-Zustand zu einem bestimmten Zeitpunkt (Statusdiagnostik). So erfordert z. B. das Erstellen und Fortschreiben von Förderplänen zwangsläufig eine Begleitung der Maßnahmen über einen längeren Zeitraum hinweg.

Verhaltensdiagnostik statt Eigenschaftsdiagnostik: Die Verhaltensdiagnostik geht von der grundlegenden Annahme aus, dass Verhalten erlernt und somit veränderbar sei. Die Diagnostik verfolgt daher das Ziel, typische Beispiele für ein bestimmtes Verhalten zu erfassen, um aufgrund einer funktionalen Verhaltensanalyse die Bedingungen für die Entstehung, Aufrechterhaltung und auch Veränderbarkeit eines Verhaltens auszumachen mit dem Ziel eines gelingenden Lernprozesses aller Kinder zu begleiten. Eigenschaftsmessung würde im Gegensatz dazu eher dazu beitragen, kindliche Verhaltensweisen als Ausdruck von Charakterzügen (traits) aufzufassen und ihnen entsprechend weniger Veränderungspotenzial einräumen.

3.2 Diagnostisches Vorgehen

Zeitgemäße entwicklungspsychologische ebenso wie sonderpädagogische Diagnostik stützt sich auf ein multimodales und multimethodales Vorgehen (Schmidt-Atzert/Amelang 2012). Entwicklungsbegleitung und Förderplanung haben zum Ziel, das Verhalten und Erleben von Kindern angemessen zu beschreiben und zu erklären, und dazu ist ein breites Spektrum von Informationen hilfreich: Es sollten mehrere *Erhebungsdimensionen* einbezogen, also biologische/medizinische, psychologische und soziale Informationen erhoben werden. Auch die möglichen *Datenquellen* sind vielfältig: Kinder, Eltern, pädagogische Fachkräfte, behandelnde Ärzt*innen oder Therapeut*innen können Auskunft geben. Besonders wichtig ist die Betrachtung der unterschiedlichen *Funktionsbereiche*: Welche Fähigkeiten, welche Gefühle und Erlebensweisen zeigt ein Kind, und wie ist seine soziale Integration? Schließlich kommen im Prozess die verschiedensten *Untersuchungsmethoden* zum Einsatz: spontane oder systematische Beobachtungsverfahren (z. B. Bildungs- und Lerngeschichten, Leu et al. 2007), standardisierte Entwicklungstests und andere psychologische Testverfahren (z. B. BIKO 3-6, Seeger/Holodynski/Souvignier 2014; IDS-P, Grob et al. 2013; FREDI 0-3, Mähler/Cartschau/Rohleder 2016), Fragebögen (z. B. VBV-3-6, Döpfner et al. 2018) sowie offene Befragungen von Eltern oder anderen Kontaktpersonen zur Lern- und Entwicklungsbiografie des Kindes.

Gelegentlich wird der psychologischen Diagnostik entgegengehalten, sie orientiere sich stets an den Defiziten der Kinder anstatt an ihren Stärken; diese Kontroverse sollte für inklusive Kontexte als überflüssig anzusehen sein: Bei allen Kindern, aber ganz besonders bei Kindern mit Behinderungen, wird die Wirksamkeit jeder Intervention entscheidend davon abhängen, ob sie den

Schwierigkeiten *und* Ressourcen eines jeden Kindes angemessen ist und ob die individuellen Risiko- *und* Schutzfaktoren für die Entwicklung eines jeden Kindes adäquat berücksichtigt werden. Gerade für die inklusive Bildung, deren Ziel die angemessene Förderung aller Kinder, insbesondere mit Blick auf mögliche Benachteiligungen darstellt, haben diagnostische Kompetenzen der beteiligten pädagogischen Fachkräfte einen hohen Stellenwert.

4 Zur Gestaltung von Förderung

Zu den oben erwähnten Fragestellungen der Entwicklungspsychologie zählt die Beeinflussbarkeit des Entwicklungsgeschehens. Entwicklungsförderung im Sinne einer intendierten positiven Beeinflussung des Entwicklungsgeschehens ist damit auch Gegenstand entwicklungspsychologischer Forschung. Gerade in inklusiven frühpädagogischen Settings, die durch besondere Heterogenität der betreuten Kinder gekennzeichnet sind, stellt sich die Frage nach passendem pädagogischem Handeln. Aus entwicklungspsychologischer Perspektive geben zum einen verschiedene theoretische Grundlagen Hinweise darauf, was geeignete förderliche Bedingungen für eine gelingende individuelle Entwicklung und Entfaltung eines jeden Kindes sein können. Zum anderen werden aber auch Maßnahmen entwickelt und evaluiert, die gezielt Einfluss auf die Entwicklung nehmen sollen.

4.1 Förderliche Entwicklungsbedingungen

Aus der Theorie der kognitiven Entwicklung im Sinne Piagets (Piaget/Inhelder 1977) ist zu schließen, dass Kinder Raum für eigenes Entdecken und aktives Handeln brauchen. Angebote sollten so gestaltet sein, dass sie zu der jeweils alterstypischen Denkstruktur passen. Aus Sicht von Informationsverarbeitungstheorien (z. B. Pressley/Brainerd 1985) sind Kinder aktiv Lernende und Problemlöser*innen, die über begrenzte Basisressourcen verfügen, mit denen sie operieren können; Entwicklung besteht in der zunehmenden Optimierung von Planungs- und Problemlösungsprozessen mithilfe sich entwickelnder Verarbeitungskapazitäten und Strategien. Förderung kann darin bestehen, die Anforderungen den Ressourcen der sich entwickelnden Kinder anzupassen, Problemlöseschritte instruktiv zu vermitteln und auftretende Fehler genau zu analysieren, um mögliche „Verarbeitungsfehler“ zu lokalisieren. Inklusion führt hier zu der großen Herausforderung, adaptiv auf die sehr unterschiedlichen Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten der Kinder einzugehen.

Soziokulturelle Theorien betonen vor allem die Bedeutung der Interaktion mit den Menschen in der Umgebung für die Entwicklung des Kindes.

Entwicklung geschieht durch das Hineinwachsen des Kindes in die Kultur der Erwachsenen. Diese fördern die Entwicklung des Kindes durch gelenkte Partizipation, d. h. durch eine Gestaltung der Lernsituation, die dem noch unkundigen Kind eine lernende Teilnahme ermöglicht. Wegweisend war hier der von Wygotski (1978) geprägte Begriff der Zone der proximalen (nächsten) Entwicklung. Damit wird der Bereich bezeichnet, der zwischen der dem Kind bereits möglichen Fähigkeit oder Leistung und derjenigen Leistung liegt, die es mithilfe und Unterstützung erbringen kann. Für die (inklusive!) Förderung resultiert daraus die Empfehlung, dem Kind Lernangebote auf einem geringfügig höheren als dem bisher erreichten Niveau zu machen, da durch diesen Abstand Entwicklungsfortschritte am wahrscheinlichsten sind.

Nicht nur die kognitive, sondern in besonderem Maße auch die soziale Entwicklung erfordert förderliche Entwicklungsbedingungen. Bindung beschreibt die besondere Beziehung eines Kindes zu seinen primären Bezugspersonen (Bowlby 1969), zu denen auch die pädagogischen Fachkräfte zu rechnen sind. Durch die Erfahrungen früher Interaktionen und ihre Verinnerlichung entwickeln sich verschiedene Bindungsqualitäten, die im Laufe der Individualentwicklung auch später bedeutsam bleiben. Förderlich ist ein feinfühliges Verhalten der Bezugspersonen, das dadurch gekennzeichnet ist, dass diese angemessen und berechenbar auf die Bedürfnisse eines jeden Kindes eingehen, um den Aufbau einer sicheren Bindung zu ermöglichen. Aus einer ökologischen oder systemischen Perspektive (z. B. Bronfenbrenner 1979) kommt dem Kontext der Entwicklung eine besondere Bedeutung zu – und damit können alle das Kind umgebenden Personen und Einflüsse im näheren oder weiteren Umfeld gemeint sein. Für die sozial-emotionale Entwicklung ist diesbezüglich auch die Unterstützung der Kommunikation zwischen den Kindern mit ihren jeweiligen kognitiven und sozial-emotionalen Möglichkeiten von Bedeutung.

4.2 Gezielte Entwicklungsförderung

Für inklusive pädagogische Settings ist in besonderer Weise die Frage zu stellen, welche Ziele einer gezielten Einflussnahme auf die Entwicklung – je nach Zeitpunkt der Intervention – zugrunde liegen. So kann mit Entwicklungsförderung – insbesondere im Bereich der sonderpädagogischen Förderung – das Ziel verbunden sein, Kinder mit Entwicklungsrückständen zu helfen, ihre Rückstände „aufzuholen“ und wieder Anschluss an die alterstypische Entwicklung zu finden. Beispielsweise werden Kindern mit Sprachentwicklungsverzögerungen geeignete Sprachförderprogramme angeboten, in denen gezielt Defizite reduziert werden sollen. Das Hauptanliegen solcher Förderung besteht daher in der *Kompensation* vorhandener Abweichungen von der typischen Entwicklung. Ein weiteres wichtiges Ziel von Entwicklungsförderung kann jedoch in der Vermeidung von in der

Zukunft erwarteten oder befürchteten Auffälligkeiten in einem Verhaltens- oder Lernbereich liegen. Hier besteht das Anliegen darin, *Entwicklungsrückstände zu verhindern* und die Chancen einer unbeeinträchtigten Entwicklung zu erhöhen. Gelegentlich kann sogar das Ziel sein, einen *Entwicklungsanschub* zu leisten, der erst in fernerer Zukunft seine förderliche Wirkung entfaltet. Solche Fördermaßnahmen sind dem Bereich der *Prävention* zuzuordnen (u. a. Hager/Hasselhorn 2000). Ein prominentes Beispiel ist das präventive und flächendeckende Trainieren der phonologischen Bewusstheit im Vorschulalter zur Vorbereitung auf den Schriftspracherwerb (Küspert/Schneider 1999), das nicht nur mögliche aktuell bestehende Rückstände in der Entwicklung der phonologischen Bewusstheit kompensieren, sondern darüber hinaus wirksam vor der Ausprägung einer Lese-Rechtschreibstörung schützen soll (Weber/Marx/Schneider 2007). Solche Maßnahmen – sowohl zur Kompensation von bestehenden Auffälligkeiten als auch zur vorbeugenden Förderung – sind für die verschiedenen Entwicklungsbereiche entwickelt und evaluiert worden, so z. B. für die motorische Entwicklung, die Sprachentwicklung, die exekutiven Funktionen oder die numerischen Kompetenzen.

4.3 Alltagsintegration der Förderung

Die Inklusion in der frühen Bildung hat jedoch die Implementation und Umsetzung solcher Maßnahmen grundlegend zur Diskussion gestellt. Die zunehmende Heterogenität in den Entwicklungsverläufen der Kinder in frühpädagogischen Einrichtungen hat – aus entwicklungspsychologischer Perspektive – einerseits die Notwendigkeit von Entwicklungsförderung stark ins Blickfeld gerückt. Andererseits hat sie die Frage aufgeworfen, wem Förderung zugutekommen soll und v. a., auf welche Weise Fördermaßnahmen umzusetzen seien. Folgt man den oben beschriebenen Forderungen an eine kompetente Beobachtung und Diagnostik der interindividuellen Unterschiede als Grundlage einer adäquaten Entwicklungsförderung, so resultiert daraus unmittelbar die Forderung, dass auch Interventionen entsprechend individualisiert und adaptiv sein sollten. In einer inklusiven Kindertagesstätte befinden sich Kinder mit ganz unterschiedlichem Förderbedarf im Hinblick auf ihre motorische Entwicklung, Sprachentwicklung – insbesondere der Bildungssprache Deutsch –, soziale Kompetenzen, kognitive Kompetenzen, schulische Vorläuferfertigkeiten, Konzentration und Aufmerksamkeit und vieles mehr. Die Aufnahme von Kindern mit Behinderungen hat die Varianz in diesen relevanten Entwicklungsbereichen noch größer gemacht und ist entsprechend dringlich mit der Forderung nach individueller Förderung verbunden.

Wie kann solche adaptive Förderung gelingen? In inklusiven Settings macht es zunehmend weniger Sinn, alles für alle anzubieten, daher hat auch hier ein

Umdenken eingesetzt. Die „klassische“ Form von früher Förderung bringt ein standardisiertes, manualisiertes, meist zeitlich begrenztes Förderprogramm in die Kindertagesstätte – z. B. zur Förderung phonologischer Bewusstheit („Hören, lauschen, lernen“ von Küspert/Schneider 1999) oder zur Förderung numerischer Kompetenzen („Mengen, zählen, Zahlen: Die Welt der Mathematik verstehen“ von Krajewski/Nieding 2007). Der Vorteil dieser additiven Programme besteht in der meist gut belegten Wirksamkeit und in der theoriegeleiteten manualisierten Anwendung, die klare Aufgaben und Materialien für die pädagogischen Fachkräfte bereitstellt. Allerdings stellt sich die Frage, wer an einem solchen Programm teilnehmen sollte: Um keine Stigmatisierung durch die Auswahl zu provozieren und zudem allen Kindern die Förderung zugutekommen zu lassen, besteht die Empfehlung in einer möglichst breiten, flächendeckenden – und damit inklusiven! – Anwendung. Ein adaptives individualisiertes Vorgehen ist jedoch mit solchen standardisierten Programmen weniger gut möglich. Daher könnten solche Programme v. a. für Kleingruppen von Kindern mit besonderem Förderbedarf in dem angezielten Entwicklungsbereich ihre Berechtigung haben. Dies ist dann zwar eine „exklusive“ Förderung, wird aber der großen Heterogenität und den divergierenden Förderbedarfen besser gerecht.

Ein alternativer Zugang hat sich in den letzten Jahren durch die „alltagsintegrierte Förderung“ etabliert. Hierzu sollten pädagogische Fachkräfte so geschult werden, dass sie nicht programmorientiert, sondern situationsspezifisch auf die individuellen Förderbedarfe der ihnen anvertrauten Kinder eingehen können. Der Vorteil besteht darin, dass solche Förderung jederzeit und adaptiv stattfinden kann, somit der großen Heterogenität besser gerecht wird und dennoch inklusiv bleibt. Ein entscheidender Nachteil liegt darin, dass solche Förderung sehr viel unspezifischer und auch unkontrollierter abläuft und zudem sehr stark von den Kompetenzen der jeweiligen Fachkraft abhängt. Es gibt jedoch z. B. im Bereich der Sprachentwicklungsförderung erste positiv evaluierte Fortbildungsprogramme für pädagogische Fachkräfte, deren Wirksamkeit sowohl auf Seiten der pädagogischen Kompetenzen der Fachkräfte als auch auf der Ebene der Sprachentwicklung der Kinder belegt werden konnte („Fühlen, Denken, Sprechen“ von Skowronek et al. 2020; Kammermeyer 2019). Auch internationale Forschung weist darauf hin, dass die emotionale Interaktionsqualität zwischen Kindern und Fachkräften sowie deren qualitativ hochwertige Bildungsorientierung im Alltag positiv mit dem Lernzuwachs der Kinder zusammenhängen. Diese Qualitäten zu steigern, scheint v. a. durch intensive alltagsintegrierte Fortbildungen vor Ort und durch ein konsequentes Monitoring zu gelingen (Mashburn et al. 2008). Die Herausforderung für die pädagogischen Fachkräfte ist jedoch groß: Wollten sie inklusiv, alltagsintegriert, individualisiert und adaptiv fördern, müssten sie für alle Kinder deren Entwicklungsbedarf stetig präsent haben, um – vielleicht nicht jederzeit, aber doch häufig genug – ein passendes Lern- und Entwicklungsangebot zu machen. Zukünftige Forschung wird zeigen müssen, ob es einen

vertretbaren und wirksamen Mittelweg geben kann, der neben der inklusiven alltagsintegrierten Förderung für alle Kinder auch additive Förderaktivitäten für Kinder mit besonderem Förderbedarf integriert. Letzteres könnte auch Aufgabe von weiteren Fachkräften wie u. a. Ergotherapeut*innen, Physiotherapeut*innen und Heilpädagog*innen in multiprofessioneller Zusammenarbeit sein.

5 Fazit

Entwicklungspsychologische Theorien, Methoden und empirische Ergebnisse liefern zahlreiche und wertvolle Hinweise zum Verständnis von und zum Umgang mit Heterogenität. Dies ist ein wichtiges Anliegen der inklusiven frühen Bildung, wenn sie der Heterogenität gerecht werden will – die Möglichkeit der Teilhabe *aller* Kinder an institutioneller Bildung muss auf Individualisierung und Adaptation von Bildungsangeboten setzen. Besteht hierüber im interdisziplinären Diskurs noch Einigkeit, so hat dieser Konsens in der konkreten Umsetzung von Diagnostik und Förderung Grenzen. Aus entwicklungspsychologischer Perspektive ist eine gründliche Beobachtung und Diagnostik, insbesondere auch im Verlauf der Entwicklung unabdingbar, um adäquate Bildungsangebote zu gestalten und erst recht, um für Kinder mit Entwicklungsverzögerungen oder -störungen passende Maßnahmen einzuleiten. Dies bedeutet in der Regel aber auch, Abweichungen von der „Normalität“ als solche zu benennen und damit Merkmale oder Verhaltensweisen zu etikettieren, um eine vorliegende Problematik klar zu definieren und ggf. Maßnahmen des Gesundheitssystems in Anspruch zu nehmen.

Gewiss kontrovers sind die Positionen dazu, ob ein solches Vorgehen bereits die Basis einer inklusiven Bildung für alle verlässt. Man könnte einwenden, dass ein solches Vorgehen von Diagnostik und Intervention Differenzlinien eröffnet, die von den beteiligten Kindern (noch) nicht wahrgenommen wurden. Dem wäre jedoch entgegenzuhalten, dass es im Auftrag und in der Macht von pädagogischen Fachkräften liegt, mit erkannten und nicht erkannten interindividuellen Unterschieden wertschätzend und einfühlsam umzugehen. Auch junge Kinder nehmen Unterschiede sehr genau wahr, ohne sie allerdings gleich positiv oder negativ zu konnotieren. Hier liegt eine große Chance, gemeinsam konstruktiv mit Unterschieden umzugehen. Pädagogische Fachkräfte brauchen dafür umfangreiches Fachwissen über mögliche interindividuelle Entwicklungsunterschiede, das ihnen Sicherheit im Umgang mit Unterschiedlichkeiten aller Art – Behinderungen, kulturelle Kontexte, Sprachbarrieren u. a. m. – verleiht. Eine geschulte systematische Beobachtung von Kindern mit ihren je individuellen Besonderheiten sollte zur Optimierung ihres pädagogischen Handelns beitragen.

Wird abschließend der Beitrag, den entwicklungspsychologische Forschung im Kontext der Inklusiven Bildungsforschung leisten kann, betrachtet, so wird

dieser auch zukünftig in der genauen Analyse von Wechselwirkungen im Laufe der Entwicklung lokalisiert sein. Die Quellen interindividueller Unterschiede in den verschiedensten Entwicklungsbereichen sind noch lange nicht befriedigend geklärt, und entsprechend ebenso wenig der Einfluss institutioneller (inklusive!) Bildung. Prominente Längsschnittstudien wie z. B. BiKS (2005) haben hier bereits bedeutsame Beiträge geleistet. Zur Unterstützung von Kindern mit besonderem Entwicklungs- und Förderbedarf wird auch weiterhin die Identifikation von Abweichung von der typischen Entwicklung erforderlich sein, um in angemessener Weise die Wirksamkeit von Interventionsmaßnahmen zu evaluieren.

Literatur

- BiKS (2005): Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen im Vor- und Schulalter. Forschergruppe gefördert von der DFG.
- Bowlby, John (1969): Attachment. London: Hogarth.
- Bronfenbrenner, Urie (1979): The ecology of human development. Experiments by nature and design. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Dilling, Horst/Mombour, Werner/Schmidt, Martin H. (Hrsg.) (2005): Internationale Klassifikation psychischer Störungen. ICD-10 Kapitel V (F). Klinisch-diagnostische Leitlinien. Bern: Huber.
- Döpfner, Manfred/Berner, Walter/Breuer, Dieter/Fleischmann, Thomas/Schmidt, Martin (2018): Verhaltensbeurteilungen für Vorschulkinder. Göttingen: Hogrefe.
- Flammer, August (2017): Entwicklungstheorien. Psychologische Theorien der menschlichen Entwicklung. 5. Auflage Bern: Hogrefe.
- Gesell, Arnold (1946): The ontogenesis of infant behaviour. In Carmichael, Leonard (Hrsg.): Manual of child psychology. New York: Wiley.
- Grob, Alexander/Reimann, Giselle/Gut, Janine/Frischknecht-Brunner, Marie-Claire (2013): Intelligence and Development Scales – Preschool. Bern: Huber.
- Hager, Willi/Hasselhorn, Marcus (2000): Psychologische Interventionsmaßnahmen: Was sollen sie bewirken können? In: Hager, Willi/Patry, Jean-Luc/Brezing, Hermann (Hrsg.): Evaluation psychologischer Interventionsmaßnahmen. Bern: Huber, S. 41–85.
- Hinz, Andreas (2008): Inklusion – historische Entwicklungslinien und internationale Kontexte. In: Hinz, Andreas/Körner, Ingrid/Niehoff, Ulrich (Hrsg.): Von der Integration zur Inklusion. Marburg: Lebenshilfe, S. 33–52.
- Kammermeyer, Gisela/King, Sarah/Roux, Susanna/Metz, Astrid (2019): Mit Kindern im Gespräch: Strategien zur Sprachbildung und Sprachförderung von Kleinkindern in Kindertageseinrichtungen. Donauwörth: Auer.
- Krajewski, Kristin/Nieding, Gerhild/Schneider, Wolfgang (2007): Mengen, zählen, Zahlen: Die Welt der Mathematik verstehen (MZZ). Berlin: Cornelsen.
- Küspert, Petra/Schneider, Wolfgang (1999): Hören, lauschen, lernen: Sprachspiele für Kinder im Vorschulalter. Würzburger Trainingsprogramm zur Vorbereitung auf den Erwerb der Schriftsprache. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Leu, Hans Rudolf/Flämig, Katja/Frankenstein, Yvonne/Koch, Sandra/Pack, Irene/Schneider, Kornelia/Schweiger, Martina (2007): Bildungs- und Lerngeschichten. Bildungsprozesse in früher Kindheit beobachten, dokumentieren und unterstützen. Weimar und Berlin: Verlag das Netz.
- Mashburn, Andrew J./Pianta, Robert C./Hamre, Bridget K./Downer, Jason T./Barbarin, Oscar A./Bryant, Donna/Burchinal, Margaret/Early, Diane M./Howes, Carollee (2008): Measures of classroom quality in prekindergarten and children's development of academic, language, and social skills. Child Development 79, S. 732–749.
- Mähler, Claudia/Cartschau, Friederike/Rohleder, Katharina (2016): Frühkindliche Entwicklungsdiagnostik für Kinder von 0 bis 3 Jahren (FREDI 0-3). Göttingen: Hogrefe.
- Piaget, Jean/Inhelder, Barbel (1977): Die Psychologie des Kindes. Frankfurt am Main: Fischer.

- Pressley, Michael/Brainerd, Charles J. (Hrsg.) (1985): *Cognitive Learning and Memory in Children*. New York: Springer.
- Schmidt-Atzert, Lothar/Amelang, Manfred (2012): *Psychologische Diagnostik*. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Seeger, Dorothee/Holodynski, Manfred/Souvignier, Elmar (2014): BIKO 3-6. Screening zur Entwicklung von Basiskompetenzen für 3- bis 6-Jährige. Göttingen: Hogrefe.
- Skinner, Burrhus Frederic (1966): The phylogeny and ontogeny of behavior. In: *Science* 153, H. 3741, S. 1205–1213.
- Skowronek, Merle/Voltmer, Katharina/von Salisch, Maria/Cloos, Peter/Koch, Katja/Mähler, Claudia (2020): Fühlen – Denken – Sprechen: Eine Fortbildung für KiTa-Fachkräfte zur Professionalisierung alltagsintegrierter sprachlicher Förderung. In: Titz, Cora/Weber, Susanne/Wagner, Hanna/Ropeter, Anna/Geyer, Sabrina/Hasselhorn, Marcus (Hrsg.): Bd. 4: Sprach- und Schriftsprachförderung wirksam gestalten. Innovative Konzepte und Forschungsimpulse. Bildung durch Sprache und Schrift. Stuttgart: Kohlhammer, S. 13–34.
- Ulich, Dieter (1986): Kriterien psychologischer Entwicklungsbegriffe. In: *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie* 6, S. 5–27.
- Weber, Jutta/Marx, Peter/Schneider, Wolfgang (2007): Die vorschulische Förderung der phonologischen Bewusstheit. In: Schöler, Hermann/Welling, Alfons (Hrsg.): Bd. 1: Sonderpädagogik der Sprache. Göttingen: Hogrefe, S. 746–761.
- Weinert, Sabine (2015): Entwicklung im Kindesalter – alte Fragen, neue Perspektiven. In: Cloos, Peter/Koch, Katja/Mähler, Claudia (Hrsg.): *Entwicklung und Förderung in der frühen Kindheit. Interdisziplinäre Perspektiven*. Weinheim und Basel: Beltz, S. 24–42.
- Weinert, Sabine (2020): Heterogenität im Kindesalter. In: Roos, Jeanette/Roux, Susanna (Hrsg.): *Das große Handbuch Frühe Bildung in der Kita*. Hürth: Wolters Kluwer, S. 437–448.
- Weinert, Sabine/Weinert, Franz E. (2006): Entwicklung der Entwicklungspsychologie: Wurzeln, Meilensteine, Entwicklungslinien. In: Schneider, Wolfgang/Wilkening, Friedrich (Hrsg.): *Theorien, Modelle und Methoden der Entwicklungspsychologie*. In: *Enzyklopädie der Psychologie, C/V/1*. Göttingen: Hogrefe, S. 3–58.
- Wygotski, Lew Semjonowitsch (1978): *Mind in society: The development of higher mental processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Within limits?

Multidisziplinär forschen im Kontext der Frage nach einer Inklusiven Bildungsforschung der frühen Kindheit

Frauke Gerstenberg, Katharina Riechers, Ann-Christin Bruhn, Kristian Folta-Schoofs, Christin Haude, Lisa Miller, Carolin Bätge und Peter Cloos

1 Einleitung: Verständigung über Inklusive Bildungsforschung braucht Reflexion über Wissenschaftskommunikation

Grundsätzlich ist davon auszugehen, dass mit dem Anliegen, inklusive Bildung in der Gesellschaft praktisch umsetzen zu wollen, um darauf abzielen, die Unterschiede in den Zugehörigkeiten, Lebenslagen und Entwicklungsbedingungen von Kindern anzuerkennen und mögliche Teilhabebeschränkungen pädagogisch bearbeiten zu können, auch zugleich eine Herausforderung formuliert ist, die unterschiedliche Forschungszugänge erfordert (Lindmeier/Lütje-Klose 2015). Zwar wird in empirischen Studien zunehmend die Relation von Inklusion und früher Kindheit in institutionellen Kontexten erörtert. Eine Bildungsforschung der frühen Kindheit, die die Limitierung auf spezifische Differenzlinien und Kategorisierungen in einzelnen Forschungsbereichen reflektiert und multidisziplinäre Konzepte entwickelt, steckt jedoch noch in den Kinderschuhen und ist bislang kaum etabliert.

Doch gerade eine durch inklusives Gedankengut geprägte Bildungsforschung der frühen Kindheit, wäre für die Aufgabe prädestiniert, systematisch(-er) zu reflektieren, was in der Gesellschaft – im Zuge ihrer rasant ansteigenden Verwissenschaftlichung – durch sie eigentlich im Innersten zusammengehalten wird. In diesem Zusammenhang wird beispielsweise noch nicht hinreichend reflektiert, dass Inklusion nicht ausschließlich Anforderungen an ein (neues) multidisziplinäres Miteinander zwischen verschiedenen Professionellen in pädagogischen Institutionen stellt. Auch für die Bildungswissenschaft zeichnet sich Multidisziplinarität als eine Herausforderung ab. Dies scheint in der Auseinandersetzung mit Inklusion und früher Kindheit noch weitestgehend unterbelichtet zu sein und erfordert eine Akzentuierung. Im Rahmen dieser Überlegung ist die Hinwendung der Wissenschaften zu einer Auseinandersetzung mit neuen institutionalisierten Formen und Formaten der Wissenschaftskommunikation¹ – unter

1 Harald Lesch beklagt im Zusammenhang mit der Auseinandersetzung um die Relevanz von Wissenschaftskommunikation die Tragik der „Überökonomisierung“ der Wissen-

dem Stichwort einer „multidisziplinären Forschungskultur“ – als dringlich zu bewerten.

Wird Forschung multidisziplinär angelegt, d. h. interdisziplinär und partizipativ organisiert, dann dürften dort „nicht nur die Methoden der Wissensgenerierung zum Einsatz [kommen], die zum traditionellen Kanon disziplinärer Forschung gehören, sondern auch Methoden, die in vielen disziplinären Kontexten (noch) ungewohnt sind, bzw. Methoden, die es neu zu erfinden bzw. neu zu kombinieren gilt“ (Defila/Di Giulio 2018, S. 22). Defila und Di Giulio stellen heraus, dass solcherart Methoden eher darauf ausgerichtet sein müssten, „verschiedene Wissensbestände sichtbar zu machen und aufeinander zu beziehen, den Akt der Kommunikation in mehr oder weniger großen und heterogenen Gruppen von Menschen durch Reflexion und Dialog mit Blick auf forschungsrelevante Entscheidungen zu strukturieren sowie Wissen zu erzeugen durch die Integration vielfältiger Wissensbestände und Perspektiven“ (ebd.).

Während sich im Beitrag I.1 in diesem Band verstärkt der Frage gewidmet wird, was eine *Inklusive Bildungsforschung der frühen Kindheit* vor diesem Hintergrund definitorisch ausmacht, so skizziert dieser Artikel im Folgenden was es heißt, unter dieser Fragestellung *auf der Ebene von Wissenschaftspraxis multidisziplinär miteinander zu forschen*.² Multidisziplinarität verabschiedet in diesem Kontext tradierte Annahmen eines linearen Wissens- oder Technologietransfers von der Wissenschaft in die Gesellschaft und ersetzt bislang gängige Relevanzordnungen von Wissens- und Definitionsvorrechten durch Konzepte, die zu interaktiver und partizipativer Wissenschaftskommunikation anregen können. Diese Kommunikationsformate sollen Wissenschaft dazu inspirieren, ihre eingespielten Formen der Wissensbildung zu verlassen und forschungsdisziplinübergreifende Verbindungen ermöglichen.³

schaft. Die Grundlagenforschung werde nach Lesch immer mehr in Richtung angewandte Wissenschaft gedrängt, d. h. an sie wird der Anspruch gestellt, möglichst schnell etwas „einzubringen“, während sie gleichzeitig an Einfluss verliert, da Wissenschaftler*innen nicht überall gehört werden. Mit Lesch ließe sich in Bezug auf den Gegenstand Inklusion bilanzieren, dass sein fast inflationär anmutender Begriffsgebrauch die eigentliche Tragik darstellt. Gute Wissenschaftskommunikation ist daher wichtiger denn je: Wissenschaftler*innen sollten ihrer Begriffsarbeit nicht müde werden und den Menschen immer und immer wieder von ihren eigenen Herausforderungen und Denkanstrengungen am jeweiligen Forschungsgegenstand berichten; somit rückt die Frage nach dem geeigneten Kommunikationsformat in den Fokus (Wissenschaft im Dialog 2017, S. 18).

2 Im ersten Beitrag geht es somit um die inhaltliche Fassung einer reflexiven Inklusionsforschung im Bereich frühkindlicher Bildung (Bätge et al. in diesem Band) um eine mögliche Form ihrer Umsetzung im Rahmen von Wissenschaftskommunikation.

3 Melanie Bartos nennt in diesem Kontext beispielsweise Podcasts als Medium, das zum einen den reflexiven Nachvollzug komplexer Denkprozesse ermöglicht und zum anderen für alle Interessierten zugänglich ist (Wissenschaft im Dialog 2017, S. 15).

Unter dem Stichwort Multidisziplinarität soll in diesem Beitrag nun eingehender reflektiert werden, ob sich aus dem interaktiv und partizipativ angelegten Konzept des Forschungsverbundes *Inklusive Bildungsforschung der frühen Kindheit als multidisziplinäre Herausforderung*⁴ eine Methode ableiten lässt, die sich einerseits von den üblichen Formen der Fachlichkeit und der Disziplinarität absetzt und diskutiert werden kann und andererseits dabei nicht nur Formen der forschenden Gemeinsamkeit von Wissenschaft und Gesellschaft beschreibt, sondern *die Wissensbildung im Verbund selbst betrifft* und in diesem Sinne auch als Methode diskursiver Erkenntnisproduktion bezeichnet werden kann (Defila/Di Giulio 2018, S. 5). Dabei stellt Multidisziplinarität im Kontext der Auseinandersetzung um eine Inklusive Bildungsforschung der frühen Kindheit durchaus ein Forschungsprinzip dar, das *nicht nur die innerwissenschaftliche Wissensbildung, sondern auch Formen der wissenschaftlichen Problemlösung in gesellschaftlichen Kontexten betrifft*; bzw. Probleme, die in erster Linie nicht die Wissenschaft selbst, sondern die Gesellschaft an sie stellt – durch die Aufforderung zur Auseinandersetzung mit inklusiver Bildung, Erziehung und Förderung. Gewinnbringender als eine Diskussion über den möglichen Innovationscharakter der Methoden, die bei einer multidisziplinären Forschung eingesetzt werden könnten, scheint daher eine Auseinandersetzung mit der Frage zu sein, *welche Methode sich unter multidisziplinären Arbeitsbedingungen zum wissenschaftlichen Nachdenken über Inklusion eignet*. Im sogenannten „Metacluster C“, das als multidisziplinäres Austauschforum zur konzeptionellen Ausgestaltung des Forschungsverbundes zwischen verschiedenen Wissenschaftler*innen unterschiedlicher Teilprojekte angelegt wurde (siehe hierzu Bätge in diesem Band), konnten Grenzobjekte als erkenntnisbildende Quellen multidisziplinären Forschens erprobt werden⁵. Im Folgenden soll deren Einsatz im Rahmen des Forschungsverbundes vorgestellt werden.

4 Der Forschungsverbund vereint Wissenschaftler*innen aus unterschiedlichen Forschungstraditionen, um einerseits über das Thema Inklusion gemeinsam nachzudenken und andererseits auch mit Vertreter*innen von Politik und Praxis zu diskutieren. Auch geht es im Verbund darum, Reflexionsangebote für weitere Forschung zur Verfügung zu stellen. Das Verbundprojekt wird von 6/2017 bis 7/2021 an der Universität Hildesheim durchgeführt und vom Niedersächsischen Vorab gefördert (für einen Überblick zum Verbundkonzept Bätge/Cloos 2018).

5 Dabei sei an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass das Aufeinandertreffen unterschiedlicher forschungsdisziplinärer Zugänge und differenter Paradigmen mitunter nicht frei von Missverständnissen ist, und daher prozessbegleitend thematisiert und kritisch-reflexiv aufgearbeitet werden sollte; auch hierfür bietet das Metacluster des Forschungsverbundes den entsprechenden Dialograhmen. Zu einem anregenden Plädoyer für Missverständnisse aus ethnomethodologischer und leibphänomenologischer Perspektive vgl. darüber hinaus auch Tikvah Kissmann (2016).

2 Grenzobjekte als erkenntnisbildende Quellen multidisziplinären Forschens

Wegweisende Auseinandersetzungen mit der Kontur inter- oder multidisziplinärer Forschung verfasste die amerikanische Soziologin Susan Leigh Star. Sie rekurriert auf den heterogenen Charakter wissenschaftlicher Arbeit und betont, dass jede Wissenschaft „intersektionale Arbeit erfordert“ (Star/Griesemer 1989, S. 86), da Forschende unterschiedlicher Fachdisziplinen zwangsläufig unterschiedliche „naturalisierte Kategorien“⁶ (Bowker/Star 1999, S. 179) in eine kooperative Forschungspartnerschaft einbringen. Derweil Kategorien und Objekte in verschiedenen sozialen Welten eine jeweils andere Bedeutung haben können, stellt sich die Frage, wie Forschende unterschiedlicher fachdisziplinärer Zugänge erfolgreich kooperieren können, ohne sich hinsichtlich der Begriffsbestimmungen und deren Handhabung einig zu sein. Jede Forschung, die sich an der Berücksichtigung von Differenz und Heterogenität orientiert, sieht sich dabei auch mit dem als „Problem der Reifizierung“ (Kuhn 2013) bekannten Differenzdilemma konfrontiert, das darauf verweist, dass eine Thematisierung von Differenz diese nicht nur beheben, sondern durch die Betonung bestimmter Kategorien auch hervorbringen oder festschreiben kann (siehe hierzu der Verweis auf das Etikettierungsdilemma in Katzenbach 2015a). Dies rückt die Frage nach der Verwendung von Begrifflichkeiten in den Fokus, die als Ausgangspunkt eines dialogischen Austauschs multidisziplinär agierender Forschungsgemeinschaften genutzt werden kann. Dabei können durchaus Reibungspunkte entstehen, beispielsweise, wenn kognitionspsychologische und konstruktivistisch orientierte Forschungsperspektiven aufeinandertreffen.

Während „theoretisch gesetzte“ Begrifflichkeiten für die kognitionspsychologische Untersuchung individueller Problemlagen und kontextueller Herausforderungen beispielsweise ein empirisch stets immer wieder neu zu *überprüfendes* „Handwerkszeug“ der Operationalisierung darstellen, das für quantitative Forschung unabdingbar ist, entspricht es konstruktivistischen Forschungstraditionen, Begrifflichkeiten im Rahmen von Konstruktionsleistungen zu *verstehen*. D.h. Begriffe werden sowohl an ihren Entstehungskontext rückgebunden, als auch hinsichtlich ihrer Realität konstruierenden Wirkmacht eingehender reflektiert und aus dieser Perspektive insofern „mit Vorsicht“ betrachtet.

So könnte man mit der Auslegung von Bernstein (2012) durch Straehler-Pohl/Gellert (2015) sagen, dass mit dem Aufeinandertreffen unterschiedlicher disziplinärer Zugänge und Gegenstandstheorien die Begegnung verschiedener

6 Bowker/Star (1999) verstehen Kategorienbildung als sich verfestigende Naturalisierungen der Objekt-Mensch-Beziehung innerhalb einer Praxisgemeinschaft.

„spezialisierte[r] und voneinander abgegrenzte[r] Theorien als nebeneinander existierende[r] Sprachen“⁷ provoziert wird (Straehler-Pohl/Gellert 2015, S. 55).

Die den jeweiligen Forschungsansätzen zugrundeliegenden Theorien – hier von Inklusion – stellen nach Straehler-Pohl/Gellert dabei „einen formalen Rahmen, eine Struktur zur Verfügung, aus der heraus das zu denken Mögliche generiert werden kann. Dies gelingt ihr, indem sie vorgibt, in welcher Form Äußerungen kombiniert werden können und wie aus der Kombination eine spezielle Form der Bedeutung zu erzeugen ist“ (ebd., S. 56).

Da jedoch eine Theorie die Praxis nie exakt beschreiben kann, sondern immer auch spezifische Bezeichnungen und Kategorien erzeugt, die wiederum andere Bezeichnungen ausblenden, so werden in einer multidisziplinären Zusammenarbeit zwangsläufig auch „diskursive Lücke[n]“ auf Ebene der Wissenschaftskommunikation sichtbar werden (Bernstein 2000, S. 29 f. zit. n. Straehler-Pohl/Gellert 2015, S. 56).

Zur Illustration unserer Erfahrung mit solch diskursiven Lücken in der Verbundarbeit lässt sich als anekdotisches Beispiel die Verwendung des Begriffs „Artefakt“ anführen: Während unter „Artefakten“ aus konstruktivistischer Perspektive Objekte – wie Arbeitsblätter, Grafiken u. Ä. – verstanden werden, die als gemeinsames Verständigungsobjekt – beispielsweise zu Verbundsitzungen –, „mitgebracht“ werden können, steht der Begriff „Artefakt“ aus kognitionspsychologischer Perspektive definitorisch für fehlerhaft entstandene Zusammenhänge, die u. a. durch menschliche Messfehler verursacht werden oder aus Störvariablen resultieren und damit zwar berechnet werden können, aber nicht „gegenständlich“ sind. Über dieses Missverständnis wurden wir uns in unserer community of science schnell klar, wobei die hierüber veranschaulichte diskursive Lücke zugleich nicht ohne Weiteres reflexiv geschlossen werden konnte.

Aus dieser sowohl theoretischen Überlegung im Anschluss an Bernstein, als auch aus dieser praktischen Erfahrung heraus, lässt sich für eine multidisziplinäre Forschungskultur zum einen schlussfolgern, dass eine Theorie – beispielsweise die eines Begriffs wie „Artefakt“ – die Praxis niemals exakt beschreiben kann, sondern immer auch „blinde Flecken“⁸ erzeugt. Alternative Theorien können

7 Basil Bernstein benutzt für Theorien die Metapher der Sprachen (Bernstein 2012 rezipiert durch Straehler-Pohl/Gellert 2015, S. 55).

8 Der Begriff „blinder Fleck“ ist in diesem Beitrag nicht normativ diskreditierend gemeint, in der Weise, dass er beispielsweise auf eine Hierarchisierung von wissenschaftlichen Denktraditionen und Praxen verweist, zumal es hier auch nur um „Flecken“ und nicht um „Blindheit“ geht. Uns als Verbundautor*innen ist durchaus bewusst, dass der Akt der Reflexion darüber ja bereits dazu führt, dass die Blindheit an dieser spezifischen Stelle dann keine mehr ist. Der „blinde Fleck“ meint hier somit auch nicht, dass die im Folgenden thematisierten Forschungsprojekte des Verbundes „auf einem Auge blind“ sind, sondern lediglich verschiedene Gegenstände und Problemstellungen fokussieren. Dies eröffnet unserer Ansicht nach eine paradigmübergreifende Haltung einzunehmen, mit der wir

„blinde Flecken“ zwar sichtbar machen, gleichzeitig werden dabei aber immer auch neue „blinde Flecken“ hervorgebracht (Straehler-Pohl/Gellert 2015, S. 56). Zum anderen wird aber auch deutlich, dass in kommunikativen Begegnungen wie diesen, unterschiedliche Begriffsverwendungen erst identifiziert und eine Annäherung des Nebeneinanders des fachdisziplinär verwendeten Vokabulars initiiert werden können, sodass sich eine gemeinsame Sprache der Verständigung über Inklusion eruieren lässt.

Dabei stellt sich zentral die Frage, welche Ansprüche an Kohärenz einer *Inklusiven Bildungsforschung* zugrunde gelegt werden: Soll ein möglichst hoher Synergieeffekt erzielt werden, über den die implizite Idee verfolgt wird, wissenschaftliche Begriffe forschungsdisziplinär übergreifend zu vereinheitlichen? Damit wäre eine Praxis der Theoriebildung angestrebt, die ständig mit der Anstrengung befasst ist, die Differenz zwischen verschiedenen Theorien und ihrer Praxis auszulöschen oder diese auf ein Minimum zu reduzieren, sodass unterschiedliche Begriffe von beispielsweise Inklusion möglichst ineinander aufgehen und die dabei auftretenden „blinden Flecken“, von denen Straehler-Pohl/Gellert (2015, S. 56) sprechen, verdeckt werden können. Mit Bernstein (2000) verweisen die beiden Autoren auf eine interessante Alternative, mit der sich von diesem Kohärenzanliegen, d. h. beispielsweise auch von dem Bedürfnis danach, die je auftretenden diskursiven Lücken im Kontext von Wissenschaftskommunikation schließen zu wollen, absehen ließe: Sie sprechen davon, dass es stattdessen produktiv wäre, zwischen „internen und externen Beschreibungssprachen“ zu unterscheiden (ebd., S. 56). Diese Idee sieht davon ab, die beiden Prinzipien: 1.) Kohärenz in der Theorie und 2.) Kohärenz mit der Praxis miteinander vereinen zu wollen (ebd., S. 56), indem nach einem „Übersetzungselement“ verlangt wird, das zwischen *verschiedenen* „Sprachen“ vermitteln und übersetzen kann (ebd.). Auch Star/Griesemer (1989) schlagen mit dem durch sie geschaffenen Konzept des Grenzobjekts⁹ („boundary object“) ein Mittel der Übersetzung vor, das es den Angehörigen verschiedener sozialer Welten oder Praxisgemeinschaften ermöglicht, einen gemeinsamen gleichberechtigten *modus operandi* zu etablieren, ohne dabei dem skizzierten Kohärenzanliegen zu erliegen. Die Bedeutung der wechselseitigen Verständigung mithilfe von Grenzobjekten wurde für den deutschsprachigen sozialwissenschaftlichen Diskurs u. a. durch Hörster/Königter/Müller (2013) aufgezeigt. Sie verstehen das Grenzobjekt als ein sozialwissenschaftliches Konzept, das intendiert, die Arten von Wissen und Praktiken

erkenntnisproduktiv danach fragen können, *was* mit den verschiedenen Zugängen eigentlich *wie* überhaupt erreicht werden kann und *will*.

9 „[Grenzobjekte] haben verschiedene Bedeutungen in unterschiedlichen sozialen Welten, aber ihre Struktur ist für mehr als eine Welt gemeinsam genug, damit sie als Mittel der Übersetzung erkennbar sind“ (Star/Griesemer 1989, S. 87). Die Erzeugung und das Management von Grenzobjekten stellen hierbei einen entscheidenden Prozess dar, um in sich überschneidenden sozialen Welten Stringenz zu entwickeln und zu erhalten (ebd.).

begrifflich zu fassen, welche unterschiedliche wissenschaftliche Disziplinen miteinander verbinden: oder auch Wissenschaft und andere soziale Welten zusammenzubringen (ebd.).

Das heißt, es ist nicht das Ziel dieser Denkfigur, auftretende Differenzen im Rahmen von Theoriebildung auszulöschen. Vielmehr geht es darum, ein Grenzobjekt als Kommunikationsbrücke „zwischen unterschiedliche Wissenschaftswelten zu schalten“, sodass es zur Entlastung vom Anspruch, alle hierbei potenziell erzeugten „blinden Flecken“ überdecken zu müssen, beitragen kann. Das Grenzobjekt wird folglich methodendidaktisch zum Träger von Differenz gemacht. Über den Einsatz dieses Mediums wird anvisiert, eine wissenschaftskommunikative Akzeptanz in Bezug auf die Anwendung „naturalisierter Analyse- und Theoriekategorien“ herzustellen – bei zeitgleicher Erzeugung der Sichtbarkeit von Differenz zwischen ihren Anwendungsbereichen und Einsatzformen.

Der Einsatz von Grenzobjekten für die Verständigung über inklusive Bildung bringt unseres Erachtens nach dabei also nicht nur Praxen der Grenzziehung innerhalb der paradigmatisch gezeichneten Grenzlinien der Teilverbundprojekte hervor. Übersetzungselemente erlauben auch einen Dialog, der es der internen Beschreibungssprache eines bestimmten forschungsdisziplinären Zugangs ermöglicht, sich durch irritierende Impulse fortzuentwickeln; d. h. neben der bestehenden internen Beschreibungssprache „*Interferenzen*“¹⁰ zu einer externen Beschreibungssprache ausbilden zu können. Denn zwangsläufig stellt die durch das Grenzobjekt angeforderte externe, kollektive Beschreibungssprache – hier auf Verbundebene – die projektinterne Beschreibungssprache vor neue Probleme, da sie ihre Gültigkeit infrage stellt und nach Legitimationsfolien fragt. Pointiert formuliert: Die externe Beschreibungssprache entfaltet gerade eine „transformative Wirkung auf die interne Beschreibungssprache“ (Straehler-Pohl/Gellert 2015, S. 57), dadurch, dass sie diese keiner anderen Beschreibungssprache gleichmachen oder sie in etwas Anderes, als das was sie ist, übersetzen will; allenfalls auf ein Grenzobjekt, an dem sich alle als gemeinsamem Dritten – in der Strategie des wissenschaftlichen Zweifels – abarbeiten. Das Grenzobjekt, zu dem sich dann multidisziplinär unterschiedlich positioniert werden kann, vermittelt damit auch Entwicklungspotenziale für die interne Beschreibungssprache des jeweiligen Forschungsprojektes, ohne dabei die Frage nach ihrer Existenzberechtigung aufzuwerfen und sie darüber in ihrem „Dasein“ zu „gefährden“. Im Verbund sind wir für den durch das Metacluster initiierten methodischen Einsatz von Grenzobjekten verschiedene Wege gegangen. Diese diskursiven Prozesse sollen im Folgenden nachgezeichnet werden.

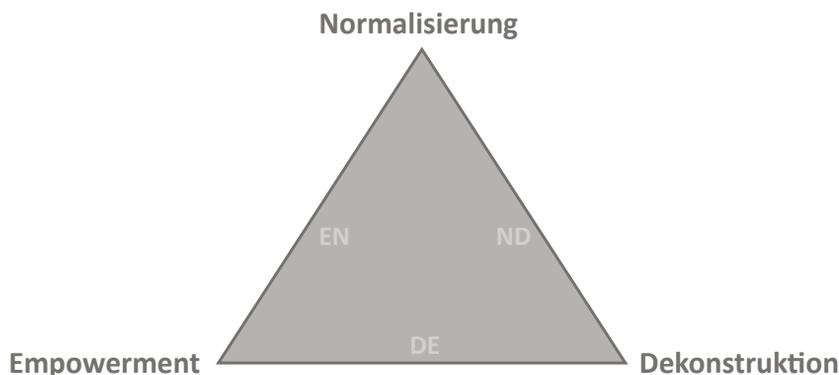
10 Interferenz meint hier die Überlagerung verschiedener Theoriesprachen, die in dieser Überlagerung – also ihren Differenzen zueinander – bestehen dürfen und nicht zwangsläufig ineinander – also einer übergeordneten gemeinsamen Sprache – aufgehen müssen.

3 Die Theorie der Trilemmatischen Inklusion als Grenzobjekt

Innerhalb des Forschungsverbundes *Inklusive Bildungsforschung der frühen Kindheit als multidisziplinäre Herausforderung* konnte das Trilemma der Inklusion von Mai-Anh Boger (2015a) als teilprojektübergreifender Kommunikationsanlass und dadurch als Grenzobjekt eingesetzt werden: Über die gemeinsame Erschließung des Theoriegebäudes wurde somit eine Diskussion angeregt, die ein produktives multidisziplinäres Miteinander, abseits fachdisziplinspezifischer Anliegen, zuließ.

Das Trilemma der Inklusion ist als Theoriesynthese zu verstehen, mit der Mai-Anh Boger beabsichtigt, „Ambivalenzen und Widersprüche zwischen und innerhalb von Konzeptionen von Inklusion“ (2015a, S. 51) aufzuzeigen und bereits bestehende inklusionsbezogene Zugänge und Definitionen nach politischen Einsatzmöglichkeiten heuristisch zu gliedern. Inklusion ließe sich nach Boger über drei Basissätze konturieren und auslegen: 1. Inklusion als Empowerment, 2. Inklusion als Normalisierung und 3. Inklusion als Dekonstruktion. Jeweils zwei dieser Basissätze können eine Achse bilden, in der wiederum der dritte Leitsatz zwangsläufig ausgeschlossen ist.¹¹ Bogers Verbildlichung der drei Begehren als Pole eines gleichwinkligen Dreiecks soll den von ihr beschriebenen Widerstreit der Positionen innerhalb dieser drei Sätze verdeutlichen.

Abbildung 1: Trilemma der Inklusion nach Mai-Anh Boger¹²



11 Eine Sortierung im Hinblick auf disziplinäre Hintergründe oder Gruppenzugehörigkeiten findet dabei nicht statt; wohl aber ließen sich nach Boger mit den drei zentralen Begehren Rückschlüsse auf ihre jeweiligen disziplinären Ursprünge ziehen. Im Falle des Empowerments ist eindeutig auf die Disability Studies zu verweisen, Normalisierung ist Prengels Pädagogik der Vielfalt und der Diversity Education entliehen und die Dekonstruktion spielt insbesondere im übergreifenden Inklusionsdiskurs eine zentrale Rolle (Boger 2019, S. 25).

12 Eigene grafische Wiedergabe basierend auf Boger 2015a, S. 54.

Definitiv fasst Boger *Empowerment* (E) als „kämpferische[s] Element“ (Boger 2015a, S. 52) der Inklusion, das darauf abzielt, sich seiner selbst zu bemächtigen, um auch im Angesicht möglicher Stigmatisierungen ein positives Selbstbild entwickeln zu können, sich zu solidarisieren und bestehende Missstände und Diskriminierungsprozesse offenzulegen bzw. aufzubrechen. Inklusion als *Normalisierung* (N) umfasst nach Boger in Anlehnung an Prengel (2006) sowohl eine repressive, als auch eine ermöglichende Seite. Normalisierung beschreibt Wünsche und Förderungen, an der „Normalität“ teilzuhaben, d.h. „die gleichen Rechte, Möglichkeiten, Pflichten, Privilegien zu haben“ – beispielsweise das Recht, eine Regel-KiTa oder -schule zu besuchen (Boger 2015a, S. 53). Demgegenüber strebt das Verständnis Inklusion als *Dekonstruktion* (D) die Auflösung konstruierter binärer Zuschreibungen an, die als Legitimation diskriminierender Handlungspraxen genutzt werden; exemplarisch lässt sich hier auf das Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma¹³ verweisen (ebd.).

Kombiniert man die Pole *Empowerment und Normalisierung* (EN) zu einer Achse, so ergibt sich die Forderung, das Recht auf Teilhabe an einer Normalität im Sinne eines politischen Akts des Empowerments zu erwirken. Da die Kombination dieser beiden Begehren sowohl auf das Recht der „Anderen“ auf Teilhabe an einer gesellschaftlich ausgehandelten „Normalität“, als auch auf eine strategisch essentialistische „Andersheit“ rekurriert, wird ersichtlich, dass die Ebene der Dekonstruktion hier ausgeschlossen bleiben muss, da – um Gleichberechtigung einfordern zu können – symbolische Dichotomien diskursiv reproduziert werden (Boger 2015a, S. 55).

Das Zusammenspiel von *Dekonstruktion und Empowerment* (DE) verweist hingegen auf eine „Emanzipation von Normalitätsvorstellungen“ (Boger 2015a, S. 57), d.h. die Akzeptanz von „Andersheit“, ohne den Anspruch, dieses Anderssein überwinden, oder „zur Norm“ dazugehören zu wollen. Dieser Achse sind eine widerständige, fundamentale Andersheit und das Recht auf bewusste Verweigerung der Normalisierung inhärent¹⁴, aus der eine „positive Besetzung selbstgewählter Exklusion bzw. Segregation“ resultieren kann (ebd., S. 58).

Werden *Normalisierung und Dekonstruktion* (ND) zusammengedacht, so ergibt sich daraus der Anspruch, eine Dekonstruktion bestehender Normen zugunsten einer Norm der Vielfalt – „Es ist normal, verschieden zu sein.“ (ebd., S. 56) – anzustreben, in der Individualität nicht „verändert“, sondern ent-essentialisiert wird, sodass sich Anderssein in Transnormalismus auflöst. Damit einhergehend werden jedoch Teilidentitäten unsichtbar, was Praktiken der

13 Das Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma verweist auf die Kopplung der Gewährung zusätzlicher Ressourcen an diagnostische Bedarfszuschreibungen (siehe dazu u.a. Kornmann 1994; Dannenbeck 2015).

14 Beispielsweise die Zugehörigkeit zu einer Gehörlosen-Community mit Ziel der gleichwertigen Anerkennung und Akzeptanz ohne Negierung des Labels.

Zuordnung und Solidarisierung erschwert, wodurch Selbstermächtigungsformen (Empowerment) ausgehebelt werden (ebd., S. 56 f.).

Dies hat innerhalb der Annahmen des Axioms zur Folge, dass *theoretisch* nur zwei der drei Begehren – Empowerment, Normalisierung, Dekonstruktion – *zugleich denkbar* sind, was mit dem Terminus „Trilemma“ ausgedrückt wird.¹⁵ Uns als Verbundmitgliedern ging es jedoch nicht ausschließlich darum, dieses Theorieschema zur Systematisierung oder gar Bewertung der inklusiven Forschungsdimensionen in der mit den Teilprojekten verbundenen jeweiligen frühpädagogischen Subdisziplin einzusetzen. Vielmehr wollten wir das Grenzobjekt als Differenzträger nutzen, indem wir über die wissenschaftsreflexive Zuordnung zu diesem gewählten Grenzobjekt eine Kommunikation über die unterschiedlichen methodischen Prinzipien und Anliegen der Teilprojekte initiierten.

Auf der Ebene von Wissenschaftskommunikation ergaben sich über ebendiese Perspektivierung unterschiedliche heuristische Einsatzstrategien des Grenzobjekts. Was wir unter diesen Einsatzstrategien verstehen und wie diese in der Wissenschaftspraxis des Verbundes eingesetzt wurden, wird im Folgenden genauer erläutert und anschließend anhand der sechs Teilprojekte¹⁶ exemplarisch veranschaulicht.

4 Heuristische Einsatzstrategien der trilemmatischen Theorie als Grenzobjekt

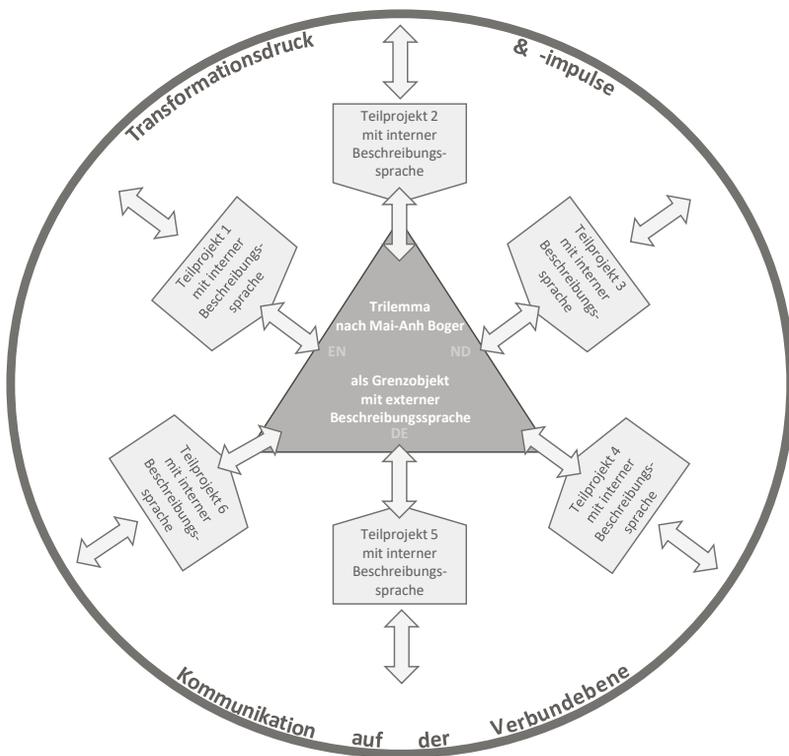
Aus dem bereits skizzierten Anliegen heraus, eine multidisziplinäre und partizipative Forschungskultur im Metacluster etablieren zu wollen, hielten wir Verbundmitglieder es für sinnvoll, Erfahrungen, Beobachtungen und Herausforderungen der eigenen Forschung im jeweiligen Teilprojekt bereits im Arbeitsprozess übergreifend im Verbund zu teilen und gemeinsam zu ermitteln, inwiefern sich der jeweilige Forschungsansatz der Teilprojekte ggf. durch die Zusammenarbeit mit anderen Projekten oder auch Fachdisziplinen darüber gewinnbringend diskutieren lässt. Bogers Entwurf der trilemmatischen Inklusion diente uns im Verbund als Anlass für diese Diskussion. Über das gemeinsame Vokabular, das uns über dieses Theoriekonstrukt

15 Allen Forschungstraditionen auf die Boger rekurriert, seien es die gender-, disability- und postcolonial studies oder weitere Forschungsrichtungen, werden spezifische Begehren zugeschrieben, die sich durch den Anspruch „mindestens einer Betroffenenbewegung gerecht zu werden“ (Boger 2017, o.S.) ergeben, „denn aus Betroffenenperspektive geht es bei dem Trilemma darum, dass die drei Grundformen des Begehrens des diskriminierten Subjekts in einem dissonanten Verhältnis zueinander stehen: das Begehren als Andere_r* bei den Normalen* mitspielen zu dürfen (EN), das Begehren in seiner Individualität ohne Zuschreibung von Andersheit* gesehen zu werden (ND) und das Begehren in seiner Eigenheit sein zu dürfen und sich nicht verstecken oder anpassen zu müssen (DE). Diese dissonanten Begehrensformen erzeugen eine permanente Hintergrundspannung im diskriminierten Subjekt.“ (Ebd.)

16 Wir danken allen Projekten im Verbund für ihre Unterstützung bei der Realisierung des Beitrags, indem sie sich gegenüber der Trias von Boger positioniert haben.

zur Verfügung stand, konnten wir mittels einer von Boger entlehnten, externen Beschreibungssprache in einen Austausch kommen, der es den Verbundmitgliedern ermöglichte, den jeweiligen Forschungsgegenstand und -zugang sowie die Potenziale und Grenzen der gewählten Methodik der übrigen Projekte nachvollziehen und diese Aspekte gemeinsam diskutieren zu können. Die nicht ausschließlich lineare, sondern auch *rekursiv angelegte Form* des wissenschaftspraktischen Umgangs mit dieser Trias sollte uns dabei ebenso für unterschiedliche Wissenschaftsverständnisse sensibel machen und uns wechselseitig verdeutlichen, wie sich darüber der Transformationsdruck¹⁷ auf die interne Beschreibungssprache unserer jeweiligen Teilprojekte ausformt und zu welchen weiterführenden Entwicklungen, Anstrengungen und Denkbewegungen dieser Impuls führen kann.

Abbildung 2: Trilemma als Grenzobjekt nach eigener Darstellung



17 Transformationsdruck meint hier die dynamische Herausforderung eines gemeinsamen Bearbeitens diskursiver Lücken. Durch die externe Beschreibungssprache von Boger ist die interne Beschreibungssprache der Verbundprojekte vor die Möglichkeit einer reflexiven Weiterentwicklung gestellt: Indem die Projekte diesen „Druck“ als performativen Widerspruch bewusst annehmen und ihn sowohl auf Projekt- als auch auf Verbundebene in wechselseitige und erkenntnisproduktive Transformationsimpulse übersetzen.

Dabei kristallisierten sich insbesondere vier unterschiedliche Prinzipien der Bezugnahme auf das triadische Schema der Inklusion von Boger heraus, d. h. vier unterschiedliche *methodendidaktische Einsätze des Trilemmas*¹⁸, die bei mehreren Teilprojekten – unabhängig von ihren jeweils differierenden internen Beschreibungssprachen – Anwendung fanden: Zum ersten die Segmentierung als binäre Zuordnung zum Trilemma bei zeitgleich reflexiver Bewusstmachung der Folgen, die mit dieser dichotomen Verortung am Grenzobjekt verbunden sind (4.1). Zweitens ein Pendeln zwischen verschiedenen Polen des Trilemmas – ergo auch zwischen verschiedenen binären Zuordnungsmöglichkeiten –, sodass bzgl. der damit verbundenen wissenschaftspraktischen Selbstverortung vom Prinzip der Zirkulation gesprochen werden kann, über welches eine endgültige Zuordnung zu den theoretischen Kategorien dieser Trias nicht abgeschlossen wird (4.2). Drittens die Iteration als Prinzip der Wiederholung und als fortschreitende Form der Auseinandersetzung mit dem Trilemma als *Medium* und mit der *Theorie* der Grenzvermittlung (4.3). Viertens das Prinzip der Transformation als maximal kontrastierende Bezugnahme auf das Trilemma im Sinne einer Deontologisierung von Reflexionspotenzialen¹⁹ (4.4). Im Folgenden werden diese vier Prinzipien der Bezugnahme auf das Trilemma anhand der wissenschaftsreflexiven Arbeit mit dieser Theorie als Grenzobjekt der Teilprojekte FRISCH und FLINK (4.1), MuPro und IKE (4.2), STARK (4.3) sowie INKA (4.4) illustriert und vor der Frage, wohin diese Form der Auseinandersetzung unter dem Diktum eines multidisziplinär angelegten Forschungszusammenhangs führen kann, gebündelt.

18 Mit Methodendidaktik meinen wir die Programmierung einer sowohl *theoretisch vorwärtsgewandten*, als auch *diskursiv rückwärtsgerichteten* Anwendung des Trilemmas, die wir in unserer multidisziplinären Verbundzusammenarbeit explorativ entwickelt haben. Das Didaktische an dieser Form der Übersetzungsarbeit zwischen Grenzobjekt- und Trilemmatheorie macht dabei das *zeitgleiche* Nachdenken *und* rekursive Erproben dessen aus, wie im Rahmen der trilemmatischen Heuristik von uns Verbundmitgliedern auf diese Theorien überhaupt Bezug genommen werden kann. Dabei ist zu betonen, dass es weder bei der Selbstverortung innerhalb der Trias noch bei der damit einhergehenden Zuordnung zu einer bestimmten Einsatzstrategie, um eine Festschreibung der Projekte auf eine spezifische Perspektive geht. Es handelt sich auch um exemplarische Momentaufnahmen eines gegenwärtigen Reflexionsprozesses, der offenhält, dass sich jedes der Teilprojekte prinzipiell, und gerade im Zuge eines fortschreitenden Erkenntnisgewinns, ebenso vor der Folie der übrigen Strategien beleuchten ließe.

19 Siehe hierzu die Überlegungen von Jansen (2014) zur zwei- und mehrwertigen Logik im systemtheoretischen Denkraum.

4.1 Einsatz I: Segmentierung als Prinzip der Bezugnahme auf das Trilemma als Grenzobjekt

Im Folgenden wird das Vorgehen der Segmentierung als Prinzip der Bezugnahme auf das im Verbund gewählte Grenzobjekt am Beispiel der wissenschaftsreflexiven Arbeit der Projekte FRISCH und FLINK an der Trias der Inklusion von Boger vorgestellt. Hierbei geht es nicht zentral darum, die jeweiligen Projektanlagen unter die Theorie der trilemmatischen Inklusion zu subsumieren, sondern herauszustellen, in welcher Weise das wissenschaftliche Wissen, welches das Trilemma transportiert, für die Projekte unter Einsatz des Prinzips der Segmentierung Verwendung finden kann. Auch geht es darum zu veranschaulichen, welches zentrale Motiv gegenüber der weiterführenden Produktion von wissenschaftlichem Wissen, unter Einsatz der Segmentierung als heuristischer Strategie der Bezugnahme auf das Trilemma, eingenommen wird. Da unter Segmentierung *ein binäres Zuordnungsprinzip zu diesem Grenzobjekt* verstanden wird, müssen nun im Folgenden, um dieses Prinzip zu veranschaulichen, die Reflexionsbestrebungen im Rahmen des Trilemmas vordergründig auf zwei Eckpfeiler dieses Dreiecks gerichtet werden.

4.1.1 Segmentierung als wissenschaftsreflexive Arbeit an der Trias der Inklusion im Projekt FRISCH

In der Theorie der trilemmatischen Inklusion ordnet sich das Projekt „FRISCH – Frühe Inklusion beim Schriftspracherwerb“ zwischen den Polen Empowerment und Normalisierung ein. Zwar wäre eine Dekonstruktion der Begriffe „Normalität“ und „Anderssein“ im Sinne der Entstigmatisierung der untersuchten Kinder durchaus wünschenswert, folgt man jedoch der binären Blickrichtung von Empowerment und Normalisierung, so bleibt hierüber das zentrale Anliegen der Studie im Blick: Über Inklusionsforschung und wissenschaftliches Wissen Kinder letztlich zum selbstständigen Lesen und Schreiben basaler Inhalte zu befähigen.²⁰ Im Rahmen dieser Längsschnittstudie werden Kinder während des Übergangs vom Kindergarten zur Grundschule beim Schriftspracherwerb begleitet und

20 Seit jeher sind Schulleistungen und insbesondere die Schriftsprache ein zentrales Thema der Entwicklungs- wie auch der pädagogischen Psychologie. Heterogenität kann hier die verschiedensten Ursachen haben: häusliche Förderung, motivationale Schwierigkeiten, Gedächtnisdefizite oder auch verschiedene kognitive Leistungsvoraussetzungen. Zahlreiche Studien haben sich in der Vergangenheit mit geeigneten Fördermöglichkeiten auseinandergesetzt. Hier reiht sich auch das Teilprojekt „FRISCH – Frühe Inklusion beim Schriftspracherwerb“ des Forschungsverbundes ein: Im Sinne der Chancengerechtigkeit sollen Entwicklungsunterschiede aufgedeckt und positiv beeinflusst werden, sodass auch Kinder mit etwaigen Beeinträchtigungen basale Kenntnisse wichtiger Kulturtechniken erwerben können.

zwei unterschiedliche Förderansätze evaluiert: zum einen eine alltagsintegrierte Förderung der phonologischen Bewusstheit im letzten Kindergartenhalbjahr (Jörns et al. 2017), zum anderen ein Lehrwerk für die ersten beiden Schulklassen, das Methoden aus der Legasthenietherapie nach Reuter-Liehr (2008) implementiert (Berg et al. 2015). Hieraus werden Implikationen darüber abgeleitet, welche Art der alltagsintegrierten Förderung für welche Kinder zu welchem Zeitpunkt nützlich ist, um möglichst vielen Kindern den Einstieg in die Schriftsprache zu ermöglichen.

Die dichotome Zuordnung im Rahmen der Trias führt darüber hinaus auch dazu, deutlich herausstellen zu können, weshalb die Dekonstruktion in dieser Zuordnungsbewegung kein Bestandteil des Inklusionsbegriffs in diesem Teilprojekt des Verbundes sein kann. Denn Aussagen über die Wirksamkeit etwaiger Förderansätze lassen sich nur mithilfe der Erfassung von intra- sowie interindividuellen Leistungsunterschieden bzw. -entwicklungen treffen, sodass eine Feststellung ebendieser unabhömmlich ist. Die Kinder werden an vier Zeitpunkten hinsichtlich unterschiedlicher schriftsprachrelevanter Merkmale untersucht. Im Vorschulalter werden beispielsweise das Arbeitsgedächtnis, die phonologische Bewusstheit, sprachliche Kompetenzen und allgemeine kognitive Leistungsmöglichkeiten erfasst. In den ersten beiden Schuljahren stehen Rechtschreib- sowie Leseleistungen im Vordergrund. Anhand der Kompetenzen im Vorschulalter kann festgestellt werden, ob von einem Risiko für einen erschwerten Schriftspracherwerb auszugehen ist und eine Förderung notwendig und effektiv ist. Die Untersuchungen im Schulalter sollen dann Aufschluss darüber geben, ob die Kinder grundlegende Fähigkeiten der Schriftsprache erworben haben. Diese Aussagen können nur getroffen werden, wenn schriftsprachliche (Vorläufer-) Kompetenzen kategorisiert werden.

Das Prinzip der Segmentierung lässt sich auch in seinem Vorteil der Separierung und Hervorhebung einzelner Bezugfelder des Trilemmas in FRISCH verdeutlichen: So stellt im Gegensatz zur Dekonstruktion beispielsweise die Normalisierung einen zentralen Punkt im Inklusionsbegriff des Projektvorhabens FRISCH dar. Der grundlegende Gedanke von alltagsintegrierten Förderkonzepten ist, Kindern mit Schwierigkeiten die Möglichkeit zu geben, ihren Kindergarten- sowie Schulalltag gemeinsam mit allen Kindern zu verbringen und dennoch Förderung erhalten zu können. Die beiden zuvor erläuterten Ansätze des Projektes zielen genau hierauf ab: Kinder mit Förderbedarf besuchen den gleichen Kindergarten und die gleiche Grundschule, ohne separiert werden zu müssen. Die gesellschaftliche Teilhabe wird einerseits durch die soziale Integration, andererseits durch die Vermittlung der zentralen Kulturfertigkeit der Schriftsprache angestrebt, ohne die ein selbstständiges Zurechtkommen im Alltag deutlich erschwert wird: Die Schriftsprache wird folglich als eine wichtige Schlüsselkompetenz im Alltag erachtet – man denke an Reisepläne, Informationstafeln oder Supermärkte.

Im Sinne des Empowerments geht es beim Projektvorhaben FRISCH wiederum zentral darum, leistungsschwachen Kindern zu vermitteln, dass sie ebenso wie ihre Mitschüler*innen die Möglichkeit bekommen, sich ebendiese Schlüsselkompetenz anzueignen und Selbstständigkeit zu gewinnen. Gleichzeitig erhalten die Mitschüler*innen die Chance, die leistungsschwächeren Kinder zu unterstützen, da sie mit dem gleichen Lehrwerk arbeiten, das ihnen somit vertraut ist. Ein gemeinsames Lehrwerk hält folglich auch die Möglichkeit offen, dass die leistungsstärkeren Kinder ihre leistungsschwächeren Mitschüler*innen bei Schwierigkeiten gut und niedrigschwellig unterstützen können. Dies schafft ein Fundament für die Bereitschaft, sich zu solidarisieren und für sie einzusetzen, indem Schwierigkeiten verstanden und gemeinsam gelöst werden können.

Für FRISCH bietet die wissenschaftsreflexive Arbeit mit dem Prinzip der Segmentierung in seiner Form der Bezugnahme auf das Trilemma die Möglichkeit, sich im Rahmen des Nachdenkens über Inklusion auf zentrale Vergleichskategorien, die Bedarfsmerkmale einer spezifischen Bezugsgruppe darstellen, zu konzentrieren. Dies stellt keine forschungspraktische Limitation dar, sondern im Gegenteil: Darüber ist vielmehr illustriert worden, inwiefern und weshalb das Projekt FRISCH die Dimensionen „Normalisierung“ und „Empowerment“ überhaupt als unterstützenswerte Eckpfeiler einer inklusiven Förderung von sogenannten „leistungsschwächeren Kindern“ anvisiert.

4.1.2 Segmentierung als wissenschaftsreflexive Arbeit an der Trias der Inklusion im Projekt FLINK

Die multidisziplinäre Longitudinalstudie „FLINK – Fremdsprachenlernen in inklusiven Kontexten“ verbindet fachdidaktische, sprachwissenschaftliche und psychologische Ansätze und bedient sich dabei sowohl quantitativer als auch qualitativer Forschungselemente, um Aufschluss über die Interdependenzstrukturen sprachlicher und kognitiver Fähigkeiten von Kindern in bilingual-englisch-deutschen und monolingual-deutschen Bildungskontexten zu gewinnen. Hierzu wird die kognitive und sprachliche Entwicklung von heterogenen Lernenden vom letzten Jahr der Kindertagesstätte bis zum Ende der dritten Klasse begleitet und hinsichtlich verschiedenster Einflussfaktoren untersucht. Auf Ebene der individuellen Einflussfaktoren werden beispielsweise der sozioökonomische Status, diagnostizierte Förderbedarfe und der sprachliche Hintergrund der Kinder mittels Fragebögen für Erziehungsberechtigte und Lehrkräfte erhoben. Die Lernerfahrungen im schulischen Kontext werden anhand von Unterrichtsbeobachtungen in Bezug auf die pädagogischen Techniken des Lehrpersonals operationalisiert. Zudem wird explorativ zu allen Testzeitpunkten das verbale Selbstkonzept der Kinder erfasst und im Zusammenhang mit der Sprachentwicklung diskutiert. Die sprachlichen und kognitiven Entwicklungsprozesse der Lernenden werden mithilfe standardisierter Testverfahren diagnostiziert.

Folgt man hierbei der heuristischen Einsatzstrategie der Segmentierung zunächst als separierender Zuordnungsmöglichkeit am gewählten Grenzobjekt der trilemmatischen Theorie nach Boger, dann impliziert das beschriebene methodische Vorgehen der Studie, dass Dekonstruktion kein Bestandteil des Inklusionsbegriffs in diesem Forschungsvorhaben sein kann. Zwar wurden die Kinder selbst im Vorfeld nicht explizit für die Studie ausgewählt oder ausgeschlossen, dennoch werden für Teile der Datenanalyse Gruppenunterschiede zwischen beispielsweise einsprachigen und mehrsprachigen Lerner*innen konstruiert²¹, um überhaupt Vor- oder Nachteile für ebendiese Kinder in den verschiedenen Bildungskontexten untersuchen zu können. Weiterhin lassen sich Aussagen über die Wirksamkeit der verschiedenen Schulformen nur mithilfe der Erfassung der Leistungsunterschiede treffen, sodass eine Feststellung ebendieser ebenfalls essentiell ist.

Der Forschungsansatz von FLINK lässt sich an der Trias der Inklusion mithilfe der heuristischen Einsatzstrategie der Segmentierung somit zugleich binär zwischen den Polen Empowerment und Normalisierung einordnen. Denn er geht erstens davon aus, dass Inklusion als Normalisierung im Hinblick auf Mehrsprachigkeit aufzugreifen sei, in dem Sinne, dass sich ein Wandel vom traditionell monolingualen Habitus, wie ihn Gogolin bereits 1994 beschrieb, hin zu einem multilingualen Selbstverständnis an Schulen vollziehen müsse. Ein Verständnis, das Unterricht und Lehrmaterialien miteinschließen würde und über welche sich beispielsweise die als „sprachlich benachteiligt adressierten Kinder“ auch an einer pluralen Gesellschaft und der sprachlichen Vielfalt im Klassenzimmer orientieren und von dieser profitieren könnten (Atanasoska 2011, S. 178 ff.).

FLINK verweist dabei auf die mehrsprachige Realität in Deutschland. Dem Bildungsbericht (2016) zufolge sprechen 63 % aller Kinder im Vorschulalter neben Deutsch noch mindestens eine weitere Sprache; damit würden einsprachige bzw. deutschsprechende Kinder längst nicht mehr die Norm darstellen. Aufgrund dieser hohen Anzahl mehrsprachiger Kinder, appelliert die Studie, Schule und Unterricht neu zu denken, um der Dominanz des Konstrukts „Bildungssprache Deutsch“ im Bildungssystem und der damit einhergehenden Benachteiligung entgegenzuwirken (Chilla 2017, S. 123). Dabei macht das Projekt auf das Potenzial bilingualer Lehransätze aufmerksam, das u. a. in der intensiven, kontextgebundenen und natürlichen Verwendung von Sprache sowie den sprachförderlichen Strategien der Veranschaulichung für die Kinder liegt (Kersten et al. 2010; Weitz 2015).

21 An dieser Stelle muss jedoch festgehalten werden, dass Mehrsprachigkeit ein komplexes und heterogenes Konstrukt ist, das diverse individuelle Einflussfaktoren einschließt. Deshalb versucht das Projekt, möglichst viele individuelle Merkmale in Betracht zu ziehen und diese prozessual zu verstehen.

Zweitens setzt FLINK entsprechend der Logik des Empowerments voraus, dass durch ein multilinguales Selbstverständnis an Schulen, wie es in bilingualen Einrichtungen größtenteils bereits bestehe, sprachlich-kommunikative Lernbarrieren für alle Kinder abgebaut und entsprechende alltagsintegrierte Fördermöglichkeiten initiiert werden könnten, sodass auch mehrsprachige Kinder die Chance bekämen, als „ganz normal behandelt“ bzw. verstanden und wertgeschätzt zu werden.²² So wird im Kontext der Studie beispielsweise Fremdsprachenunterricht beworben, der die Kinder für andere Sprachen und Kulturen sensibilisieren und die Debatte um die Rolle von Migrationssprachen in der heutigen Gesellschaft entschärfen könne. In diesem Zusammenhang wird sich in FLINK auch dafür eingesetzt, das Selbstbild mehrsprachiger Kinder positiv zu bestärken, indem beispielsweise diskutiert wird, dass aus dieser multilingualen Perspektive eine kulturelle Anerkennung der Muttersprache dieser Kinder resultieren könnte. Erste Ergebnisse des Projekts zeigen vor diesem Hintergrund, dass Kinder in bilingualen Lernumgebungen ihre sprachlichen Fähigkeiten reflexiver und sensibler einschätzen als ihre gleichaltrigen Altersgenossen aus monolingualen Kontexten (Bruhn/Kersten/Greve 2019). Empowerment bedeutet hier folglich, mithilfe empirischer Forschung zentral daran zu arbeiten, wie Mehrsprachigkeit als Ressource für die Kinder wirksam(-er) eingesetzt werden kann.

Mit der binären Fokussierung auf die Pole Normalisierung und Empowerment wird zudem deutlich, dass FLINK die forschungsmethodologische Relevanz der konstruierten Kategorien für die Erfassung von Unterschieden bzgl. des sprachlichen Entwicklungsprozesses und Selbstkonzepts der untersuchten Kinder unterstreicht, um anhand dessen zu beleuchten, inwiefern sich ein multilinguales Einrichtungsselbstverständnis gewinnbringend für *alle* Kinder auswirken könnte.²³ Über das Prinzip der Segmentierung wird hier also auch das primäre

22 Obwohl die Europäische Kommission fordert, dass europäische Schulsysteme mindestens drei Sprachen auf einem funktionell angemessenen Niveau vermitteln sollen (KMK 2006), wird Mehrsprachigkeit in einsprachig-deutschen Schulen häufig als ein Risikofaktor für Kinder, denn als Normalität oder gar Bereicherung wahrgenommen (OECD 2016). Die deutsche Sprache gilt als Schlüssel zur individuellen Teilhabe an Bildung, Arbeit und Gesellschaft und ist eng mit schulischem oder beruflichem Erfolg verknüpft. Infolgedessen tragen Kinder, die zum Schuleintritt über nur geringe Fähigkeiten im Bereich der sprachlich-kommunikativen Kompetenzen verfügen, und unerheblich ob infolge einer Sprachentwicklungsstörung oder mangelnder Deutschkenntnisse, ein erhöhtes Risiko für Bildungsmisserfolg (Hasselhorn/Sallat 2014). Häufig werden auch in der Spracherwerbsforschung Nachteile für mehrsprachige Kinder in regulären Schulprogrammen gefunden (u. a. Hopp et al. 2018), während eine Reihe von Studien aus intensiven bilingualen Programmen wiederholt Vorteile für mehrsprachige (simultan bilinguale) Kinder gegenüber Einsprachigen beim Erwerb einer weiteren Sprache und in einigen kognitiven Fähigkeiten zeigt (z. B. DESI-Studie: Hesse et al. 2008).

23 In Kapitel 4 wurde eingangs betont, dass die heuristischen Strategien der wissenschaftsreflexiven Selbstverortung am Trilemma der Inklusion variabel einsetzbar sind. So wäre es beispielsweise auch denkbar, dass sich das Teilprojekt FLINK, welches sich im Beitrag

Ziel der Studie betont: Es geht um Ansätze, die ein möglichst komplexes Zusammenspiel von individuellen Merkmalen in Betracht ziehen und diese eher als Kontinuum denn als gruppenunterscheidendes Merkmal wahrnehmen, um so Aufschluss über die Zusammenhänge sprachlicher und kognitiver Entwicklung von Kindern zu erlangen.

4.2 Einsatz II: Zirkulation als Prinzip der Bezugnahme auf das Trilemma als Grenzobjekt

Im Folgenden wird die Zirkulation als Prinzip der Bezugnahme auf die Trias der Inklusion von Boger am Beispiel der wissenschaftsreflexiven Arbeit der Projekte MuPro und IKE illustriert. Unter Zirkulation wird ein rotierendes Zuordnungsprinzip verstanden, das verdeutlichen soll, dass die Projektreflexion über ein solches Grenzobjekt auch zwischen verschiedenen Bezugsdimensionen des Trilemmas angelegt werden kann und hierüber die „blinden Flecken“ unterschiedlicher Projektebenen freigelegt werden können. Hierbei ist nicht Ziel, die Anlage dieser Studien der Theorie der trilemmatischen Inklusion unterzuordnen, sondern zu zeigen, welche Erkenntnisse das Trilemma als Grenzobjekt, über den Einsatz des Prinzips der Zirkulation, für diese Projekte vorhält und welchen Nutzen sie vor welchem zentralen Erkenntniswert für diese erbringt. Mit der Illustration des Prinzips wird nicht nur veranschaulicht, dass die Reflexionsbestrebungen im Rahmen der Trias zirkulär auf Eckpfeiler dieses Dreiecks gerichtet werden können. Zugleich wird damit dem Umstand Rechnung getragen, dass der Anspruch einer finalen Zuordnung, *zugunsten der Thematisierung bestehender Widersprüche*, nicht gänzlich einlösbar ist.

4.2.1 Zirkulation als wissenschaftsreflexive Arbeit an der Trias der Inklusion im Projekt MuPro

Im Teilprojekt „MuPro – Multiprofessionelle Teams in inklusiven Settings“ wird auf der Datenbasis von Teamgesprächen das „doing Multiprofessionalität“ in Teams von Kindertageseinrichtungen rekonstruiert. Gefragt wird, wie

hier unter der heuristischen Einsatzstrategie I vorstellt und darin mit seinem Forschungsansatz binär zwischen Empowerment und Normalisierung verortet, auch mit der Einsatzstrategie II, d. h. im Kontext der Frage nach einer zirkulären Selbstverortung, betrachtet werden könnte. Aus dem Einsatz II ergäbe sich dann für FLINK beispielsweise die Möglichkeit einer Aufmerksamkeitsverschiebung auf die Projektdimension „Transfer“: Über diese Blickachse würde die Studie ein multilinguales Selbstverständnis von Schule anvisieren und gleichzeitig beabsichtigen, binäre Zuschreibungen wie Ein- oder Mehrsprachigkeit zu dekonstruieren.

im Zusammenspiel von institutionalisierten Normen und habituellen Orientierungen Multiprofessionalität und das Verständnis inklusiver Arbeit in Teamgesprächen im sprachlichen Vollzug hergestellt wird. Grundsätzlich versteht sich MuPro dabei als Grundlagenforschungsprojekt, das mit der Dokumentarischen Methode qualitative Ergebnisse hervorbringt (zum Forschungsansatz Cloos/Gerstenberg/Krähnert 2019; Gerstenberg/Krähnert/Cloos 2019).

Durch die Strategie der Zirkulation wird es für das Projekt MuPro möglich, sowohl verschiedene Projektebenen, als auch Positionen innerhalb von Bogers Trias anzuvisieren und aus der Perspektive der jeweiligen Achsen danach zu fragen, *weshalb* die Studie *wem* mit ihren Ergebnissen letzten Endes „nützen“ möchte. Wird mit dem Trilemma zunächst die Ebene a) der zentralen Forschungsfragen beleuchtet, so wird deutlich, dass das Projekt darüber Normalisierungs- und Dekonstruktionstendenzen aufruft, wenn gefragt wird: Welches Verständnis von Inklusion und Multiprofessionalität haben Gesprächsteilnehmende in Teamgesprächen unterschiedlicher pädagogischer Einrichtungen? Wie setzen sie diese ggf. diskursiv zueinander ins Verhältnis? Welche kollektiven Orientierungen liegen diesem Verständnis zu Grunde und welches organisationspezifische Bezugsproblem wird darüber von den Teams bearbeitet?

Die zentrale Herausforderung besteht für diese Projektebene dann darin, Empowerment im Trilemma zu adressieren. Das heißt die Bestärkung einer als anders adressierten Betroffenengruppierung – beispielsweise bei der Transferarbeit mit der Praxis – stellt sich hier als Anforderung für die Forschung dar und geht mit dem Risiko des Verlusts an Möglichkeiten eines „positionierten bzw. politischen Sprechens“ der Forscher*innen einher. Denn diese Forschungsfragen transportieren eine inklusive Forschungshaltung, die die Zuschreibung von Andersheit hier nicht als Abweichung vom „Normalen“ reproduzieren will, sondern im Gegenteil, dabei die Mechanismen der „Veränderung“ (Said 1978) über die Rekonstruktion von Gesprächspraktiken und die sich darin vollziehende organisationseigene Bearbeitungsweise von beispielsweise Konzepten der Inklusion und Multiprofessionalität zunächst auf sozialwissenschaftlicher Ebene reflektieren möchte (Cloos/Gerstenberg 2020 i. E.; Gerstenberg/Cloos 2021 i. E.). Es geht hierbei zu allererst darum, verstehend nachzuvollziehen, wie (pädagogische) Fachkräfte ihre Zusammenarbeit über diese Praktiken für sich als Team ausbuchstabieren und nicht darum, diese kategorial zu bewerten (z. B. Bauer 2019; Cloos 2017). Damit geht folglich auch kein direkter Handlungsimpuls für den/die Sozialforscher*in einher; wie z. B. die Bestärkung einer bestimmten Betroffenenposition, die bei der Transferarbeit und für die Praxis aber relevant sein könnte. Dies entspräche der Logik des inklusiven Empowerment-Ansatzes, der bei der Denkrichtung von MuPro auf der Ebene der Forschungsfragen sozusagen verblasst. Denn die „Gefahr der Kombination von Normalisierung und Dekonstruktion“ besteht darin, dass Andersheit dabei gar nicht mehr wahrgenommen

oder von den Forschenden thematisiert wird bzw. auch die damit einhergehenden Anderen – ganz praktisch betrachtet – nicht (mehr) in Schutz genommen werden können (Boger 2015a, S. 57).²⁴

Als praxeologisch-rekonstruktive²⁵ Forschung im Rahmen der Dokumentarischen Methode untersucht MuPro überdies zentral das *Wie* der Herstellung sozialer Realität (Bohnsack 2003) und zeigt sich damit auch b) methodologisch allem Sollen²⁶ gegenüber neutral, welches aber vor allem die von Boger in ihren Texten angeführten Studien anstreben, die der Forschungslinie des Empowerment zuzuschreiben sind und das Anliegen verfolgen, dem Begehren „mindestens einer Betroffenenbewegung gerecht zu werden“ (Boger 2017, o. S.). Da sich das Projekt mit dieser methodologischen Verankerung weder dem Objektivismus noch dem Subjektivismus zuordnen will, betreibt es mit seinen Analysen zudem auch eine Dekonstruktion gesellschaftlich bedeutsamer Codes (Bohnsack/Marotzki/Meuser 2011, S. 40). Mit Bogers Dekonstruktionsbegriff gesprochen: Mit ihnen wird darauf gezielt, „sämtliche Konstruktionen zu erodieren, die die Welt in binäre Codes teilen“ (Boger 2015b, S. 278). Das Begehren besteht hier folglich weniger darin, wider den gesellschaftlichen Mainstream alternative Begriffsordnungen zu etablieren, als vielmehr darin, darüber methodisch kontrolliert empirische Differenzierung zu betreiben.

Zirkuliert die projektinterne Zuordnungsbewegung am Trilemma erneut und wird sich nun auf die c) Transferebene bezogen, so ist für Letztere die sozialwissenschaftliche Ebene von a) und b) wiederum strukturell umzudenken. Denn hier hat sich das Projekt der Herausforderung zu stellen, die sich grundlagenorientierten Forschungsansätzen genuin immer stellt, dass für inklusive Reflexionen, die auf Ebene der Forschung *und* Praxis anhand empirischer Ergebnisse geteilt werden sollen, der wissenschaftliche „Normalduktus“ zu verlassen

24 Boger verweist in diesem Zusammenhang auf den Begriff des „silencing“, den Peggy (2012) geprägt hat und welcher das Phänomen „der Unmöglichkeit, die andere Stimme zu erheben“, charakterisiert (Boger 2019, S. 56). Damit sind bei MuPro also im Grunde auch keine potenziellen Diskriminierungsvorgänge – wie beim Empowerment – von Betroffenengruppen und kein körperliches Eingebundensein der Forscher*innen in Ein- und Ausschlüsse paradigmatisch mit vorausgesetzt.

25 Rekonstruktiv zu arbeiten bedeutet, dass bei der Interpretation von sozialen Phänomenen bewusst von einer Subsumtionslogik Abstand genommen wird. „Anspruch ist, die innere Logik, die Struktur, die Bedeutung, den Zusammenhang und/oder die Entstehungsgeschichte sozialer Phänomene (insbesondere von Handlungen) zu entschlüsseln“ (Rätz/Völter 2015, S. 185). Praxeologisch meint für das Projekt MuPro überdies, dass hier die jeweilige „Teamgesprächskultur“ von Fachkräften unterschiedlicher frühpädagogischer Einrichtungen *als soziale Praxis* interessiert. Untersucht wird, welches Verständnis von Inklusion und multiprofessioneller Zusammenarbeit die Teams dieser sozialen Praxis in Arbeitsbesprechungen dabei zu Grunde legen.

26 Zum in der Verbundkommunikation reflektierten und sozialwissenschaftlich konnotierten Begriff des Sollens Boger (2015b) und Boger (2017).

ist. Die dekonstruktivistische Defensive wäre entsprechend der trilemmatischen Heuristik von Boger folglich durch den strategischen Glauben zu ersetzen, dass ein positioniertes Sprechen tatsächlich andere Dinge möglich machen kann und dass diesen Dingen nicht nur verstehend begegnet werden dürfe. Wollte die Studie über ihre Forschungsergebnisse mit der Praxis authentisch in den Austausch kommen, um sie zu empowern, so hätte MuPro nach Boger gar Normalisierung zu verweigern. Dabei hat die Studie sich dem Dilemma zu stellen, dass Grundlagenforschung von einer konstitutiven Unnützlichkeits von Wissen auszugehen hat, währenddessen Transferarbeit zur selben Zeit die Nützlichkeit von Wissen voraussetzen muss.

Die zirkuläre Arbeit mit einem Grenzobjekt wie der Theorie von Boger hat der Studie anhand dieser heuristischen Einsatzstrategie vermittelt, dass dieses Dilemma für MuPro nicht einfach aufzulösen ist, wenn zeitgleich ihr Ziel ist, Widersprüche und Erfordernisse erkenntnisproduktiv zum Forschungsgegenstand zu machen. Zeitgleich kann die Studie mittels dieser Strategie im paradigmengreifenden Forum des Verbundes Selbstvergewisserungsarbeit betreiben und solcherart Überlegungen kontingenzsensibel für sich aufwerfen.

4.2.2 Zirkulation als wissenschaftsreflexive Arbeit an der Trias der Inklusion im Projekt IKE

Den Ausgangspunkt für das Forschungsanliegen des Teilprojekts „IKE – Inklusive Elterninitiativen“ bildete das Interesse an selbstorganisierten Strukturen eines „doing inclusion“ im Bereich der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung und der Bedeutung der elterlichen Einflussnahme auf ebenjene. Mit den Elterninitiativen fokussiert IKE eine besondere Zielgruppe von Bildungsträgern, die strukturell als eine Form der privaten Verantwortungsübernahme im öffentlichen Raum beschrieben werden kann²⁷ (BMFSFJ 2013). Unter Verweis auf ihr historisches Erbe werden Elterninitiativen dabei nicht nur als Bildungsträger, sondern auch als politische Akteure verstanden, die sich aktiv in bildungs- und sozialpolitische Debatten einbringen und anstreben, Rahmenbedingungen im Sinne von Familien und Fachkräften mitzugestalten. Im Anschluss an Boger (2015a) kann hierbei von einem Akt des politischen Empowerments gesprochen werden. Diese, den Elterninitiativen auch durch IKE zugeschriebene,

27 Bei Elterninitiativen handelt es sich um Kindertageseinrichtungen, die engagierte Eltern als gemeinnützige Vereine gegründet haben und gemeinsam mit pädagogischen Fachkräften betreiben. Damit unterscheiden sie sich in ihrer Struktur von anderen Trägern. Elterninitiativen sind nicht nur Betreuungsdienstleister, sondern erhalten ihre Funktion vor allem über die partizipative Organisation ihres Einrichtungsalltags und die programmatisch eng angelegte kooperative Erziehungspartnerschaft zwischen Eltern und pädagogischen Fachkräften. Erste Elterninitiativen entstanden im Rahmen der Kinderladenbewegung der sogenannten „68er“ (beispielsweise Baader 2014).

Grundhaltung des Empowerments prägte das Verständnis IKEs vom Feld und zog sich vom gewählten Forschungszugang über die Methodik²⁸ bis hin zu den ersten Arbeitshypothesen.

Auch wenn sich IKE damit forschungsprogrammatisch zunächst vordergründig am Pol des Empowerments verorten ließe, so hat das Projekt mit der heuristischen Einsatzstrategie der Zirkulation willentlich eine fluktuierende Haltung eingenommen, mit der es sich stets vergegenwärtigen kann, inwiefern sich die mit dem Projekt kooperierenden Elterninitiativen ambivalent in Bogers Trilemma der Inklusion bewegen. Durch die zirkuläre Abarbeitung am Grenzobjekt ist es dem Projekt IKE möglich, die Handlungspraxen und Konstruktionsleistungen der Elterninitiativvereine in ihrer Verwobenheit vor der Folie der Trias der Inklusion analytisch zu erfassen und nachzuvollziehen – und ihr Inklusionsverständnis widerspruchsbewusst zu beschreiben bzw. greifbar zu machen.²⁹

Elterninitiativen plädieren dafür, Inklusion als einen fortwährenden Reflexionsprozess eigener Strukturen vor dem Hintergrund gesamtgesellschaftlicher Entwicklungen zu verstehen, der darauf abzielen soll, die individuelle Vielfalt aller Menschen als Normalität anzuerkennen, und Kinder – unabhängig von Etikettierungen – auf Basis ihrer je individuellen Bedarfe bestmöglich betreuen zu können. In Anlehnung an Mai-Anh Boger verweist dies zunächst auf die Perspektive auf Inklusion als *Normalisierung und Dekonstruktion* (ebd. 2015a, S. 56f.). Über ihre spezifischen partizipativen Strukturen schaffen sich Elterninitiativen Freiräume, in denen sie versuchen, sich z.T. gezielt von geltenden Normalitätsvorstellungen und Etikettierungspraxen abzugrenzen und dekanonischen Inklusionspraxen anzunähern. Damit bewegen sie sich auf der Achse *Dekonstruktion und Empowerment* (ebd. S. 57ff.), die jedoch eine Position der „Selbstverbesonderung“ (Boger 2016) und damit die Reduktion einer möglichen

28 Die im Rahmen des Projekts geführten Leitfadenterviews werden methodisch entsprechend des Verfahrens des Expert*inneninterviews nach Meuser/Nagel (1991/2005) ausgewertet. Meuser und Nagel beschreiben das von ihnen entwickelte Auswertungsvorgehen als „Entdeckungsstrategie“ (ebd., S. 81), die einen Zugang zu den Auswirkungen aktueller Entwicklungen und Herausforderungen auf bestimmte Handlungsfelder ermöglicht. Nutzbar machen lässt sich die Methode demnach u. a. dafür, Einblicke in die Umsetzung neu implementierter Gesetze und Richtlinien zu gewinnen, organisationspezifische Barrieren ebener offenzulegen und Orientierungswissen für steuerungspolitische Neuausrichtungen oder Handlungsalternativen zu gewinnen (Meuser/Nagel 2005).

29 Dies betrifft sowohl die Darstellung im Rahmen forschungsdisziplinär übergreifender Wissenschaftskommunikation als auch das Transferkonzept von IKE, das nicht outputorientiert, sondern fortlaufend und partizipativ angelegt ist und somit auf den Aspekt eines wechselseitigen Empowerments zwischen Feld und Forscher*innen und auf die produktive Kombination praxisbasierter und wissenschaftlicher Wissensformen verweist. Im Sinne einer doppelten Hermeneutik (Giddens 1988) nähern sich hierbei die Bezugsrahmen von Wissenschaft und Praxis einander an, ohne jedoch identisch zu werden, da die Wissensformen durch die Akteur*innen für den jeweils eigenen Bezugsrahmen übersetzt werden müssen.

Einflussnahme auf gesamtgesellschaftliche Normalitätsvorstellungen beinhaltet. Aufbrechen können die Elterninitiativen diese Achse über ihre Zielsetzung, sich selbstermächtigend an der Gestaltung von Rahmenbedingungen zu beteiligen. Um ihren Forderungen nach Teilhabe und individueller Förderung aller Kinder Nachdruck zu verleihen, rekurrieren Elterninitiativen auf Normalitätsvorstellungen und unterstreichen ihren Selbstanspruch, sich als Einrichtungen der partizipativen Selbstorganisation mit den Bedarfen von Kindern und Familien zu solidarisieren und sich aktiv auf der politischen Ebene einzubringen – somit rückt wiederum das Verständnis von Inklusion als *Empowerment und Normalisierung* in den Fokus (Boger 2015a, S. 54 f.).

Für IKE war die gemeinsame Reflexion im Verbund mittels Grenzbjekttheorie und die Erprobung der zirkulären Bezugsstrategie von zentraler Bedeutung, um angesichts der eigenen, zunächst auf Empowerment eng geführten Beobachtungseinstellung, nicht die anderen Ebenen im Sinne Bogers – Normalisierung und Dekonstruktion – zu vernachlässigen und sich mögliche „Leerstellen“ oder bislang ausgeblendete Verknüpfungen gezielt zu vergegenwärtigen. Durch das Feedback im Metacluster des Verbundes und die rotative Abarbeitung an einem Grenzbjekt als „tertium comparationis“ (Nohl 2007) konnte IKE seine Selbstpositionierung und das eigene Verwobensein in die Zielsetzungen der Elterninitiativvereine reflexiv aufarbeiten und entlang des Inklusionsverständnisses der Elterninitiativen beispielsweise begründet nachzeichnen, *warum* die im Rahmen der Interviews artikulierten Erfahrungen und identifizierten Widersprüche bzgl. des öffentlich geführten Inklusionsdiskurses für die Elterninitiativen zum Motor von Selbstermächtigung und Empowerment werden. Damit macht IKE die Widersprüche, die den Inklusionsdiskurs und die praktische Umsetzung des Anspruchs auf inklusive Bildung kennzeichnen, gezielt zum Thema und fragt nach Handlungspotenzialen und Herausforderungen, die aus Sicht der Elterninitiativen aus ebenjenen hervorgehen.

4.3 Einsatz III: Iteration als Prinzip der Bezugnahme auf das Trilemma als Grenzbjekt

Die Einsatzstrategie der Iteration macht nicht nur das vom Verbund gewählte Grenzbjekt der trilemmatischen Inklusion, sondern auch die Grenzbjekttheorie nach Star/Griesemer zum Referenzpunkt der reflexiven Selbstverortung. Damit wird die Bezugnahme auf das Trilemma als Teil eines iterativen Prozesses markiert, der eine Zuordnung aus forschungsprogrammatischen Gründen vorübergehend zwar notwendig macht, aber, wie im Folgenden anhand der wissenschaftsreflexiven Arbeit im Projekt STARK gezeigt wird, nicht zwangsläufig auf der Ebene einer finalen Zuordnung an der Trias der Inklusion verbleiben muss.

4.3.1 Iteration als wissenschaftsreflexive Arbeit an der Trias der Inklusion im Projekt STARK

Den Ausgangspunkt des Projektes „STARK – Soziales Training von Raumwahrnehmung und Raumkognition zur vorschulischen Förderung des mathematischen Grundverständnisses“³⁰ bildete die Beobachtung, dass nicht wenige Kinder schon vor dem Grundschuleintritt dadurch auffallen, dass sie Schwierigkeiten in der Raumwahrnehmung³¹ und im Zeichnen zeigen und Konstruktionsspiele, die eine Zusammensetzung von geometrischen Figuren erfordern, ablehnen. Als wesentliche Ursache dieser Schwierigkeiten werden visuell-räumliche und/oder räumlich-konstruktive Defizite diskutiert, die neuropsychologisch mit Entwicklungsverzögerungen oder Verarbeitungsdefiziten in frontalen und parietalen Hirnregionen (Kerkhoff 2006; Lidzba et al. 2006; Kirk/Kertesz 1994), sowie hierdurch bedingten verminderten Leistungen des visuell-räumlichen Arbeitsgedächtnisses und der Aufmerksamkeit in Verbindung gebracht werden.³² Die genannten Auffälligkeiten wirken sich im weiteren Entwicklungsverlauf nicht nur negativ auf die Schulleistung in der Grundschule aus, sondern erhöhen sekundär auch die Wahrscheinlichkeit für das Auftreten von sozialen und emotionalen Störungen, was eine vorschulische Intervention als angebracht und notwendig erscheinen lässt (Süß-Burghart 2001).³³

30 STARK stellt ein Kooperationsprojekt zwischen Wissenschaftler*innen der Neurodidaktik und der Mathematikdidaktik, Erzieher*innen in Kindertageseinrichtungen und Praxispartner*innen aus den Bereichen der vorschulischen Lernförderung dar. Entsprechend zeichnet sich die Studie durch eine Verzahnung von neuro- und mathematikdidaktischen Ansätzen und (qualitativen wie quantitativen) Methoden aus, die unmittelbar an den Erfordernissen der Lehr-Lern-Praxis ausgerichtet wurden (zur jeweiligen disziplinspezifischen Perspektive Schmidt-Thieme 2014; Folta-Schoofs et al. 2017; Folta-Schoofs 2018; Folta-Schoofs/Ostermann 2019).

31 Hierin inbegriffen ist beispielsweise die Wahrnehmung der Hauptraumachsen, die Unterscheidung der Neigungswinkel von Linien oder Objekten und die Beurteilung von Längen, Größen, Positionen, Abständen oder Entfernungen.

32 Da die genannten Defizite in der wissenschaftlichen Literatur nicht einheitlich operationalisiert und erfasst werden, lassen sich gegenwärtig noch keine zuverlässigen Aussagen über die Prävalenz visuell-räumlicher und räumlich-konstruktiver Defizite treffen. Eine Studie einer Inanspruchnahme-Population in Bremen ergab eine Prävalenz von 21 % der vorgestellten Kinder (Heubrock/Petermann/Brinkmeier 2001). Im weiteren Entwicklungsverlauf erhöhen Defizite der Raumwahrnehmung und Raumkognition die Wahrscheinlichkeit einer Manifestation von Rechenschwierigkeiten oder von Schwierigkeiten im Schriftspracherwerb (Rourke 1989; Dornheim 2008).

33 Zahlreiche Beispiele aus der neuropsychologischen Rehabilitation von Kindern nach Schädel-Hirn-Verletzungen belegen die gute Trainierbarkeit von visuell-räumlichen und räumlich-konstruktiven Fähigkeiten, selbst bei begleitend vorherrschenden körperlichen und/oder kognitiven – insbesondere sprachlichen – Defiziten. Für körperlich und geistig gesunde Kinder im Vorschulalter bzw. im frühen Grundschulalter existieren hingegen bislang nur wenige Trainings (vgl. Friedrich/Galgóczy 2010; Gasteiger 2010; Heinze/Grüßing 2009;

Durch die in der Studie realisierte Kooperation von Expert*innen aus dem Feld der Neurodidaktik und der Mathematikdidaktik, sowie von Praxispartner*innen aus Kindertageseinrichtungen und Bereichen der Lernförderung, ließ sich auf Basis von neuropsychologischen Rehabilitationsprogrammen ein vorschulisches Training der Raumwahrnehmung und Raumkognition konzipieren, das Leistungen des Arbeitsgedächtnisses und der Aufmerksamkeit trainiert und auf nicht-sprachlichem Wege fördert. Auf diese Weise wird auch Kindern mit Behinderung oder Migrationshintergrund eine Teilnahme am Training ermöglicht, sodass alle Kinder einer Kindertagesstätte von der Fördermaßnahme profitieren können.

Mit Blick auf die erprobte Einsatzstrategie des Grenzobjekts kann konstatiert werden, dass der Transformationsdruck der externen Beschreibungssprache von Boger in diesem Projektrahmen *nicht zur reinen Wiederholung einer Zuordnung im Rahmen der Trias* führte. Das Prinzip der iterativen Bezugnahme wurde auch in einem *fortschreitenden Einsatz* deutlich: So bezog sich STARK beispielsweise nicht nur auf das Grenzobjekt als Medium, sondern auch auf die eingangs erwähnte Grenzobjekttheorie: Zu Beginn des Projekts war es die Aufgabe der Expert*innen aus dem Feld der Neurodidaktik, die neuropsychologischen Erkenntnisse zur Ätiologie und zum Training von visuell-räumlichen und räumlich-konstruktiven Defiziten für die Mathematikdidaktik aufzuarbeiten. Auf dieser Basis konnten die Expert*innen der Mathematikdidaktik eine Einschätzung der pädagogischen Relevanz und des fachdidaktischen Werts einzelner Trainingsbausteine für die „vorschulische Anbahnung“ des Mathematikunterrichts der ersten Grundschulklassen – orientiert am niedersächsischen Kerncurriculum für das Fach Mathematik – vornehmen und Materialien und Übungen fachdidaktisch anpassen. Auf diese Weise wurde durch die enge Verzahnung von Neuro- und Mathematikdidaktik ein wissenschaftlich fundierter Entwurf eines Trainings erarbeitet, der in einem weiteren Schritt gemeinsam mit den Praxispartner*innen reflektiert und in ein praxistaugliches Training zur vorschulischen Förderung des mathematischen Grundverständnisses übersetzt wurde. STARK resümiert, dass diese multidisziplinäre und kooperative Forschungspartnerschaft im Sinne von Star und Griesemer (1989) oder Hörster et al. (2013) auch als intersektionale Arbeit und als ein Zusammenwirken von Grenzdisziplinen verstanden werden kann. Denn durch die Kooperation von interdisziplinär organisierten Wissenschaftsdisziplinen und die Zusammenarbeit mit Praxispartner*innen wurden Wissenschaft und Praxisfeld zusammengeführt und ein gemeinsamer Umgang hergestellt, der es ermöglichte, eine barrierefreie und Lerner*innen gerechte,

Quaiser-Pohl 2008; Rademacher et al. 2005), die zudem unzureichend auf die Erfordernisse des Mathematikunterrichts der ersten Grundschulklassen bezogen sind, sich einseitig am Zahlenbegriff orientieren und/oder von den Kindern in der Regel sehr gute Sprachkenntnisse erfordern. Dadurch können diese Trainings nur schwer an die Erfordernisse inklusiver vorschulischer Lerngruppen angepasst werden.

inklusive Förderung zu entwickeln, die der Heterogenität von Kindern in Kindertagesstätten angemessen Rechnung trägt. Die Studie STARK reflektiert in diesem Zusammenhang, dass aus der Berücksichtigung von Lerner*innen mit unterschiedlichsten spezifischen Bedürfnissen zwangsläufig eine Komplexitätssteigerung didaktischer Ansprüche resultiere und diese nur interdisziplinär, und unter Berücksichtigung der Praxiserfordernisse, zu bearbeiten sei.

Gemäß der Theorie der trilemmatischen Inklusion verortet sich STARK hierbei in zwei Bezugsdimensionen der Trias: Empowerment und Normalisierung. Im Sinne des Empowerments fokussiert STARK insbesondere auf domänenspezifische Potenziale (Ressourcen) sowie kognitive und sozio-emotionale Kernkompetenzen, auf dessen Basis sich ein Kind, entsprechend seiner jeweiligen Lernausgangslage, in den sozial und kooperativ gestalteten Trainingsprozess einbringen und soziale Wertschätzung für die eigenen Trainingserfolge erfahren kann. Im STARK-Training steht hierbei eine vom Kind ausgehende, körperwahrnehmungs- und bewegungsgebundene, sowie lebensweltbezogene und weniger eine abstrakt-sprachliche und leistungsbezogene Auseinandersetzung mit der Umwelt im Vordergrund, wodurch einzelne Trainingseinheiten an die Verschiedenheit der Kinder anpassbar sind (siehe dazu auch Rebel 2011; Musenberg/Riegert 2015). Im Sinne von Normalisierung ist Ziel des Trainings, bestehenden vorschulischen Entwicklungsunterschieden im Bereich der visuell-räumlichen und räumlich-konstruktiven Fähigkeiten ausgleichend entgegenzuwirken. Die Unterschiedlichkeit der Lernausgangslage der Kinder anerkennend, wird dies auf vorwiegend nicht-sprachlichem Wege und durch eine positive Einflussnahme auf das Arbeitsgedächtnis des Kindes und dessen Fähigkeit zur Aufmerksamkeitssteuerung erreicht. Dadurch steht den Kindern mit Eintritt in die Grundschule ein Fundament zur Verfügung, auf dem die weitere kognitive und sozio-emotionale Entwicklung – entsprechend der Möglichkeiten des einzelnen Kindes – stattfinden kann.

Die iterative Bezugsstrategie führte hierbei auch zu einem fortschreitenden Einsatz des Grenzobjekts: Die binäre Selbstverortung am Trilemma wurde beispielsweise gegenüber Dekonstruktionsprozessen wieder geöffnet. So bilanziert das Projekt vor diesem Hintergrund, dass das STARK-Training sich mathematikdidaktisch an den Vorgaben des niedersächsischen Kerncurriculums orientiert, es jedoch nicht zwingend auf die Schaffung vergleichbar guter Startbedingungen für einen umfassenden Erwerb nicht-privilegierten schulischen Wissens im Fach Mathematik ziele.

Indem der schulische Leistungsbegriff nicht im Vordergrund der Trainingskonzeption und -umsetzung stünde, sondern³⁴ gleichermaßen eine Steigerung von grundlegend lebensweltbezogenen und handlungsorientierten (Alltags-)

34 Hier erkennt man den immer noch bestehenden neurorehabilitativen Anspruch eines auf Verbesserungen der selbstständigen Alltagsbewältigung zielenden Trainings.

Kompetenzen erreicht werden sollte, eröffnet sich zumindest an dieser Stelle auch die Möglichkeit der Dekonstruktion. Das heißt über die Abkehr vom gesellschaftlichen Leistungsversprechen und durch die Hinwendung zu einer schulischen Akzeptanz von „Andersheit“, ohne dabei den Anspruch zu erheben, dieses Anderssein durch nicht-privilegiertes Lernen überwinden zu wollen, wird der Denkfigur der Dekonstruktion hier Rechnung getragen (siehe dazu auch Foltaschoofs 2018).

Schlussendlich pointiert die heuristische Einsatzstrategie der Iteration für dieses Projekt, dass die zunehmende Ausdifferenzierung von Unterrichtsfächern, die gesellschaftliche Anerkennung von persönlichen Leistungen und die anhaltende Relevanz fachlicher Leistungsbewertungen für den Bildungs- und Berufsweg von Lerner*innen, gesellschaftliche Herausforderungen auf dem Weg zu einem inklusiven Bildungssystem darstellen. Die iterative Strategie zeigt für STARK auch deutlich auf, dass diese Herausforderungen stets nach einer Vermittlung verlangen: Zwischen widersprüchlichen Normalisierungs- und Dekonstruktionsansprüchen einerseits und überhöhten Empowerment-Erwartungen andererseits (Trautmann/Wischer 2011; Sturm 2013; Katzenbach 2015b).

4.4 Einsatz IV: Transformation als Prinzip der Bezugnahme auf das Trilemma als Grenzobjekt

Die Einsatzstrategie der Transformation ermöglicht es, über die Distanzierung von einer konkreten Zuordnung zu einer der Achsen des Trilemmas, zeitgleich einen translatorischen Prozess zu initiieren, über den eine Präzisierung und Konkretisierung dessen vorgenommen wird, was projektintern unter den Polen der Trias der Inklusion zu fassen wäre. Transformation meint hier eine reflexive Auseinandersetzung mit den Begriffsdefinitionen von Boger. Vor deren Folie werden die Termini Empowerment, Normalisierung und Dekonstruktion gemäß der internen Beschreibungssprache des Projekts INKA situativ neu bestimmt.

4.4.1 Transformation als wissenschaftsreflexive Arbeit an der Trias der Inklusion im Projekt INKA

Im Teilprojekt „INKA – Kinder als Inklusionsakteure“ werden Kinder als Akteur*innen inklusiver Settings verstanden. Gefragt wird, wie Kinder Zugehörigkeitsarbeit leisten und wie sie diese wahrnehmen, um daraus Hinweise für die organisationale Weiterentwicklung inklusiver pädagogischer Settings ableiten zu können. Somit geht dieses Forschungsprojekt von den Zugehörigkeitskonstruktionen der Kinder in ihrem Alltag aus und wie sie diese mitgestalten. Über einen partizipativen Forschungszugang werden zwei unterschiedliche pädagogische

Settings von Kindern erforscht. Darüber hinaus besteht das Forschungsziel, Ansätze zu entwickeln, über die Kinder selbstverständlicher in die Organisationsentwicklung einbezogen werden können. Mit dieser Forschungsperspektive und -methode wird eine (noch) seltene Zielrichtung eingeschlagen, da die Diskussion und Forschung hinsichtlich inklusiver Settings vor allem durch Erwachsene – und ihre organisationalen Interventionen – hergestellt werden. Dieser Forschungsansatz, der das Recht von Kindern auf Partizipation an – bislang vorrangig von Erwachsenen hergestellten – organisationalen Settings in den Mittelpunkt rückt, basiert auf den Grundrechten von Kindern, wie sie z. B. in der UN-Kinderrechtskonvention, aber auch im SGB VIII oder in der Niedersächsischen Kommunalverfassung formuliert sind.

Hinsichtlich der wissenschaftsreflexiven Selbstverortung innerhalb des trilematischen Dreiecks der Inklusion kann die vom Projekt INKA angewandte Bezugsstrategie als Transformation beschrieben werden. Denn anstelle einer Zuordnung zu den Polen der Trias wird in Abgrenzung zu der von Boger gewählten externen Beschreibungssprache konkretisiert und präzisiert, auf welche Aspekte sich das Projekt stattdessen fokussiert bzw. wie es die von Boger gewählte Beschreibungssprache auf seine eigenen Anliegen übersetzt und projektintern ausbuchstabiert. So geht es der Studie etwa nicht darum, das Recht auf Teilhabe von Kindern einzufordern, wie es die Begriffe Empowerment und Normalisierung im Kontext der Diskussion um Inklusion nach Boger betonen (Boger 2015a, S. 54). Stattdessen geht es um Zugehörigkeitskonstruktionen in der verwirklichten Teilhabe und erst dann um die Möglichkeiten der Kinder mit den Erwachsenen den Spielraum für die Zugehörigkeitskonstruktionen organisational zu bearbeiten.

Insofern geht es in INKA nur dahingehend um Empowerment, dass durch die partizipative Forschung eine *Teilhabe an Wissenschaft* als legitim erfahren wird (ebd., S. 55). Der zentrale Aspekt, dass Kinder das Recht haben, pädagogische Einrichtungen mit zu erforschen, geht von der kinderrechtlichen Position mit all ihren Werten und Konsequenzen aus: z. B. von dem Recht, dass Kinder als selbstbestimmte und mitbestimmende politische Wesen aktiv werden können oder von dem Grundverständnis, dass Kinder als zu fördernde, zu beteiligende und schützende Gruppe im Blick verbleiben.

Wird nun der Status des Kindes eingehender reflektiert, dann kann die Dekonstruktion ebenfalls nicht Bezugsdimension des Projektes sein (ebd.). Denn wenn auch über den partizipativen Forschungsansatz von INKA dichotome Konstruktionen von z. B. Forschenden und Beforschten, irritiert und aufgeweicht werden, zielt das Projekt letztlich nicht auf die Dekonstruktion der sozialen Kategorie „Kind“. Denn entsprechend der Selbstbeschreibung von INKA würde es ohne die Konstruktion der Kategorie „Kind“ und „Kindheit“ keine Kinderrechtskonvention und auch keine Kinderrechtsperspektive geben.

Der Transformationsdruck der externen Beschreibungssprache von Boger führt hier folglich nicht ausschließlich zur Distanzierung von einer Zuordnung im Rahmen der Trias, sondern v. a. zur Konturierung dessen, wie das Projekt INKA die trilemmatische Theoriefigur im Sinne seiner eigenen Forschungsperspektive auslegt: Schließlich hebt die, über das heuristische Transformationsprinzip hergestellte, projektinterne Begriffspräzisierung hier das Anliegen der Studie hervor, dass in der organisationalen Ausgestaltung inklusiver Settings *gemeinsam mit den Kindern* auf die Zugehörigkeitsarbeit *der Kinder* in ihrem Alltag aufmerksam gemacht werden sollte. Mit der Strategie der Transformation geht es hier also um Standortbestimmung. Es geht jedoch um noch mehr: Um ein Aufzeigen von Rekombinationspotenzial; und das nicht nur von theoretischen Formen. Es geht darum zu betonen, dass über die Logik der Transformation der „monadischen Anmutung“ (Jansen 2014, S. 37) von hochabstrakten Theoriekörpern – wie dem des Trilemmas – diskursive Wissenschaftspraktiken gegenübergestellt werden können, die immer schon über jede durch Theorien angelegte Differenz hinausweisen. Dem liegt zeitgleich eine prozessuale Interpretation des Grenzobjektbegriffs zugrunde, der in der Wissenschaftsorganisation für offene, kontroverse multitheoretisierende Diskurszusammenhänge oder organisationale Herstellungsformen im Rahmen von mehrfach besetzten Aktions- und Interessenräumen angesehen werden sollte und weniger als wissenschaftsreflexive Ordnungsform, innerhalb derer ausschließlich singuläre theoretische Konzeptualisierungen vorgenommen werden.

In dieser Auslegung des Transformationsgedankens, der „immer sofort zum Kreuzen von der Seite der Gegenständlichkeit zur Seite der Reflexion auffordert“ und umgekehrt (Jansen 2014, S. 37), zeigt INKA dann ebenso auf, dass gängige Wissensordnungen von Wissenschaft durchbrochen und durch diese Haltung Forschungsräume geschaffen werden können, in denen beispielsweise Kinder, die – zumeist durch eine erwachsenenzentrierte, asymmetrische Beziehungsgestaltung – der Wissenschaft unterstellt sind, gehört werden und mitbestimmen können. Somit sind zugleich alternative Perspektiven *der Kinder* auf den organisierten Alltag *von Kindern* eröffnet, ohne sich von den zentralen Vorstellungen der Forschung, z. B. den ethischen Standards der Wissenschaft, lösen zu müssen (Boger 2015b). Diese Blickschneise führte auf Seiten der anderen Verbundprojekte nicht nur zu einem kollektiven Besser-Verstehen der Differenz zwischen Bogers Empowerment-Begriff und dem, den INKA seinem Projektverständnis zugrunde legt, sondern darüber hinaus auch zu einer Möglichkeit, den Grenzobjektbegriff im Rahmen empirischer Theoriebildung als Kontroverse anregende Kategorie zu verstehen, die ermöglicht, im Wissenschaftskontext etablierte Infrastrukturen mit Reflexionen zu besetzen, die der Geschlossenheit von Begriffsbestimmungen bewusst entgegenstehen.

5 Ausblick: Multidisziplinäre Forschung als Praxis der Wissenschaftskommunikation und Grenzinfrastukturbildung

Um die wissenschaftsreflexive Arbeit mit der Theorie von Boger noch einmal zusammenfassend zu bündeln: Die gemeinsame Reflexion am vom Verbund gewählten Grenzobjekt schulte die Teilprojekte, ebenso wie der Austausch bei Verbundtreffen, den Blick von „außen“ auf die eigene Forschungsanlage und Methodik im jeweiligen Projekt zu richten. Dieser Verbund-Dialog kann im Sinne von Boger damit ebenso als eine Praxis des Empowerments auf Ebene der Wissenschaftskommunikation ausgelegt werden: Die Teilprojekte solidarisierten sich mittels der vier gezeigten Bezugsstrategien auf das Grenzobjekt clusterübergreifend und konturierten sich in der damit verknüpften Kommunikationsarbeit, durch inhaltliches Feedback, gegenseitig. Transfer entstand damit auch, bezogen auf den übergeordneten Verbundrahmen, „inner-organisational“. Darüber hinaus konnte ein diskursiver Interferenzraum erzeugt werden, in dem verschiedene projektinterne Beschreibungssprachen nebeneinander existieren durften, mit dem, was sie unter Inklusion in Worte fassen.

Denn für den Verbund ließ sich beobachten, dass sich über die Beschäftigung mit den Ideen und Gedanken von Boger – die nicht genuin den theoretischen Linien entsprachen, die in den jeweiligen fachdisziplinär unterschiedlichen Teilprojekten verfolgt wurden – die von uns Verbundmitgliedern zunächst antizipierte Forderung, etwas anderes als das eigene Projekt beschreiben zu „müssen“, schlicht aufhob. Die multidisziplinär angelegte wissenschaftliche Kommunikationspraxis mittels des gewählten Grenzobjekts ermöglichte, die interne Beschreibungssprache eines jeden Teilprojekts weiterbestehen zu lassen, während im fachdisziplinär übergreifenden Diskurs dadurch zugleich ergänzend eine externe Beschreibungssprache zur Entfaltung des Projektes und seines Theoriegebäudes, also seines eigenen „Begriffskosmos“, geschaffen wurde (Straehler-Pohl/Gellert 2015, S. 57). Auch wurde im Beitrag illustriert, dass der durch das Grenzobjekt provozierte, teilprojektübergreifende Dialog reflexive Bewegungen zwischen der internen und externen Beschreibungssprache hervorbrachte, sodass sich die (stets vorläufige) Selbstreferenzialität der internen Beschreibungssprache eines jeden Teilprojekts gegenüber den anderen Verbundmitgliedern erklären ließ.

Anhand der Reflexionsbewegungen im Rahmen der vier illustrierten Bezugsstrategien wurde darüber hinaus deutlich gemacht, dass sich – insbesondere auf einer multidisziplinär agierenden Ebene wie der eines Forschungsverbundes – Modelle eines erkenntnisproduktiven Miteinanders erproben und entwickeln lassen, die ein zukünftiges Zusammenspiel von verschiedenen fachdisziplinären Perspektiven auf ein bestimmtes Forschungsfeld – hier das der *Inklusiven Bildungsforschung der frühen Kindheit* – andenken lassen, ohne dabei der Sehnsucht nach Theoriekohärenz nachgeben zu müssen.

Multidisziplinäres Forschen – auf Ebene der Wissenschaftskommunikation – könnte damit auch bedeuten, dem Ansatz einer Praxis der „Grenzinfrastukturbildung“ (Bowker/Star 1999) zu folgen: Erst durch eine reflexive Auseinandersetzung und praxisgemeinschaftsübergreifende Kommunikation, kann die Kommunikationskultur der Multidisziplinarität in den Forschenden dann auch selbst Gestalt annehmen. Forschende brauchen daher nicht nur Grenzobjekte als Heuristiken, die ihre wissenschaftliche Kommunikation voneinander offenlegen, sondern ihren Einsatz in einem Diskussionsforum ebenso erproben lassen und darin ihr dialektisches Denken, welches keine Angst vor un abgeschlossenen wissenschaftlichen Erkenntnisproblemen hat, produktiv hält. Sie brauchen Orte, an denen über die Arbeit mit unterschiedlichen Formaten der Wissenschaftskommunikation Impulse gesetzt werden, mittels derer methodologische Schrauben gemeinsam fester oder lockerer gestellt werden können. Es bedarf Foren, in denen dadurch Legitimations- und Transformationsdruck auf die eigene fachdisziplinäre Beschreibungssprache ausgeübt wird, nur um einander darüber vermitteln zu können, wie man Gegensätzlichkeit gemeinsam aushält: Gegensätzlichkeit, die nach Mai-Anh Boger für die Beschaffenheit von Inklusion, sowohl in ihren Theoriekörpern, als auch in ihren sozialen Bewegungen, ja durchaus charakteristisch ist.

Literatur

- Atanasoska, Tatjana (2011): Was ist Mehrsprachigkeit? In: Wilmes, Sabine/Plathner, Franziska/Atanasoska, Tatjana (Hrsg.): *Second Language Teaching in Multilingual Classes. Basic Principles for Primary Schools.* EURAC book 60, S. 171–181.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2016): *Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatoren-gestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration.* Bielefeld: Bertelsmann. www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2016/pdf-bildungsbericht-2016/bildungsbericht-2016 (Abfrage: 09.11.2020).
- Bätge, Carolin/Cloos, Peter (2018): Neuer Forschungsverbund zur inklusiven Bildungsforschung der frühen Kindheit. In: *Frühe Bildung* 7, H. 3, S. 171–172.
- Baader, Meike Sophia (2014): Die reflexive Kindheit. In: Baader, Meike Sophia/Eßer, Florian/Schröer, Wolfgang (Hrsg.): *Kindheiten in der Moderne. Eine Geschichte der Sorge.* Frankfurt am Main: Campus, S. 414–455.
- Baader, Meike Sophia/Riechers, Katharina (2018): Kitas in Selbstorganisation – Elterninitiativen gestern – heute – morgen. *KiTa aktuell. Fachzeitschrift für Fachkräfte, Leitungen und Träger der Kindertagesbetreuung* 26, H. 11, S. 224–226.
- Bauer, Petra (2019): Sozialpädagogische Fallbesprechungen im Team: Spannungsfelder und Interaktionsdynamiken. In: Cloos, Peter/Fabel-Lamla, Melanie/Kunze, Katharina/Lochner, Barbara (Hrsg.): *Pädagogische Teamgespräche. Methodische und theoretische Perspektiven eines neuen Forschungsfeldes.* Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 16–33.
- Berg, Katharina/Eichmeyer, Astrid/Kunze, Heidrun/Merkt, Kathrin/Stiebritz, Claudia/von Werder, Kerstin (2015): *Karibu. Die Fibel mit der Silbe.* Braunschweig: Westermann.
- Bernstein, Basil (2012): Vertikaler und horizontaler Diskurs. Ein Essay. In: Gellert, Uwe/Sertl, Michael (Hrsg.): *Zur Soziologie des Unterrichts. Arbeiten mit Basil Bernsteins Theorie des pädagogischen Diskurses.* Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 63–87.
- Bernstein, Basil (2000): *Pedagogy, symbolic control and identity: Theory, research, critique.* 2. Auflage. Lanham: Rowman and Littlefield.

- Boger, Mai-Anh (2015a): Theorie der trilemmatischen Inklusion. In: Schnell, Irmtraut (Hrsg.): Herausforderung Inklusion – Theoriebildung und Praxis. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 51–62.
- Boger, Mai-Anh (2015b): Das Trilemma der Depathologisierung. In: Schmechel, Cora/Dion, Fabian/Dudek, Kevin/Roßmüller, Mäks (Hrsg.): Gegen Diagnosen. Beiträge zur radikalen Kritik an Psychiatrie und Psychologie. Münster: Edition Assemblage, S. 268–288.
- Boger, Mai-Anh (2016): Zwischen Partikularisierung und Solidarisierung. Vortrag im Rahmen der Ringvorlesung „Behinderung ohne Behinderte?! Perspektiven der Disability Studies.“ Universität Hamburg, 01.11.2016. www.zedis-ev-hochschule-hh.de/files/boger_011116.pdf (Abfrage: 09.11.2020).
- Boger, Mai-Anh (2017): Theorien der Inklusion – eine Übersicht. Zeitschrift Für Inklusion 1 www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/413 (Abfrage: 28.10.2020).
- Boger, Mai-Anh (2019): Theorien der Inklusion. Die Theorie der trilemmatischen Inklusion zum Mitdenken. Münster: edition assemblage.
- Bohnsack, Ralf (2003): Dokumentarische Methode und sozialwissenschaftliche Hermeneutik. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 6, H. 4, S. 550–570.
- Bohnsack, Ralf/Marotzki, Winfried/Meuser, Michael (2011): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. 3. Auflage. Opladen und Farmington Hills: Barbara Budrich, S. 40–44.
- Bowker, Geoffrey C./Star, Susan Leigh (1999): Kategoriale Arbeit und Grenzinfrastrukturen. In: Gießmann, Sebastian/Taha, Nadine (Hrsg.) (2017): Susan Leigh Star. Grenzobjekte und Medienforschung. Bielefeld: transcript, S. 168–203.
- Bruhn, Ann-Christin/Kersten, Kristin/Greve, Werner (2019): Die Entwicklung des sprachlichen Selbstkonzepts von einsprachigen Lernern und Herkunftssprechern in monolingualen und bilingualen Lernumgebungen. Vortrag bei der DGFF Konferenz: Würzburg.
- BMFSFJ (2013): 14. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Drucksache 17/12200, Deutscher Bundestag 17. Wahlperiode.
- Chilla, Solveig (2017): Sprachliche Bildung und Schulerfolg. In: Gercke, Magdalena/Opalinski, Saskia/Thonagel, Tim (Hrsg.): Inklusive Bildung und gesellschaftliche Exklusion. Wiesbaden: Springer VS, S. 123–136.
- Cloos, Peter (2017): Frühpädagogische Fallarbeit und Reflexivität. Zur Zusammenarbeit von KindheitspädagogInnen und pädagogischen Fachkräften mit Berufsabschluss in Teamgesprächen. In: neue Praxis, Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik, Sonderheft 14, S. 65–74.
- Cloos, Peter/Gerstenberg, Frauke/Krähnert, Isabell (2019): Kind – Organisation – Feld. Komparative Perspektiven auf kindheitspädagogische Teamgespräche. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Cloos, Peter/Gerstenberg, Frauke (2020): Doing Inclusion in Grenzarbeit. Modi multiprofessioneller Zusammenarbeit in frühpädagogischen Settings. In: Weltzien, Dörte/Wadepohl, Heike/Nentwig-Gesemann, Iris/Alemzadeh, Marjan (Hrsg.): Forschung in der Frühpädagogik, Band 13: Schwerpunkt: Frühpädagogischen Alltag gestalten und erleben. Freiburg: FEL-Verlag, S. 145–180.
- Dannenbeck, Clemens (2015): Zur Konstruktion von Behinderung im hegemonialen Inklusionsdiskurs. In: Bräu, Karin/Schlickum, Christine (Hrsg.): Zu den Kategorien Leistung, Migration, Geschlecht, Behinderung, Soziale Herkunft und deren Interdependenzen. Opladen: Barbara Budrich, S. 235–247.
- Defila, Rico/Di Giulio, Antonietta (Hrsg.) (2018): Transdisziplinär und transformativ forschen. Eine Methodensammlung. Wiesbaden: Springer VS.
- Dornheim, Dorothea (2008): Prädiktion von Rechenleistung und Rechenschwäche: Der Beitrag von Zahlen-Vorwissen und allgemein-kognitiven Fähigkeiten. Berlin: Logos.
- Folta-Schoofs, Kristian/Hesse-Zwillus, Marion/Kieslinger, Nina/Kruse, Julia/Schulz, Regine (2017): Museen „inklusiv“ gestalten. Wissenschaftliche Evaluation von Maßnahmen für eine barrierefreie Museumsgestaltung. Hildesheim, Zürich und New York: Olms.
- Folta-Schoofs, Kristian (2018): Leistung und Gerechtigkeit aus neurodidaktischer Perspektive. In: Sansour, Teresa/Musenber, Oliver/Riegert, Judith (Hrsg.): Bildung und Leistung. Differenz zwischen Selektion und Anerkennung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 130–139.
- Folta-Schoofs, Kristian/Ostermann (2019): Neurodidaktik. Grundlagen für Studium und Praxis. Stuttgart: Kohlhammer.

- Friedrich, Gerhard/Galgóczy, Viola de (2010): Komm mit ins Zahlenland. Eine spielerische Entdeckungsreise in die Welt der Mathematik. 5. Auflage. Freiburg: Herder.
- Gerstenberg, Frauke/Krähnert, Isabell/Cloos, Peter (2019): Arbeit am Rahmen. Zur dokumentarischen Rekonstruktion von Praktiken der (Re-)Fokussierung in Teamgesprächen. In: Cloos, Peter/Fabel-Lamla, Melanie/Kunze, Katharina/Lochner, Barbara (Hrsg.): Pädagogische Teamgespräche. Methodische und theoretische Perspektiven eines neuen Forschungsfeldes. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 91–111.
- Gerstenberg, Frauke/Cloos, Peter (2021): Grenzarbeit in multiprofessionellen Teams und interorganisationaler Kooperation. Teamgespräche in inklusiven Settings. In: Frühe Bildung 10, H. 1.
- Giddens, Anthony (1988): Die Konstitution der Gesellschaft. Grundzüge einer Theorie der Strukturierung (deutsche Ausgabe mit einer Einführung von Hans Joas), Frankfurt am Main: Campus.
- Gogolin, Ingrid (1994): Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster: Waxmann.
- Hasselhorn, Marcus/Sallat, Stephan (2014): Sprachförderung zur Prävention von Bildungsmisserfolg. In: Sallat, Stephan/Spreer, Markus/Glück, Christian W. (Hrsg.): Sprache professionell fördern. Idstein: Schulz-Kirchner, S. 28–39.
- Heinze, Aiso/Grüßing, Meike (2009): Mathematiklernen vom Kindergarten bis zum Studium. Kontinuität und Kohärenz als Herausforderung für den Mathematikunterricht. Münster: Waxmann.
- Hesse, Hermann-Günter/Göbel, Kerstin/Hartig, Johannes (2008): Sprachliche Kompetenzen von mehrsprachigen Jugendlichen und Jugendlichen nicht-deutscher Erstsprache. In: Klieme, Eckhard (Hrsg.): Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI Studie. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 208–230.
- Heubrock, Dietmar/Petermann, Franz/Brinkmeier, Wibke (2001): Referrals, diagnoses, and neuropsychological findings in an out-patient sample of German children and adolescents with brain dysfunction. *Pediatric Rehabilitation* 4, S. 75–82.
- Hopp, Holger/Kieseier, Teresa/Vogelbacher, Markus/Thoma, Dieter (2018): Einflüsse und Potenziale der Mehrsprachigkeit im Englischwerb in der Primarstufe. In: Mehlhorn, Grit/Brehmer, Bernhard (Hrsg.): Potenziale von Herkunftssprachen. Tübingen: Stauffenburg, S. 57–80.
- Hörster, Reinhard/Königter, Stefan/Müller, Burkhard (Hrsg.) (2013): Grenzobjekte. Soziale Welten und ihre Übergänge. Wiesbaden: Springer VS.
- Jansen, Till (2014): Zweiwertigkeit und Mehrwertigkeit. In: *Zeitschrift für Theoretische Soziologie*. Ausgabe 1, S. 20–42.
- Jörns, Christina/Schuchardt, Kirsten/Grube, Dietmar/Barkam, Laura V./Mähler, Claudia (2017): ZIKZAK – Profitieren Kindergartenkinder von Gesellschaftsspielen zur Förderung numerischer Kompetenzen und phonologischer Bewusstheit? *Unterrichtswissenschaft* 45, H. 3, S. 220–238.
- Katzenbach, Dieter (2015a): De-Kategorisierung inklusive? Über Risiken und Nebenwirkungen des Verzichts auf Etikettierungen. In: Huf, Christina/Schnell, Irmitraud (Hrsg.): Inklusive Bildung in KiTa und Schule. Stuttgart: Kohlhammer, S. 33–55.
- Katzenbach, Dieter (2015b): Anerkennung und Teilhabe. In: König, Lilith/Weiß, Hans (Hrsg.): Anerkennung und Teilhabe für entwicklungsgefährdete Kinder. Leitideen in der interdisziplinären Frühförderung. Stuttgart: Kohlhammer, S. 15–23.
- Kerkhoff, Georg (2006): Störungen der visuellen Raumwahrnehmung und Raumkognition. In: Hartje, Wolfgang/Poeck, Klaus (Hrsg.): *Klinische Neuropsychologie*. 6. Auflage. Stuttgart: Thieme.
- Kersten, Kristin/Rohde, Andreas/Schelleter, Christina/Steinlen, Anja K. (2010): *Bilingual Preschools: Learning and Development 1*. Trier: WVT.
- Kirk, Andrew/Kertesz, Andrew (1994): Localization of lesions in constructional impairment. In: Kertesz, Andrew (Hrsg.): *Foundations of neuropsychology. Localization and neuroimaging in neuropsychology*. San Diego, New York, Boston, London, Sydney, Tokyo und Toronto: Academic Press, S. 525–544.
- KMK (2006): *Konzepte für den bilingualen Unterricht – Erfahrungsbericht und Vorschläge zur Weiterentwicklung*. Bericht des Schulausschusses vom 10.04.2006. Bonn: Kultusministerkonferenz.
- Kornmann, Reimer (1994): Von der prinzipiell nie falschen Legitimation negativer Ausleseentscheidungen zum Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma oder: Gibt es überhaupt Perspektiven für eine förderungsorientierte Diagnostik? In: *Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft* 17, H. 1, S. 51–59.
- Kuhn, Melanie (2013): *Professionalität im Kindergarten. Eine ethnographische Studie zur Elementarpädagogik in der Migrationsgesellschaft*. Wiesbaden: Springer VS.

- Lidzba, Karen/Staudt, Martin/Wilke, Marko/Krägerloh-Mann, Ingeborg (2006): Visuospacial deficits in patients with early left-hemispheric lesions and functional reorganization of language: Consequence of lesion or reorganization? *Neuropsychologia* 44, S. 1088–1094.
- Lindmeier, Christian/Lütje-Klose, Birgit (2015): Inklusion als Querschnittsaufgabe in der Erziehungswissenschaft. In: *Erziehungswissenschaft* 26 H. 51, S. 7–16.
- Meuser, Michael/Nagel, Ulrike (1991/2005): ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig beachtet. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In: Bogner, Alexander/Littig, Beate/Menz, Wolfgang (Hrsg.): *Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung*. 2. Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 71–93.
- Meuser, Michael/Nagel, Ulrike (2005): Vom Nutzen der Expertise ExpertInneninterviews in der Sozialberichterstattung. In: Bogner, Alexander/Littig, Beate/Menz, Wolfgang (Hrsg.): *Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung*. 2. Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 257–272.
- Musenber, Oliver/Riegert, Judith (2015): Inklusiver Fachunterricht als didaktische Herausforderung. In: Riegert, Judith/Musenber Oliver (Hrsg.): *Inklusiver Fachunterricht in der Sekundarstufe*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 13–28.
- Nohl, Arnd-Michael (2007): Komparative Analyse: Forschungspraxis und Methodologie dokumentarischer Interpretation. In: Bohnsack, Ralf/Nentwig-Gesemann, Iris/Nohl, Arnd-Michael (Hrsg.): *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis*. 2. Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 255–276.
- OECD (2016): *PISA 2015 Ergebnisse im Fokus*. Paris: OECD.
- Peggy, Piesche (2012): „Euer Schweigen schützt Euch nicht“: Audre Lorde und die Schwarze Frauenbewegung in Deutschland. Berlin: Orlanda.
- Prenzel, Annedore (2006): *Pädagogik der Vielfalt: Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik*. Wiesbaden: Springer VS.
- Quaiser-Pohl, Claudia (2008): Förderung mathematischer Vorläuferfertigkeiten im Kindergarten mit dem Programm „Spielend Mathe“. In: Hellmich, Frank/Köster, Hilde (Hrsg.): *Vorschulische Bildungsprozesse in Mathematik und in den Naturwissenschaften*. Bad-Heilbrunn: Klinkhardt, S. 62–81.
- Rademacher, Jeanne/Trautewig, Nicole/Günther, Antje/Lehmann, Wolfgang/Quaiser-Pohl, Claudia (2005): Wie können mathematische Fähigkeiten im Kindergarten gefördert werden? Ein Förderprogramm und seine Evaluation. *Report Psychologie* 90, S. 366–376.
- Rätz, Regina/Völter, Bettina (Hrsg.) (2015): *Wörterbuch Rekonstruktive Soziale Arbeit*. Band 11: Rekonstruktive Forschung in der sozialen Arbeit. Opladen, Berlin und Toronto: Barbara Budrich.
- Rebel, Karlheinz (2011): Heterogenität als Chance nutzen lernen (unter Mitarbeit von Hammerich, Holger/Nipkow, Karl Ernst/Saßnick-Lotsch Wendelgard). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Reuter-Liehr, Carola (2008): *Lautgetreue Lese-Rechtschreibförderung*. Bochum: Dr. Dieter Winkler.
- Rourke, Byron P. (1989): *Nonverbal learning disabilities: The syndrome and the model*. New York: Guilford Press.
- Said, Edward W. (1978): *Orientalism*. London.
- Schmidt-Thieme, Barbara (2014): Die Unterrichtssequenz Parallelogramme III – Interaktionsmuster, Argumentationsstrukturen und Gegenstandskonstitution. Fallanalytische Blicklichter aus mathematikdidaktischer Perspektive. In: Pieper, Irene/Frei, Peter/Hauenschild, Katrin/Schmidt-Thieme, Barbara (Hrsg.): *Was der Fall ist. Beiträge zur Fallarbeit in Bildungsforschung, Lehramtsstudium, Beruf und Ausbildung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 139–150.
- Star, Susan Leigh/Griesemer, James R. (1989): Institutionelle Ökologie, „Übersetzungen“ und Grenzobjekte. In: Gießmann, Sebastian/Taha, Nadine (Hrsg.) (2017): *Susan Leigh Star. Grenzobjekte und Medienforschung*. Bielefeld: transcript, S. 81–115.
- Straehler-Pohl, Hauke/Gellert, Uwe (2015): *Pathologie oder Struktur? Selektive Einsichten zur Theorie und Empirie des Mathematikunterrichts*. Wiesbaden: Springer VS.
- Sturm, Tanja (2013): *Lehrbuch Heterogenität in der Schule*. München: Reinhardt.
- Süß-Burghart, Heinz (2001): Gibt es bei Kindern mit Dyskalkulie typische Fähigkeitsstärken und -schwächen? Hinweise auf präventive Möglichkeiten. *Frühförderung interdisziplinär* 20, S. 62–70.
- Tikvah Kissmann, Ulrike (2016): Ein Plädoyer für Missverständnisse. Methodologische Einsichten aus Ethnomethodologie und Leibphänomenologie. *Österreichische Zeitschrift für Soziologie* 41, H. 1, S. 57–73.

- Trautmann, Matthias/Wischer, Beate (2011): Heterogenität in der Schule. Eine kritische Einführung. Wiesbaden: Springer VS.
- Weitz, Martina (2015): Die Rolle des L2-Inputs in bilingualen Kindergärten. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Wissenschaft im Dialog (Hrsg.) (2017): 10. Forum Wissenschaftskommunikation. Wer erreicht wen? Techniken und Werkzeuge der Wissenschaftskommunikation, Berlin. www.wissenschaft-im-dialog.de/fileadmin/user_upload/Forum_Wissenschaftskommunikation/Dokumente/FWK17_Doku_Final.pdf (Abfrage 09.11.2020).

III. Normierung, Teilhabe und Differenz

Dabei sein ist alles?

Zu den ambivalenten und normalisierenden Nebenwirkungen des programmatischen Ansinnens „Teilhabe“

Melanie Kuhn

1 Einleitung

Die Forderung nach der Gewährleistung einer gleichberechtigten Teilhabe aller an der Gesellschaft und ihren Funktionssystemen kann als der zentrale normative Fixpunkt derjenigen Bildungs-, Sozial- und Arbeitsmarktpolitiken und pädagogischen Programmatiken gelten, die sich auf „Inklusion“ berufen. Dies gilt insbesondere auch für den Bereich der frühkindlichen Bildung. Hier ist es nicht allein eine zunehmende Inklusionsorientierung der Elementarpädagogik, sondern bereits der seit den 2000er Jahren intensivierte Bildungsauftrag der Kindertagesstätten, der die Teilhabechancen aller Kinder verbessern und so Bildungsungleichheiten reduzieren soll. Ein Zusammenhang von Bildung und Teilhabe wird dabei mindestens in einem doppelten Sinne aufgerufen: Dass es dabei nicht nur um die Gewährleistung einer Teilhabe aller Kinder an institutionalisierter frühkindlicher Bildung geht, sondern die adressierten Kinder zugleich über Bildung zur gesellschaftlichen Teilhabe befähigt werden sollen, zeugt nicht nur von der Unschärfe dieses Konzepts, sondern erklärt vielmehr dessen hohe Attraktivität als „konsensfähige[r] Formel“ (Thon/Mai 2017, S. 274) und normativen Bezugspunkt bildungspolitischer Reformbestrebungen und pädagogischer Diskurse. Denn der reklamierte Anspruch auf eine „Erhöhung von Teilhabechancen scheint dabei stets ein Schritt in die richtige Richtung zu sein“ (Mayer 2017, S. 65). Mit einer so markanten Positivierung des Topos „Teilhabe“ geht die Gefahr einher, dass auf programmatisch-konzeptueller, pädagogisch-praktischer und nicht zuletzt auch auf empirisch-analytischer Ebene in erster Linie gefragt wird, *wie* der Anspruch auf Teilhabe von den Fachkräften, den Bildungsorganisationen oder durch die Schaffung adäquater bildungs- und sozialpolitischer Rahmenbedingungen bestmöglich umzusetzen sei (u. a. Heimlich 2013, S. 8) – während das Konzept der Teilhabe selbst dabei aber zumeist einem reflexiven Zugriff entzogen bleibt. So notwendig die Genese von Wissen für eine Optimierung einer teilhabeorientierten Praxis unter inklusiven Ansprüchen angesichts bestehender Bildungsdisparitäten in gerechtigkeitstheoretischer und diskriminierungskritischer Hinsicht auch

sein mag – eine analytische Engführung auf Umsetzungsfragen von „Teilhabe“, bei der quantitativ mehr Teilhabe und qualitativ bessere Teilhabe immer schon der positiv besetzte Zielzustand ist, birgt die Gefahr, „die konstitutiven Grenzziehungen zu verkennen, die jeder Teilhabeforderung zu Grunde liegen“ (Geldner 2020, S. 21). Informiert von erziehungswissenschaftlichen und gesellschaftsanalytischen Auseinandersetzungen mit dem Teilhabebegriff zielt der vorliegende Beitrag darauf ab, gerade die Grenzen, Ambivalenzen und normierenden Implikationen einer Forderung nach und Realisierung von Teilhabe im Feld der frühkindlichen Bildung auszuloten (Geldner 2020). Dabei können die „Widersprüchlichkeit von Programmatiken“ wie etwa der Teilhabeforderung im Kontext von frühkindlicher Bildung und die „spannungsvolle Logik“ pädagogischer Praktiken, die auf eine Herstellung und Ermöglichung von Teilhabe zielen, analytisch aufgeschlossen und einer Reflexion zugänglich gemacht werden (Cloos/Gerstenberg/Krähnert 2018, S. 72). Hierfür wird ethnografisches Datenmaterial, das im Kontext des Forschungsprojekts „Ethnische Heterogenität und die Genese von Ungleichheit in Bildungsinstitutionen der (frühen) Kindheit“¹ in einer Kindertagesstätte erhoben wurde, unter der analytischen Perspektivierung „Teilhabe“ reinterpretiert. Aufgezeigt wird dabei auf gegenstandsbezogener Ebene, welche ambivalenten und normierenden Implikationen die praktische Umsetzung des programmatischen Ansinnens „Teilhabe“ in der frühkindlichen Bildung nach sich zieht. In methodologischer Hinsicht werden dabei Erträge einer ethnografischen Differenz- und Ungleichheitsforschung für eine inklusive Bildungsforschung der frühen Kindheit systematisiert und deren Leerstellen aufgezeigt. Nach einführenden methodologischen Vorbemerkungen (Kap. 1) werden drei unterschiedliche Konnotationen von Teilhabe in den aktuellen Inklusions- und Bildungsdebatten, die jeweils stärker die Außenseite, die Innenseite oder die Zukunftsseite von Teilhabe thematisieren, systematisiert und Überlegungen dazu angestellt, welche Erkenntnismöglichkeiten die ethnografische Differenz- und Ungleichheitsforschung für die Analyse dieser unterschiedlichen Facetten von Teilhabe bieten kann (Kap. 2). Im empirischen Teil des Beitrags werden die ambivalenten und normalisierenden Nebenwirkungen des pädagogischen Bemühens um eine Gewährleistung von Teilhabe am Beispiel eines Elterngesprächs rekonstruiert (Kap. 3) und abschließend die Erkenntnisse verdichtet (Kap. 4).

1 Die ethnografische Langzeitstudie wurde von 2011–2016 im Sonderforschungsbereich 882 unter der Leitung von I. Diehm und im Abschlussjahr von C. Machold an der Universität Bielefeld sowie von 2016–2019 als Einzelprojekt in der Sachbeihilfe (DFG – 314127891) unter der Leitung von C. Machold an der Universität Bielefeld und anschließend an der Bergischen Universität Wuppertal von der Deutschen Forschungsgemeinschaft gefördert.

2 Methodologische Vorbemerkungen: Ethnografische Differenz- und Ungleichheitsforschung als Inklusive Bildungsforschung?

Die ethnografische Studie *Ethnische Heterogenität und die Genese von Ungleichheit in Bildungsinstitutionen der (frühen) Kindheit*², aus der das Datenmaterial des vorliegenden Beitrags stammt, lässt sich in den expandierenden Strang einer ethnografischen Forschung einordnen, die den pädagogischen Alltag von Bildungseinrichtungen der frühen Kindheit unter einem differenz- und/oder ungleichheitsinteressierten Erkenntnisinteresse rekonstruiert (Künzli/Isler/Leemann 2010; Kuhn 2013; Machold 2015; Kubandt 2016; Bischoff 2017; Kassis 2019; Sieber Egger/Unterweger 2019; Zettl 2019; Knoll/Jäger 2020). Entlang ihrer Gegenstandskonstitution, ihrer methodologischen Prämissen und ihres methodischen Zugriffs lässt sich die vorliegende Studie (Diehm et al. 2013; Machold 2017; Machold/Wienand 2018) dabei nur in einem weiteren Sinne dem sich derzeit ausdifferenzierenden Feld der Inklusionsforschung bzw. der Inklusiven Bildungsforschung zurechnen³ (siehe exempl. Amirpur/Platte 2015; Platte 2016; Budde/Dlugosch/Sturm 2017; Brunner 2018). Sie schließt zwar an ein breites, nicht auf die Differenzkategorie dis/-ability verengtes Inklusionsverständnis an, das pädagogische Praktiken und Differenzlinien daraufhin in den Blick nimmt, *wie* sie zu Benachteiligungen und Bevorteilungen von Adressat*innen in Bildungsinstitutionen führen können. Insofern die Differenzkategorie Ethnizität analytisch privilegiert wird, löst sie einen zentralen Anspruch der Inklusionsforschung, *systematisch* intersektionale Analysen vorzulegen (Amirpur 2013; Cloos 2019), nicht ein. Sie teilt wiederum die grundlegende differenztheoretische Gegenstandskonstitution der *rekonstruktiven* Inklusionsforschung, wenn sie Differenzen nicht als je schon vorsozial gegebene Unterschiede zwischen Gruppen versteht, sondern diese als *im* Alltag von Bildungsinstitutionen (re-)produzierte und in ungleichheitsanalytischer Hinsicht folgenreiche „Resultate einer Unterscheidungspraxis“ untersucht (Mecheril 2013, S. 32; Diehm et al. 2013, S. 645). Angenommen wird dabei, wiederum analog zur rekonstruktiven Inklusionsforschung, dass es nicht die Eigenschaften von Personen und Gruppen sind, sondern die „gesellschaftlichen Bedingungen, die Konstruktionen und

2 Im Projekt wurden ab 2012 53 vierjährige Kinder mit und ohne Migrationshintergrund in zwei Kindertagesstätten und ab 2014 dann 28 Kinder in vier Grundschulen über sieben Jahre hinweg auf ihrem Bildungsweg begleitet. Zwischen 2011–2013 war ich selbst als wissenschaftliche Mitarbeiterin in diesem Projekt tätig und habe das Datenmaterial des vorliegenden Beitrags erhoben. Für weiterentwickelte methodologische Überlegungen siehe Machold (2017).

3 Die Formulierung „zurechnen lassen“ verweist hier auf eine *nachträgliche* Einordnung der bereits abgeschlossenen Studie, die sich in ihren Selbstbezeichnungen und -verständnis nicht explizit auf den Topos „inklusiv“ bezogen hat.

damit verbundene Gruppierungen verursachen, die zu Benachteiligung führen“ (Platte 2016, S. 162). Das Erkenntnisinteresse des Projekts (Machold 2017) richtet sich entsprechend nicht auf eine marginalisierte und von Benachteiligung bedrohte Zielgruppe selbst, sondern rekonstruiert die situierten Praktiken und Prozesse der Unterscheidung im pädagogischen Alltag in ethnografischem Zugriff, wie es die rekonstruktive Inklusionsforschung ebenfalls anregt (Hummrich 2017, S. 167). Während in der (fach-)öffentlichen Inklusionsdebatte Exklusionsprozesse auffallend dethematisiert bleiben (Platte 2016; Geldner 2020), richtet das differenz- und ungleichheitsanalytisch ausgerichtete Projekt konzeptuell einen stärkeren Fokus auf die „exkludierenden Effekte pädagogischer Praktiken“ (Machold/Diehm 2017, S. 309) und schließt damit an eine zentrale Forderung der rekonstruktiven Inklusionsforschung an, den Fokus nicht auf die Analyse inklusiver Praktiken zu verengen (Budde/Hummrich 2013; Fritzsche 2013; Platte 2016). Wenn Hummrich (2017, S. 178) als eine zentrale Grenze rekonstruktiver Inklusionsforschung die Unmöglichkeit bestimmt, „im Stil von Kausalketten Angaben über richtiges pädagogisches Handeln zu tätigen“, dann teilt die vorliegende Studie, wie auch die im Feld der ethnografischen Differenz- und Ungleichheitsforschung versammelten Studien zur institutionellen frühkindlichen Bildung, eine solche Skepsis gegenüber der Formulierung von Handlungsanweisungen für die Praxis.

Entsprechend der erläuterten Prämissen zielt der vorliegende Beitrag darauf ab, „die besonderen Bedingungen von pädagogisch verantworteter Teilhabermöglichkeit und -begrenzung“ reflexiv zugänglich zu machen (Hummrich 2017, S. 178). Hierfür werden zunächst drei unterschiedliche Konnotationen von Teilhabe im aktuellen Inklusions- und Bildungsdiskurs systematisiert.

3 Konnotationen von Teilhabe im aktuellen Inklusions- und Bildungsdiskurs

„Dabei sein ist nicht alles“ (Platte 2017, S. 182) – in diesem Slogan verdichten sich die zwar unterschiedlich gelagerten, aber wechselseitig miteinander verflochtenen Forderungen nach Teilhabe in den aktuellen Inklusions- und Bildungsdebatten. Mit einer Systematisierung dreier unterschiedlicher Facetten von Teilhabe wird im Folgenden ausgelotet, welche empirischen Fragen sich daran anschließen lassen und inwiefern sich diese mit den Erkenntnispotenzialen einer ethnografischen Differenz- und Ungleichheitsforschung produktiv bearbeiten lassen. Diskutiert wird, was *wie* in den Blick kommen kann und was un- oder nur schwer zugänglich bleibt, wenn man die unterschiedlichen Facetten des Teilhabebegriffs als eine Heuristik für die Analyse ethnografischen Datenmaterials nutzt. Dies zielt nicht zuletzt auf eine „Problematisierung“ des Teilhabebegriffs, mit der sich der analytische Fokus dabei insbesondere auf die ambivalenten

Effekte richtet, die mit den „unterschiedlichen Vorstellungen von Teilhabe und Bildung und damit verbundener pädagogischer Praxen notwendig einhergehen“ (Geldner 2020, S. 19).

3.1 Die Außenseite von Teilhabe

„Teilhabe geht darüber hinaus, beginnt jedoch zunächst mit der Tatsache, einfach da zu sein. Für ausgegrenzte Kinder ist daher der Zugang zu Bildung oder zu lokalen Schulen eine Voraussetzung für ihre Teilhabe“ (Booth 2011, S. 12 f.). An diesem Zitat lässt sich im Anschluss an Cornelia Dietrich (2017, S. 30) der Anspruch auf eine gerechte Teilhabe *an* Bildung als die erste und die grundlegendste Forderung nach Teilhabe ausmachen. Diese argumentiere stärker gerechtigkeitstheoretisch, dass allen Kindern und Jugendlichen die Teilhabe *an* Bildung ermöglicht werden müsse (ebd.). In empirischer Hinsicht gilt zu fragen, wer eigentlich Zugang zu welchen Bildungsorganisationen findet, welchen gesellschaftlichen Gruppen der Zugang erschwert oder verweigert wird und wer, salopp formuliert, „draussen bleibt“. Mit diesem Fokus auf exkludierende institutionelle Prozesse oder auch selbstselektive Effekte im Zugang zu Kindertageseinrichtungen bezieht sich die Analyse hier in gewisser Weise auf die „Außenseite“ von Teilhabe.

Für diese Facette von Teilhabe kann die ethnografische Differenz- und Ungleichheitsforschung aufgrund ihrer konzeptuellen Situationszentriertheit nur vergleichsweise eingeschränkte Erkenntnispotenziale bieten. Denn beobachtbar ist nur der Vollzug des Geschehens unter Anwesenden – und wer nicht da ist, kann nicht beobachtet werden. Exklusionsprozesse oder Segregationseffekte, die bereits im Zugang zur Kindertagesstätte liegen, entziehen sich weitgehend der Beobachtbarkeit. Insbesondere dann, wenn sich ethnografische Studien auf die teilnehmende Beobachtung des Interaktionsgeschehens zwischen Kindern und Fachkräften im Gruppenraum von Kindertageseinrichtungen beschränken, kann diese Außenseite von Teilhabe nicht in den Blick genommen werden. Ergänzende ethnografische Interviews mit Leitungen von Kindertagesstätten (Kuhn 2018) oder dezidierte qualitative Interviewstudien mit Leitungen, Fachkräften und Eltern (Mader/Mierendorff 2017; Mierendorff 2017) können Einblicke in solche faktisch gegebenen strukturellen Barrieren – etwa hohe Elternbeiträge bei kommerziellen Anbietern – oder in subjektiv erlebte Zugangsbeschränkungen – etwa wenn sich Eltern in einer Einrichtung am „falschen Ort“ fühlen – und deren institutionelle Legitimationsweisen und Rechtfertigungslogiken bieten.

Dass allein der Rechtsanspruch auf einen Betreuungsplatz keinen gleichberechtigten Zugang zu Angeboten frühkindlicher Bildung bietet und diese Außenseite von Teilhabe in einem hohem Maße ungleichheitsrelevant ist, haben zahlreiche empirisch-quantitative Studien aufgezeigt: So weisen als

bildungsbenachteiligt geltende Kinder hinsichtlich des Kindertagesstättenbesuchs seltener eine stadtteilübergreifende Mobilität auf und besuchen häufiger eine Einrichtung, die im gleichen Stadtteil liegt wie der Wohnort, was zu sozialen Segregationseffekten führt (Hogrebe 2016; Becker/Schober 2017). Hinzu kommt eine sozial selektive Verteilung von Kindern mit sozialen Benachteiligungen und Kindern mit Migrationshintergrund auf die Träger frühkindlicher Bildungsangebote: Sie besuchen vergleichsweise häufiger städtische Kindertagesstätten und seltener Einrichtungen konfessioneller – insbesondere katholischer – Träger, von Elterninitiativen und privatgewerblichen Anbietern (Hogrebe 2016; Bertelsmann Ländermonitor 2018; qualitativ: Mierendorff 2017). Benachteiligend wirken sich diese Segregationseffekte insbesondere auch deshalb aus, weil gerade Kindertagesstätten, die von vielen Kindern mit Migrationshintergrund besucht werden und die in marginalisierten Sozialräumen liegen, über eine vergleichsweise ungünstigere Anregungsqualität verfügen. Der Zugang von Kindern mit Migrationshintergrund zu qualitativ hochwertigen Betreuungseinrichtungen ist dadurch erschwert (Lehrl/Kuger/Anders 2014; Hasselhorn/Kuger 2014).

Im Lichte dieser Studien ist „Dabei sein“ – im Sinne eines Zugangs aller Kinder zu Institutionen frühkindlicher Bildung – nicht alles. Ein Fokus auf diese Außenseite von Teilhabe sensibilisiert für die hohe Relevanz der Frage, *welche* gesellschaftlichen Gruppen Zugang zu *welchen* frühkindlichen Bildungsinstitutionen finden und welche sozialen Schließungsprozesse es nach sich zieht, wenn etwa eine sozial und materiell privilegierte Elternschaft mit als „exklusiv“ reklamierten Bildungsansprüchen und erhöhten Betreuungsbedarfen ihrer Kinder unter sich bleiben kann (Mader/Mierendorff 2017).

3.2 Die Innenseite von Teilhabe

In einer zweiten Konnotation von Forderungen nach Teilhabe soll Inklusion nicht nur im Sinne einer Bildungsteilhabe von Kindern aller gesellschaftlichen Gruppen *an* Bildung, sondern darüber hinaus auch durch eine differenz- und diskriminierungskritische (Sulzer/Wagner 2011; Platte 2017) sowie partizipative Alltagsgestaltung *innerhalb* von Kindertagesstätten (Prengel 2016; Hansen 2015) realisiert werden. Inklusion erfordere eine Steigerung von Partizipation, so argumentieren Booth, Ainscow und Kingston (2006, S. 10), was konkret „bedeut[e]: Beteiligung und Mitsprache an dem, was wir tun“ (ebd., S. 13). In analytischer Hinsicht ist mit dieser Konnotation von Teilhabe mit Dietrich (2017, S. 39) die „Innenseite von Teilhabeprozessen“ adressiert, die dafür plädiert, unterschiedliche „kulturelle Settings daraufhin [zu] befragen, (...) in welcher Weise die Teilnehmer sich zu beteiligen befugt sind“ (ebd., S. 34).

In methodologischer Hinsicht sind die konzeptuell mikroanalytisch ausgerichteten ethnografischen Zugänge in einer besonderen Weise dafür geeignet,

diese Innenseite von Teilhabeprozessen zu analysieren. Etwa kann ethnografisch aufgezeigt werden, welche Beteiligungsmöglichkeiten es für Kinder im Alltagsgeschehen von Kindertageseinrichtungen gibt, deren Herkunftssprache nicht oder nicht ausschließlich die lokale Mehrheitssprache ist (exemplarisch Künzli/Isler/Leemann 2010; Neumann 2012; Knoll/Jäger 2020). Diese Studien geben Einblicke in die enorme Varianz der pädagogischen Bearbeitung von Mehrsprachigkeit im Feld der frühkindlichen Bildung. Praktiken der symbolischen Anerkennung von Mehrsprachigkeit, die den Kindern Möglichkeiten der sprachlichen Selbstpositionierung und -darstellung bieten (Panagiotopoulou 2016, S. 24 ff.), lassen sich ebenso rekonstruieren wie die Delegitimation von Herkunftssprachen, wenn diese etwa mit expliziten Sprechverboten belegt sind (Zettl 2019, S. 141 ff.). Die Arbeiten zeigen auf, wie Kinder und z.T. auch Fachkräfte als Sprecher*innen bestimmter Sprachen im Alltag von Kindertagesstätten adressiert und entlang hegemonialer sprachlicher Ordnungsverhältnisse positioniert werden. Zudem sensibilisieren sie dafür, wie sehr kindliche Teilhabemöglichkeiten im elementarpädagogischen Alltag von deren mehrheitssprachlichen Kompetenzen präfiguriert sind.

Während sich die in ungleichheitsanalytischer Hinsicht höchst relevanten Fragen, welche Kinder wie teilhaben können und *ob* Beteiligungsmöglichkeiten möglicherweise systematisch ungleich verteilt sind, sich nicht nur ethnografisch, sondern auch mit standardisierten Beobachtungsverfahren erheben ließen (etwa mit dem „Language Interaction Snapshot“ in Jahreis et al. 2018), liegen die Erkenntnispotenziale der Ethnografie m. E. in einer Aufschlüsselung der tieferliegenden Sinnstrukturen, Regeln und Logiken des sozialen Geschehens. Rekonstruiert werden kann, *wie* im frühpädagogischen Alltag Praktiken und Prozesse der Inklusion und Exklusion in ihren wechselseitigen Verschränkungen situiert vollzogen werden, wie Teilhabe gerahmt von strukturellen Rahmenbedingungen und institutionellen Kontextfaktoren dabei von den beteiligten Akteur*innen – den Kindern wie den Fachkräften – situiert prozessiert, ermöglicht und begrenzt wird, welche Weisen und Formen der Teilhabe in unterschiedlichen Alltagssituationen – im Kreis, im Freispiel oder bei einer Bastelaktivität – als legitim und adäquat gelten, wie diese ausgehandelt, eingefordert, angeregt, unterlaufen und verweigert werden und nicht zuletzt, welche bisweilen ambivalenten Effekte diese für das soziale Geschehen wie für individuelle Akteur*innen nach sich ziehen. Dilemmata und Ambivalenzen sind zwar für jegliches pädagogische Handeln konstitutiv (Wimmer 2006), aber angesichts dessen, dass sich diese dabei im pädagogischen Handeln unter gesellschaftlichen Differenz- und Ungleichheitsverhältnissen im sogenannten „Differenzdilemma“ verdichten (Knapp 2001; für die Elementarpädagogik Kuhn 2013)⁴ und auch dem Teilhabekonzept selbst

4 Die pädagogisch gebotene Berücksichtigung, Thematisierung und Anerkennung von Differenz reproduziert und besonders Differenz zugleich. Eine Ignoranz gegenüber ungleichen

widersprüchliche Implikationen inhärent sind (s. u. 2.3., Dietrich 2017; Meyer 2017; Geldner 2020), ist eine Inklusivbildungsforschung – sofern sie sich in ihrem Selbstverständnis einer reflexiven Erziehungswissenschaft zuordnet (Hummrich 2017) – in besonderer Weise dazu auf- und herausgefordert, eine „Verschiebung der Betrachtungsweise auf die Ambivalenzen“ vorzunehmen, die im Feld einer inklusionsorientierten Frühpädagogik „mit dem demokratischen Anspruch der gleichberechtigten Teilhabe einhergehen“ (Geldner 2020, S. 36). Hierfür sind ethnografische Ansätze in besonderer Weise geeignet.

Bereits vorliegende differenz- und ungleichheitsanalytisch ausgerichtete Ethnografien zum Kindergarten sensibilisieren nicht nur für Dilemmata des pädagogischen Umgangs mit Differenz, sie evozieren darüber hinaus eine gewisse Skepsis gegenüber einem zentralen programmatischen Anspruch der aktuellen Inklusions- und Bildungsdebatte: Teilhabe sei durch Partizipation zu ermöglichen, die wiederum einen „Dialog mit anderen auf der Basis von Gleichheit“ erfordere, wofür „Status- und Machtunterschiede ganz bewusst zur Seite zu schieben“ seien (Booth 2011, S. 13). Eine solche programmatische Forderung suggeriert, dass die Wirkmächtigkeit gesellschaftlich institutionalisierter und historisch sedimentierter Macht- und Ungleichheitsverhältnisse bei ausreichend gutem Willen der Fachkräfte und entsprechender Sensibilität – *ganz bewusst* – im elementarpädagogischen Alltag aufgehoben werden könnte. Ethnografische Analysen der frühpädagogischen Praxis nähren zumindest Zweifel an solchen Machbarkeitsutopien (Kuhn 2013; Kubandt 2016; Bischoff 2017; Machold/Wienand 2018); zumal dann, wenn auch bei einer empirisch rekonstruierten ressourcen- und förderorientierten inklusiven frühpädagogischen Praxis Differenzen von den Fachkräften stärker als individuelle Unterschiede von Kindern und abgekoppelt von „Fragen nach einer ungleichen Verteilung von Ressourcen, von Diskriminierung und Machtunterschieden“ verstanden werden (Urban et al. 2015, S. 333).

3.3 Die Zukunftsseite von Teilhabe

Eine dritte und gleichwohl übergeordnete Facette der Teilhabeforderungen in den aktuellen Inklusions- und Bildungsdebatten ist die nach einer *gesellschaftlichen* Teilhabe durch Bildung. Dieser Strang argumentiert mehr humankapitaltheoretisch und zukunftsgerichtet und betrachtet erfolgreiche Bildungsprozesse – beispielsweise in Kindertagesstätten – als unhintergehbare Ausgangsbedingung für

Voraussetzungen – z. B. ungleichen herkunft- und mehrheitssprachlichen Kompetenzen im Bildungssystem – führt allerdings ebenfalls zu vielfältigen Benachteiligungen, weil sie eine Gleichbehandlung Ungleicher darstellt (zum Differenzdilemma in Bildungsplänen siehe Meyer 2017); im Sprechen frühpädagogischer Fachkräfte über Eltern siehe Thon und Mai 2018).

eine in der individuellen Lebens- und Bildungsbiografie der Kinder dann *später* angesiedelte, produktive Teilhabe an der Gesellschaft – wie etwa am Arbeitsmarkt, dem sozialen, kulturellen oder politischen Leben (Dietrich 2017, S. 41). Dieser Argumentationsstrang betont somit stärker die Zukunftsseite von Teilhabe.

Insbesondere durch die frühe Bildung sollen die späteren gesellschaftlichen Teilhabechancen für als benachteiligt geltende Kinder abgebaut und so soziale Ungleichheiten reduziert werden (Bischoff et al. 2013; Betz/de Moll 2013). Gesellschaftsanalytische und erziehungswissenschaftliche Analysen der pädagogischen Diskurse um Teilhabe zeigen auf, dass in einer solchen „Pädagogisierung“ des politischen Anliegens „Teilhabe“ und des sozialen Problems „Ungleichheit“ Bildungsinstitutionen wie Kindertagesstätten dazu aufgerufen sind, strukturellen Fragen mit pädagogischen Mitteln zu begegnen, die sich individualisierend auf das einzelne sich zu bildende Subjekt richten – etwa auf die Förderung dessen mehrheitssprachlicher Kompetenzen (Thon/Mai 2017, S. 262). An Teilhabeforderungen knüpfen sich dabei in aller Regel auch normalisierende Implikationen, geht es letztlich immer auch darum, diejenigen, auf die das Bemühen um Inklusion zielt, an gesellschaftlich bereits etablierte Vorstellungen von Teilhabe heranzuführen (Mayer 2017, S. 66 ff.; Geldner 2020, S. 16). Bezogen auf die frühe sprachliche Bildung zeigen sich diese normalisierenden Effekte eines pädagogischen Bemühens um die Gewährleistung gesellschaftlicher Teilhabe emblematisch. Insbesondere standardisierte Sprachstandserhebungsverfahren lassen sich als normalisierende Praktiken lesen (Kelle 2013, S. 18): Wenn etwa die mehrheitssprachlichen Kompetenzen von Kindern standardisiert getestet, kategorisiert und klassifiziert und je nach diagnostiziertem Bedarf entsprechend gefördert werden, dann zielen diese Praktiken auf die Anpassung an gesellschaftlich etablierte sprachliche Ordnungsverhältnisse und Selbstverständnisse (Diehm et al. 2013; Machold/Diehm 2017). Derlei normalisierende pädagogische Praktiken legitimieren sich gerade vor dem Hintergrund eines Anspruchs auf die Bewerkstelligung gesellschaftlicher Teilhabe – wenn Kinder durch frühe Bildung „fit“ gemacht werden sollen für ihre Zukunft, die Schule oder den Arbeitsmarkt oder die demokratische Gesellschaft. Was auf der einen Seite durchaus Teilhabegerechtigkeit und eine höhere Autonomie und Ermächtigung der Subjekte verspricht, lässt sich auf der anderen Seite zugleich als ein heteronomer Zwang lesen, „sich an einer Mehrheits- oder Dominanzkultur“ (Dietrich 2017, S. 30) und deren etablierten Normen beteiligen zu müssen. Denn gerade weil die „Teilhabe an Bildung als Vorbereitungsinstanz“ für eine spätere, kompetente und produktive „Teilhabe an der Gesellschaft“ gilt, verschwindet in dieser „Doppelstruktur die Thematisierung der Frage der Wählbarkeit und Freiwilligkeit“ (ebd.). Er-sichtlich wird, dass in den drei unterschiedlichen Konnotationen von Teilhabe die Verhältnisse von Autonomie und Heteronomie höchst unterschiedlich thematisiert werden – wird demgegenüber in Teilhabeforderungen, die sich auf die

Innenseite der Teilhabe, auf die Arten und Weisen des Teilhabens *im* pädagogischen Alltag beziehen, eine hohe Emphase auf Freiwilligkeit und das Recht, nicht partizipieren zu müssen, gelegt.⁵ „Teilhabe(an)forderungen“ sind dabei immer auch verstrickt in gesellschaftliche „Auseinandersetzungen darum, was Teilhabe ausmachen soll“ und können von spezifischen Teilhaberwartungen nicht unabhängig gedacht werden, die sich unter dem Topos „Teilhabe“ dabei an die Subjekte richten (Geldner 2020, S. 19). An einer von Dietrich (2017, S. 41) aufgeführten Verlautbarung des Aktionsrates Bildung (vbw 2007) lassen sich mitunter implizit bleibende Erwartungen exemplarisch ablesen:

„Wenn zum Beispiel Bildungsangebote zur Herstellung von Bildungsgerechtigkeit von den Bedarfsträgern oder ihren Eltern nicht genutzt werden, wenn der Schulbesuch unregelmäßig ist, wenn die Lerner nicht alles dafür geben, die Lernangebote auch zu internalisieren [...], dann sind das Verhaltensweisen, die eine Gesellschaft nicht dulden kann, die erhebliche Mittel zu Herstellung von Bildungsgerechtigkeit investiert. Das Rechtssystem ist hier nicht nur berechtigt, sondern verpflichtet, Bildungsmissbrauch auch unter Anwendung von Zwang zu verhindern [...]. Dazu sind die pädagogisch Verantwortlichen mit den rechtlichen und materiellen Ressourcen so auszustatten, dass sie diese erforderliche Disziplin durchsetzen können, was sie übrigens auch wollen.“ (vbw 2007, S. 20f.)

In dieser individualisierenden Argumentation wird die als angemessen geltende Teilhabe zur Bringschuld der adressierten Subjekte, die für ein Scheitern an den Teilhabeanforderungen responsabilisiert werden können. Dabei sein ist nicht alles, denn es geht darum, auf eine spezifische Weise dabei zu sein, nämlich regelmäßig und dabei „alles“ für den Lernerfolg „geben[d]“. Was Peter und Waldschmidt (2017, S. 35) und Panagiotopoulou (2019, o.S.) an der ausschließlich positiven Konnotation des Inklusionsdiskurses problematisieren, lässt sich auf die Debatten um Teilhabe übertragen: Wird Teilhabe ausschließlich positiviert, dann besteht die Gefahr, dass damit suggeriert wird, dass die Chancen auf Teilhabe universell verfügbar wären, dass das Scheitern an Teilhabeanforderungen individualisiert wird und strukturelle Ursachen von Exklusion (ebd.) dabei ebenso ausgeblendet bleiben wie die an Teilhabe geknüpften „Normalitätserwartungen und Normalisierungspraktiken“ (Dietrich 2017, S. 42) und die „machtvollen Grenzziehungen und (Auf-)Teilungen, die mit unterschiedlichen Vorstellungen von Teilhabe und Bildung und damit verbundenen pädagogischen Praxen notwendig einhergehen“ (Geldner 2020, S. 19).

Gerade in der zukunftsbezogenen Konnotation von Teilhabe, die frühe Bildung als Voraussetzung für die Teilhabe an der Gesellschaft thematisiert, werden

5 „Dazu gehört auch das wichtige Recht, nicht partizipieren zu müssen, also seine Autonomie gegenüber einer Gruppe zu behaupten, indem man ‚Nein‘ sagt“ (Booth 2011, S. 13).

Fragen nach den impliziten Teilhabeerwartungen und -voraussetzungen, nach dem Verhältnis von Freiwilligkeit und Zwang, nach den impliziten Normalitätserwartungen und den daran anschließenden pädagogischen Normalisierungspraktiken und nicht zuletzt nach deren Rechtfertigungsweisen in einer besonderen Weise virulent, da sich diese vor dem Hintergrund des „höheren Ziels“ – des Abbaus sozialer Ungleichheiten – legitimieren müssen. Unmittelbar zugänglich werden diese in diskursanalytischen Rekonstruktionen kindheits-, bildungs-, migrations- und inklusionspolitischer Dokumente (Betz/de Moll 2013; Bischoff et al. 2013). In ethnografischem Zugang lassen sich diese Fragen insbesondere dann rekonstruieren, wenn diese im Feld thematisiert, eingefordert oder ausgehandelt werden, wie es etwa in Elterngesprächen der Fall sein kann.

4 Die ambivalenten Implikationen von Teilhabe im ethnografischen Blick

Das folgende, im oben genannten Projektkontext (Machold 2017) ethnografierete Elterngespräch fand zwischen einer Erzieherin und einer alleinerziehenden Mutter mit Migrationserfahrungen statt. Die Familie ist auf staatliche Unterstützungsleistungen angewiesen, was auf eine prekarierte Lebenslage schließen lässt. Das Team nimmt an, so erläutert die Erzieherin mir als Beobachterin an anderer Stelle, dass die Mutter Analphabetin sei, weshalb darauf geachtet werde, ihr schriftliche Elterninformationen möglichst auch mündlich mitzuteilen. Innerhalb gesellschaftlicher Ungleichheitsverhältnisse entlang der Kategorien race, class und gender befindet sich die Mutter in einer wenig privilegierten Position.

„Erzieherin: Ja, also ich würde jetzt auch nicht sagen, dass er aggressiv ist, auf gar keinen Fall. Aber, wie gesagt, es ist so, die Art der Kontaktaufnahme, die auch vielleicht den anderen Kindern nicht so gefällt, (...) weil er einfach wenig Übung darin hat, was er mit den Kindern so machen kann. Er kommt ja sehr selten.

Mutter: Mmh, ja. Ich hab jetzt eine Putzhilfe, darum hab ich auch die Chefin nachgefragt, ob Sorin bis zwei bleiben kann. Ja und weil ich hab die Putzhilfe und ich schaff das nicht. Ich nehm ihn manchmal mit dahin also.

Erzieherin: Also Sie selber sind Putzhilfe. Sie haben eine Stelle als Putzhilfe?

Mutter: Genau. Also es ist drei Mal die Woche. Ja. Ich muss erstmal Fernanda, dann wieder nach Hause und dann wieder zu dieser Putzhilfe und dann bin ich, darum kommt auch meine Schwester den ab und zu mal abholen. Weil ich das nicht schaff. Und meine Schwester, die hat auch nicht immer Zeit. (...)“

Das konstatierte Problem des Kindes von Konflikten unter peers wird von der Erzieherin nicht in einer Wesenseigenschaft des Kindes verortet – „*nicht aggressiv*“ –, sondern mit dessen unzureichender Teilhabe am Bildungsangebot des

Kindergartens – „wenig Übung; kommt sehr selten“ – begründet. Es erscheint einerseits zwar als einfach, mit mehr Anwesenheit zu beheben, andererseits ist darin zumindest implizit angelegt, dass die Mutter als Verantwortliche für die Anwesenheit des Kindes in der Kita dieses Problem mitzuverantworten habe. Auf diese hier noch implizite Adressierung bezieht sich die Mutter, wenn sie die als nicht ausreichend proklamierte Teilhabe des Kindes ratifiziert – „Mhm, ja“ – und diese mit den Herausforderungen des Alltagsmanagements einer in Teilzeit beschäftigten Mutter eines Schul- und eines Kindergartenkindes rechtfertigt – „ich schaff das nicht“ – und sie sich als eine um eine Problemlösung bemühte Person inszeniert, die ihre Schwester aktiviert und sich eigenaktiv bei der Kita-Leitung um eine Ausdehnung der Betreuungszeit des Kindes kümmert – „bis zwei“. Dietrich (2017, S. 30) weist darauf hin, dass das Konzept der Teilhabe u. a. deshalb von Mehrdimensionalitäten und Widersprüchlichkeiten charakterisiert ist, weil sich die Teilhabeforderungen auf unterschiedliche Sphären wie die Bildung, den Arbeitsmarkt, das soziale, kulturelle oder politische Leben beziehen. Sowohl in einer synchronen Perspektive auf die Lebenswelten von Individuen als auch in diachronen, auf deren individuelle Lebensverläufe fokussierenden Betrachtungen, kann Teilhabe in einer dieser Sphären in einem spannungsreichen Verhältnis zur Teilhabe in einer anderen stehen. An der von der Mutter vorgenommenen Situationsbeschreibung lässt sich der paradoxe Umstand ablesen, dass eine höhere Teilhabe der Mutter am Arbeitsmarkt mit der Gewährleistung einer in quantitativer Hinsicht als angemessen verstandenen Bildungsteilhabe ihres jüngeren Kindes zu konfliktieren scheint oder zumindest herausgefordert wird.

„Erzieherin: Also das ist ja beides in Stadtteil A3, die Schule A3 ist ja hier direkt am Park dran, quasi. Wenn Sie hier quer durch den Park gehen, ist ja da die Schule A3.

Mutter: Ja, haben die mir viel erzählt, aber [3] Ich gehe mal so eine ganze Runde, von da. Ich komm von der Straße X hoch. Und die sagen, von dem Park sind zehn Minuten irgendwie da. Ich verstehe das nicht.

Erzieherin: Ja, also wenn Sie hier, also die Schule A3 ist echt von hier nicht weit. Ja, es ist hier nur über den, zwischen den Hecken quasi durch [sie zeigt zum Fenster hinaus] (...). Also von daher, wenn Fernanda zur Schule A3 ist. (...) Dann sind Sie in zehn Minuten hier. [Mutter: Ja?] Ich kann Ihnen den Weg gleich mal zeigen. [Mutter: Ja?] Ja. Dann kann ich mit Ihnen ein Stück gehen. Dann zeige ich Ihnen, wo Sie langgehen können [Mutter: Gut.] Denn das ist ja dann zu schaffen. (...)“

Die Rechtfertigung der Mutter, dass sie das Holen und Bringen ihrer beiden Kinder aufgrund der räumlichen Distanz zwischen den beiden Bildungsinstitutionen ihrer Kinder und ihres Arbeitsortes schwer bewerkstelligen könne, entkräftet die Erzieherin mit dem Verweis, dass ein Weg durch den Park „nicht weit“ und „zu schaffen“ sei. Niedrigschwellig bietet sie der Mutter an, ihr diesen kürzeren Weg

durch den Park nach dem Elterngespräch auch zu „zeigen“ und ihn sogar „ein Stück“ mit ihr zu „gehen“.

„Erzieherin: Aber Sie können ja Sorin, wenn Sie ihn hier um 9 Uhr, sage ich mal, bringen, ihn auch schon früher abholen, d. h. wenn Sie ihn schon um halb 12 abholen, dann ist das ja auch möglich. [Mutter: Mmh] Außerdem hätten Sie weniger Stress. Sie haben mehr Zeit für sich, wenn Sie die Kinder beide hier, beide erstmal in die Schule und in Kindergarten bringen, dann haben Sie die Gelegenheit für sich, vielleicht zu Hause noch was zu machen und dann holen Sie die Kinder hier ab wieder. Klar ist das enger. Ist bei anderen Familien [Mutter: Ja.] genauso, die den Platz hier bis zwölf Uhr haben. Wenn Sie die Kinder hier erst um 10 bringen, dann müssen sie natürlich auch zwei Stunden später wieder hier sein. Es ist auch eine Frage der Organisation. Und ich glaube, dass es für Sie auch stressfreier sein könnte, also wenn Sie dann beide wirklich regelmäßig dann auch in die Schule und in die KiTa bringen, weil es eine Regelmäßigkeit für Sorin da und für Sie ja auch. Sie müssen nicht jeden Tag aufs Neue überlegen, wie mache ich's heute. Wenn Sie da die Routine haben.“

Die Gewährleistung einer umfangreicheren Teilhabe beider Kinder an den vorschulischen und schulischen Bildungsangeboten wird von der Erzieherin nicht nur als dem Kindeswohl zuträglich, sondern vor allem auch als Vorteil und Entlastung der Mutter ausgewiesen – „weil es eine Regelmäßigkeit für Sorin da und für Sie ja auch; mehr Zeit für sich; weniger Stress“. Dass die Mutter einen Bedarf an besserer Organisation habe – „es ist auch eine Frage der Organisation; schon um 9 Uhr bringen“ – unterstreicht die Erzieherin mit dem Verweis auf „andere“ Familien, die mit einem Halbtagesplatz ähnliche Aufgaben zu lösen hätten. Es manifestiert sich an dieser Sequenz der „doppelten Adressat*innenbezug“ der frühen Bildung (Cloos/Gerstenberg/Krähnert 2018, S. 55), wenn die Mutter in ihrer Alltagsorganisation als bildungsbedürftig adressiert wird und nicht nur das Kind einer *Regelmäßigkeit* bedarf, sondern vor allem auch die Mutter *Routinen* entwickeln solle.

„Erzieherin: Er bekommt ja hier auch die Sprachförderung. Auch da ist es wichtig, dass er regelmäßig kommt. (...) Ja, damit er einfach noch mehr Wörter kennen lernt, damit er lernt, wie er die Wörter richtig einsetzen kann und lernt, sich richtig auszudrücken.

Mutter: Was macht sie denn? Lernt er das nicht bis nächstes Jahr, wenn er in die Schule kommt?

Erzieherin: Wenn er regelmäßig kommt, ja. (...) Er muss ja viel Deutsch um sich herum hören und auch viel Gesprochenes und, ich sag mal, Sie sprechen ja auch eigentlich relativ fließend Deutsch. Aber so, dass er hier nochmal, ja die korrekte Grammatik auch hört.

Mutter: Ja, ich weiß, was Sie meinen.

Erzieherin: Und je öfter er hier ist, umso mehr hört er ja. Hier spricht er auch mit den Kindern, z. B. zu Hause hat er ja das-

Mutter: Ja, zu Hause spricht unsere Sprache.

Erzieherin: Ja, das ist ja auch nicht schlimm. (...) Das soll er ja auch dürfen. [Mutter: Muttersprache, ja.] Genau, aber er hat nicht so viel Übung dann in der deutschen Sprache und hier hat er die dann automatisch, wenn er mit Kindern spielt. Und das ist einfach nochmal die Bitte an Sie: Bringen sie ihn regelmäßig [Mutter: Ok.] Dann kann er Kontakt zu den Kindern aufbauen. Er kann hier die Spiele kennen lernen. Wie man mit den Spielen spielt. Wie man mit den Kindern spielen kann.“

Neben den bereits eingangs konstatierten *sozialen* Förderbedarfen des Kindes im Umgang mit peers ist es darüber hinaus auch dessen Förderbedürftigkeit in der deutschen *Mehrheitssprache*, mit der die Teilhabeerwartung einer regelmäßigeren Anwesenheit des Kindes legitimiert wird – „*Bringen sie ihn regelmäßig*“. Wenngleich es hier die Mutter ist, die zuerst die Schule als Referenzrahmen für ausreichende Deutschkenntnisse ihres Kindes einführt, so greift die Erzieherin diesen Zukunftsbezug auf und betont, dass die Bildungsinstitution nur dann einen erfolgreichen sprachbezogenen Kompetenzerwerb bis Schuleintritt gewährleisten könne, wenn das Kind die institutionellen Erwartungen einer regelmäßigen Anwesenheit im Kindergarten erfülle. Die Verantwortung für die sprachliche Förderung wird nicht an die Mutter delegiert, sondern für die eigene Institution reklamiert – „*Und je öfter er hier ist, umso mehr hört er ja; und hier hat er die dann automatisch*“. Die Mutter wird hingegen als verantwortlich für die Gewährleistung von Anwesenheit adressiert, ihre Bringschuld wird im sprichwörtlichen Sinne im „Bringen“ des Kindes ausgemacht, was als notwendige und unhintergehbare Vorbedingung für die Wirksamkeit der Bildungsangebote des Kindergartens ausgewiesen wird.

5 Abschließende Überlegungen

Emblematisch zeigt sich an diesem Elterngespräch, was Mayer (2017, S. 68) für die pädagogischen Teilhabediskurse aufgezeigt hat: Es sind die pädagogischen Fachkräfte, die die „normalisierenden Bedingungen für Partizipation“ bestimmen und die „Deutungshoheit“ über diese innehaben (ebd.). Diejenigen, „die dem Wunsch, dem Versprechen oder dem Erfordernis der Teilhabe folgen, müssen diesen Bestimmungen und Ansprüchen entsprechen“ (ebd.). Bezogen auf die frühe Bildung zeigt sich hierbei, dass es entlang der Generationen- und Sorgeverhältnisse dabei über den o. g. doppelten Adressat*innenbezug zu einer Neujustierung kommt: Während die Teilhabe an frühkindlicher Bildung in der fachöffentlichen Debatte als ein voraussetzungsloser Anspruch der Kinder formuliert wird, scheinen es mehr die sorgeberechtigten Eltern zu sein, die die institutionellen

Normalitätserwartungen an die Gewährleistung einer angemessenen Teilhabe ihrer Kinder erfüllen müssen. Die institutionelle Teilhabeerwartung an das Kind wird zu einer normalisierenden Teilhabeanforderung an die Mutter. Diese wird im manifesten wie im übertragenen Sinne von der Erzieherin auf den „richtigen Weg“ gebracht und es wird ihr ganz lebenspraktisch und mit durchaus ungewöhnlichem Einsatz im Anschluss an das Elterngespräch gezeigt, „wo es lang“ geht oder zumindest gehen sollte. Wenn die strukturell herausfordernden Lebensumstände der Mutter dethematisiert bleiben – wie auch der Hinweis um ein Bemühen auf eine verlängerte Betreuungszeit des Kindes unkommentiert bleibt – und zugleich als Hauptursache für das Nichterfüllen von institutionellen Teilhabeanforderungen bei der Mutter ein Mangel an Organisiertheit ausgemacht wird, dann beziehen sich die institutionellen Normalisierungspraktiken zunächst und in einer zumindest latent disziplinierenden Weise auf die private Lebensführung der Mutter. Teilhabe *an* frühkindlicher Bildung ist also keineswegs für alle beteiligten Akteur*innen in einer gleichen Weise voraussetzungslos.

Die individualisierenden Implikationen des Teilhabediskurses, wonach Teilhabe an Bildung auf das „kulturelle Dispositiv der individualisierten Leistung *durch* Bildung vorbereiten“ muss (Dietrich 2017, S. 42, hvgh. i. O.), würden reproduziert, würde die Erzieherin gleichfalls individualisierend für einen vermeintlich unsensiblen Umgang mit einer in mehrfacher Hinsicht prekarisierten Mutter verantwortlich gemacht. Vielmehr lässt sich das Elterngespräch auch als Ausdruck dessen lesen, dass das politische Ansinnen, über eine Teilhabe an früher Bildung die als herkunftsbedingt verstandenen Bildungsbenachteiligungen von Kindern kompensatorisch auszugleichen und deren gesellschaftliche Teilhabe zu gewährleisten, zum einen subjektivierende Wirkungen auf die Fachkräfte zeitigt, denen sie sich nicht ohne Weiteres entziehen können (siehe hierzu auch Betz/Bischoff 2017, S. 115; Thon/Mai 2018, S. 126 f.). Zum anderen ist es gerade diese Verflechtung beider Facetten von Teilhabe, die Ambivalenzen, Widersprüchlichkeiten und Herausforderungen evoziert, die nicht in der Verantwortung von Erzieher*innen liegen, aber gleichwohl von diesen tagtäglich bearbeitet werden müssen. Im Aufschlüsseln dieser Herausforderungen liegt m. E. das besondere Erkenntnispotenzial einer differenz- und ungleichheitsanalytischen Ethnografie, das sie einlösen kann, wenn sie das empirisch rekonstruierbare „Ist“ gegenüber dem programmatisch geforderten „Soll“ privilegiert (Cloos et al. 2009, S. 13) und sich nicht darauf verengt, den Status der Umsetzung programmatischer Vorgaben und Ansprüche zur Gewährleistung von Teilhabe in frühpädagogischen Feld qualifizierend zu bewerten und die Praxis an der Erfüllung ihrer selbstreklamierten oder auch zugewiesenen Aspirationen zu messen. Das Diktum, dass quantitativ mehr Teilhabe und eine in qualitativer Hinsicht bessere Teilhabe für alle Kinder ermöglicht werden müsse, kann und soll in gerechtigkeits-theoretischer und diskriminierungskritischer Hinsicht weder *hinterfragt* noch in Abrede gestellt werden; es kann aber mit den Zugängen der ethnografischen Differenz- und

Ungleichheitsforschung empirisch irritiert und auf seine ambivalenten und widersprüchlichen Implikationen, die es für alle beteiligten Akteur*innen in einer je spezifischen Weise hat, hin befragt werden.

Literatur

- Amirpur, Donja (2013): Behinderung und Migration – eine intersektionale Analyse im Kontext inklusiver Frühpädagogik. WiFF Expertisen, Band 36. München: DJI.
- Amirpur, Donja/Platte, Andrea (2015): Allianzen für die Inklusionsentwicklung: Intersektionale und interdisziplinäre Forschung. In: Schnell, Irmtraud (Hrsg.): Herausforderung Inklusion. Theoriebildung und Praxis. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 431–438.
- Becker, Birgit/Schober, Pia Sophia (2017): Not Just Any Child Care Center? Social and Ethnic Disparities in the Use of Early Education Institutions with a Beneficial Learning Environment. In: Early Education and Development 28, H. 8, S. 1011–1034.
- Bertelsmann Ländermonitor (2018): Frühkindliche Bildungssysteme. www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/alle_Keyfacts_Laendermonitor_2018.pdf (Abfrage: 08.09.2020).
- Betz, Tanja/de Moll, Frederick (2013): Aktive Lerner, verletzte Geschöpfe, Entwicklungswesen: Kinderbilder im deutschen politischen Diskurs. In: Förster, Charis/Höhn, Kariane/Schreiner, Sonja A. (Hrsg.): Kindheitsbilder – Familienrealitäten. Prägende Elemente in der pädagogischen Arbeit. Freiburg: Herder, S. 41–49.
- Betz, Tanja/Bischoff, Stefanie (2017): Heterogenität als Herausforderung oder Belastung? Zu den Perspektiven frühpädagogischer Fachkräfte auf Differenz in Kindertageseinrichtungen. In: Stenger, Ursula/Edelmann, Doris/Nolte, David/Schulz, Marc (Hrsg.): Diversität in der Pädagogik der frühen Kindheit. Im Spannungsfeld zwischen Konstruktion und Normativität. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 101–118.
- Bischoff, Stefanie (2017): Habitus und frühpädagogische Professionalität: Eine qualitative Studie zum Denken und Handeln von Fachkräften in Kindertageseinrichtungen. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Bischoff, Stefanie/Pardo-Puhmann, Margaret/de Moll, Frederick/Betz, Tanja (2013): Frühe Kindheit als „Grundstein für eine erfolgreiche Bildungsbiografie“. Deutungen „guter Kindheit“ im politischen Diskurs. In: Grubenmann, Bettina/Schöne, Mandy (Hrsg.): Frühe Kindheit im Fokus. Entwicklungen und Herausforderungen (sozial-)pädagogischer Professionalisierung. Berlin: Frank & Timme, S. 15–34.
- Booth, Tony (2011): Wie sollen wir zusammen leben? Inklusion als wertebegleitender Rahmen für die pädagogische Praxis. Frankfurt am Main: GEW.
- Booth, Tony/Ainscow, Mel/Kingston, Denise (2006): Index für Inklusion. Frankfurt am Main: GEW.
- Brunner, Julia (2018): Professionalität in der Frühpädagogik. Perspektiven pädagogischer Fachkräfte im Kontext einer inklusiven Bildung. Wiesbaden: Springer VS.
- Budde, Jürgen/Hummrich, Merle (2013): Reflexive Inklusion. In: Zeitschrift für Inklusion 8, H. 4. www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/193/199 (Abfrage: 08.09.2020).
- Budde, Jürgen/Dlugosch, Andrea/Sturm, Tanja (Hrsg.) (2017): (Re-)Konstruktive Inklusionsforschung. Differenzlinien, Handlungsfelder, Empirische Zugänge. Opladen, Berlin und Toronto: Barbara Budrich.
- Cloos, Peter/Königter, Stefan/Müller, Burkhard/Thole, Werner (2009): Die Pädagogik der Kinder- und Jugendarbeit. Wiesbaden: Springer VS.
- Cloos, Peter (2019): Professionalisierung für eine inklusive Bildung, Erziehung und Betreuung in Kindertageseinrichtungen. Forschungsperspektiven und Forschungsstand. In: nifbe (Hrsg.): Inklusiv Haltung und Beziehungsgestaltung. Kompetenter Umgang mit Vielfalt in der KiTa. Freiburg, Basel und Wien: Herder, S. 53–63.
- Cloos, Peter/Gerstenberg, Frauke/Krähnert, Isabell (2018): Symmetrien und Asymmetrien. Verbale Praktiken der Positionierung von Eltern und pädagogischen Fachkräften in Teamgesprächen.

- In: Thon, Christine/Menz, Margarete/Mai, Miriam/Abdessadok, Luisa (Hrsg.): Kindheiten zwischen Familie und Kindertagesstätte. Differenzdiskurse und Positionierungen von Eltern und pädagogischen Fachkräften. Wiesbaden: Springer VS, S. 49–74.
- Diehm, Isabell/Kuhn, Melanie/Machold, Claudia/Mai, Miriam (2013): Ethnische Differenz und Ungleichheit? Eine ethnografische Studie in Bildungseinrichtungen der frühen Kindheit. In: Zeitschrift für Pädagogik (ZfPäd) 59, H. 5, S. 644–655.
- Diétrich, Cornelia (2017): Teilhabe – Teil sein – Anteil nehmen: Anthropologische Argumente der Zugehörigkeit. In: Miethé, Ingrid/Tervooren, Anja/Ricken, Norbert (Hrsg.): Bildung und Teilhabe: Zwischen Inklusionsforderung und Exklusionsdrohung. Wiesbaden: Springer VS, S. 29–46.
- Fritzsche, Bettina (2013): Inklusion als Exklusion: Differenzproduktion im Rahmen schulischen Anerkennungsgeschehens. In: Tervooren, Anja/Engel, Nicolas/Göhlich, Michael/Miethé, Ingrid/Reh, Sabine (Hrsg.): Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern. Internationale Entwicklungen erziehungswissenschaftlicher Forschung. Bielefeld: transcript, S. 329–345.
- Geldner, Jens (2020): Inklusion, das Politische und die Gesellschaft. Zur Aktualisierung des demokratischen Versprechens in Pädagogik und Erziehungswissenschaft. Bielefeld: transcript.
- Hansen, Rüdiger (2015): Inklusion und Partizipation. In: Reichert-Garschhammer, Eva/Kieferle, Christa/Wertfein, Monika/Becker-Stoll, Fabienne (Hrsg.): Inklusion und Partizipation – Vielfalt als Chance und Anspruch. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 81–96.
- Hasselhorn, Marcus/Kuger, Susanne (2014): Wirksamkeit schulrelevanter Förderung in Kindertagesstätten. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (ZfE), Band 17, S. 299–314.
- Heimlich, Ulrich (2013): Kinder mit Behinderungen. Anforderungen an eine inklusive Frühpädagogik. WiFF Expertisen, Band 33. München: DJI.
- Hogrebe, Nina (2016): Segregation im Elementarbereich – Mobilität und Trägerschaft. Zeitschrift für Grundschulforschung (ZfG) 9, H. 1, 20–33.
- Hummrich, Merle (2017): Rekonstruktive Inklusionsforschung als (rekonstruktive) Bildungsforschung im Anspruch einer reflexiven Wissenschaft – Eine Rahmung. In: Budde, Jürgen/Dlugosch, Andrea/Sturm, Tanja (Hrsg.): (Re-)Konstruktive Inklusionsforschung. Differenzlinien, Handlungsfelder, Empirische Zugänge. Opladen, Berlin und Toronto: Barbara Budrich, S. 165–180.
- Jahreiß, Samuel/Ertanir, Beyhan/Sachse, Steffi/Kratzmann, Jens (2018): Sprachliche Interaktionen in Kindertageseinrichtungen mit hohem Anteil an mehrsprachigen Kindern. In: Forschung Sprache 6, H. 2, S. 32–41.
- Kassis, Maria (2019): „Schon wieder Zarat!“ Differenzkonstruktionen im Schulalltag. In: Sieber Egger, Anja/Unterweger, Gisela/Jäger, Marianna/Kuhn, Melanie/Hangartner, Judith (Hrsg.): Kindheit(en) in formalen, nonformalen und informellen Bildungskontexten: Ethnografische Beiträge aus der Schweiz. Wiesbaden: Springer VS, S. 91–108.
- Kelle, Helga (2013): Normierung und Normalisierung der Kindheit. Zur (Un)Unterscheidbarkeit und Bestimmung der Begriffe. In: Kelle, Helga/Mierendorff, Johanna (Hrsg.): Normierung und Normalisierung der Kindheit. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 15–37.
- Knapp, Gudrun-Axeli (2001): Dezentriert und viel riskiert. Anmerkungen zur These vom Bedeutungsverlust der Kategorie Geschlecht. In: Knapp, Gudrun-Axeli/Wetterer, Angelika (Hrsg.): Soziale Verortung der Geschlechter: Gesellschaftstheoretische und feministische Kritik. Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 15–62.
- Knoll, Alex/Jaeger, Ursina (2020): Lost in diglossia? (Un-)doing difference by dealing with language variations in Swiss kindergartens. In: Ethnography and Education 15, 2, 238–253.
- Kubandt, Melanie (2016): Geschlechterdifferenzierung in der Kindertageseinrichtung: Eine qualitativ-rekonstruktive Studie. Opladen, Berlin und Toronto: Barbara Budrich.
- Kuhn, Melanie (2013): Professionalität im Kindergarten. Eine ethnographische Studie zur Elementarpädagogik in der Migrationsgesellschaft. Wiesbaden: Springer VS.
- Kuhn, Melanie (2018): Zwischen Einschluss und Ausschluss – Diskursive Erzeugungen der anderen Eltern in der schweizerischen Kindertagesbetreuung. In: Thon, Christine/Menz, Margarete/Mai, Miriam/Abdessadok, Luisa (Hrsg.): Kindheiten zwischen Familie und Elementarbereich. Differenzdiskurse und Positionierungen von Eltern und pädagogischen Fachkräften. Wiesbaden: Springer VS, S. 75–91.
- Künzli, Sibylle/Isler, Dieter/Leemann, Regula J. (2010): Frühe Literalität als soziale Praxis – Analyse von Mikroprozessen der Reproduktion von Bildungsungleichheit. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 30, H. 1, S. 60–73.

- Lehrl, Simone/Kuger, Susanne/Anders, Yvonne (2014): Soziale Disparitäten beim Zugang zu Kindergartenqualität und differenzielle Konsequenzen für die vorschulische mathematische Entwicklung. *Unterrichtswissenschaft* 42, H. 2, S. 132–151.
- Machold, Claudia (2015): Wie Individuen zu ‚ethnisch anderen‘ Kindern werden. Ethnizitätsrelevante Unterscheidungspraktiken in Kindertagesstätten und ihr Beitrag zur (Re-)Produktion von Ungleichheit. In: *Soziale Passagen. Journal für Empirie und Theorie sozialer Arbeit* 7, H. 1, S. 35–50.
- Machold, Claudia (2017): Datenbasierte Porträts als Instrumentarium einer ethnographischen Ungleichheitsforschung. In: Diehm, Isabell/Kuhn, Melanie/Machold, Claudia (Hrsg.): *Differenz – Ungleichheit – Erziehungswissenschaft. Verhältnisbestimmungen im (Inter-) Disziplinären*. Wiesbaden: Springer VS, 157–176.
- Machold, Claudia/Diehm, Isabell (2017): (Elementar-)Pädagogische Ordnungen – ihre Organisationspezifika und Ungleichheitsrelevanz. In: Budde, Jürgen/Dlugosch, Andrea/Sturm, Tanja (Hrsg.): (Re-)Konstruktive Inklusionsforschung. Differenzlinien, Handlungsfelder, Empirische Zugänge. Opladen, Berlin und Toronto: Barbara Budrich, S. 307–320.
- Machold, Claudia/Wienand, Carmen (2018): Ethnizitätsrelevante Unterscheidungspraktiken in Bildungseinrichtungen. Re-Konstruktion der Genese von Ungleichheit in der Migrationsgesellschaft als Anspruch einer längsschnittlichen Ethnografie. In: *Zeitschrift für qualitative Forschung* 19, H. 1–2, S. 131–146.
- Mader, Marius/Mierendorff, Johanna (2017): Abschied von sozialer Diversität? Hochpreisige Einrichtungen im Elementarbereich. In: Stenger, Ursula/Edelmann, Doris/Nolte, David/Schulz, Marc (Hrsg.): *Diversität in der Pädagogik der frühen Kindheit. Im Spannungsfeld zwischen Konstruktion und Normativität*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 85–100.
- Mayer, Ralf (2017): Teilhabe und Teilung. In: Miethe, Ingrid/Tervooren, Anja/Ricken, Norbert (Hrsg.): *Bildung und Teilhabe. Zwischen Inklusionsforderung und Exklusionsdrohung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 65–85.
- Mecheril, Paul (2013): „Kompetenzlosigkeitskompetenz“. Pädagogisches Handeln unter Einwanderungsbedingungen. In: Auernheimer, Georg (Hrsg.): *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität*. Wiesbaden: Springer VS, S. 15–35.
- Meyer, Sarah (2017): *Soziale Differenz in Bildungsplänen für die Kindertagesbetreuung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Mierendorff, Johanna (2017): Elterliche und institutionelle Praxen der Distinktion in kommerziellen Kindertageseinrichtungen in Deutschland – die narrative Konstruktion von Ungleichheit. In: Diehm, Isabell/Kuhn, Melanie/Machold, Claudia (Hrsg.): *Differenz – Ungleichheit – Erziehungswissenschaft. Verhältnisbestimmungen im (Inter-) Disziplinären*. Wiesbaden: Springer VS, S. 239–256.
- Neumann, Sascha (2012): Some Children Are More Different Than Others: Language Practices in Luxembourgian Nurseries. In: *Qualitative Research Journal* 12, H. 2, S. 183–192.
- Panagiotopoulou, Argyro (2016): Mehrsprachigkeit in der Kindheit: Perspektiven für die frühpädagogische Praxis. WiFF Expertisen, Band 46. München: DJI.
- Panagiotopoulou, Argyro (2019): Inklusion und Norm – Inklusion als Norm? In: Bräu, Karin/Budde, Jürgen/Köpfer, Andreas/Rosen, Lisa (Hrsg.): *Grundbegriffe der Inklusionsforschung. Zeitschrift für Inklusion* 2, www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/528/383 (Abfrage: 08.09.2020).
- Peter, Tobias/Waldschmidt, Anne (2017): Inklusion. Genealogie und Dispositivanalyse eines Leitbegriffs der Gegenwart. In: *Sport und Gesellschaft* 14, H. 1, S. 29–52.
- Platte, Andrea (2016). *Inklusive Bildung: Forschende und gestaltende Zugänge*. In: Ottersbach, Markus/Platte, Andrea/Rosen, Lisa (Hrsg.). *Soziale Ungleichheiten als Herausforderung für inklusive Bildung*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 149–170.
- Platte, Andrea (2017): Teilhabe als Implikat inklusiver Bildung. In: Krönig, Franz/Neubert, Thorsten (Hrsg.): *Zusammenklang. Musikalisch-kulturelle Bildung an Ganztagsgrundschulen*. Freiburg und Dortmund: Projekt, S. 178–189.
- Prenzel, Annedore (2016): *Bildungsteilhabe und Partizipation in Kindertageseinrichtungen*. WiFF Expertisen, Band 47. München: DJI.
- Sieber Egger, Anja/Unterweger, Gisela (2019): „Jetzt gilt’s richtig ernst“ – Eine ethnographische Perspektive auf die Inszenierung des Schulbeginns. In: Sieber Egger, Anja/Unterweger, Gisela/Jäger, Marianna/Kuhn, Melanie/Hangartner, Judith (Hrsg.): *Kindheit(en) in formalen, nonformalen*

- und informellen Bildungskontexten: Ethnografische Beiträge aus der Schweiz. Wiesbaden: Springer VS, S. 153–174.
- Sulzer, Annika/Wagner, Petra (2011): Inklusion in Kindertageseinrichtungen – Qualifikationsanforderungen an die Fachkräfte. WiFF Expertisen, Band 15. München: DJI.
- Thon, Christine/Mai, Miriam (2017): Inklusion oder Teilhabe nach Plan? In: Miethe, Ingrid/Tervooren, Anja/Ricken, Norbert (Hrsg.): Bildung und Teilhabe: Zwischen Inklusionsforderung und Exklusionsdrohung. Wiesbaden: Springer VS, S. 259–278.
- Thon, Christine/Mai, Miriam (2018): Positionierungen in ‚Milieus‘. Zum Differenzdilemma im Sprechen pädagogischer Fachkräfte über Eltern. In: Thon, Christine/Menz, Margarete/Mai, Miriam/ Abdessadok, Luisa (Hrsg.): Kindheiten zwischen Familie und Elementarbereich. Wiesbaden: Springer VS, S. 113–129.
- Urban, Michael/Cloos, Peter/Meser, Kapriel/Objartel, Vanessa/Richter, Annette/Schulz, Marc/Thoms, Sören/Velten, Jenny/Werning, Rolf (2015): Prozessorientierte Verfahren der Bildungsdokumentation in inklusiven Settings. Opladen, Berlin und Toronto: Barbara Budrich.
- vbw – Vereinigung der Bayrischen Wirtschaft e. V. (Hrsg.) (2007): Bildungsgerechtigkeit. Jahresgutachten 2007. Aktionsrat Bildung. Wiesbaden: VS.
- Wimmer, Michael (2006): Dekonstruktion und Erziehung. Studien zum Paradoxieproblem in der Pädagogik. Bielefeld: transcript.
- Zettl, Evamaria (2019): Mehrsprachigkeit und Literalität in der Kindertagesstätte. Eine ethnographische Studie in einem von Migration und sozialer Segregation geprägten Stadtviertel. Wiesbaden: Springer VS.

„Was die Kinder gelernt bekommen sollen“ – Die Frage nach Kategorisierungs- und Etikettierungsprozessen von Förderung in inklusiven Bildungssettings

Katja Zehbe

1 Einleitung

Inklusion steht als bildungsprogrammatisches und fachliches Stichwort sowie als gesellschaftliche Anforderung und Herausforderung seit nunmehr über zehn Jahren im deutschsprachigen Raum im Fokus von Bildung und Erziehung. Die Herausforderung liegt unter anderem im Umgang mit dem neu auszuhandelnden Spannungsfeld zwischen Individualisierung und Standardisierung von Bildungsprozessen schon in der frühkindlichen institutionellen Bildung. Eingebettet ist dieses Spannungsfeld zwischen marktwirtschaftlichen, ökonomischen und scholarisierten Ansprüchen an ein sogenanntes „Bildungoutput“ – und damit an eine Standardisierung von frühkindlicher Bildung – einerseits und der Forderung nach Anerkennung, Achtung von Diversität und der Bekämpfung von Diskriminierung über die Forderung der Umsetzung von Inklusion – also überwiegend Individualisierung von frühkindlicher Bildung – andererseits. Im Folgenden wird dieses Spannungsfeld aus einer heil- und sonderpädagogischen Perspektive heraus für die inklusive Bildung und Förderung von Kindern mit sogenannter „Behinderung“ betrachtet.

Zentral geht es im Beitrag um eine überblicksartige Betrachtung, wie frühkindliche inklusive Bildung und Förderung im Spiegel von Programmatik, Organisation und Steuerung, Profession und Verfahren zur Förderung im Kontext von Inklusion entworfen wird. Ziel ist es, die Bedeutung von Kategorisierungs- und Etikettierungsprozessen auf diesen vier Ebenen unter Rekurs auf das eingangs erwähnte Spannungsfeld zu beleuchten, wodurch abschließend die Kontur einer (zukünftigen) Inklusiven Bildungsforschung betrachtet werden kann.

Aufgrund der mit dem Behinderungsbegriff verbundenen sprachlichen wie theoretischen Uneindeutigkeiten und Implikationen wird folgend von einer sogenannten „Behinderung“ gesprochen. Auf diese Weise wird sprachlich Distanz zu potenziell subjektivierenden Effekten von Kategorisierungs- und Etikettierungsprozessen (Diehm/Kuhn/Machold 2017; Reckwitz 2017) genommen und zugleich eine Möglichkeit der Benennung spezifischer Phänomene erhalten, da es diese Benennung nach wie vor zu brauchen scheint (u. a. Boger 2018).

2 Skizze eines Spannungsfeldes

Mit Inklusion wird der Anspruch verbunden, Vielfalt in jeglicher Hinsicht zu achten und Heterogenität, beispielsweise in der Entwicklung (von Kindern) als „verschieden, ohne einander untergeordnet zu sein“ zu fassen (Prengel 2010, S. 20). Auslöser, aber auch Verstärker von diesbezüglichen Bemühungen des heil- und sonderpädagogischen Feldes bzw. der Selbstvertretergremien und -organisationen war und ist in diesem Kontext die UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK), welche im Jahr 2006 durch die Vereinten Nationen verabschiedet und 2009 von Deutschland ratifiziert wurde. Wenngleich die UN-BRK einen Paradigmenwechsel fordert, der insbesondere über den in § 24 geforderten gleichberechtigten Zugang aller Menschen zu institutionellen Bildungsorten formuliert wird, bleibt die Bedeutung von Inklusion begrifflich bislang unscharf. Wocken bezeichnet ihn daher als eine „babylonische Sprachverwirrung“ (Wocken 2011, S. 59), denn der theoretische Diskurs darüber, was Inklusion in Abgrenzung zu anderen Begriffen wie beispielsweise Integration meint, spaltet z. T. das frühpädagogische und erziehungswissenschaftliche Feld.

Grundlegend lässt sich im erziehungswissenschaftlichen Feld ein enges Verständnis von Inklusion von einem weiten Verständnis unterscheiden. In Abhängigkeit des jeweiligen Begriffsverständnisses wird Inklusion im Kontext von Bildung und Förderung unterschiedlich (hinsichtlich einer spezifischen Klientel und daraus resultierenden Bildungsstrukturen und Zielen von Förderung) entworfen (Zehbe 2019). Während ein enges Begriffsverständnis insbesondere auf die Heterogenitätsdimension Behinderung abhebt, fokussiert ein weites Begriffsverständnis die gleichberechtigte Beachtung von verschiedenen Heterogenitätsdimensionen, ohne dabei jedoch eine Notwendigkeit zur Konstruktion von Differenz entlang dieser Heterogenitätsdimensionen zu sehen (Hinze 2008; Biewer 2010). In diesem Sinne betont ein *enges Begriffsverständnis von Inklusion* nicht nur eine Heterogenitätsdimension, sondern konstruiert eine Differenz, indem Behinderung von Nicht-Behinderung dichotom und kategorial abgegrenzt wird. Wird ein enges Verständnis von Inklusion beispielsweise mit dem medizinischen Modell von Behinderung (Booth/Ainscow 2017, S. 59) verquickt, so wird der Blick auf ein idealiter zu behebbendes Defizit im Menschen gelegt. In dieser Perspektive wird die Ursache von Behinderung und Beeinträchtigung im Individuum als selbst veranlagt bzw. mitkonstruiert gesehen. Ein *weites Verständnis von Inklusion* umfasst demgegenüber einen ganzheitlichen und anerkennenden Blick auf verschiedene Heterogenitätsdimensionen und Potenziale eines Menschen und schließt die Prämisse ein, dass ein Mensch mehrere Heterogenitätsdimensionen in seinen Eigenschaften einschließen kann. Am Beispiel der Zuschreibungsprozesse zu einem diagnostizierten sonderpädagogischen Förderbedarf machen Booth und Ainscow (2017) darauf aufmerksam, dass Kinder, die dieser Kategorie zugeordnet werden (können), durch weitere Zuschreibungsprozesse

ebenso anderen Kategorisierungen zugeordnet werden könn(t)en. So seien bestimmte andere Gruppen (relevant wird hier beispielsweise Geschlecht, soziale Schicht und Herkunft), welche entlang dieser Differenzlinie konstruiert werden, innerhalb dieser Gruppe der nunmehr als sonderpädagogisch bedürftig gekennzeichneten Kinder überrepräsentiert (ebd., S. 57). Dies verweist nun zum einen auf den Aspekt der multifaktoriellen „Genese“ sogenannter „Behinderungen und Beeinträchtigungen“, zum anderen verdeutlicht es die spezifischen Kontexte, in denen Differenzen und Förderabsichten (re-)produziert werden.

Dieses weite Verständnis von Inklusion liegt inhaltlich nun sehr nah an dem durch die UN-BRK programmatisch vorgenommenen Paradigmenwechsel: Das in der UN-BRK nunmehr formulierte menschenrechtliche Modell von Behinderung wendet sich von einer defizitären Zuschreibung im Menschen ab und nimmt hingegen äußere Faktoren, v. a. gesellschaftliche Bedingungen und Zugangsbarrieren in die Verantwortung für Mechanismen der Exklusion und Diskriminierung von Menschen mit sogenannter „Behinderung“. In diesem Sinne verweise die Konvention auf das „exkludierende Potenzial von Kategorisierungsprozessen“ (ebd., S. 59). Die damit einhergehende systemische Perspektive schließt somit den Anspruch ein, Umfeld- und Kontextbedingungen des Lernens von Kindern mit und ohne Behinderung gleichermaßen zu erfassen und aufzuzeigen.

Diesen Überlegungen für den Bereich der frühkindlichen inklusiven Bildung empirisch folgend, zeigt sich zum einen, dass in frühpädagogischen Settings ein überwiegend enges Begriffsverständnis von Inklusion zum Tragen kommt und damit insbesondere die Heterogenitätsdimension Behinderung im Fokus der professionellen Bearbeitung steht (Knauf/Graffe 2016). Zum anderen zeigt sich die Etablierung eines großen Pools an Screening- und Assessmentverfahren für die frühpädagogische Praxis, um die Entwicklung von Kindern professionell vermessen und einschätzen zu können (Blaschke-Nacak/Thörner 2019, S. 37 ff.). In sonderpädagogischen Fördergutachten werden die im Menschen veranlagten Potenziale und Ressourcen jedoch noch nicht automatisch Bestandteil der Begutachtung von Kindern mit sogenannter „Behinderung“ beispielsweise durch Ärzt*innen, Psycholog*innen, Pädagog*innen und Therapeut*innen, auch wenn dies explizit von den Verfahrensvorgaben erwartet wird. Ebenso ist ein umfangreiches Angebot an Fördermaßnahmen zur Kompensation und Prävention von individuellen Entwicklungsschwierigkeiten entstanden. Dabei fördert die anhaltende Diskussion darüber, welche Kompetenzen Kinder bis zum Beginn der Schulzeit erworben haben sollen (Stamm 2013), dieses Spannungsfeld um Inklusion. Wenn Kelle (2018, S. 85) von einer „Entgrenzung von Diagnostik“ in der frühkindlichen Bildung spricht, so meint sie damit den Umstand, dass mittlerweile sehr viele verschiedene Professionen schon im Vorschulalter eine Vielzahl von Anlässen zur Diagnostik nutzen. Mit standardisierten und non-kategorialen Tests, Screenings und Beobachtungsverfahren werde die kindliche Entwicklung

so präzise wie noch nie in den pädagogischen Blick genommen, so Kelle. Diese Entwicklungen stehen im Feld in enger Verbindung zum Auftrag von frühkindlichen Bildungseinrichtungen, bereits frühzeitig präventiv wie kompensatorisch auf die Entwicklung von Kindern zu schauen (u. a. Bröckling 2012; Hamacher/Seitz 2019; Kuger/Sechtig/Anders 2012).

Aus den aufgezeigten Unterschieden im Verständnis von Inklusion lässt sich nun das darin eingelagerte Spannungsfeld erkennen, bei dem die Individualisierung und Individualität der Kinder einem an (Bildungs- und Gesundheits-) Normen orientierten, professionellen und gesellschaftlichen Blick gegenüber steht. Auswirkungen hat dies u. a. auf die Förderung der Kinder mit sogenannter „Behinderung“ in der frühkindlichen Bildungslandschaft, welche sich zwischen Individualisierung und Standardisierung bewegt (Zehbe 2019) – und damit der Frage nach der Notwendigkeit von Kategorisierungs- und Etikettierungsprozessen von (früher) Förderung in inklusiven Bildungssettings folgt.

Dieses Spannungsfeld lässt sich für das Beispiel der Förderung¹ wie folgt denken: Mit einem weiten Verständnis von Inklusion ist im Rahmen sonderpädagogischer Förderung ein Wechsel vom Kaskadenmodell sonderpädagogischer Dienste (Reynolds 1962; Deno 1970) hin zum Menschenrecht auf Teilhabe und Bildung direkt verbunden (Hinz 2008). Das Kaskadenmodell suggeriert eine „gerechte“ Verteilung von Maßnahmen zur Integration und Förderung einer bestimmten Personengruppe über eine pyramidale Einordnung. Demnach wird nach Grundförderung, Förderangeboten und verstärkten Maßnahmen unterschieden. Diese Gedankenlinien finden sich beispielsweise im aktuell vielfach rezipierten Modell der Response-to-intervention (RTI) wieder. Demnach erhalte der überwiegende Teil der Kinder durch allgemeinpädagogische Bildungsangebote eine adäquate Möglichkeit für Bildungs- und Lernprozesse, um eine curriculare Norm (z. B. in der Schule) zu erreichen. Grundförderung wäre hier dann mit dem Anspruch einer universellen Prävention verbunden, Förderangebote gehörten hingegen bereits in den Kreis der spezifizierten Interventionen. Sogenannte „verstärkte Maßnahmen“ erforderten dann die Zuschreibung zu einer Kategorie, einer Legitimation wie im Folgenden zu zeigen sein wird, um ein Plus an Förderung für das Kind zu ermöglichen und einen sogenannten „Nachteil“ auszugleichen. Diese Logik ist ebenfalls im Bereich der frühkindlichen Bildung zu finden. Kritiker*innen der Sonder- und Heilpädagogik sehen in dieser pyramidalen Verortung von Förderung jedoch nur eine Neuauflage von Kategorisierungsprozessen und segregierenden Maßnahmen (u. a. Willmann 2018). Inklusion in einem weiten Verständnis meint hingegen eine Überwindung der

1 Den Begriff der Förderung als einen für die Frühpädagogik noch jungen Begriff zu definieren, stellt dabei eine Herausforderung dar. Folgende Autor*innen bieten hierzu einen Überblick über vielfältige Begriffsfassungen: Behrensen et al. 2011; Fischer 2015; Dumont 2019; Zehbe 2019.

Zwei-Gruppen-Theorie unter dem menschenrechtlich verankerten Anspruch auf Achtung der Diversität sowie Teilhabe an Bildung und Förderung im Rahmen von Diversität und Vielfalt und auch der Förderung der Persönlichkeitsentwicklung, wie es das SGB VIII vorgibt.

3 Ebene der Programmatik

Mit dem Gesetz zur Weiterentwicklung der Qualität und zur Verbesserung der Teilhabe in Tageseinrichtungen und in der Kindertagespflege (KiQuTG) gilt es seit dem 01.01.2019 erstmalig ein „bedarfsgerechtes Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsangebot in der Kindertagesbetreuung [zu] schaffen, welches insbesondere die Ermöglichung einer *inklusiven Förderung* aller Kinder“ umfasse (§ 2 KiQuTG, Herv. im Text: K.Z.). Bildung und Inklusion sind hier gesetzlich fest verankert. Zugleich definiert § 22 (2) SGB VIII den „Förderungsauftrag“ einerseits über „die Erziehung, Bildung und Betreuung des Kindes und bezieht sich auf die soziale, emotionale, körperliche und geistige Entwicklung des Kindes“ (§ 22 (3) SGB VIII) und rahmt so eine angestrebte kindliche Kompetenzentwicklung. Eine Normierung von Bildungs- und Kompetenzzielen wird im Bereich der frühkindlichen Bildung hingegen nicht vorgenommen, gleichwohl der „Gemeinsame Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen“ (JMK/KMK 2004) als Vereinbarung von Bildungszielen für Tageseinrichtungen im Elementarbereich für Deutschland angesehen wird und die seit 2004 entstandenen Bildungs- und Erziehungspläne der Länder eine Folge der Beschlussfassung dieses Dokuments sind. Zugleich nehmen der Kinderschutz (§ 8a SGB VIII) sowie Aspekte von Prävention und Kompensation in der professionellen Gestaltung von frühkindlichen institutionellen Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsprozessen einen bedeutenden Teil des Aufgabenspektrums ein. So sollen Kinder u. a. in ihrer sprachlichen Entwicklung bewusst gefördert werden (§ 2 KiQuTG). Die individuelle Gestaltung dieser Förderung wird über die Berücksichtigung von „Alter und Entwicklungsstand, den sprachlichen und sonstigen Fähigkeiten, der Lebenssituation sowie den Interessen und Bedürfnissen des einzelnen Kindes [...] sowie seine[r] ethnische[n] Herkunft“ (§ 22 (3) SGB VIII) definiert – und schenkt so der individuellen und individualisierten Entwicklung von Kindern sowie Aspekten von Kompensation und Prävention Beachtung. Der Diskurs um Inklusion in der frühkindlichen Bildung verweist somit in einem seiner Dreh- und Angelpunkte auf die Bedeutung des Kompetenzerwerbs von Kindern und dessen „Vermessung“ im Kontext von Prävention und Kompensation. Die Individualisierung bzw. Berücksichtigung der oben aufgeführten Aspekte kann jedoch nur auf der Folie standardisierter Verfahren zur Entwicklungseinschätzung bei den Kindern erfolgen. Damit einher geht demnach auch eine diskutierte Passung von Kompetenzen der Kinder mit gesellschaftlichen Erwartungen und/

oder schulischen Anforderungen, die vor allem im Zuge einer nahenden Einschulung virulenter gemacht werden. So stammt auch das Zitat² aus der Überschrift von einer Erzieherin, die insbesondere die sogenannten „Vorschulkinder“ betreut. Auf die Frage hin, was sie als pädagogische Fachkraft den Kindern mit auf den Weg geben möchte, führt sie neben kind- und persönlichkeitsbezogenen Aspekten auch die gesellschaftliche Erwartungshaltung dessen, was Kinder bis zur Einschulung können sollten – bzw. „[...] was die Kinder gelernt bekommen sollen“ – aus.

Dabei wird jedoch im Rahmen der Inklusionsdebatte deutlich, dass die Förderung von Vielfalt sowie die Achtung von Individualität keine Homogenisierung, sondern eine Heterogenisierung von Entwicklungs- und Bildungsverläufen im kindlichen Kompetenzerwerb fokussiert. Die damit verbundene Frage, was der (curricular geforderte) Output frühkindlicher Bildungsorte ist, muss sich demnach ebenfalls verschieben (auch Blaschke-Nacak/Thörner 2019). Aufgrund (bewusst) nicht definierter Leistungsnormen für die Entwicklung von Kindern in den aktuellen Erziehungs- und Bildungsplänen kann das bisher nach außen mess- und evaluierbare Ergebnis von beispielsweise Kindertageseinrichtungen neben der pädagogischen Qualität, die erreichte sogenannte „Schulfähigkeit“ der Kinder (Stamm 2013) bzw. die Orientierung an der normorientierten Kompetenzentwicklung der Kinder kritisch diskutiert werden. So wird etwa im Rahmen von Einschulungs- oder Beobachtungsverfahren eine curriculare Messlatte an das Kind angelegt und der aktuelle Kompetenzstand des Kindes mit spezifischen Entwicklungserwartungen an das Alter des Kindes abgeglichen. Nicht selten mündet dieser zweiteilige Arbeitsauftrag an frühkindliche Bildungseinrichtungen um Individualisierung wie Standardisierung in der Angabe eines Entwicklungsalters des Kindes, in Abgrenzung zum (rechnerischen) Lebensalter des Kindes (ab Geburt). Im Spiegel von Inklusion kann dieser Output von Kindertageseinrichtungen jedoch nicht mehr von dauerhaftem, alleinigem Bestand sein, wenn mit der Angabe des Entwicklungsalters zugleich kompensatorische Maßnahmen verbunden werden sollen. Zum einen, weil Bildung neben Erziehung und Betreuung nur eine der Aufgaben öffentlicher frühkindlicher Bildungseinrichtungen ist. Zum anderen, weil eine Homogenisierung von „Leistungsständen“, auch in der Transitionsphase zur Schule, unter dem Aspekt der Achtung von Diversität, kaum haltbar erscheint. Obwohl insbesondere in der Transitionsphase die kindliche Entwicklung unter dem Aspekt von Leistung fokussiert wird, bleiben insbesondere für frühkindliche Bildungseinrichtungen das *Sein* der Kinder in Abgrenzung zu einem *Werden* der Kinder nach wie vor

2 Das Zitat stammt aus dem Datenkorpus des Dissertationsvorhabens der Autorin. Hierbei wurden pädagogische Fachkräfte in leitfadengestützten Expert*innen-Interviews zur Förderung von Kindern mit und ohne sogenannte „Behinderung“ befragt. Die Ergebnisse wurden mithilfe der Dokumentarischen Methode interpretiert und in einer sinn-genetischen Typenbildung zusammengefasst (Zehbe 2019).

Schlüsselemente pädagogischer Arbeit (Blaschke-Nacak/Thörner 2019, S. 43). Hinter dem Bewertungsmaßstab Leistung verbirgt sich umso mehr eine soziale Praxis einer Zwei-Gruppen-Theorie, die mit unterschiedlichen Maßstäben die Entwicklung und Förderung von Kindern verhandelt und entlang divergenter Argumentationslinien entlang von Kompensation und Prävention geführt wird. Im Rahmen einer (ganzheitlichen) Entwicklungseinschätzung von Kindern kann im Sinne des Inklusionsbegriffs jedoch nur tragend sein, was die konkreten Lern- und Ausgangslagen sowie die Barrieren für Teilhabe und Lernen innerhalb einer kontextualisierenden Analyse von Bedingungen für jedes einzelne Kind genau sind, eingebettet in das kindliche Wohlbefinden. Es impliziert somit eine Ressourcen- und Defizitorientierung ohne Bewertung entlang von Kategorien und konfrontiert darüber vor allem das frühpädagogische Feld mit kompensatorischen wie individuellen Entwicklungsthemen der Kinder, jenseits von Kategorisierungs- und Etikettierungsprozessen in curricularer Hinsicht. Hamacher und Seitz (2019, S. 129) fassen unter dem „Präventions-Interventions-Paradigma“ die „im Medizinsystem verortet[e] Logik, dass Vorbeugen besser sei als das „Heilen“ (Bröckling 2012, S. 93 f.). Drohendem „Normalitätsverlust“ werde somit präventiv bzw. erkanntem „Normalitätsverlust“ kompensatorisch begegnet.

4 Ebene der Organisation und Steuerung: Umsetzung von inklusiven Bildungsstrukturen

Inwiefern Kategorisierungs- und Etikettierungsprozesse im skizzierten Spannungsfeld bereits auf der Ebene der Steuerung und der Kindertageseinrichtungen als Organisation stattfinden, lässt sich an den Beispielen der divergierenden Betreuungssettings in Deutschland für Kinder mit und ohne sogenannte „Behinderung“ und der Finanzierung der Förderung veranschaulichen. Das oben skizzierte Spannungsfeld umreißt damit auch das vielfach bekannte Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma (Kornmann 1994), demnach spezifische Ressourcen (u. a. Hilfsmittel, finanzielle Mittel, Personalmittel) nur über den Nachweis eines spezifischen Etiketts (beispielsweise einer Diagnose oder Förderbedarfs) freigegeben werden. Um die Relevanz des geschilderten Dilemmas zu verstehen, wird im Folgenden die (inklusive) deutsche Bildungsstruktur von Kindertageseinrichtungen nachgezeichnet.

In Deutschland werden Kinder mit sogenannter „(drohender) Behinderung“ an verschiedenen institutionellen Orten betreut. Dabei hatten im Jahr 2017 ca. 2,3 % im bundesweiten Durchschnitt aller Kinder im Alter von null bis sechs Jahren, die eine Kindertageseinrichtungen besucht haben, einen sogenannten „Integrationsstatus“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018, S. 74; Statistisches Bundesamt 2018, o. S.).

Gleichwohl knapp drei Viertel aller Kinder mit Eingliederungshilfe eine sogenannte „integrative oder inklusive Kindertageseinrichtung“ besuchen, gehen ca. ein Viertel aller Kinder segregierend in Gruppen oder Einrichtungen mit nahezu ausschließlich Kindern mit Eingliederungshilfe oder sonderpädagogischem Förderbedarf (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018, S. 75). Dabei sind die Integrations-/Inklusionsraten im Vergleich zwischen 2013 und 2017 leicht angestiegen, obwohl die Gesamtzahl der Kinder mit Eingliederungshilfe in Kindertageseinrichtungen insgesamt über diesen Zeitraum zurückgegangen ist. In Berlin betreuen 61 % aller Kindertageseinrichtungen (mit Ausnahme von Sondereinrichtungen) mindestens ein Kind mit Eingliederungshilfe, im Land Brandenburg liegt dieser Anteil beispielsweise hingegen bei 23 % (Bertelsmann Stiftung 2016, o. S.). Während in segregierenden Einrichtungen das Stammpersonal für die detaillierte Entwicklungsbegleitung, Förderung, Beobachtung und Dokumentation der Entwicklung der Kinder verantwortlich gemacht wird, sind in sogenannten „integrativen Kindertageseinrichtungen“ externe, ambulante Dienste der Medizin, Therapie und Pädagogik (Sozialpädiatrische Zentren, Frühförderung) in der Zuständigkeit für die spezifische Förderung von Kindern mit (drohender) Behinderung. Auch die Förderquote, also der Anteil von Kindern mit festgestelltem Förderbedarf, ist in den Bundesländern unterschiedlich hoch. Während in den westlichen Bundesländern auf einen Kitaplatz für ein Kind mit sogenannter „Behinderung“ 21 Plätze pro Einrichtung für Kinder ohne sogenannter „Behinderung“ kommen, liegt dieses Verhältnis in den östlichen Bundesländern und den Stadtstaaten bei 1:15 (Lingenauber 2012). Durch diese sozialen wie professionellen Praktiken der Organisation und Steuerung der Bildung und Förderung von Kindern mit (drohender) Behinderung werden nicht nur Kategorien, in welche Menschen eingeordnet werden können, in Anschlag gebracht, sondern diese Praktiken konstruieren in spezifischen Kontexten spezifische (Re-)Adressierungspraktiken und stabilisieren damit kategoriale Zuschreibungsprozesse (auch von Förderabsichten). Entscheidend für die Entwicklung des Kindes ist demnach, welches Kind über welche Kategorie angesprochen oder eben nicht angesprochen wird. Für eine höhere Stundenanzahl von fachlich-versiertem und mit sonder- oder heilpädagogischer Expertise ausgestattetem Personal in den Bildungsorten Kindertageseinrichtungen wie Schule wird die Legitimation über ein vorhandenes Defizit in der Entwicklung des Kindes aufgezeigt. Damit wird die Zuweisung fachlicher Unterstützung an Prozesse der Kategorisierung und auch Etikettierung auf rechtlicher Ebene gebunden. Im Rahmen einer sogenannten „Input-Strategie der Finanzierung“ besonderer Unterstützungsbedarfe erhalten Institutionen auf Einzelantrag hin eine berechnete Stellungnahme der Ämter, wie viele Stunden bzw. welche Sachmittel o. Ä. ihnen zusteht (Katzenbach 2013, S. 10).

Die in anderen Berufssparten, z.B. der universitären Lehre oder der Stillberatung im Krankenhaus, gängige Praxis der Output-Strategie findet sich im frühkindlichen Bildungsbereich bisher nicht. Innerhalb dieser Strategie werden

finanzielle Mittel an einen (im Falle von Kindertageseinrichtungen) spezifischen Bildungoutput gebunden. Im Rahmen von Inklusion scheint dies aufgrund der Achtung der Diversität und gerade kritischen Reflexion einer Homogenisierung von Kindern und Schüler*innenschaft jedoch mehr als abwegig. Im Rahmen der Inklusionsdebatte wird aktuell vielmehr eine Throughput-Strategie der Finanzierung erprobt, bei der finanzielle Mittel nicht mehr an Kategorisierungs- und Etikettierungsprozesse gebunden werden, sondern Bildungsarten antragsfrei Pauschalsummen, berechnet aus Durchschnittswerten der Gesellschaft, zugewiesen werden (Katzenbach 2013, S. 10). So wird beispielsweise statistisch im Land Berlin in der Schulverwaltung davon ausgegangen, dass die Heterogenität von Schülerschaft innerhalb einer Klasse im Primarstufenbereich einen spezifischen (geringen) Anteil von Schüler*innen mit erhöhtem Unterstützungsbedarf einschließt. Auf dieser Grundlage wird dann eine verlässliche Grundausstattung – also ein zugesicherter finanzieller Unterstützungsrahmen *ohne* Antrag – umgesetzt (Dobe et al. 2017). Der Ausbau dieses Vorgehens für den frühkindlichen Bildungsbereich etwa würde Kategorisierungs- und Etikettierungsprozessen eindämmen, da die zugrundeliegende Heterogenität innerhalb einer Einrichtung Beachtung und Anerkennung erfährt.

5 Ebene der professionellen Zuständigkeit

Eine weitere Herausforderung des oben skizzierten Spannungsfeldes um Individualisierung und Standardisierung liegt in der beruflichen Positionierung bzw. im fachlichen Verantwortungs- und Zuständigkeitsbereich frühpädagogischer Fachkräfte sowie der „Ausstattung“ mit inklusionspädagogischer Expertise. An der spezifischen Förderung von Kindern in heil- und sonderpädagogischen Kontexten sind aktuell zu über 90 % pädagogische Fachkräfte eingebunden, welche eine Ausbildung zur Erzieher*in bzw. zur Heilpädagog*in haben (Statistisches Bundesamt 2017, o. S.). Grönke und Sarimski (2018, S. 109f.) zeigen in ihrer Studie zu Einstellungen pädagogischer Fachkräfte zur inklusiven Betreuung von Kindern mit sogenannter „Behinderung“ jedoch, dass Fachkräfte nach eigenen Angaben (Selbstauskunft) zu 40 % den speziellen Bedürfnissen von Kinder mit besonderem Unterstützungsbedarf nicht gerecht werden können. Knapp zwei Drittel der befragten Fachkräfte wünscht sich speziell ausgebildete Fachkräfte für die Betreuung von Kindern mit besonderen Lernbedürfnissen.

Ein Blick in aktuelle Leitbilder zu Berufsqualifikationen bzw. -leitbildern verweist zudem auf uneindeutige Zuständigkeiten: So formuliert beispielsweise der Studiengangstag Pädagogik der frühen Kindheit das Berufsprofil der/des Kindheitspädagog*in u. a. über ihre „Leistungen, indem sie Kinder auf der Grundlage verlässlicher Beziehungen in individuellen und sozialen Entwicklungs-, Sozialisations- und Bildungsprozessen begleiten, ihre jeweiligen Interessen,

Erfahrungen und Lebenswelten anerkennen und wertschätzen, und damit ihre Entwicklung zu eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeiten fördern“ (Fachbereichstag Soziale Arbeit 2015, S. 3). Eine differenzierte Unterscheidung von Begleitung, Förderung und Bildung entlang von „Klientel“ wird in diesem Dokument nicht vorgenommen, sodass von einer Zuständigkeit für alle Kinder mit und ohne sogenannter „Behinderung“ ausgegangen werden muss. Demgegenüber soll ein*e Facherzieher*in für Integration hingegen dezidiert „den Integrationsprozess der einzelnen Kinder in die Gruppe [...] unterstützen“ sowie „den Bedarf an [...] Hilfe für Kinder individuell [...] erkennen und die Erkenntnis planerisch und handlungsorientiert zum Wohle des Kindes um[...]setzen“ (SenBJF/PRODECO 2018, S. 4). Hier wird eine dezidierte Expertise für Kinder mit Behinderung oder Beeinträchtigung ausgewiesen.

Diese Ebene fokussiert insbesondere die konkreten Formen der Zusammenarbeit unterschiedlicher Professionen im Kontext der Förderung eines Kindes und wirft die Frage auf, in welchem Verhältnis eine Allgemeinpädagogik zu einer spezialisierten Pädagogik hier im Kontext von Individualisierung und Standardisierung zueinanderstehen (sollen). Diese Debatte wird im Feld der Sonderpädagogik im Sinne der Selbstvergewisserung wie Selbstkritik seit vielen Jahren intensiv empirisch fundiert diskutiert. Für den frühkindlichen Bildungsbereich fehlen hierzu jedoch noch Studien, die grundlegend nach der Kooperation sowie dem Verhältnis von Allgemeinpädagogik und spezialisierter Pädagogik im Kontext von Inklusion fragen. Bereits durchgeführte Studien zur Multiprofessionalität im Feld der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung können hier einen guten Ausgangspunkt bieten um das angesprochene Verhältnis im Kontext des skizzierten Spannungsfeldes genauer zu beleuchten – und der Spur zur (Nicht-)Notwendigkeit kategorialer Zuschreibungsprozesse beispielsweise über das Etikett Behinderung im Kontext inklusiver Bildungssettings folgen.

6 Ebene der Verfahren von Förderung

Neben der diskursiv-sprachlichen Ebene lässt sich auf der performativen Ebene in den Handlungen zur Förderung von Kindern mit und ohne Behinderung eine (De-)Konstruktion von Differenz betrachten. Damit ist zudem die Frage verbunden, welche Auswirkungen diese Kategorisierungs- und Etikettierungsprozesse auf die Bildung und Förderung von Kindern in der frühkindlichen institutionellen Bildung haben. Hier ist dezidiert zwischen dem von den Verfahren selbst formulierten Anspruch in Abgrenzung zur praktischen Umsetzung zu unterscheiden. Aufgrund der Ausrichtung des Beitrags wird hier auf der Ebene der Absichtsbekundungen verblieben.

Um die Entwicklung der Kinder in Kindertageseinrichtungen einschätzen und begleiten zu können, haben sich unter menschenrechtlichen Aspekten von

Inklusion pädagogisch-psychologische Verfahren mit einer Kompetenz- und Lernorientierung (Kelle 2018) etabliert. Dabei steht eine breite Palette an Verfahren zur Verfügung um den kindlichen Entwicklungsverlauf zu beobachten, zu dokumentieren sowie ihn einzuschätzen. Der Unterschied zu einem menschenrechtlichen Modell von Behinderung bzw. zu einer inklusionsorientierten Diagnostik als „Leistung für alle Kinder“ (Simon/Simon 2014, o. S.) liegt hierbei jedoch im Aspekt der Förderung und Teilhabe bzw. in der Betonung von Lernprozessdiagnostik und -begleitung (Breitenbach/Kuschel 2014).

Lernprozessdiagnostische Verfahren im Bereich der Förderung richten sich am Akteur Kind aus und suchen eine Verbindung zu curricularen Erwartungen und Anforderungen herzustellen. Dabei geht es im Rahmen von Exklusion, Segregation und Integration (Sander 2003) nicht mehr um Diagnostik im Sinne einer kategorialen Zuordnung und der damit einhergehenden Mitkonstruktion von Bildungsbiografien über die Entscheidung von segregierenden oder inklusiven Bildungsorten. Vielmehr wird eine individuelle Planung und Begleitung von Lern- und Bildungsprozessen über differenzielle Angebote ohne Kategorisierung für alle Kinder fokussiert. Auf der Grundlage einer Erhebung des Ist-Standes des Kindes wird einer wahrgenommenen Diskrepanz im Sinne der Zone der proximalen Entwicklung (Wygotski 1987) zwischen curricularen Anforderungen und aktuellem Kompetenzstand des Kindes mit individualisierten Lernangeboten begegnet. Gelungene Beispiele im Sinne einer good-Practice von Verfahren sind u. a. die Bildungs- und Lerngeschichten (BuLG) (Andres/Laewen/Pesch 2005) sowie das ILEA-T-Konzept (Geiling/Liebers/Prenzel 2015).

In den Bildungs- und Lerngeschichten geht es weniger darum, dass bzw. welche Kompetenzen ein Kind erlangt hat. Vielmehr liegt der Fokus auf einer narrativen Beschreibung der Art und Weise, wie sich ein Kind etwas erschlossen hat bzw. wie es in Begegnung mit einem (Lern)Gegenstand seiner Umwelt getreten ist. Die gezielte, nicht-standardisierte Beobachtung und Dokumentation erlaubt eine andere Perspektive auf kindliche Lern- und Bildungsprozesse, da sie nicht an curricularen Normen orientiert ist, sondern an Prozessen der Auseinandersetzung mit der Welt. Das Verfahren selbst betont die große Bedeutung der Selbstkonstruktion von Welt für die Kinder im Sinne nachhaltiger Bildungsprozesse (Laewen/Andres 2002). Indem es darum geht, wie interessiert, engagiert, ausdauernd ein Kind ist und in die soziale Gemeinschaft, auch über Kommunikation und Interaktion eingebunden ist, liegt der Fokus nicht auf einem festzustellenden Defizit, sondern auf der im Kind veranlagten Ressourcen zur Ausgestaltung von Lern- und Bildungsprozessen in der Kindertageseinrichtung. Die pädagogische Fachkraft erhält dadurch die Möglichkeit, die aktuellen Entwicklungsthemen und Entwicklungsaufgaben des Kindes aus dessen Handeln und Tun abzuleiten und diese zu beantworten. Der Lernfortschritt steht als Maxime im Raum, nicht das Lernziel. Die dann schriftlich fixierte Lern- und Bildungsgeschichte kann als Dokument und Artefakt der kindlichen Lern- und Bildungsprozesse

im Sinne eines weiten Inklusionsverständnisses verstanden werden. Ohne die Notwendigkeit von Kategorisierung wird der Anspruch formuliert, jedes Kind in seiner Individualität zu sehen und in seinem Entwicklungsprozess individuell zu begleiten. Ergebnisse aus der wissenschaftlichen Begleitung des Deutschen Jugendinstituts (DJI) zu Bildungs- und Lerngeschichten zeigen dabei auf, dass pädagogische Fachkräfte angeben, eine neue und andere Perspektive auf das Kind zu entwickeln und konkreter an die Lern- und Entwicklungsprozesse des Kindes selbst anknüpfen zu können. Zudem erweisen sich Bildungs- und Lerngeschichten als nonkategorialer Zugang individualisierter Förderung als hilfreiches Instrument im Rahmen von Erziehungs- und Bildungspartnerschaft und der kollegialen Fallbesprechung (Flämig 2006).

Das Konzept der Individuellen Lern-Entwicklungs-Analyse Transition (ILEA-T) verschreibt sich ebenfalls der Kontextgebundenheit von Lern- und Bildungsprozessen. ILEA-T ist dabei ein Verfahren, dass einerseits über Beobachtung des Kindes sowie in Gesprächen mit Eltern und Kind ein Moment der Entwicklungseinschätzung einfängt und im Rahmen curricularer Einschätzungsprozesse an ein vereinfachtes Modell zur Kompetenzentwicklung im Bereich Numeracy und Literacy rückbindet (Geiling/Liebers/Prengel 2015). Auf diese Weise soll für den Bereich des Übergangs von der Kindertageseinrichtung in die Schule ein für Elementar- und Primarstufe gemeinsames Instrument der individuellen Lern-Entwicklungs-Analyse geschaffen werden, indem Lernstände systematisch analysiert und dokumentiert werden. Es geht dabei um die Differenzierung eines „Könnens“, „Noch-Nicht-Könnens oder Mit-Hilfe-Könnens, die unmittelbar die nächsten Lernschritte begründen“ (ebd., S. 14). Auch hier wird ohne die Notwendigkeit der Kategorisierung im Anschluss an die Zone der proximalen Entwicklung nach Wygotski (1987) argumentiert. Die systematische Analyse der Kompetenzentwicklung im Bereich Numeracy und Literacy verfolgt dabei den Anspruch der Absicherung eines grundlegenden Kompetenzerwerbs bei allen Kindern. ILEA-T kann so als Brücke zwischen zwei miteinander assoziierten institutionellen Bildungsorten dienen sowie die Transition von Eltern und Kindern (Griebel/Niesel 2005) gestalten helfen (Geiling/Liebers/Prengel 2015).

Beide Verfahren verweisen somit weder auf das, *was ein Kind gelernt bekommen soll*, noch auf das Anliegen über Kategorisierungsprozesse Finanzierungen abzusichern. Im Gegenteil zeigen beide Verfahren einen Weg auf, sowohl Individualisierung wie auch Standardisierung miteinander zu verbinden.

7 Fazit: Inklusive Bildungsprozesse als ein Aspekt von Teilhabe und Empowerment

Der vorliegende Beitrag hat ein spezifisches Spannungsfeld im Umgang mit Inklusion herausgearbeitet, das im Kern die Gewichtung der im Kontext von Inklusion

geforderten Achtung der Individualität der Entwicklung der Kinder und ihrer Persönlichkeit einerseits (Individualisierung) und der im Kontext bildungspolitischer Adressierungen aufgemachten Investitionslogik (Diehm 2018) in den gezielten Kompetenzerwerb von Kindern andererseits (als Standardisierung) meint. Hierfür wurden speziell die Kategorisierungs- und Etikettierungsprozesse auf den Ebenen der (frühkindlichen) Bildungsprogrammatisierung, der Organisation und Steuerung von Kindertageseinrichtungen, der professionellen Zuständigkeit sowie der Verfahren zur Förderung von Kindern mit und ohne Behinderung näher betrachtet. Deutlich wurde zum einen, dass Kategorisierungs- und Etikettierungsprozesse in Bezug auf sogenannte „Behinderung“ von Kindern auf fast allen Ebenen dichotom konstruiert werden und so die Gefahr bergen, nachhaltigen Einfluss auf die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder zu nehmen (s. auch Beitrag von Kuhn in diesem Band). Zum Zweiten wurde darüber sichtbar, dass dem eingangs skizzierten Spannungsfeld um Individualisierung und Standardisierung in der (frühkindlichen) Bildung und Förderung von Kindern mit und ohne sogenannter „Behinderung“ über die nachgezeichneten institutionalisierten wie theoretisch-konzeptionellen und pädagogischen Spuren von Inklusion durch Kategorisierungs- und Etikettierungsprozesse eine einseitige Auflösung des Spannungsfelds in Richtung Standardisierung droht. Denn während eine Entgrenzung von Diagnostik zu einer Vermessung und auch Standardisierung von Entwicklungsnormativen beiträgt, fordert Inklusion gerade die Relativierung dieser Maßstäbe unter Achtung der Diversität. Damit diese Entgrenzung von Diagnostik nicht mit einem Rückschritt in das medizinische Modell von Behinderung verbunden ist, braucht es Fort- und Weiterbildungen für pädagogische Fachkräfte sowie eine gesellschaftlich getragene Veränderung in unseren Werten und der Vorstellung darüber, was Kindertageseinrichtung als inklusives und multiprofessionelles Bildungssettings als Aufgabe und Ziel haben (sollen).

Im Anschluss an Booth (2008) kann hier weiterführend argumentiert werden, dass Bildung und Förderung sich auf das Konzept der Teilhabe beziehen. Gemeint ist damit gleichermaßen eine Perspektive auf die Teilhabe von Personen, von und an Systemen als auch an Werten, wodurch Inklusion als Leitidee einer gesellschaftlichen Transformation charakterisiert werde (ebd.). Die Fähigkeit, selbst Entscheidungen zu treffen bzw. maßgeblich an ihnen entsprechend der eigenen Fähigkeiten beteiligt zu werden, Zugang zu Information zu erhalten, seiner selbst in Abgrenzung zu anderen bewusst zu sein und sich eine Stimme zu geben (Biewer 2010) – das sind ebenfalls Herausforderungen für die frühkindliche institutionelle Bildung im Spiegel der Inklusion. Wichtig wäre darüber nachzudenken, wie sich der gesellschaftliche wie fachliche Blick darauf, was *welches Kind wann* und *warum* gelernt bekommen soll, sich im Sinne einer allgemeinen Akzeptanz von Heterogenität in der Entwicklung der Kinder ändern lässt. In diesem Sinne argumentiert Booth (2008), dass es weder um Begriffe wie Integration oder Inklusion geht, sondern um den damit erforderlichen Perspektivwechsel. Er schlägt

hingegen die Unterscheidung in „assimilatorische“ und „transformationelle Reaktionen“ vor (ebd., S. 56), um den Unterschied im Wandel einer gesellschaftlichen (und fachlichen) Kultur zwischen Anpassung (Assimilation) und Veränderung (Transformation) hervorzuheben. In dieser angeforderten Veränderung von Sichtweise spielt die Kategorie Behinderung dann nach wie vor eine Rolle – jedoch in der Differenzierung zwischen Behinderung als festgestelltem Bedarf einer Verwaltungslogik, als eine medizinische Diagnose bzw. über Förderung als eine pädagogische Antwort. Im Sinne des Empowerments von vor allem marginalisierten Gruppen zielt Bildung sowie die damit verbundenen Aspekte der Förderung und Teilhabe auf die individuellen Ressourcen einer Person ab, auf die Thematisierung von Benachteiligung, Diskriminierung und Machtverhältnisse sowie auf professionelle Zuständigkeiten (Theunissen 2016) in Bezug auf die Entscheidung, wer was in unserer Gesellschaft an welchen Bildungsorten „gelernt bekommen“ darf. Eine (zukünftige) Inklusive Bildungsforschung sollte diesen Gedanken Rechnung tragen, damit aus diesem „*lernen darf*“ kein Ausschlusskriterium wird.

Literatur

- Andres, Beate/Laewen, Hans-Joachim/Pesch, Ludger (Hrsg.) (2005): Elementare Bildung. Handlungskonzept und Instrumente. Weimar: das netz.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2018): Bildung in Deutschland 2018. Ein Indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung. www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2018/pdf-bildungsbericht-2018/bildungsbericht-2018.pdf (Abfrage: 08.09.2020).
- Behrens, Birgit/Sauerhering, Meike/Solzbacher, Claudia/Warnecke, Wiebke (2011): Das einzelne Kind im Blick. Individuelle Förderung in der Kita. Freiburg im Breisgau: Herder.
- Bertelsmann Stiftung (2016): Kitas, die Kinder mit Eingliederungshilfen betreuen. www.laendermonitor.de/de/vergleich-bundeslaender-daten/kinder-und-eltern/inklusion/kinder-mit-eingliederungshilfe-in-kitas-nach-betreuungsform?tx_itaohyperion_pluginview%5Baction%5D=chart&tx_itaohyperion_pluginview%5Bcontroller%5D=PluginView&cHash=1148067f14ba785abd922ceb964068e3 (Abfrage: 08.09.2020).
- Biewer, Gottfried (2010): Grundlagen der Heilpädagogik und Inklusiven Pädagogik. 2. Auflage. Regensburg: Julius Klinkhardt.
- Blaschke-Nacak, Gerald/Thörner, Uta (2019): Das Entwicklungsparadigma in der Frühpädagogik. In: Dietrich, Cornelia/Stenger, Ursula/Stieve, Claus (Hrsg.): Theoretische Zugänge zur Pädagogik der frühen Kindheit. Eine kritische Vergewisserung. Weinheim: Beltz Juventa, S. 35–45.
- Boger, Mai-Anh (2018): Depathologisierung – Diagnostik der emotionalen und sozialen Entwicklung im inklusiven Kontext. In: Zeitschrift für Inklusion 14, H. 3. www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/462 (Abfrage: 08.09.2020).
- Booth, Tony (2008): Ein internationaler Blick auf inklusive Bildung: Werte für alle? In: Hinz, Andreas/Körner, Ingrid/Niehoff, Ulrich (Hrsg.): Von der Integration zur Inklusion. Grundlagen – Perspektiven – Praxis. Marburg: Lebenshilfe, S. 53–73.
- Booth, Tony/Ainscow, Mary (2017): Index für Inklusion. Ein Leitfaden für Schulentwicklung. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Breitenbach, Erwin/Kuschel, Annett (2014): Psychologie in der Heil- und Sonderpädagogik. Stuttgart: Kohlhammer.
- Bröckling, Ulrich (2012): Dispositive der Vorbeugung: Gefahrenabwehr, Resilienz, Precaution. In: Daase, Christopher/Offermann, Philipp/Rauer, Valentin (Hrsg.): Sicherheitskultur. Soziale und politische Praktiken der Gefahrenabwehr. Frankfurt am Main: Campus, S. 93–108.

- Deno, Evelyn (1970): Special Education as Developmental Capital. In: *Exceptional Children* 37, S. 229–237.
- Diehm, Isabell/Kuhn, Melanie/Machold, Claudia (2017): Differenz und Ungleichheit in der Erziehungswissenschaft – einleitende Überlegungen. In: Diehm, Isabell/Kuhn, Melanie/Machold, Claudia (Hrsg.): *Differenz – Ungleichheit – Erziehungswissenschaft. Verhältnisbestimmungen im (Inter-)Disziplinären*. Wiesbaden: Springer VS, S. 1–26.
- Diehm, Isabell (2018): Frühkindliche Bildung – frühkindliche Förderung: Verheißungen, Verstrickungen und Verpflichtungen. In: Thon, Christine/Menz, Margarete/Mai, Miriam/Abdessadok, Luisa (Hrsg.): *Kindheiten zwischen Familie und Kindertagesstätte. Differenzdiskurse und Positionierungen von Eltern und pädagogischen Fachkräften*. Wiesbaden: Springer VS, S. 11–24.
- DIMDI/WHO (2005): Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit. Neu-Isenburg: MMI.
- Dobe, Mario/Heuel, K.-Jürgen/Winter-Witschurke, Christiane/Dietmann, Thurid (2017): Fragen und Antworten über die verlässliche Grundausstattung im Unterricht für die sonderpädagogischen Förderschwerpunkte Lernen, Emotionale und soziale Entwicklung sowie Sprache (L-E-S). www.berlin.de/sen/bildung/schule/foerderung/sonderpaedagogische-foerderung/fachinfo/#grundausstattung (Abfrage: 08.09.2020).
- Dumont, Hanna (2019): Neuer Schlauch für den alten Wein? Eine konzeptuelle Betrachtung von individueller Förderung im Unterricht. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 22, H. 2, S. 249–277.
- Fachbereichstag Soziale Arbeit (2015): Studiengangstag Pädagogik der Kindheit. Berufsprofil Kindheitspädagogin/Kindheitspädagoge. www.fh-potsdam.de/fileadmin/user_dateien/2_studieren-FB_Sozialwiss/SG_BA_BABEK/D_Dokumente/Berufsprofil_Kindheitspaedagog_innen_6_2015.pdf (Abfrage: 08.09.2020).
- Fischer, Christian (2015): Individuelle Förderung als schulische Herausforderung. 3. Auflage. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Flämig, Katja (2006): Bildungs- und Lerngeschichten. Worum es geht und wie Sie damit arbeiten. In: *Kindergarten heute* 36, H. 6, S. 16–15.
- Geiling, Ute/Liebers, Katrin/Prenzel, Annedore (Hrsg.) (2015): *Handbuch ILEA T. Individuelle Lern-Entwicklungs-Analyse im Übergang. Pädagogische Diagnostik als verbindendes Instrument zwischen frühpädagogischen Bildungsdokumentationen und individuellen Lernstandsanalysen im Anfangsunterricht*. wcms.itz.uni-halle.de/download.php?down=34521&elem=2750160 (Abfrage: 08.09.2020).
- Griebel, Wilfried/Niesel, Renate (2005): Die Bewältigung von Übergängen zwischen Familie und Bildungseinrichtungen als Co-Konstruktion aller Beteiligten. www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/gestaltung-von-uebergaengen/uebergang-von-der-familie-in-die-tagesbetreuung/1220 (Abfrage: 08.09.2020).
- Grönke, Marie/Sarimski, Klaus (2018): Einstellungen von pädagogischen Fachkräften zur inklusiven Betreuung von Kindern mit Behinderungen. *Frühe Bildung* 7, H. 2, S. 107–113.
- Hamacher, Catalina/Seitz, Simone (2019): Was fällt auf? Normalität und Differenz in der (multi)professionellen Kooperation von Kindertageseinrichtungen und Frühförderung. In: Esefeld, Marie/Müller, Kirsten/Hackstein, Philipp/von Stechow, Elisabeth/Klocke, Barbara: *Inklusion im Spannungsfeld von Normalität und Diversität. Band 2: Lehren und Lernen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 123–130.
- Hinz, Andreas (2008): Inklusion – historische Entwicklungslinien und internationale Kontexte. In: Hinz, Andreas/Körner, Ingrid/Niehoff, Ulrich (Hrsg.): *Von der Integration zur Inklusion*. Marburg: Lebenshilfe, S. 33–52.
- Jugendministerkonferenz, Kultusministerkonferenz (JMK, KMK) (2004): *Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen*. www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_06_03-Fruhe-Bildung-Kindertageseinrichtungen.pdf (Abfrage: 08.09.2020).
- Katzenbach, Dieter (2013): *Organisationsformen sonderpädagogischer Unterstützungssysteme. Steuerungsimpulse in Richtung inklusiver Bildung*. Vortrag. beb-ev.de/wp-content/uploads/2013/04/Prof.-Dr.-Katzenbach.pdf (Abfrage: 08.09.2020).
- Kelle, Helga (2018): Entgrenzung der vorschulischen Diagnostik. In: *Zeitschrift für Grundschulforschung* 11, H. 1, S. 85–100.

- Knauf, Helen/Graffe, Stephanie (2016): Alltagstheorien über Inklusion. Inklusion aus Sicht pädagogischer Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen. In: *Frühe Bildung* 5, H. 4, S. 187–197.
- Kornmann, Reiner (1994): Von der prinzipiell nie falschen Legitimation negativer Ausleseentscheidungen zum Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma oder: Gibt es überhaupt Perspektiven für eine förderungsorientierte Diagnostik? In: *Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft* 17, H. 1, S. 51–59.
- Kuger, Susanne/Sechtig, Jutta/Anders, Yvonne (2012): Kompensatorische (Sprach-)Förderung. *Frühe Bildung* 1, H. 4, S. 181–193.
- Laewen, Hans-Joachim/Andres, Beate (Hrsg.) (2002): *Forscher, Künstler, Konstrukteure*. Weinheim und München: Juventa.
- Lingenauber, Sabine (2012): Kinder mit Behinderungen in Kindertageseinrichtungen. www.bildungsbericht.de/de/schwerpunktthemen/pdfs/expertenworkshop-2012-lingenauber1112.pdf (Abfrage: 08.09.2020).
- Prengel, Annedore (2010): *Inklusion der Frühpädagogik. Bildungstheoretische, empirische und pädagogische Grundlagen*. WiFF Expertisen, Band 5. München: DJI.
- Reckwitz, Andreas (2017): Subjektivierung. In: Gugutzer, Robert/Klein, Gabriele/Meuser, Michael (Hrsg.): *Handbuch Körpersoziologie. Band 1: Grundbegriffe und theoretische Perspektiven*. Wiesbaden: Springer VS, S. 125–130.
- Reynolds, Maynard (1962): A Framework for Considering some Issues in Special Education. In: *Exceptional Children* 28, S. 367–370.
- Sander, Alfred (2003): *Über die Integration zur Inklusion. Entwicklungen der schulischen Integration von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf auf ökosystemischer Grundlage am Beispiel des Saarlandes*. St. Ingbert: Röhrig.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (Hrsg.) (2014): *Berliner Bildungsprogramm für Kitas und Kindertagespflege*. Weimar und Berlin: Verlag das Netz.
- SenBJF/PRODECO (2018): Curriculum H 0119. Zusatzqualifikation zur Facherzieherin/zum Facherzieher für Integration im schulischen Kontext. bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/Qualifizierung/Lehrkraefteweiterbildung_Berlin/Angebote_2019/2019-01-11-Curriculum_Fe_f_Int_1920-1_A.pdf (Abfrage: 08.09.2020).
- Simon, Jaqueline/Simon, Toni (2014): *Inklusive Diagnostik – Wesenszüge und Abgrenzung von traditionellen Grundkonzepten diagnostischer Praxis. Eine Diskussionsgrundlage*. *Zeitschrift für Inklusion* 10, H. 4. www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/194/200 (Abfrage: 08.09.2020).
- Stamm, Margrit (2013): *Das Konzept der Schulfähigkeit – Analysen und Reflexionen vor dem Hintergrund frühkindlicher Bildungsförderung*. In: Stamm, Margrit/Edelmann, Doris (Hrsg.): *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 273–284.
- Statistisches Bundesamt (2017): *Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen und in öffentlich geförderter Kindertagespflege, verschiedene Jahre; zusammengestellt und berechnet vom Forschungsverbund DJI/TU Dortmund*. www.laendermonitor.de/de/vergleich-bundeslaender-daten/kinder-und-eltern/inklusion/qualifikation-des-personals-in-der-eingliederungshilfe?tx_itahyperion_pluginview%5Baction%5D=table&tx_itahyperion_pluginview%5Bcontroller%5D=PluginView&cHash=bdb44e2cf8ecc42c113d6bfc08a28013 (Abfrage: 08.09.2020).
- Statistisches Bundesamt (2018): *Kinder in Kindertageseinrichtungen*. www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Soziales/Kindertagesbetreuung/_inhalt.html#sprg236162 (Abfrage: 08.09.2020).
- Theunissen, Georg (2016): Empowerment. In: Dederich, Markus/Beck, Iris/Bleidick, Ulrich/Antor, Georg (Hrsg.): *Handlexikon der Behindertenpädagogik. Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis*. 3. Auflage. Stuttgart: Kohlhammer, S. 114–116.
- Willmann, Marc (2018): *Vermessung des Verhaltens, Normierung zur Inklusion?* In: *Zeitschrift für Grundschulforschung* 11, H. 1, S. 101–114.
- Wocken, Hans (2011): *Das Haus der inklusiven Schule: Baustellen – Baupläne – Bausteine*. Hamburg: Feldhaus.
- Wygotski, Lew (1987): *Ausgewählte Schriften. Band 2: Arbeiten zur psychischen Entwicklung der Persönlichkeit*. Köln: Pahl-Rugenstein.
- Zehbe, Katja (2019): *Individuelle Förderung als pädagogisches Programm der frühkindlichen institutionellen und inklusiven Bildung. Eine rekonstruktive Studie zu Orientierungen von pädagogischen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen*. Unveröffentlichte Dissertation.

Perspektiven auf „Behinderung“ und „Normalität“ – Impulse für eine Inklusive Bildungsforschung

Julia Brunner

1 Einleitung

Obwohl im erziehungswissenschaftlichen Diskurs lange Zeit die Kategorie „Behinderung“ als Abweichung von „Normalität“ konstituiert wurde, blieb „Normalität“ selbst, als wissenschaftlicher Grundbegriff in den Theorieentwicklungen ausgeklammert und nicht ausreichend reflektiert (u. a. Waldschmidt 2004, S. 146; Weinmann 2001, S. 27). Insbesondere in der Diskussion über eine Inklusive Bildungsforschung erscheint diese Interdependenz zwischen „Normalität“ und „Behinderung“ besonders relevant (u. a. Waldschmidt 2004, S. 148; Waldschmidt 1998, S. 9).

Ausgehend von einem Verständnis, in Anlehnung an Link (2013), dass es keine Konstruktion von „Normalität“ ohne Akteur*innen gibt, die sie aushandeln, einbringen und somit erst herstellen, wurde eine explorative, qualitativ-rekonstruktive, empirische Studie durchgeführt. Der folgende Beitrag bezieht sich auf Erkenntnisse aus dieser Studie von Brunner¹ (2018) und zeigt, welche individuellen Konstruktionen von „Normalität“ und „Behinderung“ in der kindheitspädagogischen Praxis gegenwärtig sind und inwiefern diese in Bezug auf die Umsetzung einer *inkluisiven Bildung* kritisch betrachtet werden können. Auf Basis dieser Erkenntnisse lassen sich interessante Impulse für eine Inklusive Bildungsforschung der frühen Kindheit formulieren und diskutieren, da die impliziten Handlungsorientierungen die Gestaltung der pädagogischen Praxis beeinflussen und formen.

2 Aktualität, Relevanz und theoretische Skizze

Insbesondere durch die Ratifizierung der Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen (UN-BRK) durch Deutschland im Jahr 2009 wird für die

1 Der Beitrag basiert auf der bereits veröffentlichten Publikation: Brunner, Julia (2018): Professionalität in der Frühpädagogik. Perspektiven pädagogischer Fachkräfte im Kontext einer inklusiven Bildung. Wiesbaden: Springer VS, setzt jedoch einen anderen Fokus und wird um neue Überlegungen ergänzt.

Gestaltung von Bildungsprozessen ein inklusives Bildungssystem gefordert. Die Bildungsinstitutionen wie Kindertageseinrichtungen sind demnach verpflichtet, sich hinsichtlich einer inklusionsorientierten Bildung auszurichten. Ein inklusionsorientiertes Handeln in der Praxis – als pädagogisches Modell einer *inkluisiven Bildung* begrifflich verwendet – bezieht sich auf die bedingungslose und uneingeschränkte Aufnahme und Anerkennung aller Kinder sowie die Schaffung erforderlicher Maßnahmen in den Einrichtungen zur Teilhabesicherung für jedes Kind (UN-BRK, Präambel Artikel 7; Prengel 2014, S. 18). Ausgangspunkt für jegliches pädagogische Handeln ist demnach die Anerkennung der Kinder – unabhängig ihrer vielschichtigen, komplexen Lebenslagen und individuellen Lernausgangslagen. Dies bedeutet, sie in ihrer Diversität und Individualität wahrzunehmen und ihre Zugehörigkeit zu unterschiedlichen und sich überlappenden Heterogenitätsdimensionen zu berücksichtigen. Pädagogische Fachkräfte benötigen also für die Umsetzung einer *inkluisiven Bildung* entsprechendes Wissen, Können und ein Bewusstsein u. a. für diese Heterogenitätsdimensionen (u. a. Prengel 2014, S. 19, 23; Kron/Papke/Windisch 2010; Sulzer/Wagner 2011, S. 22).

„Heterogenität“ stellt jedoch eine Begrifflichkeit dar, die – vergleichbar mit „Behinderung“ und „Normalität“ – erst durch eine entsprechende Perspektive, Deutungsweise und begriffliche Beschreibung diskursiv erzeugt wird (u. a. Prengel 2010, S. 1; Tuider 2015, S. 20). „Im Begriff Heterogenität artikuliert sich nicht nur der normative Begründungszusammenhang einer pädagogischen Differenzierungsstrategie, sondern auch ein spezifisch pädagogisches Konstrukt gesellschaftlicher Wirklichkeit“ (Emmerich/Hormel 2013, S. 150). Seitz merkt diesbezüglich kritisch an, dass im Diskurs der Integrations- und Inklusionsforschung an vielen Stellen vergessen werde, dass „dem Erkennen von Heterogenität zwangsläufig gedankliche Vorentscheidungen über Differenzen“ (Seitz 2010, S. 53) vorausgehe. Die Diversität der Kinder zeigt sich in der Vielschichtigkeit, die in der Individualität des Kindes und/oder innerhalb der Gruppe begründet liegt, welche auch die Intersektionalität, die „ineinander verschränkten Differenzverhältnisse“ (Tuider 2015, S. 18), verdeutlicht. „Heterogenität“ umfasst ebenso die „Veränderlichkeit in der Zeit“ (Prengel 2014, S. 20). Dies bedeutet, dass jegliche Aussagen z. B. über das Verhalten oder die Entwicklung von Kindern im pädagogischen Alltag grundsätzlich das Moment des Prozesshaften, sich Entwickelnden berücksichtigen müssen und sie letztlich nie mehr als eine Annäherung an kindliche Wirklichkeiten sind (Prengel 2010, S. 5; 2014, S. 20).

Die Annäherung an kindliche Wirklichkeiten – bzw. die Wahrnehmung dieser Wirklichkeiten in der pädagogischen Praxis – ist insbesondere in empirischen Forschungskontexten einer Inklusiven Bildungsforschung interessant, weil der Umgang der pädagogischen Fachkräfte mit Diversität in den Handlungsfeldern der frühen Kindheit nicht nur eine konzeptionelle oder methodisch-didaktische Frage ist, sondern sich ebenfalls im Kontext der Studie von Brunner (2018) an die Frage anschließt, „[...] ob und wie diese Differenzen wahrgenommen werden

und welche Bewertungen [bzw. Beschreibungen von pädagogischer Praxis] hieraus folgen“ (Seitz 2010, S. 53).

Im Rahmen von Forschungsaktivitäten in den Themenfeldern einer *inklusive Bildung* gilt es kritisch zu reflektieren, ob eine perspektivische Begrenztheit in empirischen Studien einhergeht mit „der unvermeidlichen Reifikation bei der Konstruktion von Differenzen“ (Prenzel 2014, S. 25). Dies trifft insofern auch auf die in diesem Beitrag im Fokus stehende Studie zu, die als Forschungsgegenstand die Konstruktionen und Herstellungsstrategien der Kategorien „Behinderung“ und „Normalität“ benennt. In Anlehnung an Forster (2004) trage bereits dieser Fokus zur Reproduktion der Kategorie „Behinderung“ bei. Er beschreibt diesen Effekt als das „teilweise Mitkonstruieren des Forschungsgegenstandes“ (ebd., S. 22), was die Problematik der sozialwissenschaftlichen Betrachtung dieser Kategorie im Forschungskontext kennzeichne. Aus dieser Tatsache, dass jegliche Forschungstätigkeit darüber mitbestimmt, wie sich „Behinderung“ und „Normalität“ konstituieren, resultiert eine hohe Verantwortung gerade für eine inklusive Bildungsforschung (Forster 2004, S. 22; Tuider 2015, S. 13).

Gleichwohl u. a. die Autorengruppe zum Bildungsbericht (2018) in Bezug zur Bildungsbeteiligung von Kindern mit Beeinträchtigungen und/oder (drohenden) Behinderungen in Bildungsinstitutionen einen kontinuierlichen Anstieg der Anzahl von Kindern in Kindertageseinrichtungen, die eine Eingliederungsmaßnahme erhalten sowie auch eine steigende Anzahl inklusionsorientierten Einrichtungen und Angebote, beobachtet, besteht nach wie vor Unklarheit über die Gewährleistung einer bedarfsdeckenden Versorgung für Kinder mit einer Beeinträchtigung und/oder (drohenden) Behinderung im Bildungssystem, da es erhebliche bundeslandspezifische Unterschiede gibt (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018, S. 76; BMAS 2016, S. 90, 409). Das daraus resultierende Exklusionsrisiko bezüglich der Bildungsbeteiligung von Kindern mit Beeinträchtigungen und/oder (drohenden) Behinderungen macht einerseits eine fokussierte Betrachtung interessant und notwendig, andererseits darf dieser Fokus die Diskussion über eine *inklusive Bildung* nicht (erneut) auf die Kategorie „Behinderung“ verkürzen. Nicht zu vergessen ist hierbei die Tatsache, dass eine institutionelle Integration noch keine inklusionsorientierte Bildung darstellt, allerdings die uneingeschränkte Aufnahme aller Kinder in einer für die Familien wohnortnahen Einrichtung eine unabdingbare Voraussetzung für eine Umsetzung einer *inklusive Bildung* ist (Schumann 2011, S. 63; Prenzel 2014, S. 16 ff.).

Im Zusammenhang mit einer inklusionsorientierten Gestaltung des pädagogischen Alltags in Kindertageseinrichtungen weisen nationale und internationale Studien auf die bedeutsame Rolle der pädagogischen Fachkräfte hin. An diese Rolle sind konkrete Handlungsanforderungen und Kompetenzen, wie Selbstreflexion der eigenen, professionellen Rolle, Gestaltung der Beziehungen, Initiieren inklusiver Lernprozesse, Zusammenarbeit mit den Familien und im multiprofessionellen Team, geknüpft (Heimlich 2013; Sulzer/Wagner 2011;

Tegge 2015, S. 72). Als grundlegende Dimensionen für die Umsetzung einer inklusionsorientierten Bildung gelten Wissen, Können und Haltung² (Döbert/Weishaupt 2013, S. 266). Im Zusammenhang mit der Professionalität pädagogischer Fachkräfte im Sinne der Herstellung einer Handlungskompetenz wird sich in diesem Beitrag auf das Modell von Fröhlich-Gildhoff/Nentwig-Gesemann und Pietsch (2011, S. 17) bezogen. Das Kompetenz-Modell zeigt, dass die Herstellung dieser Handlungskompetenz als ein Prozess zu verstehen ist – also ein Zusammenspiel von Dispositionen (Handlungsvoraussetzungen) und Performanz/Umsetzung in der konkreten Situation – und sich implizit auf der Grundlage der jeweiligen Haltung (Handlungsorientierung) der pädagogischen Fachkräfte vollzieht. Haltung wird als sogenannte „Grundstruktur“ beschrieben, die jegliches professionelle Denken und Handeln beeinflusst (ebd.; Nentwig-Gesemann/Fröhlich-Gildhoff 2015, S. 51 f.). Basierend auf diesem Verständnis von Handlungskompetenz lassen die Bezeichnungen der Handlungsorientierung als Grundlage und Grundstruktur erahnen, welchen grundlegenden Einfluss diese Handlungsorientierungen auf die Gestaltung des pädagogischen Alltags durch die pädagogischen Fachkräfte in der Praxis haben. Diese impliziten Handlungsorientierungen formen die pädagogische Praxis. In den Handlungsorientierungen liegen u. a. die Perspektive auf „Kind-Sein“ und die Erwartungshaltungen an das Verhalten der Kinder. Zugleich lassen sich dort auch die Konstruktionen von „Behinderung“ und „Normalität“ in der Rekonstruktion identifizieren. Gerade im Zusammenhang mit dem Element des Kollektiv-Habituellen der Handlungsorientierungen ist interessant nachzuspüren, inwiefern sich Spuren der Konstruktionen von „Behinderung“ und „Normalität“ aus den Fachdiskursen in den individuellen Konstruktionen der pädagogischen Fachkräfte finden lassen.

3 Konstruktionen von „Behinderung“ und „Normalität“ – Ein-Blick in den (kindheits-)pädagogischen Diskurs

Der Begriff „Behinderung“ wird im erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Diskurs an vielen Stellen verwendet, obwohl er in seinem Gebrauch keineswegs unumstritten ist und er eine sogenannte „sich wandelnde Begrifflichkeit“ darstellt. Seitz betont, dass im Wandel der Begriffsbedeutung von „Behinderung“ stets die gesellschaftlich verhandelten Perspektiven und Denkströmungen zum Ausdruck kommen und sich darin letztlich auch die Vorstellungen von „Normalität“ widerspiegeln (Seitz 2010, S. 49). „Normalität“ und „Behinderung“ sind also eng miteinander verknüpft, da die Kategorie „Behinderung“ in den Diskursen (vgl. Erziehungswissenschaft, Soziologie) vorherrschend als Abweichung von

2 In diesem Beitrag wird Haltung als Handlungsorientierung verstanden und begrifflich verwendet.

„Normalität“ konstituiert wird, sodass beide in Abhängigkeit und in Wechselwirkung zueinanderstehen. Die Definition dessen, was als „Normalität“ verstanden wird, wird jedoch nur selten in den Fokus der Betrachtung gerückt (u. a. Schildmann 2001, S. 7; Waldschmidt 2004, S. 142).

Unberührt dieser Tatsache hat sich hinsichtlich der Kategorie „Behinderung“ eine breite Theorievielfalt entwickelt, die sich nicht von den Entwicklungen in der pädagogischen Praxis abgekoppelt betrachten lässt (Moser/Sasse 2008, S. 112). So kann z. B. das *individuelle Modell von Behinderung* im pädagogischen Kontext in seinem Gebrauch auf eine lange Tradition zurückblicken. Die Konstruktion von „Behinderung“ in Anlehnung an ein *individuelles Modell* stellt dabei eine Differenzkategorie dar, die Kinder in „behindert“ und „nicht behindert“, „krank“ und „gesund“, „normal“ und davon „abweichend“ unterscheidet. Gleichzeitig fungiert sie in der pädagogischen Praxis in ihrem Einsatz als sozialrechtliche Ressourkategorie, die durch die Perspektive des *individuellen Modells von Behinderung* bestimmt wird. So sind Kinder, die als „behindert“ gelten, auch leistungsberechtigt. Nicht zu vergessen ist hierbei, dass dieser individualtheoretische Ansatz von „Behinderung“ lange Zeit den Ausgangspunkt für alle Formen einer sogenannten „Sondererziehung“ darstellte (Waldschmidt 2005, S. 13 ff.). Eine Veränderung des Begriffsverständnisses wurde jedoch aus sozialwissenschaftlicher Perspektive angeregt und „Behinderung“ als *soziales Modell* definiert. Der Begriff der „Behinderung“ ist im Verständnis des *sozialen Modells* kein Ergebnis medizinischer Diagnosen. Personen sind nicht aufgrund gesundheitlicher, funktionaler Einschränkungen „behindert“, sondern sie werden durch Systeme behindert, welche Barrieren schaffen, die Partizipation und Teilhabemöglichkeiten reduzieren (ebd.). In Anlehnung an ein *kulturelles Modell von Behinderung*, welches insbesondere aus den Disability Studies angeregt wurde, reicht es hingegen nicht aus, „Behinderung“ wie im *individuellen Modell von Behinderung* als persönliches Schicksal oder wie im *sozialen Modell* als Ergebnis von Diskriminierungs- und Unterdrückungsprozessen zu verstehen (ebd.). Nicht nur die individuelle Ausgangslage, sondern auch die Bedingungen in der Umwelt stellen einen Bezugsrahmen dar und sind in der konkreten Situation für die Wahrnehmung von „Behinderung“ bedeutsam (Kastl 2010, S. 45). Die Wahrnehmung von Abweichung ergibt sich durch eine Kontrastierung mit dem als „normal“ Empfundene und setzt demzufolge Erfahrungsstrukturen, erlebte Ordnungen und Erwartungen an eine bestimmte Form von „Normalität“ voraus – „Behinderung“ ist somit die Folge einer Normalitätserwartung, der nicht entsprochen wird und sich als abweichend konstituiert (Dederich 2009, S. 32). Folglich kann „Behinderung“ als relative und relationale Kategorie verstanden werden (Kastl 2010). Im Hinblick auf „Behinderung“ und „Normalität“ bedeutet dies eine Veränderung der Fragestellung, wie das folgende Zitat von Moser und Sasse verdeutlicht: „War früher von Interesse, was man am Kind verändern sollte, wenn es ‚nicht ins Schema passte‘, so steht heute zugleich auch die Frage im

Zentrum, welches ‚Schema‘ dazu führt, dass Kinder als ‚nicht passend‘ angesehen werden“ (Moser/Sasse 2008, S. 112 f.; hvgh. i. O.). In diesen Überlegungen hinsichtlich der Relativität von „Behinderung“ und die ins Verhältnis gesetzten normativ geprägten Verhaltenserwartungen ist zu erkennen, dass diese Perspektive auf „Behinderung“ von „Normalität“ her gedacht wird (Dederich 2012, S. 98; Waldschmidt 2013, S. 115).

Der Ursprung dieser unterschiedlichen Modelle und Perspektiven auf „Behinderung“ liegt nicht im kindheitspädagogischen Diskurs. Die pädagogischen Fachkräfte werden allerdings mit diesen unterschiedlichen Konzepten in ihrer beruflichen Tätigkeit unweigerlich konfrontiert, insbesondere im Rahmen einer integrativen oder *inkluisiven Bildung*, z. B. im Zusammenhang mit Diagnosestellung bei Kindern (Medizin), Bewilligungsverfahren von Förderungs- und Eingliederungsmaßnahmen (Recht) und in der Methodik und Didaktik einer *inkluisiven Bildung* (Pädagogik). So lässt sich die Kategorie „Behinderung“ in diesem Sinne als kontextbedingtes „Figur-Hintergrund-Phänomen“ (Dederich 2016, S. 107) betrachten, das an jeweilige Deutungs- und Handlungsmuster gebunden ist und immer nur in der jeweiligen Perspektive und der mit ihr verbundenen sozialen Praxis erscheint (ebd.; Lindmeier/Lindmeier 2012, S. 14).

In Bezug auf „Normalität“ wird sich in diesem Beitrag auf die Theorie über den Normalismus von Link (2013) bezogen, der sich mit der Frage beschäftigt, wie „Normalität“ hergestellt wird. In Anlehnung an Link ist „Normalität“ als Resultat eines Herstellungs- und Aushandlungsprozesses zu verstehen. Dies hat zur Folge, dass es keine Konstruktion von „Normalität“ ohne Akteur*innen gibt, die sie einbringen und wechselseitig auch von ihnen beeinflusst werden (Link 2013). In diesem Aushandlungsprozess geht es vor allem darum, Grenzen eines sogenannten „Normalfeldes“ auszuhandeln und zu setzen. Link unterscheidet zunächst zwischen *protonormalistischen* und *flexibel-normalistischen Strategien* zur Herstellung von „Normalität“ bzw. dieser Normalfelder. Die *protonormalistischen Strategien* zeichnen sich durch eine starke Fixierung und Stabilität der Grenzen von „Normalität“ und Abweichung aus, sodass diese Normalitätsgrenzen schwer vom Individuum selbst zu durchdringen und die Positionierung des Individuums festgelegt sind (Link 2013, S. 54). Spuren *protonormalistischer Strategien* sind im Diskurs der Kindheitspädagogik exemplarisch in den Beschreibungen bezüglich der historischen Ausformung der Erziehungswissenschaft bzw. in der Herausbildung spezifischer Richtungen von Pädagogik zu finden oder in der Differenzierung, Zuordnung und Bezeichnung der Kinder gemäß einer Dichotomisierung – in die Kinder mit und ohne Behinderung. Für diese beiden Gruppen wurden zu erwartende Leistungen, zu erreichende Entwicklungsstände, angemessene Anforderungen und pädagogische Bedarfe formuliert. Wie eine Studie von Schmude und Pioch (2014) zeigt, lassen sich *protonormalistische Strategien* stellenweise auch in den bundeslandspezifischen Bildungsplänen identifizieren. So werden mögliche Beeinträchtigungen und/oder (drohenden) Behinderungen

von Kindern scheinbar in den allgemein gehaltenen Formulierungen nicht mitgedacht oder Kinder mit Behinderungen werden als Kontrastierung zu einem „normalen“ Kind erwähnt (Schmude/Pioch 2014, S. 81; Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen/Staatsinstitut für Frühpädagogik 2012, S. 142). *Flexibel-normalistische Strategien* sind demgegenüber durch eine maximale Expandierung des Normalitätsspektrums und Dynamisierung und Flexibilität der Normalitätsgrenze gekennzeichnet. Dies bedeutet, dass sich das Feld durch diese Strategie zwar in der Gesamtheit des „Normalen“ ausdehnt, das Normalfeld allerdings durch die nach wie vor bestehenden Ausgrenzungstendenzen abgesteckt bleibt (Link 2013, S. 51 ff.; Lingenauber 2003, S. 28; Brunner 2015, S. 108). *Flexibel-normalistische Strategien* lassen sich exemplarisch im Wandel der Begriffsdefinition von „Behinderung“ der WHO bereits in der Fassung von 1980 und verstärkt in der ICF von 2001 nachzeichnen. Diese Strategien zeigen sich in der Hinwendung zum *sozialen Modell*, durch die zumindest definitorische Relativierung der Einseitigkeit des medizinischen Blicks auf „Behinderung“ (Waldschmidt 1998, S. 15). In der Neuformulierung wird „Behinderung nicht als fixer Zustand, sondern als relativer Prozess gedacht, der u. a. von Alter, Geschlecht und soziokulturellen Faktoren abhängig ist“ (ebd.; Dederich 2009, S. 19). Obwohl diese beiden Strategietypen – idealtypisch konstruiert – polar angelegt sind, operieren sie doch in einem identischen Feld, dem Feld des *Normalismus*, welches stets auf die Herstellung einer Normalitätszone abzielt, die durch maximale Komprimierung oder maximale Expandierung des Feldes markiert wird (Link 2013, S. 55 f.; auch Brunner 2015, S. 108). Link schließt zunächst in seiner Theorie über den *Normalismus* ein völliges Verschwinden des Normalfeldes aus. Dennoch werden in dem Werk von Link in Rückbindung auf Goldsteins Theorie von den *Individuellen Normalitäten* (Link 2013, S. 115), Spuren einer weiteren Strategie gefunden – die des *Transnormalismus* (ebd., S. 109, 114f.). Im *Transnormalismus* dehnt sich das Feld des Normalen so weit aus, dass es sich auflöst, sich entgrenzt. Diese Entgrenzungsstrategie öffnet das Normalfeld für sämtliche Erscheinungsformen und konstituiert eine neue „Normalität“, die für die Überlegungen zur Umsetzung einer *inklusiven Bildung* bedeutsam sind. Durch den Ansatz der *individuellen Normalität* und der damit verbundenen Auflösung der Normalitätsgrenzen wird die Konstruktion von „Normalität“ vom vergleichenden Durchschnittskriterium gelöst – Grundlage der „Normalität“ ist folglich das einzelne Kind selbst (Lingenauber 2013, S. 24; Brunner 2018, S. 38). Obwohl Köbsell (2016) davon ausgeht, dass „sich eine große Bandbreite von Individuen unter dem Schirm der Diversität sammeln könne“ (ebd., S. 405), nimmt sie jedoch hierzu eine kritische Position ein, „so sei es naiv zu glauben, dass es irgendeine Form zeitgenössischer Organisation von Gesellschaft gebe, die – egal wie fortschrittlich diese sei – ohne Elemente von Kontrolle und Kategorisierung auskomme“ (ebd.). Tendenzen *transnormalistischer Strategien* werden im Diskurs vor allem in den konzeptionellen Überlegungen hinsichtlich einer

konkreten Umsetzung einer *inklusiven Bildung* deutlich. Bereits Mitte der 1960er Jahre forderten Vertreter*innen der Integrationspädagogik eine gemeinsame Bildung, Betreuung und Erziehung aller Kinder von Anfang an, um Tendenzen der Aussonderung von Kindern und De-Normalisierungsprozesse von kindlicher Entwicklung von vornherein zu verhindern. Diese angestrebte Auflösung der Grenze zwischen „Normalität“ und „Behinderung“ wird u. a. in den konzeptionellen Überlegungen von Feuser (1995) zu einer *Allgemeinen Pädagogik* oder in der *Pädagogik der Vielfalt* von Prengel (2006) transparent (Brunner 2018).

Für die Umsetzung einer *inklusiven Bildung* sind diese Überlegungen höchst relevant, denn Normalitätskonstruktionen können demnach nicht losgelöst von den gesellschaftlichen Bedingungen des Aufwachsens der Kinder, dem diskursiv von Gesellschaft hergestellten Normengeflecht und den handelnden Akteur*innen gedacht werden, die eben auch von den sie umgebenden Bedingungen, Strukturen, Spezialdiskursen und individuellen Erfahrungen beeinflusst werden (Brunner 2018, S. 142). Die Auseinandersetzung mit „Normalität“ und „Behinderung“ aus normalismustheoretischer Perspektive regt an, „Behinderung“ und „Normalität“ neu zu denken und Entwicklungen im Fachdiskurs, aber auch auf der Ebene der operativen Verfahren sowie des Interdiskurses der Akteur*innen in der Analyse des empirischen Materials einzuordnen.

Zusammenfassend kann für das Behinderungsdispositiv im Verhältnis zur Normalitätskonstruktion festgehalten werden, dass die vorhandenen Entgrenzungsbemühungen im theoretischen Diskurs der Erziehungs- und Bildungswissenschaft derzeit noch an verschiedenen Stellen von Ausgrenzungstendenzen konterkariert werden. *Transnormalistische Strategien*, wie sie sich in den Konzepten u. a. von Feuser und Prengel nachzeichnen lassen und in einer *inklusiven Bildung* gefordert werden, bleiben derzeit überwiegend auf den Spezialdiskurs der Integrations- und Inklusionspädagogik beschränkt. Folglich kann in Anlehnung an Sasse und Moser (2016, S. 145) davon ausgegangen werden, dass der disziplinäre Spezialdiskurs um die Begrifflichkeiten und Modelle von „Behinderung“ und „Normalität“ in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften insbesondere im Kontext einer *inklusiven Bildung* gegenwärtig nicht abgeschlossen ist und weiterhin virulent diskutiert werden wird. So ist die Diskussion über „Behinderung“ und „Normalität“ in Anlehnung an Pühr (2012) „als ‚historisch labiler Denkraum‘ [zu verstehen], der unbewusst das Denken der Subjekte und die Ordnung der Dinge bestimmt“ (ebd., S. 87) und somit die Positionen von „Normalität“ und Abweichung wie in einem beweglichen Koordinatensystem immer wieder neu auszuhandeln sind.

Im Anschluss an die Ausführungen zu „Behinderung“ und „Normalität“ in den Theoriediskursen, geben die nun folgenden empirischen Ergebnisse aus der explorativ, qualitativ-rekonstruktiv angelegten Studie einen Einblick, inwiefern sich die Konstruktion von „Behinderung“ und „Normalität“ in diesem beweglichen Koordinatensystem abbilden und im Interdiskurs der pädagogischen

Fachkräfte ausgehandelt werden. Die Ergebnisse zeigen ebenfalls, inwiefern die in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften geführten Theoriediskurse den Interdiskurs der frühpädagogischen Fachkräfte prägen und damit die pädagogische Praxis in den Bildungsinstitutionen beeinflussen, was im Folgenden näher erläutert wird.

4 Perspektiven auf „Normalität“ und „Behinderung“ in der Empirie

Ausgehend von der sozial-konstruktivistischen Annahme, dass „Wirklichkeit“ von einem auszuhandelnden und herzustellenden Sinn bestimmt wird, bedarf es eines rekonstruktiven Vorgehens, um aktive Herstellungsprozesse in ihrer Logik zu verstehen (Hohl/Keupp 1995, S. 316). „Behinderung“ und „Normalität“ sind solche Phänomene, die im alltäglichen Handeln – auch in Sprechakten – konstruiert, ausgehandelt und immer wieder neu hergestellt werden.

In Bezug auf die Perspektiven auf „Behinderung“ in der Praxis der Kindheitspädagogik und die damit verbundenen Herstellungsstrategien von „Normalität“ können auf Basis der Studie von Brunner (2018) folgende Aussagen getroffen werden. Obwohl sich die Konstruktionen von „Behinderung“ und „Normalität“ vielfältig im empirischen Material abbilden, sind die Erscheinungsformen von den jeweiligen Handlungsorientierungen der frühpädagogischen Fachkräfte abhängig. Dies drückt sich insbesondere in der Relation zwischen den Dimensionen Perspektive auf „Kind-Sein“ und der Perspektive auf „Behinderung“, Herstellungsstrategien von „Normalität“ sowie den Umsetzungsmöglichkeiten einer *inklusiven Bildung* aus. So zeigen sich in einer *bedürfnisorientierten entwicklungsbegleitenden* Handlungsorientierung (Typ 1) Herstellungstendenzen *transnormalistischer Strategien*, die zu einer Dekonstruktion der Kategorie „Behinderung“ beitragen. In einer *strukturegebundenen* bzw. *strukturschaffenden* Handlungsorientierung (Typ 2) werden *flexible-normalistische Strategien* zur Herstellung von „Normalität“ genutzt und die Kategorie „Behinderung“ fungiert als Differenzmerkmal für die Kinder mit und ohne Beeinträchtigung und/oder Behinderung. Spuren des *Protonormalismus* zeigen sich in den Erzählungen, Beschreibungen und Argumentationen bezüglich der Praxis der Kindheitspädagogik von frühpädagogischen Fachkräften, die ihr pädagogisches Handeln an einer Handlungsorientierung ausrichten, die als *teilnehmend beobachtend ohne Handlungskonsequenzen* (Typ 3) bezeichnet wird. Die Kategorie „Behinderung“ ist in dieser Handlungsorientierung eine Ausschlusskategorie.

Die Analyse des empirischen Materials zeigt, dass eine Aufmerksamkeitslenkung und bewusste Wahrnehmung kindlicher Bedürfnisse im pädagogischen Alltag (vgl. Handlungsorientierungstyp 1), die Kategorie „Behinderung“ und ihre begriffliche Verwendung überflüssig macht, da anscheinend die Begrenztheit der

Aussagekraft dieser Begrifflichkeit für die Darstellung des pädagogischen Handelns erkannt wird und keinen Gewinn für die frühpädagogischen Fachkräfte in ihren jeweiligen Handlungsstrategien liefert. Die Beeinträchtigungen und/oder (drohenden) Behinderungen von Kindern sind erst in bestimmten Situationen und temporär für das pädagogische Handeln relevant und erwähnenswert, wenn in diesen Situationen oder Phasen Bedürfnisse sichtbar werden, auf die die pädagogischen Fachkräfte mit *besonderer Aufmerksamkeit*³ reagieren müssen.

Das Bedürfnis nach *besonderer Aufmerksamkeit* konzentriert sich in dieser Handlungsorientierung nicht auf die Kinder mit Beeinträchtigungen und/oder (drohenden) Behinderungen, sondern wird bei allen Kindern in der Gruppe in verschiedenen Situationen wahrgenommen. Folglich wird in den Thematisierungen über die Kinder in diesem Handlungsorientierungstyp 1 nicht grundsätzlich und explizit zwischen den Kindern mit und ohne eine Beeinträchtigung und/oder (drohende) Behinderung unterschieden. Auffällig ist, dass die frühpädagogischen Fachkräfte, deren Aussagen in den Interviews in diesem Handlungsorientierungstyp verortet sind, über berufliche Erfahrungen mit heterogenen Gruppen, insbesondere mit Kindern mit einer Beeinträchtigung und/oder (drohenden) Behinderung verfügen und in der Funktion als sogenannte „Integrationsfachkraft“ in den Kindertageseinrichtungen beschäftigt sind. Das Hervorbringen *transnormalistischer Strategien* steht folglich im Zusammenhang mit den beruflichen Erfahrungen im Umgang mit Diversität in der Kindergruppe sowie mit der Funktion als sogenannte „Integrationsfachkraft“.

Wird sich hingegen im pädagogischen Handeln stark an der einrichtungsspezifischen Struktur orientiert (vgl. Typ 2 *Die Strukturgebundene*), so erscheint auch das pädagogische Handeln einer Struktur zu unterliegen, die gleich mehrfache Dichotomisierungen erzeugt. Es werden Unterschiede und Zuordnungen zwischen Gruppenformen (Integrativ- und Regelgruppe), Kindern (Kinder mit und ohne Behinderungen bzw. „Regelkinder“ und „Integrationskinder“), Fachkräften („Integrationsfachkraft“ und Gruppenerzieher*in) und Zuständigkeiten getroffen. Dies lässt die Kategorie „Behinderung“ als Differenzkategorie fungieren, die eine Einbeziehung aller Kinder in das Normalfeld nicht bedingungslos sicherstellt und somit *flexibel-normalistische Strategien* in den Thematisierungsweisen offenbart. Wird die Frage nach Entstehungsmechanismen bezüglich dieser Thematisierungsweisen von „Normalität“ und „Behinderung“ gestellt, so zeigt sich, dass diese Perspektive im empirischen Material – und vermutlich auch

3 Unter *besonderer Aufmerksamkeit* wird in diesem Kontext Folgendes verstanden. Das „Besondere“ bezieht sich auf ein erhöhtes Maß und ein gesteigertes Interesse im Vergleich zu der durchschnittlichen Zeit, die jedem Kind der Gruppe in der Regel von der frühpädagogischen Fachkraft zuteilwird. Aufmerksamkeit lässt sich in diesem Zusammenhang beschreiben als die gerichtete Wahrnehmung der frühpädagogischen Fachkräfte auf bestimmte Kinder in bestimmten Situationen und Interaktionen. Diese Kinder stehen in diesen Situationen im Fokus der handlungspraktischen Überlegungen.

in der Praxis – am häufigsten im Vergleich zu anderen Thematisierungsweisen zu finden ist. Dies kann angenommen werden, da der überwiegende Teil der frühpädagogischen Fachkräfte als Gruppenerzieher*innen – in Leitungsfunktion oder als Zweitkraft – im Bereich der frühen Kindheit arbeitet. Ebenso ist davon auszugehen, dass nicht alle frühpädagogischen Fachkräfte bereits über ausreichende berufliche Erfahrungen in der gemeinsamen Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern mit und ohne Beeinträchtigungen und/oder (drohenden) Behinderungen verfügen. Auch der kindheitspädagogische Spezialdiskurs präsentiert, insbesondere auf der Ebene der konkreten Verfahren und der institutionellen Strukturen, überwiegend *flexibel-normalistische Strategien* zur Herstellung von „Normalität“. Ebenso ist eine Überwindung der Kategorie „Behinderung“ in ihrer Funktion als Ressourcenkategorie unter den gegebenen Rahmenbedingungen des Berufsfelds nicht abzusehen. Obwohl Entgrenzungstendenzen in der *bedürfnisorientierten entwicklungsbegleitenden* Handlungsorientierung insbesondere in der Dimension Perspektive auf „Kind-Sein“ sichtbar werden, bleiben die Möglichkeiten in der Handlungspraxis überwiegend auf institutioneller Ebene in *flexibel-normalistischen Strukturen* verhaftet. Die pädagogische Praxis bzw. der Interdiskurs der pädagogischen Fachkräfte bleiben somit von der theoretischen Auseinandersetzung in den Theoriediskursen und der strukturellen Rahmung nicht unberührt und es zeigt sich eine Übertragung auf die Ebene der subjektiven Strategien frühpädagogischer Fachkräfte. Die Benennung von Kindern mit Beeinträchtigungen und/oder (drohenden) Behinderungen als sogenannte „Integrationskinder“ lässt sich z. B. in allen Handlungsorientierungstypen in der Beschreibung von Einrichtungsformen, Antragsverfahren für Ressourcenzuweisungen, Kindergruppen und einzelnen Kindern finden. Diese Bezeichnung entstammt dem Interdiskurs der frühpädagogischen Fachkräfte im Zusammenhang mit den rechtlichen Verfahren der Ressourcengewinnung im Kontext einer gemeinsamen Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern.

Spuren der Diskurse der Erziehungs- und Bildungswissenschaften und der Soziologie zeigen sich in der kindheitspädagogischen Praxis auch im Hinblick auf die verschiedenen Theoriemodelle von „Behinderung“. Auch hier wurden in Abhängigkeit zu den Handlungsorientierungen verschiedene Erklärungs- und Deutungsmuster identifiziert. So ist sowohl eine gewisse Nähe zum *kulturellen Modell von Behinderung* festzustellen (vgl. Typ 1) als auch der Ansatz des *sozialen Modells* zu erkennen (vgl. Typ 2). Das gegenwärtig in der Praxis der Kindheitspädagogik dominierende Behinderungsmodell ist allerdings das *individuelle Modell von Behinderung*. Dies ist irritierend, da es dadurch stellenweise zu Brüchen mit den Perspektiven auf „Behinderung“ und „Normalität“ entsprechend der Handlungsorientierungen kommt. Da das empirische Material auch Tendenzen präsentiert, in denen eine Beeinträchtigung und/oder (drohende) Behinderung ausschließlich als Persönlichkeitsmerkmal verhandelt wird, lassen sich nach wie vor Spuren des *Protonormalismus* in der kindheitspädagogischen Praxis finden.

In Verbindung mit einer als gering eingeschätzten Handlungskompetenz in diesem Kontext führt dies zu Thematisierungen von pädagogischer Praxis, die ausschließend und separierend wirken und scheinbar exkludierende Praktiken begründen bzw. legitimieren. Diese Konstruktionsweise von „Behinderung“ und „Normalität“ wurde in Interviews nachgezeichnet, in denen die frühpädagogischen Fachkräfte über gar keine bzw. negative berufliche Erfahrungen in heterogenen Gruppen, insbesondere im Umgang mit Kindern mit Beeinträchtigungen und/oder (drohenden) Behinderungen verfügten. Einerseits stellt dies ein weiteres Mal die Bedeutung beruflicher Erfahrungen als Ressource für die pädagogische Praxis heraus, andererseits wird hierdurch auch die Abhängigkeit der Normalitätskonstruktionen der frühpädagogischen Fachkräfte zu den entwickelten Handlungsorientierungen und der subjektiven Einschätzung der Handlungskompetenz deutlich (auch Meyer et al. 2015, S. 179). Wird der Blick auf die Herstellungsstrategien von „Normalität“ gerichtet, zeigt sich, dass durch ein implizites Erfahrungswissen und berufliche Erfahrungen in der gemeinsamen Bildung, Erziehung und Betreuung, das Konstrukt „Normalität“ anscheinend alle Kinder einschließen kann und Tendenzen zur Dekonstruktion der Kategorie „Behinderung“ sichtbar werden. Liegen geringe bzw. indirekte berufliche Erfahrungen in der Betreuung von Kindern mit Beeinträchtigungen oder (drohenden) Behinderungen vor, so kann „Normalität“ unter der Voraussetzung gewisser Vorkehrungen – z. B. zusätzliche personelle Ressourcen, Anpassung von Rahmenbedingungen, Reduzierung der Gruppengröße etc. – für alle Kinder in der Einrichtung hergestellt werden. Dies zeigt sich insbesondere in Typ 2. „Normalität“ ist hier stark an strukturelle Bedingungen gebunden, die eine bedingungslose und uneingeschränkte Annahme bzw. Aufnahme von Kindern in das Normalfeld ermöglichen oder verhindern. Die Kategorie „Behinderung“ erscheint hier als Differenzkategorie, die einen Unterschied auf allen Systemebenen der Kindertageseinrichtungen macht – beispielsweise bzgl. Gruppenbezeichnung, Gruppenstruktur, Rahmenbedingungen, Fachkräften, und Kindern. Durch die fehlenden bzw. als negativ empfundenen beruflichen Erfahrungen in der Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in heterogenen Gruppen erscheint es in Typ 3 nicht möglich, das Normalfeld für alle Kinder zu öffnen. Mit Bezug auf fehlendes Wissen über kindliche Beeinträchtigungen und Behinderungen und fehlende Kompetenzen im Umgang mit ebenjenen fungiert die Kategorie „Behinderung“ als Ausschlusskategorie für das Normalfeld der Kindergruppe.

Dies lässt im Anschluss an empirische Studienergebnisse von Thole et al. (2015, S. 130) erkennen, dass es im Zusammenhang mit den Perspektiven auf „Normalität“ und „Behinderung“ um das Herstellen von Ordnung in der pädagogischen Alltagspraxis entlang implizierter Orientierungs- und Ordnungsmuster geht. Die Verbindung zur Forschungsthematik zeigt sich insofern, als die Herstellung von Ordnung und die Verwendung von Ordnungsbegriffen (vgl. Kategorien) in komplexer Weise auch die Wahrnehmungsprozesse der pädagogischen

Fachkräfte beeinflussen. Diese sinngebende und ordnende Verarbeitung von Informationen ist eng verknüpft mit der Entwicklung von Handlungs- und Denkweisen (Danz 2011, S. 33, 54). Im Hinblick auf die Normalfelder ist zu erkennen, dass sich diese in den Erzählungen auf das kindliche Verhalten – („normales“, tolerierbares Verhalten vs. „unnormales“, abweichendes Verhalten – und kindliche Bedürfnisse – gewöhnliche, dem Alter der Kinder entsprechende Bedürfnisse vs. spezifische Bedürfnisse – konstruieren. Diese Normalfelder erinnern an die Theoriediskurse, die in Bezug auf die Konstituierung und Legitimierung der Heil- bzw. Förderpädagogik und über normative Vorgaben und Vorstellungen u. a. aus der Entwicklungspsychologie und die gesellschaftlichen Konstruktionen von Kindheit geführt werden. Die Positionierung der Kinder in den Normalfeldern erfolgt allerdings nicht allein entlang dieser diskursiv hergestellten Theorielinien, sondern auch auf Basis subjektiver Einschätzungen bezüglich der eigenen Handlungskompetenz und Selbstwirksamkeit im pädagogischen Handeln. Diese Handlungskompetenz zeigt sich z. B. in einer erfolgreichen Begegnung auf herausforderndes Verhalten eines Kindes, im Einsatz eines noch unbekanntes Hilfsmittels oder im Ausführen von neuen Handlungsschritten zur Befriedigung eines kindlichen Bedürfnisses. Hohl und Keupp (1995, S. 319) verweisen darauf, dass diese Aushandlungs- und Herstellungsprozesse von „Normalität“ z. B. hinsichtlich der Interpretation und Deutung von kindlichem Verhalten zunächst im Rahmen eigener Normalitätstsvorstellungen versucht werde. Gelingt dies nicht, wird auf Zuschreibungslogiken aus dem Fach- oder Interdiskurs zurückgegriffen. An dieser Stelle ist zu betonen, dass die Verbindung zwischen den subjektiven Normalitätstsvorstellungen und den Einschätzungen hinsichtlich der eigenen Handlungskompetenz unabhängig von der Kategorie „Behinderung“ besteht. So wird z. B. das Bedürfnis nach *besonderer Aufmerksamkeit* nicht ausschließlich auf die Kinder mit einer Beeinträchtigung und/oder (drohenden) Behinderung bezogen. Die Forderung nach *besonderer Aufmerksamkeit* wird vor allem bei Kindern wahrgenommen, die durch ihr Verhalten die pädagogischen Fachkräfte vor Herausforderungen stellen – dies sind in dieser Studie Kinder in der Eingewöhnungsphase, mit fehlenden Deutschsprachkenntnissen, Diabetes, o. Ä. Diese, von den pädagogischen Fachkräften mitunter als schwierige und problematisch empfundene Situationen, gehen nicht selten einher mit der Schilderung ungünstiger Rahmenbedingungen. Die Wahrnehmung von Differenzen in der kindheitspädagogischen Praxis beschränkt sich demnach nicht auf die Kategorie „Behinderung“. Allerdings zeigt sich in den Thematisierungsweisen der pädagogischen Fachkräfte, dass die Einschätzungen der Handlungskompetenz im Hinblick auf die Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern mit einer Beeinträchtigung und/oder (drohenden) Behinderung geringer und die Rahmenbedingungen im Hinblick auf die Begegnung der Bedürfnisse dieser Kinder ebenfalls ungünstiger von den pädagogischen Fachkräften eingeschätzt werden (vgl. Typ 2 und 3; Hensen/Lohmann/Wiedebusch 2016, S. 47).

Da ein Beziehungsangebot und die Anerkennung und Wertschätzung der Individualität aller Kinder nicht eine Frage der „Passformigkeit zu eigenen Normvorstellungen“ (Beyer 2013, S. 186) und der Einschätzung der eigenen Handlungskompetenz der pädagogischen Fachkraft im Umgang mit Diversität sein kann, präsentiert die Studie von Brunner weiterführende Erkenntnisse. Denn ein Blick auf das einzelne Kind, die Berücksichtigung seiner Bedürfnisse, Interessen, Fähigkeiten und Schwächen erscheint dann möglich, wenn die Kinder in ihrer Einzigartigkeit wahrgenommen und aufmerksam beobachtet, sie in das Zentrum der pädagogischen Arbeit gestellt werden und das pädagogische Handeln hinsichtlich dieses Aufgabenverständnisses kritisch reflektiert wird. Begünstigend hierfür erscheinen berufliche Erfahrungen im Umgang mit heterogenen Gruppen; insbesondere in diesem Kontext mit Kindern mit einer Beeinträchtigung und/oder (drohenden) Behinderung (auch: Meyer et al. 2015, S. 192). Ebenso relevant erscheint die Funktion der frühpädagogischen Fachkraft im Hinblick auf einen gewissen Gestaltungsrahmen ihrerseits sowie die gegebenen einrichtungsspezifischen Rahmenbedingungen und Teamstrukturen in den jeweiligen Einrichtungen. Sie tragen dazu bei, dass die entwickelte Handlungsorientierung in der Handlungspraxis der frühpädagogischen Fachkraft eine Umsetzung findet und im konkreten pädagogischen Handeln zum Ausdruck kommen kann. Das kindliche Verhalten sowie die wahrgenommenen Bedürfnisse der Kinder in Verbindung mit dem eigenen Aufgabenverständnis der frühpädagogischen Fachkräfte und die subjektiven Einschätzungen hinsichtlich ihrer Handlungskompetenz sind somit im Kontext gegebener Rahmenbedingungen bedeutsam. Dies richtet den Blick weg von den individuellen Beeinträchtigungen und/oder (drohenden) Behinderungen der Kinder und setzt den Fokus auf die Kompetenzen der frühpädagogischen Fachkräfte sowie auf die strukturellen, einrichtungsspezifischen Möglichkeiten.

Abschließend kann festgehalten werden, dass Konstrukte von „Behinderung“ und „Normalität“ in der kindheitspädagogischen Praxis allgegenwärtig sind und auf vielfältige Weise in den Thematisierungsweisen über den pädagogischen Alltag von den frühpädagogischen Fachkräften konstruiert, rekonstruiert und dekonstruiert werden. „Behinderung“ wird in der Studie von Brunner (2018) primär als Ressourcenkategorie wahrgenommen, die – trotz der Tendenzen zur Stigmatisierung und „Verbesonderung“ der Kinder – auch die Rahmenbedingungen für das konkrete pädagogische Handeln verbessern kann. Stellenweise wird die Kategorie „Behinderung“ ebenso zur Legitimation der Notwendigkeit von Differenzierung und Separierung genutzt und markiert die Abweichung von Normalitätskonstruktionen. Sie scheint jedoch zu verschwinden und jegliche Aussagekraft zu verlieren, wenn Beeinträchtigungen und/oder (drohende) Behinderungen von Kindern situativ in die jeweiligen Kontexte eingebunden werden und entsprechend zeitlich begrenzt im Fokus stehen. In diesen Situationen werden nämlich nicht die Beeinträchtigungen und/oder (drohenden) Behinderungen, sondern die damit verbundenen individuellen Bedürfnisse der Kinder

in den entsprechenden Situationen sichtbar, welche ein pädagogisches Handeln notwendig machen.

5 Bedeutung der Rekonstruktion von Handlungsorientierungen für eine Inklusive Bildungsforschung – Ein Fazit

Die Bedeutung der Rekonstruktion von Handlungsorientierungen pädagogischer Fachkräfte für eine Inklusive Bildungsforschung lässt sich zunächst über ihren forschungsmethodischen Zugang verdeutlichen. Wird der Blick auf Professionalität im Sinne der Herstellung von Handlungskompetenz pädagogischer Fachkräfte in den Handlungsfeldern der Kindheitspädagogik fokussiert, so stellen die Handlungsorientierungen ein zentrales Element zur Entwicklung und Hervorbringung ebendieser dar. Wie bereits an anderer Stelle erwähnt, beeinflussen die individuell-biografisch entwickelten und kollektiv-habituell geprägten handlungsleitenden Orientierungen die Situationswahrnehmung und Interpretation des beobachteten Geschehens, die Handlungsplanung sowie das pädagogische Handeln in den jeweiligen Situationen (vgl. Kompetenz-Modell von Fröhlich-Gildhoff/Nentwig-Gesemann/Pietsch 2011). Diese prominente Position und Funktion im Herstellungsprozess von Handlungskompetenz betont einerseits die Bedeutung, Handlungsorientierungen von pädagogischen Fachkräften zum Gegenstand der bildungswissenschaftlichen Betrachtung und Reflexion zu machen. Andererseits weist der implizite, habituelle und atheoretische Charakter dieser Handlungsorientierungen auf die Notwendigkeit hin, sie durch Forschung „sichtbar“ zu machen, damit sie überhaupt im Diskurs der Erziehungs- und Bildungswissenschaften diskutiert werden können.

Eine besondere Relevanz der Rekonstruktion von Handlungsorientierungen ergibt sich hinsichtlich einer Inklusiven Bildungsforschung insbesondere dadurch, dass die individuellen Perspektiven auf z. B. „Kind-Sein“ sowie die Konstruktionen von „Behinderung“ und „Normalität“ in diesen Handlungsorientierungen der pädagogischen Fachkräfte liegen. Die Studie von Brunner (2018) zeichnet hierzu in der Empirie nach, dass auf der Grundlage dieser individuellen Normalitätsvorstellungen, Abweichungen z. B. im Verhalten von Kindern festgestellt werden und dadurch fortwährend reproduziert werde, was als „normal“ und was als „abweichend“ empfunden und thematisiert wird (Gramelt 2014, S. 131). So zeigen die Erkenntnisse der Studie u. a., dass sich Konstruktionen von „Behinderung“ und „Normalität“ vielfältig im empirischen Material abbilden und auf unterschiedliche Weise in der Handlungspraxis pädagogischer Fachkräfte thematisiert werden, allerdings stets in ihren Erscheinungsformen von den jeweiligen Handlungsorientierungen abhängig sind. Dies erscheint in der pädagogischen Praxis auch stark mit den Erfahrungen im Umgang mit Kindern mit Beeinträchtigung und der Funktion der pädagogischen Fachkraft in den

jeweiligen Einrichtungen – im Sinne der Handlungsfähigkeit/Gestaltungsspielräume – zusammenzuhängen.

Auf dieser Basis sind Erkenntnisse über handlungsleitende Orientierungen von pädagogischen Fachkräften bedeutsam, da u. a. die Erkenntnisse, insbesondere auch in der herausgearbeiteten Verknüpfung zwischen Handlungsorientierung und den strukturellen institutionellen Rahmenbedingungen, Impulse zur möglichen Überwindung der Kategorie „Behinderung“ setzen und eine Öffnung des Normalfeldes für alle Kinder sowohl diskursiv als auch hinsichtlich der Praxis der Kindheitspädagogik anregen. Sie leisten einen wichtigen Beitrag einerseits für die Weiterentwicklung der Professionalität in der Umsetzung einer *inkluisiven Bildung* im Bereich der frühen Kindheit, andererseits für die Organisationsentwicklung in den verschiedenen pädagogischen Handlungsfeldern. Zugleich können sie als Reflexions- und Diskussionsgrundlage in der Aus-, Fort- und Weiterbildung pädagogischer Fachkräfte fungieren. Zumal nach Nentwig-Gesemann (2013, S. 14) in diesen Reflexionsprozessen eine große Chance liegt, Grenzen der eigenen Fachlichkeit, die Begrenztheit eigener Normalitätskonstruktionen und Erwartungshaltungen, strukturelle Barrieren sowie praxisrelevante Ressourcen zu erkennen, zu verändern, zu erweitern und zu nutzen. Im Rahmen der Aus-, Fort- und Weiterbildung pädagogischer Fachkräfte liegt diesbezüglich ein großes Potenzial und eine Notwendigkeit, eine Reflexionskompetenz bei den pädagogischen Fachkräften anzuregen und ihre Entwicklung zu fördern sowie ein Erfahrungs- und Erprobungsfeld für den Theorie-Praxis Transfer zu ermöglichen. Wie die Studie u. a. zeigt, reicht Wissen allein für eine gelingende Umsetzung nicht aus. Denn wenn das Handlungspotenzial und Können der pädagogischen Fachkräfte nicht auf die Sicherstellung der Teilhabe aller Kinder am Gruppengeschehen ausgerichtet werden, bleibt die Umsetzung einer *inkluisiven Bildung* – trotz vielleicht guter institutioneller Rahmenbedingungen – aus. Es ist zu betonen, dass der Professionalisierungsprozess in der Kindheitspädagogik hinsichtlich der Umsetzung einer *inkluisiven Bildung* nicht ausschließlich über die Qualifizierung und Professionalisierung der pädagogischen Fachkräfte gelingen kann, sondern daran anknüpfend auch die Strukturen und Rahmenbedingungen in den Handlungsfeldern der Kindheitspädagogik kritisch betrachtet und ggf. verändert werden müssen (Friedrich/Schoyerer 2016, S. 156).

Dies führt zu dem Schluss, dass sich eine *inklusive Bildung* in der Kindheitspädagogik erst dann entfalten kann,

„wenn Strukturen der Kindertageseinrichtungen und das pädagogische Handeln der pädagogischen Fachkräfte ineinandergreifen und es so gelingt, die Bedürfnisse von Kindern und Familien feinfühlig wahrzunehmen, das individuelle Entwicklungspotenzial zu erkennen und die pädagogische Handlungspraxis adäquat darauf auszurichten“ (Brunner 2018, S. 318).

Dies lässt letztlich im Sinne einer inklusionsorientierten pädagogischen Praxis und im Anspruch einer Inklusiven Bildungsforschung den Versuch zu, die pädagogische Praxis unabhängig des Konstrukts „Behinderung“ und eine *inklusive Bildung* grundlagentheoretisch von „Normalität“ her zu denken. Zumal die empirischen Erkenntnisse der Studie erkennen lassen, dass die Kategorie „Behinderung“ nicht zwingend einen Unterschied macht, der für „besondere Kinder“, „besondere Anforderungen“, „besondere Methoden“, „besondere Fachkräfte“ und „besondere Räume“ vorhält.

Eine große Herausforderung für die pädagogischen Fachkräfte besteht mitunter im Umgang mit Heterogenität, was sich in der pädagogischen Praxis in vielfältigen Aspekten – wie fehlende berufliche Erfahrungen, fehlendes Wissen und Kompetenzen, mangelndes Selbstwirksamkeitsempfinden, Überforderung, begrenzter Handlungsspielraum aufgrund struktureller, finanzieller oder personeller Ressourcen – erkennen lässt. Allerdings geht diese nicht primär von der spezifischen Ausgangslage einer (drohenden) Behinderung eines Kindes aus.

In Anlehnung an Kuhn (2014) und Cloos (2015, S. 51) müsse ohnehin kritisch gesehen werden, wenn der Umgang mit Heterogenität nicht als gewöhnliche Handlungsanforderung und Aufgabe gesehen werde (auch Brunner 2018). Dies schließt an die Forderung von Friederich, Meyer, Schelle (2015, S. 51) in Anlehnung an Hamburger (2002) an, dass eine *inklusive Bildung* keine „Sonderkompetenzen“ von den pädagogischen Fachkräften verlange, sondern „das Allgemeine besonders gut zu können“ (Hamburger 2002, S. 42). Hieran anschließend könnte eine Inklusiven Bildungsforschung der Frage nachgehen, dieses „Allgemeine“, also das „Gewöhnliche“, das „Normale“ differenziert und mehrperspektivisch zu betrachten und zu diskutieren, ohne das „Besondere“ als Abweichung negativ konnotiert herzustellen.

Für die Erziehungs- und Bildungswissenschaften eröffnet sich auf Basis dieser Überlegungen ein großes Potenzial, durch die Etablierung einer Inklusiven Bildungsforschung gewinnbringende und wirkmächtige Impulse für die Umsetzung einer inklusionsorientierten pädagogischen Praxis zu setzen. Allerdings ist eine unabdingbare Voraussetzung hierfür eine stärkere Einbindung der theoretischen und empirischen Erkenntnisse hinsichtlich einer *inkluisiven Bildung* in den sogenannten „allgemeinen Diskurs“ der Erziehungs- und Bildungswissenschaften. Folglich wäre ein wichtiger Impuls für eine Inklusiven Bildungsforschung, den allgemeinen erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Diskurs um die Diskussion über eine *inklusive Bildung* zu ergänzen und zu erweitern. Was bedeuten würde, *inklusive Bildung* tatsächlich als Querschnittsthema zu verstehen, das in allen Angelegenheiten „mitgedacht“ und nicht in zwei oder mehr Diskursen parallel geführt bzw. nebeneinander verhandelt wird – ergo wesentlich im Spezialdiskurs der Inklusionspädagogik stattfindet. Letztlich würde dann aus einer Inklusiven Bildungsforschung eine Bildungsforschung werden, die als Normalität eine inklusionsorientierte pädagogische Praxis zum Gegenstand hätte und die dann auch kein „inklusive“ in ihrer Bezeichnung mehr bedürfe.

Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2018): Bildung in Deutschland 2018. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung. Berlin. www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2018/pdf-bildungsbericht-2018/bildungsbericht-2018.pdf (Abfrage: 08.09.2020).
- Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen/Staatsinstitut für Frühpädagogik (2012): Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung. Berlin: Cornelsen.
- Beyer, Beate (2013): Soziale Ungleichheit im Kindergarten. Orientierungs- und Handlungsmuster pädagogischer Fachkräfte. Wiesbaden: Springer VS.
- Brunner, Julia (2015): „...das ist hier ganz normal!“ Frühpädagogische Fachkräfte im Spannungsfeld zwischen normativen Erwartungen und eigener Normalitätskonstruktionen. In: Alish, Monika/May, Michael (Hrsg.): „Das ist doch nicht normal...!“ Band 13: Sozialraumentwicklung, Inklusion und Konstruktionen von Normalität. Opladen, Berlin und Toronto: Barbara Budrich, S. 103–122.
- Brunner, Julia (2018): Professionalität in der Frühpädagogik. Perspektiven pädagogischer Fachkräfte im Kontext einer inklusiven Bildung. Wiesbaden: Springer VS.
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (Hrsg.) (2016): Unser Weg in eine inklusive Gesellschaft. Nationaler Aktionsplan 2.0 der Bundesregierung zur UN-Behindertenrechtskonvention. Berlin. www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Schwerpunkte/inklusion-nationaler-aktionsplan-2.pdf?__blob=publicationFile&v=4 (Abfrage: 08.09.2020).
- Cloos, Peter (2015): Diversität und Inklusion in der aktuellen kindheitspädagogischen Professions- und Professionalisierungsforschung. In: Haude, Christin/Volk, Sabine (Hrsg.): Diversity Education in der Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 47–71.
- Danz, Simone (2011): Behinderung. Ein Begriff voller Hindernisse. Frankfurt am Main: Fachhochschulverlag.
- Dederich, Markus (2009): Behinderung als sozial-kulturwissenschaftliche Kategorie. In: Dederich, Markus/Jantzen, Wolfgang (Hrsg.): Behinderung und Anerkennung. Stuttgart: Kohlhammer, S. 15–39.
- Dederich, Markus (2012): Heilpädagogik und Disability Studies als Kulturwissenschaften – Umriss eines Forschungsprogramms. In: Rathgeb, Kerstin (Hrsg.): Disability Studies. Kritische Perspektiven für die Arbeit am Sozialen. Band 14: Perspektiven Kritischer Sozialer Arbeit. Wiesbaden: Springer VS, S. 91–104.
- Dederich, Markus (2016): Behinderung. In: Dederich, Markus/Beck, Iris/Bleidick, Ulrich/Antor, Georg (Hrsg.): Handlexikon der Behindertenpädagogik. Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis. 3. Auflage. Stuttgart: Kohlhammer, S. 107–109.
- Döbert, Hans/Weishaupt, Horst (2013): Forschungsperspektiven und Handlungserfordernisse zur Professionalisierung von Fachkräften für inklusive Bildung. In: Döbert, Hans/Weishaupt, Horst (Hrsg.): Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen. Münster: Waxmann, S. 263–281.
- Emmerich, Marcus/Hormel, Ulrike (2013): Heterogenität – Diversity – Intersektionalität. Zur Logik sozialer Unterscheidungen in pädagogischen Semantiken der Differenz. Wiesbaden: Springer VS.
- Feuser, Georg (1995): Behinderte Kinder und Jugendliche zwischen Integration und Aussonderung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Forster, Rudolf (2004): Das Phänomen der Behinderung als soziale Struktur und soziales Verhalten – Erste Aspekte einer Soziologie im Kontext von Behinderung zwischen beschreibender Sozialkunde und differenzierter Gesellschafts- und Sozialtheorie. In: Forster, Rudolf (Hrsg.): Soziologie im Kontext von Behinderung. Theoriebildung, Theorieansätze und singuläre Phänomene. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 20–48.
- Friederich, Tina/Meyer, Anita/Schelle, Regine (2015): Kompetenzen für inklusives Handeln in der Kita – die Kluft zwischen normativem Anspruch und Realität. In: Nentwig-Gesemann, Iris/Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Becker-Stoll, Fabienne/Cloos, Peter (Hrsg.) (2015): Forschung in der Frühpädagogik VIII. Band 18: Schwerpunkt Inklusion. Materialien zur Frühpädagogik. Freiburg: FEL, S. 23–58.

- Friedrich, Tina/Schoyerer, Gabriel (2016): Professionalisierung des Systems Kindertagesbetreuung. Zum Verhältnis von Fachkräften, Strukturen und Kontexten. In: Friedrich, Tina/Lechner, Helmut/Schneider, Helga/Schoyerer, Gabriel/Ueffing, Claudia (Hrsg.): Kindheitspädagogik im Aufbruch. Professionalisierung, Professionalität und Profession im Diskurs. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 38–63.
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Nentwig-Gesemann, Iris/Pietsch, Stefanie (2011): Kompetenzorientierung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte. WiFF Expertisen, Band 19. München: DJI.
- Gramelt, Katja (2014): Diversität in der frühkindlichen Bildung. In: Braches-Chyrek, Rita/Röhner, Charlotte/Sünker, Heinz/Hopf, Michaela (Hrsg.): Handbuch Frühe Kindheit. Opladen, Berlin und Toronto: Barbara Budrich, S. 451–459.
- Hamburger, Franz (2002): Migration und Jugendhilfe. In: Sozialpädagogisches Institut (SPI) des SOS-Kinderdorf e. V. (Hrsg.): Migrantenkinder in der Jugendhilfe. Autorenband 6 der SPI-Schriftenreihe. München: Eigenverlag, S. 6–46.
- Heimlich, Ulrich (2013): Kinder mit Behinderungen. Anforderungen an eine inklusive Frühpädagogik. WiFF Expertisen, Band 33. München: DJI.
- Hensen, Gregor/Lohmann, Anne/Wiedebusch, Silvia (2016): Externe Kooperation von integrativen und nicht integrativen Einrichtungen. Ein Baustein auf dem Weg zu einer inklusiven Praxis. In: Maykus, Stephan/Beck, Annela/Hensen, Gregor/Lohmann, Anne/Schinnenburg, Heike/Walk, Marlene/Werding, Eva/Wiedebusch, Silvia: Inklusive Bildung in Kindertageseinrichtungen und Grundschule. Empirische Befunde und Implikationen für die Praxis. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 28–54.
- Hohl, Joachim/Keupp, Heiner (1995): Normalität und Abweichung als alltägliche Herstellungsleistungen. In: Flick, Uwe/von Kardoff, Ernst/Keupp, Heiner/von Rosenstiel, Lutz/Wolff, Stephan (Hrsg.): Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. 3. Auflage. Weinheim: Beltz Juventa, S. 316–319.
- Kastl, Jörg, Michael (2010): Einführung in die Soziologie der Behinderung. Wiesbaden: Springer Verlag.
- Köbsell, Swantje (2016): Normalität. In: Hedderich Ingeborg/Biewer, Gottfried/Hollenweger, Judith/Markowetz, Reinhard (Hrsg.): Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 402–406.
- Kron, Maria/Papke, Birgit/Windisch, Marcus (Hrsg.) (2010): Zusammen aufwachsen. Schritte zur frühen inklusiven Bildung und Erziehung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kuhn, Melanie (2014): Vom Allgemeinen und Besonderen. Wissens- und differenzkritische Überlegungen zur Professionalisierung von kindheitspädagogischen Fachkräften in Migrationsgesellschaften. In: Betz, Tanja/Cloos, Peter (2014): Kindheit und Profession. Konturen und Befunde eines Forschungsfeldes. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 130–144.
- Lindmeier, Bettina/Lindmeier, Christian (2012): Pädagogik bei Behinderung und Benachteiligung. Band 1: Grundlagen. Stuttgart: Kohlhammer.
- Lingenauber, Sabine (2003): Integration, Normalität und Behinderung. Band 3: Eine normalismustheoretische Analyse der Werke (1970–2000) von Hans Eberwein und Georg Feuser. Opladen: Leske & Budrich.
- Lingenauber, Sabine (2013): Normalität. In: Lingenauber, Sabine (Hrsg.): Handlexikon Integrationspädagogik. Kindertageseinrichtungen. 2. Auflage. Bochum und Freiburg: Projektverlag, S. 165–171.
- Link, Jürgen (2013): Versuch über den Normalismus. Wie Normalität produziert wird. 5. Auflage. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Meyer, Sarah/Nolte, David/Bahr, Simone/Hoffmann, Hilmar/Stalder, Ursula (2015): Berufserfahrung als Ressource. Ausgewählte Ergebnisse des TUF-Projekts zu Tätigkeiten von pädagogischen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen. In: König, Anke/Leu, Hans Rudolf/Viernickel, Susanne (Hrsg.): Forschungsperspektiven auf Professionalisierung in der Frühpädagogik. Empirische Befunde der AWiFF-Förderlinie. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 179–196.
- Moser, Vera/Sasse, Ada (2008): Theorien der Behindertenpädagogik. München: Reinhardt.
- Sasse, Ada/Moser, Vera (2016): Behinderung als alltagspraktische, historische und erziehungswissenschaftliche Kategorie. In: Hedderich, Ingeborg/Biewer, Gottfried/Hollenweger, Judith/Markowetz, Reinhard (Hrsg.): Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 138–145.
- Nentwig-Gesemann, Iris (2013): Professionelle Reflexivität. Herausforderungen an die Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte. In: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik (TPS) I, S. 10–14.
- Nentwig-Gesemann, Iris/Fröhlich-Gildhoff, Klaus (2015): Kompetenzorientierung als Fundament der Professionalisierung frühpädagogischer Fachkräfte. In: König, Anke/Leu, Hans Rudolf/

- Viernickel, Susanne (Hrsg.): *Forschungsperspektiven auf Professionalisierung der Frühpädagogik. Empirische Befunde der AWiFF-Förderlinie*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 48–68.
- Prengel, Annedore (2006): *Pädagogik der Vielfalt. Band 2: Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik*. 3. Auflage. Schule und Gesellschaft. Wiesbaden: Springer VS.
- Prengel, Annedore (2010): *Wie viel Unterschiedlichkeit passt in eine Kita? Theoretische Grundlagen einer inklusiven Praxis in der Frühpädagogik*. WiFF Fachforum. München: DJI.
- Prengel, Annedore (2014): *Inklusion in der Frühpädagogik. Bildungstheoretische, empirische und pädagogische Grundlagen*. WiFF Expertisen, Band 5. 2. Auflage. München: DJI.
- Puhr, Kirsten (2012): *Erfahrungen mit inklusionsorientierten Bildungsangeboten*. In: Seitz, Simone/Finnern, Nina-Kathrin/Korff, Natascha/Scheidt, Katja (Hrsg.): *Inklusiv gleich gerecht? Inklusion und Bildungsgerechtigkeit*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 25–32.
- Schildmann, Ulrike (2001): *Es ist normal verschieden zu sein? Einführende Reflexion zum Verhältnis zwischen Normalität, Behinderung und Geschlecht*. In: Schildmann, Ulrike (Hrsg.): *Normalität, Behinderung und Geschlecht. Band 1: Ansätze und Perspektiven der Forschung. Konstruktionen von Normalität*. Opladen: Leske & Budrich, S. 7–16.
- Schmude, Corinna/Pioch, Deborah (2014): *Forschungsbericht: Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung – Kita inklusiv. Inklusive Kindertagesbetreuung – Bundesweite Standortbestimmung und weitgehende Handlungsnotwendigkeiten*. Berlin.
- Schumann, Monika (2011): *Heterogenität und Dimensionen von Behinderung – Auf dem Weg zur integrativen und inklusiven Bildung und Erziehung*. In: Jungk, Sabine/Treber, Monika/Willenbring, Monika: *Bildung in Vielfalt. Band 4: Inklusive Pädagogik der Kindheit. Materialien zur Frühpädagogik*. Freiburg: FEL, S. 55–72.
- Seitz, Simone (2010): *Erziehung und Bildung*. In: Kaiser, Astrid/Schmetz, Ditmar/Wachtel, Peter/Werner, Birgit (Hrsg.): *Bildung und Erziehung. Band 3: Behinderung, Bildung, Partizipation. Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 43–57.
- Sulzer, Annika/Wagner, Petra (2011): *Inklusion in Kindertageseinrichtungen – Qualifikationsanforderungen an die Fachkräfte*. WiFF Expertisen, Band 15. München: DJI.
- Tegge, Dana (2015): *Eine Schlüsselrolle ohne Schlüsselqualifikationen? Zu Professionalisierungserfordernissen von frühpädagogischen Fachkräften im Kontext inklusiver Bildung*. In: Haude, Christin/Volk, Sabine (Hrsg.): *Diversity Education in der Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 72–89.
- Thole, Werner/Göbel, Sabrina/Milbradt, Björn/Rißmann, Michaela/Wedtstein, Maria (2015): *Wissen und Reflexion. Thematisierungsweisen pädagogischer Praxis in Kindertageseinrichtungen*. In: König, Anke/Leu, Hans Rudolf/Viernickel, Susanne (Hrsg.): *Forschungsperspektiven auf Professionalisierung in der Frühpädagogik. Empirische Befunde der AWiFF-Förderlinie*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 124–143.
- Tuider, Elisabeth (2015): *Diversity von Anfang an. Überlegungen zu einer inkludierenden Pädagogik*. In: Haude, Christin/Volk, Sabine (Hrsg.): *Diversity Education in der Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 12–28.
- Waldschmidt, Anne (1998): *Flexible Normalisierung oder stabile Ausgrenzung: Veränderungen im Verhältnis Behinderung und Normalität*. In: *Soziale Probleme* 9, H. 1, S. 3–25.
- Waldschmidt, Anne (2004): *Normalität – ein Grundbegriff in der Soziologie der Behinderung*. In: Forster, Rudolph: *Soziologie im Kontext von Behinderung. Theoriebildung, Theorieansätze und singuläre Phänomene*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 142–157.
- Waldschmidt, Anne (2005): *Disability Studies: Individuelles, soziales und/oder kulturelles Modell von Behinderung?* In: *Psychologie und Gesellschaftskritik* 29, H. 1, S. 9–31. bidok.uibk.ac.at/library/waldschmidt-modell.html (Abfrage: 08.09.2020).
- Waldschmidt, Anne (2013): *Eine andere Geschichte schreiben? Überlegungen zur Historiografie von Behinderung im Anschluss an die Disability Studies*. In: Musenberg, Oliver (Hrsg.): *Kultur, Geschichte, Behinderung. Die kulturwissenschaftliche Historisierung von Behinderung*. Oberhausen: Athena, S. 101–120.
- Weinmann, Ute (2001): *Normalität im wissenschaftlichen Diskurs verschiedener Fachdisziplinen*. In: Schildmann, Ulrike (Hrsg.): *Normalität, Behinderung und Geschlecht. Ansätze und Perspektiven der Forschung*. Opladen: Leske & Budrich, S. 17–42.

Herausforderungen und Chancen Inklusiver Bildungsforschung am Beispiel der sozialen Teilhabe von Kindern mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung

Susanne Schwab

1 Einleitung

Im Zuge der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention (UN CRPD; United Nations 2006) hat sich Deutschland dazu entschieden, die Schaffung eines inklusiven Bildungssystems stärker zu forcieren. Eine Folge davon ist die Zunahme von Schüler*innen mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung in Regelschulen, welche sowohl für Deutschland (siehe dazu z. B. Klemm 2015; 2018) als auch viele weitere europäische Länder zu vermerken ist (siehe European Agency for Special Needs and Inclusive Education 2017; für einen Überblick über inklusive Bildung in Europa siehe auch Schwab 2020). Durch diese „shared policy“ sind Schulen in ihrem Schulentwicklungsprozess nun aufgefordert, inklusiver zu werden. Für die Bildungsforschung bedeutet es, dass dieser Prozess möglichst detailliert evaluiert werden sollte. Schwab und Huber (2019) zufolge sollte Schulentwicklung auf wissenschaftlicher Evidenz basieren, um tatsächlich die beste Entwicklung aller Schüler*innen zu gewährleisten. Von Bedeutung ist hierbei, was sich wie auf die Entwicklung von Schüler*innen und Lehrkräfte auswirkt. In diesem Sinne wäre es Aufgabe der inklusiven Bildungsforschung, eine orientierende Grundlage für zukünftige Praxisentscheidungen zu schaffen. Wesentliche Themen der inklusiven Bildungsforschung sind dabei u. a. die soziale Teilhabe aller Schüler*innen sowie das Lernen am gemeinsamen Unterrichtsgegenstand (Hellmich/Löper 2020). Betrachtet man eine Inklusive Bildungsforschung über die letzten Jahre hinweg, so ist für den deutschsprachigen Raum, ebenso wie für die internationale Forschung, festzustellen, dass es zahlreiche Herausforderungen auf unterschiedlichen Ebenen gibt. Mitunter stellt die unscharfe Verwendung von Begrifflichkeiten ein massives Problem dar. Für den vorliegenden Beitrag stehen vor diesem Problemhorizont zwei Fragen im Zentrum: Erstens, was wird unter Inklusion aufgefasst? Zweitens, was ist unter einem Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung zu verstehen? Der vorliegende Beitrag rückt eine Inklusive Bildungsforschung – mit dem Schwerpunkt auf soziale Teilhabe von Schüler*innen – in den Fokus und versucht dabei explizit Stolpersteine für die Forschung in den Blick zu nehmen. Beispielsweise wird

aufgezeigt, inwiefern sich voneinander unterscheidende Fragestellungen bzw. die Wahl von verschiedenen Methoden zu unterschiedlichen Ergebnisbildern führen und somit auch Legitimation für differente bildungspolitische Agenden bieten können.

2 Unschärfe Begriffsdefinitionen – Die fehlende Verbindung zwischen Theorie und Forschung

Ein wesentliches Hauptproblem der Inklusiven Bildungsforschung ist die Tatsache, dass es keine einhellige Definition von Inklusion gibt. Wenngleich bereits sehr differenziert ausgearbeitete und in sich klare Definitionsvorstellungen existieren, so sind diese definitorischen Grundlegungen jedoch divers und vor allem werden sie nicht ausnahmslos vertreten, sodass man beispielsweise paradigmengreifend in allen inhaltlichen Punkten zu einer Übereinstimmung gelangt. Grosche (2015, S. 17) fasst dazu in einem Diskussions- und Positionsartikel zur Definition von Inklusion aus Sicht der empirischen Bildungsforschung zusammen: „Die empirische Bildungsforschung steht bei der Erforschung von Inklusion vor großen Herausforderungen, die sich vor allem aus begrifflichen Unklarheiten und der damit verbundenen mangelhaften Operationalisierbarkeit von Inklusion ergeben.“ Piezunka, Schaffus und Grosche (2017) betonen, dass in der Praxis wie auch der Forschung keine Einigkeit über ein Inklusionsverständnis besteht. Bleibt man auf der theoretischen Ebene, so könnte man beispielsweise anhand von politischen Diskussionspapieren feststellen, dass der Trend, unter Inklusion lediglich eine (räumliche) Platzierung von Schüler*innen mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung zu verstehen, rückläufig ist und aktuell die Individualität von Schüler*innen, Bildungsgerechtigkeit sowie Chancengerechtigkeit deutlicher fokussiert werden. In dem UN-Aktionsplan „Transformation unserer Welt: die Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung“ (Sustainable Development Goals, United Nations 2015) wird darauf verwiesen, dass Bildung gerecht und hochwertig sein muss und lebenslang für alle Personen sicherzustellen ist. Auch die United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2017) spricht davon, dass Entwicklungsbarrieren für alle Schüler*innen abgebaut werden müssen. Betrachten wir folgende Definition von Watkins (2017, S. 1) daher näher: ‚Inclusive education is increasingly being understood as a systemic approach to education for all learners of any age; the goal is to provide all learners with meaningful, high-quality educational opportunities in their local community, alongside their friends and peers‘. Eine Abbildung dieser Definition in der Inklusiven Bildungsforschung ist aktuell nur selten vorhanden. In der Forschungsrealität werden eher Schüler*innen mit und ohne einen/m Bedarf an sonderpädagogischer Förderung miteinander in Bezug auf bestimmte Outcomevariablen (z. B. Schulleistung, soziale Teilhabe etc.) miteinander verglichen. Hierüber deutet sich

ein erstes Operationalisierungsproblem und eine mangelnde Verknüpfung von Theorie und Praxis an. Dieses Problem wird in weiterer Folge dadurch verschärft, dass auch das Verständnis davon, wer nun einem/einer Schüler*in mit einem Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung entspricht, unklar ist. Schwab (2020) zeigte für Europa auf, dass die Zuordnung zu diesen Kategorien über verschiedene Länder hinweg – als auch innerhalb eines Landes – nicht reliabel ist. Einerseits liegt es auf der Hand, dass, anstelle einer Zweigruppenkategorisierung, sich ein Bedarf an Förderung auch auf einem Kontinuum abbilden ließe. Demnach wäre es stimmiger, den Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung auf einer Skala abzubilden und die Erzeugung von zwei künstlichen Gruppen zu vermeiden. Andererseits zeigt sich die Problematik der Verknüpfung von Diagnosen mit Ressourcen. Dass ein Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung Ressourcen benötigt, ist verständlich, jedoch ist die 1:1 Verknüpfung von Ressourcen und der Diagnose von Förderbedarfen problematisch. Für Deutschland wird anhand der verfügbaren Statistiken (siehe u. a. Klemm 2015; 2018) klar, dass es sich nicht um objektive und eindeutige Zuweisungen von Förderbedarfen handeln kann, wenn die Quoten an Kindern mit Förderbedarfen zwischen den einzelnen Bundesländern stark schwanken. In diesem Zusammenhang verweisen u. a. Sälzer et al. (2015) auf die nicht vergleichbaren Kriterien zur Feststellung des Förderbedarfs innerhalb Deutschlands. Dies stellt mitunter für umfassendere, bundeslandübergreifende und internationale Large-Scale-Assessment-Studien wie PISA ein großes Problem dar (siehe dazu z. B. die Diskussionen vom NELSEN-Netzwerk des Instituts zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen 2017).

Fehlender Konsens zwischen theoretischen Definitionen und Operationalisierungen in der Forschung lässt sich auch mit dem Blick auf das Thema soziale Teilhabe feststellen. Bei der Verwendung des Begriffs soziale Teilhabe, welcher oft auch synonym mit sozialer Partizipation oder sozialer Inklusion verwendet wird, berufen sich viele Forscher*innen auf die Reviews von Koster et al. (2009) bzw. Bossaert et al. (2013). Diese beiden systematischen Literaturüberblicke haben insgesamt vier Hauptbereiche identifiziert, über welche soziale Teilhabe in der Forschung operationalisiert wird: Über Freundschaften, die Akzeptanz durch Peers, die Interaktion mit Peers sowie die Selbstsicht der sozialen Partizipation – z. B. das Gefühl von Einsamkeit. Spannender Weise beziehen sich aktuelle Forschungen im Bereich der inklusiven Bildungsforschung auf diese Reviews, um das Konzept soziale Teilhabe zu definieren, wobei dabei nicht die theoretische Bestimmung des Begriffs im Vordergrund steht, sondern die Operationalisierungsmöglichkeit des Konstrukts in der Forschung. Insofern unterliegen diese Forschungsarbeiten (z. B. Hoffmann et al. 2020) dem Dilemma, dass es an einer theoretisch fundierten Begriffsherleitung mangelt. Beispielsweise würde im deutschen Verständnis der Begriff der sozialen Partizipation eine rechtliche Komponente beinhalten und über die soziale Teilhabe hinaus auch eines aktiven Mitbestimmungsrechts bedürfen (siehe z. B. Schwab 2016).

3 Frage der Methodenwahl im Kontext von empirischer Forschung zur sozialen Teilhabe

Aus den bisherigen Überblicksarbeiten im Bereich der sozialen Teilhabe (z. B. Bossaert et al. 2013; Koster et al. 2009; Schwab 2018a; b) geht deutlich hervor, dass die Frage, wie soziale Teilhabe operationalisiert wurde, deutlich das Bild der Ergebnisse verändert – neben der Frage, welchen genauen Förderbedarf die Schüler*innen haben. Wird beispielsweise gefragt, ob die Schüler*innen viele Freund*innen haben, so findet sich in der Forschung eher kein – oder ein geringer Unterschied – zwischen Schüler*innen mit und ohne besonderem Unterstützungsbedarf. Werden jedoch die Anzahl der wechselseitigen Freund*innen gezählt, so zeigt sich deutlich, dass Schüler*innen mit besonderem Unterstützungsbedarf dem Risiko ausgesetzt sind, dass diese sozial ausgeschlossen werden. Aber auch innerhalb eines der vier Hauptbereiche sozialer Teilhabe zeigen sich teilweise starke Unterschiede. Bei der Operationalisierung der sozialen Teilhabe durch die Selbstsicht zeigt sich beispielsweise ein deutlich positiveres Bild – z. B. kein oder nur ein sehr geringer Unterschied zwischen Schüler*innen mit und ohne besonderen Unterstützungsbedarf, wenn nach sozialer Inklusion gefragt wird. Erfolgt eine Operationalisierung der Selbstsicht jedoch über Einsamkeit, so sprechen die Ergebnisse dafür, dass sich Schüler*innen mit besonderem Unterstützungsbedarf in der Regel einsamer fühlen als ihre Peers. Insofern stellt sich die Frage, ob die Selbstsicht der Schüler*innen eventuell einem Bias unterliegt. Jedoch ist auch die Fremdsicht problematisch. So machten beispielsweise Schwab und Gebhardt (2016) deutlich, dass Regellehrschulkräfte und sonderpädagogische Lehrkräfte die soziale Teilhabe der identen Schüler*innen teilweise sehr unterschiedlich beurteilen. Venetz, Zurbruggen und Schwab (2019) zeigten, dass die Übereinstimmung der Ergebnisse zwischen Selbsteinschätzungen von Schüler*innen und Lehrkräfteeinschätzungen eher gering ist. Ein weiteres methodisches Problem, welches häufig in der quantitativ empirischen Forschung ignoriert wird, ist, dass der idente Fragebogen für unterschiedliche Zielgruppen – in diesem Fall Schüler*innen mit und ohne besonderem Unterstützungsbedarf – nicht zwangsläufig genau gleich funktionieren muss. Oftmals sind Itemformulierungen für Schüler*innen mit besonderem Unterstützungsbedarf – oder z. B. auch Schüler*innen mit nichtdeutscher Erstsprache – viel zu komplex. Darüber hinaus könnte zwischen Vergleichsgruppen ein unterschiedliches konzeptionelles Verständnis eines Konstruktes (z. B. Freundschaft) vorherrschen (siehe dazu auch Nusser/Carstensen/Artelt 2015 sowie Schwab/Helm 2015). Hier stellt sich die Frage, warum die Prüfung auf Messvarianz der verwendeten Instrumente/Skalen in der inklusiven Bildungsforschung nicht bereits als zwingende Notwendigkeit vorausgesetzt wird – und durchgängig geprüft werden muss. Ein weiterer Mangel, welcher in der bisherigen quantitativen empirischen Bildungsforschung

aufgezeigt werden kann, ist, dass oftmals Klassenkompositionseffekte außer Acht gelassen werden (siehe z. B. Müller/Zurbriggen 2016) und zudem Variablen, welche eigentlich auf Ebene der Klasse vorliegen (z. B. Klassenklima), dennoch auf der Individualebene analysiert werden. Insgesamt lässt sich auch zeigen (siehe z. B. Schwab 2018b), dass die Ergebnisse quantitativer und qualitativer Forschungsmethoden im Bereich der sozialen Teilhabe stark voneinander abweichen. Tendenziell werden dabei durch qualitative Forschungen eher positivere Ergebnisse – im Sinne einer intensiveren sozialen Teilhabe von Schüler*innen mit besonderem Unterstützungsbedarf – gezeigt.

Insgesamt lassen sich in der aktuellen empirischen Bildungsforschung zu sozialer Teilhabe zwei Trends beobachten: Erstens wird die Stimme der betroffenen Schüler*innen immer stärker einbezogen und zweitens, steht nicht mehr die Darstellung des Status quo, also des aktuellen Unterschieds zwischen Schüler*innen mit und ohne Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung im Vordergrund, sondern die Frage, wie man die Situation tatsächlich verbessern kann und sie damit auch tatsächlich inklusiver wird. Dies bringt einen spannenden Auftrag in die Bildungsforschung – es geht darum, relevante Ergebnisse für die Optimierung von Praxis und tatsächlichen Lebenssituation von Schüler*innen und Lehrpersonen beizusteuern. Ergebnisse hierzu verdeutlichen, dass inklusive Praktiken notwendig sind und insbesondere Lehrkräfte nicht einzelne Schüler*innen mit einem individuellen Bedürfnis immer in den Fokus rücken sollten. Beispielsweise hat ein/e Schüler*in mit Hörbeeinträchtigung auch viele Gemeinsamkeiten mit Mitschüler*innen ohne diese Beeinträchtigung, aber auch – wie alle Schüler*innen – Merkmale, welche ihn/sie einzigartig machen. Wird nun aber im Unterricht permanent die Hörbeeinträchtigung fokussiert, so kann dies stärker zur Ausgrenzung führen. Auch ist besonders die frühe Inklusion entscheidend. Kinder sollten bereits im Rahmen der vorschulischen Institutionen (Kindergrippe, Kindergarten) lernen, dass eine gemeinsame Förderung für alle möglich ist. Dadurch werden Kinder im Umgang mit anderen Kindern mit Beeinträchtigung sensibilisiert und die Realität auch in der Gruppenzusammensetzung abgebildet. Sonderstellungen – wie zu stark beschützendes Verhalten von Erzieher*innen/Lehrkräften – oder ein unfairer Umgang mit Schüler*innen mit/ ohne Beeinträchtigung wirkt sozialer Teilhabe entgegen. Insbesondere die Beziehung zwischen Pädagog*innen und Kindern wirkt sich als Vorbildfunktion auch auf die soziale Teilhabe der Kinder untereinander aus. In diesem Sinne ist auch eine ständige Erarbeitung gegenseitiger Akzeptanz für eine gelungene soziale Teilhabe aller Schüler*innen unbedingt nötig (siehe dazu z. B. Schwab/Wimberger/Mamas 2019). Unter Einbezug der Stimmen der Schüler*innen selbst zeigt sich zudem, dass sich Schüler*innen maßgeblich selbstverantwortlich für die soziale Teilhabe aller Schüler*innen der Klasse sehen (siehe dazu z. B. Hoffmann et al. in Vorbereitung).

4 Chancen und Herausforderungen einer Inklusiven Bildungsforschung

Eine Chance, welche der Inklusiven Bildungsforschung unabhängig der Altersgruppe zuteilwird, ist, dass der Diskurs über Inklusion, der sehr häufig normativ und menschenrechtlich verhaftet ist (siehe dazu z. B. auch Hinz 2015), durch Forschung auch einer empirischen Evidenz unterliegen kann. Normativ gesehen mag es sicherlich richtig sein, dass alle Schüler*innen gemeinsam in einer Klasse unterrichtet werden und dass kein/e Schüler*in aufgrund individueller Merkmale – etwa Vorhandensein einer Behinderung oder unzureichender Deutschkenntnisse – separiert wird. Andererseits könnte auch das große Ganze in den Vordergrund gerückt werden – Ziel einer gelungenen Inklusion in diesem Sinne könnte die maximale spätere gesellschaftliche Teilhabe sein und somit der normative Aspekt, welcher dem Konzept der Inklusion einen positiven Charakter zuschreibt, um einen gesellschaftlichen aber auch individuellen Mehrwert für betroffene Akteur*innen erweitert werden. Was aber, wenn Forschungsarbeiten keine Erkenntnisse bezüglich der Frage lieferten, in welchem Setting sich Schüler*innen besser oder schlechter hinsichtlich ihrer sozialen Teilhabe entwickeln? Dann würden pädagogische Entscheidungen aus Normverständnissen resultieren und ggf. auch auf politischen Entscheidungen beruhen, welche sich womöglich jeglicher empirischen Evidenz entziehen. Andererseits benötigt es im Rahmen einer Inklusiven Bildungsforschung auch einer kritischen Prüfung der Methode. Aktuell fehlt es beispielsweise an längsschnittlichen Forschungsdesigns im Rahmen welcher, unter der Kontrolle von diversen Rahmenbedingungen und Schüler*innenmerkmalen, geprüft werden kann, an welchen Stellen schulische Inklusion Vorteile für die Entwicklung der Schüler*innen bringt und an welchen Punkten noch Herausforderungen bewältigt werden müssen. Dabei gilt es, das Verständnis von Inklusion in Theorie, Praxis und Forschung stärker zu verknüpfen und Limitationen transparent zu machen. Wo einerseits komplizierte multimethodische Designs von Nöten sind, um die Komplexität des Forschungsfeldes Schule nicht zu stark zu reduzieren, sind andererseits vermehrt experimentelle Studien nötig, welche eine eindeutige Rückführung von definierten Ergebnissen auf klare Prädiktoren ermöglicht. Insofern stellt sich die Frage, wie eine Perspektive auf inklusive Bildungsforschung entstehen kann, die eine Brücke zwischen interner und externer Validität schlagen kann. Sofern dies nicht möglich ist, müssten zumindest in den Forschungszugängen transparentere Fokussierungen vorherrschen, damit die Limitationen der einen oder anderen Validität nicht verborgen bleiben. Abschließend bleibt hier festzustellen, dass von inklusiver Bildungsforschung ein stärkerer Praxistransfer gewünscht werden kann. Am oben genannten Beispiel der sozialen Teilhabe zeigt sich exemplarisch, dass zahlreiche Studien sich intensiv mit der Frage des erhöhten Risikos der mangelnden sozialen Inklusion von Schüler*innen befassen haben. Weit weniger fortgeschritten

ist jedoch die Frage, was in der Praxis nun getan werden kann. Wenngleich teilweise wissenschaftlich gesehen gute Lösungsvorschläge geboten werden, so müssten diese auch tatsächlich in der Praxis implementierbar sein. Mit Blick auf Programme zur Förderung der sozialen Inklusion wie das „Circle of Friends“-Programm (siehe Luckner 1994; Shotton 1998) zeigt sich, dass diese Programme häufig im Rahmen von Forschungsprojekten eingesetzt werden. Jedoch scheinen Programme dieser Art nur schwierig langfristig in die tägliche Praxis von Lehrpersonen implementierbar zu sein. Ein vorliegender Stolperstein ist hier sicherlich auch, dass im Rahmen der Ausbildung von Lehrkräften aktuelle Forschungsergebnisse eher theoretisch gezeigt werden. Beispielsweise wird zwar theoretisch erklärt, dass das Feedback der Lehrkraft einen Einfluss auf die soziale Partizipation haben kann, wie genau man nun aber Feedback geben kann/soll wird nicht geübt. Insofern mangelt es bereits im Rahmen der Lehrkraftausbildung häufig an der praktischen Umsetzung von Forschung. Hier stellt sich abschließend die Frage, wie eine Bildungsforschung konturiert und konstruiert sein müsste, im Rahmen welcher Forschung tatsächlich Praxis schaffen kann und auch umgekehrt, wie die Praxis relevante Fragen in die Forschung bringen kann. Wie können die vorherrschenden Barrieren abgebaut werden? Wie können die Stimmen der Schüler*innen stärker in eine inklusive Bildungsforschung verankert werden und wie kann Forschung dabei stets den höchsten ethischen Prinzipien entsprechen?

5 Fazit

Abschließend bleibt festzustellen, dass eine inklusive Bildungsforschung jedenfalls komplexe methodische Designs benötigt. Es ist mit Sicherheit nicht ausreichend, unterschiedliche Akteur*innen mit der identen Methode in den Blick zu nehmen. Fortschrittliche Erhebungsmethoden müssen mit adäquaten Auswertungsmethoden kombiniert werden. Beispielsweise sei hier verwiesen auf den Einsatz der Experience Sampling Method (ESM), welche es ermöglicht, dass aktuelle Befindlichkeiten von Schüler*innen nicht nur retrospektiv, sondern auch in situ erfasst werden können (Venetz/Zurbriggen 2015) oder auf den Einsatz von Radiofrequenz-Identifikation (RFID) Chips, um beispielsweise tatsächliche Interaktionen zwischen Schüler*innen aufzuzeichnen (Elmer et al. 2018), sowie die Verwendung der Photovoice-Technik (Povee/Bishop/Roberts 2014; Nind/Vinha 2013), um Schüler*innen mit Bedarf an sonderpädagogischer Förderung stärker in die Forschung einzubeziehen. Insgesamt wäre es wünschenswert, dass eine (insb. quantitative) inklusive Bildungsforschung zukünftig einen stärkeren Fokus auf Prävention und Intervention legt und zumindest ein breiteres Inklusionsverständnis aufnimmt, welches nicht nur auf einer Zwei-Gruppentheorie (Schüler*innen mit und ohne Behinderung) basiert.

Literatur

- Bossaert, Goele/Colpin, Hilde/Pijl, Sip Jan/Petry, Katja (2013): Truly included? A literature study focusing on the social dimension of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education* 17, S. 60–79.
- Elmer, Timon/Chaitanya, Krishna/Purwar, Prateek/Stadtfeld, Cristoph (2018): The validity of RFID badges measuring face-to-face interactions. link.springer.com/content/pdf/10.3758/s13428-018-1180-y.pdf (Abfrage: 08.09.2020).
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (Hrsg.) (2017): European Agency Statistics on Inclusive Education. 2014 Dataset Cross-Country Report. (Ramberg, Joacim/Lénárt, András/Watkins, Amanda (Hrsg.) Odense, Denmark. www.european-agency.org/resources/publications/european-agency-statistics-inclusive-education-2014-dataset-cross-country (Abfrage: 08.09.2020).
- Grosche, Michael (2015): Was ist Inklusion? Ein Diskussions- und Positionsartikel zur Definition von Inklusion aus Sicht der empirischen Bildungsforschung. In: Kuhl, Poldi/Stanat, Petra/Lütje-Klose, Birgit/Gresch, Cornelia/Pant, Hans Anand/Prenzel, Manfred (Hrsg.): *Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schul- und Leistungserhebungen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 17–39.
- Hellmich, Frank/Löper, Marwin Felix (2020, i. E.): Quantitative Zugänge in der Inklusionsforschung. Qualifizierung für Inklusion. Zeitschrift zur Forschung über Aus-, Fort- und Weiterbildung pädagogischer Fachkräfte. Schwerpunkttheft „Inklusion: Grundlagen – Theorien – Methodologien“.
- Hinz, Andreas (2015): Inklusion als Vision und Brücken zum Alltag. Über Anliegen, Umformungen und Notwendigkeiten schulischer Inklusion. In: Häcker, Thomas/Walm, Maik (Hrsg.): *Inklusion als Entwicklung. Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 68–84.
- Hoffmann, Lisa/Gerdenitsch, Cornelia/Kopp-Sixt, Silvia/ Holzinger, Andrea/ Schwab, Susanne (i. V.). Wird auf Anfrage an susanne.schwab@univie.ac.at bereitgestellt.
- Hoffmann, Lisa/Wilbert, Jürgen/Lehofer, Mike/Schwab, Susanne (2020): Are We Good Friends? – Friendship Preferences and the Quantity and Quality of Mutual Friendships. *European Journal of Special Needs Education*. www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/08856257.2020.1769980 (Abfrage: 08.09.2020).
- Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen – Wissenschaftliche Einrichtung der Länder an der Humboldt-Universität zu Berlin e. V. (Hrsg.) (2017): NELSEN – NETWORK of Large-Scale Studies Including Students with Special Educational Needs. www.iqb.hu-berlin.de/research/dm/nelsen (Abfrage: 08.09.2020).
- Klemm, Klaus (2015): *Inklusion in Deutschland – Daten und Fakten*. Gutachten im Auftrag der Bertelsmann Stiftung: Gütersloh.
- Klemm, Klaus (2018): *Inklusion und Exklusion im deutschen Bildungssystem: Unterschiedliche Förderorte und schulische Leistungen*. In: Rathmann, Katharina/Hurrelmann, Klaus (Hrsg.): *Leistung und Wohlbefinden in der Schule: Herausforderung Inklusion*. Weinheim: Beltz Juventa, S. 33–45.
- Koster, Marloes/Nakken, Han/Pijl, Sip Jan/van Houten, Els (2009): Being part of the peer group: a literature study focusing on the social dimension of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education* 13, S. 117–140.
- Luckner, John L. (1994): Learning to be a friend. *Perspectives in Education and Deafness* 12, S. 2–7.
- Müller, Cristoph Michael/Zurbriggen, Carmen (2016): Special issue: Classroom composition research on social-emotional outcomes. *Journal of Cognitive Education and Psychology* 15, H. 2.
- Nind, Melanie/Vinha, Hilra (2013): Doing research inclusively: bridges to multiple possibilities in inclusive research. *British Journal of Learning Disabilities* 42, H. 2, S. 102–109.
- Nusser, Lena/Carstensen, Claus H./Artelt, Cordula (2015): Befragung von Schülerinnen und Schülern und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen: Ergebnisse zur Messinvarianz. *Empirische Sonderpädagogik* 2, S. 99–116.
- Piezunka, Anne/Schaffus, Tina/Grosche, Michael (2017): Vier Definitionen von schulischer Inklusion und ihr konsensueller Kern. Ergebnisse von Experteninterviews mit Inklusionsforschenden. *Unterrichtswissenschaft – Zeitschrift für Lernforschung* 45, H. 4, S. 207–222.

- Povee, Kate/Bishop, Brian J./Roberts, Lynne Diane (2014): The use of photovoice with people with intellectual disabilities: reflections, challenges and opportunities. *Disability & Society* 29, H. 6, S. 893–907.
- Sälzer, Christine/Gebhardt, Markus/Müller, Katharina/Pauly, Elena (2015): Der Prozess der Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs in Deutschland. In: Kuhl, Poldi/Stanat, Petra/Lütje-Klose, Birgit/Gresch, Cornelia/Pant, Hans Anand/Prenzel, Manfred (Hrsg.): *Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 129–152.
- Schwab, Susanne/Helm, Christoph (2015): Überprüfung von Messinvarianz mittels CFA und DIF-Analysen. In: *Empirische Sonderpädagogik* 7, H. 3, S. 175–193. www.psychologie-aktuell.com/fileadmin/download/esp/3-2015_20150904/esp_3-2015_175-193.pdf (Abfrage: 08.09.2020).
- Schwab, Susanne (2016): Partizipation. In: Hedderich, Ingeborg/Biewer, Gottfried/Hollenweger, Judith/Markowetz, Reinhard (Hrsg.): *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 127–131.
- Schwab, Susanne/Gebhardt, Markus (2016): Stufen der sozialen Partizipation nach Einschätzung von Regel- und Integrationslehrkräften. In: *Empirische Pädagogik* 30, H. 1, S. 43–66.
- Schwab, Susanne/Huber, Matthias (2019): Quantitative Forschungsmethoden und deren Potential für die Lehrerbildung. In: *Journal für LehrerInnenbildung* 4, S. 40–51.
- Schwab, Susanne (2018a): Soziale Partizipation von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf. In: Rathmann, Katharina/Hurrelmann, Klaus (Hrsg.): *Leistung und Wohlbefinden in der Schule: Herausforderung Inklusion*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 238–255.
- Schwab, Susanne (2018b): Inklusion und soziale Partizipation – Einblicke in die soziale Situation von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf. In: Hellmich, Frank/Görel, Gamze/Löper, Marwin Felix (Hrsg.): *Inklusive Schul- und Unterrichtsentwicklung*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 79–90.
- Schwab, Susanne/Wimberger, Tanja/Mamas, Christoforos (2019): Fostering Social Participation in Inclusive Classrooms of Students who are Deaf. In: *International Journal of Disability, Development and Education*. www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/1034912X.2018.1562158 (Abfrage: 08.09.2020).
- Schwab, Susanne (2020): Inclusive and Special Education in Europe. In: *Oxford Research Encyclopedia of Education*. Oxford University Press. www.researchgate.net/publication/335820743_Parents%27_attitudes_towards_inclusive_education_and_their_perceptions_of_inclusive_teaching_practices_and_resources (Abfrage: 08.09.2020).
- Shotton Gillian (1998): A circle of friends approach with socially neglected children. In: *Educational Psychology in Practice* 14, S. 22–25.
- United Nations (2006): *Convention on the rights of persons with disabilities*. New York: United Nations. www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-e.pdf (Abfrage: 08.09.2020).
- United Nations (2015): *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. New York: United Nations. www.refworld.org/docid/57b6e3e44.html (Abfrage: 08.09.2020).
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2017): *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. Paris: UNESCO. unesdoc.unesco.org/images/0024/002482/248254e.pdf (Abfrage: 08.09.2020).
- Venetz, Martin/Zurbruggen, Carmen (2015): Intensive Longitudinal Methods – ihre Eignung für die sonderpädagogische Forschung und exemplarische Anwendungsmöglichkeiten. In: *Empirische Sonderpädagogik* 7, H. 3, S. 194–205.
- Venetz, Martin/Zurbruggen, Carmen/Schwab, Susanne (2019): What do Teachers Think about their Students' Inclusion? Consistency of Students' Self-reports and Teacher Ratings. In: *Frontiers in Psychology*. *Frontiers in Psychology*, 10:1637. www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2019.01637/full (Abfrage: 08.09.2020).
- Watkins, Amanda (2017): *Inclusive Education and European Educational Policy*. *Oxford Research Encyclopedia of Education*. education.oxfordre.com/view/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefore-9780190264093-e-153 (Abfrage: 08.09.2020).

IV. Heterogenitäten und Inklusion

Kultursensitive Frühpädagogik als Teil einer inklusiven Pädagogik in Kindertageseinrichtungen

Jörn Borke

1 Einführung

Für eine inklusive pädagogische Arbeit in Institutionen der frühen Kindheit ist es zentral, allen Kindern bezogen auf jede Art von Heterogenität einen jeweils passend zum Kind ausgerichteten Zugang zur frühen Bildung zu ermöglichen. Dies bedarf eines Einbezuges aller Diversitätsaspekte, u. a. dem der kulturellen Vielfalt. Gemäß einer inklusiven Sichtweise, die dadurch gekennzeichnet ist, dass es zentral ist, die pädagogischen Herangehensweisen an die jeweiligen Bedürfnisse der Kinder und Familien anzupassen (Albers 2012), kann der Ansatz der kultursensitiven Frühpädagogik als Teil einer inklusiven Pädagogik angesehen werden. Im Mittelpunkt stehen dabei auf variierenden Kontextbedingungen beruhende unterschiedliche Vorerfahrungen von Kindern sowie Erwartungen von Eltern, welche jeweils sensitiv verstanden und in den pädagogischen Alltag eingebunden werden sollten.

Im Folgenden sollen zunächst die theoretischen und empirischen Grundlagen des Ansatzes der kultursensitiven Frühpädagogik dargestellt werden. Im Anschluss daran werden anhand unterschiedlicher Schlüsselsituationen des pädagogischen Alltags in Kindertageseinrichtungen die praktischen Umsetzungsmöglichkeiten im Sinne eines inklusiven Umgangs mit kultureller Vielfalt dargestellt.

2 Kulturvergleichende Entwicklungspsychologie

Der zentrale Hintergrund des Ansatzes zur kultursensitiven Frühpädagogik ist die aus der kulturvergleichenden Psychologie stammende Erkenntnis, dass die Kontextbedingungen, unter denen Menschen aufwachsen, u. a. einen signifikanten Einfluss darauf haben, wie sich Prozesse der frühen Bildung und Entwicklung gestalten bzw. gestaltet werden (u. a. Whiting/Whiting 1975). Dadurch kann eine möglichst gute Vorbereitung auf das Leben unter eben diesen Kontextbedingungen unterstützt werden. Es kann davon ausgegangen werden, dass Eltern stets bemüht sind, ihre Kinder bestmöglich zu begleiten und auf das Leben vorzubereiten. Wie genau sich aber das Leben gestaltet, nach welchen Regeln, Werten

und Konventionen dieses abläuft, dazu finden sich – erst recht bei einem weltweit gefassten Fokus – deutliche Unterschiede. Im Rahmen einer inklusiven Pädagogik ist es daher wichtig, unterschiedliche kulturelle Hintergründe zu kennen und zu berücksichtigen, um an die verschiedenen Erfahrungen und Erwartungen von Kindern und Eltern anschließen zu können und somit zu einer Bildungsgerechtigkeit beitragen zu können (Borke/Keller 2014).

Erkenntnisse darüber, welche Einflussfaktoren als maßgeblich für unterschiedliche Kontextgestaltungen oder auch -definitionen angesehen werden können, zeigen, dass hier u. a. eine Rolle spielt, ob das Leben auf dem Land oder in der Stadt, ob es in einem nicht-industrialisierten, einem industrialisierten oder einem post-industrialisierten Umfeld stattfindet, ob das Leben in Groß- oder Kleinfamilien organisiert ist und wie sich das Ausmaß der formalen Bildung darstellt (u. a. Keller 2007; 2011). Alle diese beispielhaft genannten Faktoren beeinflussen, welche Sozialisationsziele in den Familien – wie auch gesellschaftlich – maßgeblich sind, wie sich Interaktionen zwischen Bezugspersonen und Kindern gestalten und welche Vorstellungen von gutem Elternverhalten und entsprechenden pädagogischen Ausrichtungen bestehen. Die jeweiligen Kontextfaktoren des Aufwachsens haben hinsichtlich der kulturellen Vielfalt von Verhaltens- und Denkgewohnheiten einen größeren Erklärungswert als z. B. das Land in dem das Kind oder dessen Eltern geboren wurden (Keller et al. 2009). Letztere Informationen sind nicht unbedingt bedeutungslos für den Umgang mit kultureller Vielfalt. Wenn diese aber als Grundlage für die Unterscheidung zwischen kulturellen Gruppen angelegt werden, dann wird hierbei eine sehr große und unangemessene Komplexitätsreduktion vorgenommen. Dies würde z. B. dann geschehen, wenn Ansätze versuchen, den pädagogischen Umgang mit deutschen Kindern von dem mit beispielsweise türkischen oder russischen Kindern zu unterscheiden (Kuhn 2014). Denn die alleinige Information, in welchem Land jemand geboren wurde oder gelebt hat, welcher Religion jemand angehört oder ob er überhaupt einer angehört, sagt nur bedingt etwas über die konkreten Denk- und Verhaltensweisen aus. Oder anders formuliert: Bei dieser Art der Gruppierung werden Kinder bzw. Familien, die sehr unterschiedlich sind, in einer Kategorie zusammengefasst, was dann wiederum die Aussagekraft und Tauglichkeit dieser Art von Unterscheidungen für die pädagogische Praxis stark begrenzt und auch ethisch problematisch ist, da dies eine Grundlage für gruppenbezogene Diskriminierungen darstellen kann. Eine davon abgegrenzte Sichtweise problematisiert generell das Bilden von kulturell unterschiedlichen Gruppen und spricht eher von Familienkulturen mit dem Bewusstsein, dass jeder Mensch und jede Familie einzigartig ist und auch entsprechend individuell angesehen werden sollte (z. B. Wagner 2017). Nun ist es auf der einen Seite unbestreitbar, dass jeder Mensch einzigartig ist und jede Art von Gruppierung immer auch etwas Künstliches und Ungenaues hat. Zudem kann diese Problematisierung für Stereotype und Vorurteile sensibilisieren bzw. dazu beitragen, dass diese nicht entstehen oder abgebaut

werden. Auf der anderen Seite ist es aber nicht immer leicht oder klar ersichtlich, inwiefern sich aus einer Sichtweise, die das Differenzieren von kulturellen Gruppen generell ablehnt, konkrete variierende Konzepte und Umgangsweisen für den pädagogischen Alltag ableiten lassen, da es ja nicht möglich ist, für jedes Kind bzw. jede Familie ein eigenes pädagogisches Konzept zu entwickeln. Es braucht also Vorstellungen z. B. darüber, wie Eingewöhnungs- und Bildungsprozesse und wie die Partnerschaften mit den Eltern gestaltet werden sollen, bei denen mögliche kulturelle Unterschiede bereits mitgedacht und -geplant werden. Hier bietet der Ansatz der kultursensitiven Frühpädagogik eine ergänzende Herangehensweise, bei der, wie oben dargestellt, kulturelle Unterschiede beschrieben werden, die sich auf Kontextbedingungen zurückführen lassen, um auf diese Weise eine zu große Komplexitätsreduktion zu vermeiden, durch die aber auch ermöglicht werden soll, variierende konkrete Handlungsoptionen für den pädagogischen Alltag ableiten zu können, um die Anschlussfähigkeit an unterschiedliche Kinder bzw. Familien erhöhen und so zu einer inklusiven Pädagogik und mithin zu einer Bildungsgerechtigkeit beitragen zu können. Um zu einer näheren Beschreibung von kulturellen Modellen gelangen zu können, erweist sich der Bezug zu zwei menschlichen Bedürfnissen und deren variierende Ausgestaltung als hilfreich. Dies sind die Bedürfnisse nach Autonomie und Verbundenheit. Diese Unterscheidung kann als eine Weiterentwicklung und Neudefinition der in der kulturvergleichenden Psychologie prominenten Kategorien Individualismus-Kollektivismus (Hofstede 1983) und Independenz-Interdependenz verstanden werden (Markus/Kitayama 1991).

3 Autonomie und Verbundenheit

Unter Autonomie soll im Folgenden das Bedürfnis und die Unterstützung von Unabhängigkeit, Eigenständigkeit und Selbstverwirklichung verstanden werden sowie unter Verbundenheit das Bedürfnis und die Unterstützung von Zusammengehörigkeit und das Zurückstellen eigener Bedürfnisse zugunsten der Gemeinschaft bzw. Bezugsgruppe – z. B. Familie. Für alle Menschen weltweit spielen diese Aspekte eine wichtige Rolle, jedoch zeigen sich – neben personenbezogenen individuellen Unterschieden – kulturbedingt unterschiedliche Muster hinsichtlich der Gewichtung, Bedeutung und Ausgestaltung dieser beiden Bedürfnisfelder (Keller/Kärtner 2013). Diese Unterschiede bilden eine Grundlage für die Definition von unterschiedlichen kulturellen Modellen und können als Verständnishilfe im Sinne einer Karte angesehen werden, mit deren Hilfe Orientierungen erleichtert werden können. Dabei darf aber diese Orientierungshilfe nicht mit der Realität verwechselt werden, gemäß dem Satz von Korzybski (1933, S. 58): „A map is not the territory“ („Eine Landkarte ist nicht das Gebiet“; Übersetzung durch den Autor). Es soll also nicht infrage gestellt werden, dass es wichtig ist, jedem Kind und jeder

Familie individuell und unvoreingenommen zu begegnen. Gleichzeitig bietet das Wissen um unterschiedliche kulturelle Modelle und deren Verankerung in den Kontextbedingungen des Aufwachsens bei Kenntnis der entsprechenden Hintergründe der Familien eine zusätzliche Grundlage für Einordnungsmöglichkeiten von unterschiedlichen elterlichen Konzepten und kindlichen Vorerfahrungen, die wiederum eine variable Herangehensweise an pädagogische Schlüssel-situationen ermöglichen (Borke/Keller 2014; Borke/Schwentesius 2018).

Im Folgenden sollen zwei prototypische kulturelle Modelle sowie Mischtypen näher beschrieben werden. Dies ist nun nicht so gedacht, dass die ganze Welt in wenige Kategorien aufgeteilt werden soll, da das natürlich einer viel zu großen Vereinfachung gleichkommen würde. Vielmehr stellen die prototypischen Ausprägungen empirisch gut untersuchte Modelle dar, die zum einen die Variabilität und Nicht-Normativität von elterlichen Vorstellungen und Verhaltensweisen sowie von kindlichen Entwicklungsverläufen und pädagogischen Konzepten verdeutlichen können. In diesem Zusammenhang ist es wichtig zu vergegenwärtigen, dass in der (Entwicklungs-)Psychologie wie auch in der Pädagogik die meisten Erkenntnisse aus Studien mit Familien aus Städten in Europa und Nordamerika stammen. Demzufolge wird hier nur ein sehr bestimmter und nicht repräsentativer Ausschnitt der Weltbevölkerung berücksichtigt (Henrich/Heine/Norenzayan 2010; Nielsen et al. 2017). Die aus den Studien gewonnenen Erkenntnisse fließen dann aber in Anwendungskonzepte, von denen häufig angenommen wird, sie würden universelle Gültigkeit besitzen, was aufgrund der zugrundeliegenden Erhebungsstichproben ein problematischer Schluss ist. Folglich lässt sich auch zeigen, dass es hier zu problematisierenden oder gar pathologisierenden Einschätzungen von Verhaltensweisen kommen kann, die lediglich einem anderen kulturellen Muster folgen (Borke et al. 2015; Keller 2019).

Zudem können die Prototypen auch als Umrahmung eines Raumes gesehen werden, in dem eine Vielfalt von kulturellen Unterschieden beschrieben werden kann. Denn die Prototypen sind nicht im Sinne einer Schwarz-Weiß-Aufteilung gedacht, sondern beschreiben zwei empirisch ausgiebig erforschte Konstellationen (u. a. Keller 2007; Keller et al. 2009), zwischen denen es aber prinzipiell endlos viele Graustufen gibt und vermutlich noch ganz andere Modelle, die noch nicht ausreichend empirisch gesichert erfasst worden sind. Dieser Raum kann dennoch als eine Art Einordnungshilfe verstanden werden, in der Form, dass bei Kenntnis über die Kontexte des Aufwachsens von Kindern bzw. Familien sowie auch über den Austausch darüber, was den Familien bezüglich der Entwicklung der Kinder wichtig ist und wie sich diese Vorstellungen begründen, mögliche Ableitungen bezüglich der Ausprägungen und Ausgestaltungen hinsichtlich der Bedürfnisse nach Autonomie und Verbundenheit vorgenommen werden können (Borke/Schwentesius 2018). Diese können dann wiederum hinsichtlich der jeweiligen Gestaltung pädagogischer Schlüssel-situationen unterstützen sowie zu einem besseren Verständnis und dem Abbau von möglichen Missverständnissen beitragen.

4 Proto- und Mischtypen

Im Folgenden werden nun die beiden Prototypen und Formen von Mischtypen näher dargestellt.

4.1 Autonomieorientierung

Der Prototyp der Autonomieorientierung findet sich in ausgeprägter Form bei Familien aus städtischen post-industrialisierten, formal hoch gebildeten Kontexten (Keller 2007; 2011). Familienformen sind hier dadurch gekennzeichnet, dass das Leben in Kernfamilien – Mutter, Vater, Kinde[r] – organisiert ist, also der kleinstmöglichen Form des familiären Zusammenlebens. Neben der Kernfamilie wohnen in der Regel keine weiteren Generationen – z. B. Großeltern – und andere Verwandte – z. B. Onkel, Tanten – unter einem Dach. Es werden pro Familie eher wenige Kinder geboren und die Eltern sind vergleichsweise alt bei der Geburt des ersten Kindes. Für diese Kontexte lässt sich zeigen, dass die psychische Autonomie – z. B. bezogen auf die Unterstützung von eigenen Gedanken, Gefühlen, Wünschen und eine selbstbestimmte Lebensgestaltung – eine zentrale Rolle spielt und als eine Art Leitausrichtung angesehen werden kann. Werden Eltern in autonomieorientierten Kontexten danach gefragt, was für sie wichtige Entwicklungsziele in den ersten drei Lebensjahren ihrer Kinder sind, so werden *Talente und Interessen entwickeln* und *eigene Vorstellungen klar ausdrücken* als wichtige Ziele benannt (Keller 2011).

Der Kontakt zu anderen Menschen und das Leben in Gemeinschaften spielt bei diesem Prototyp natürlich auch eine wichtige Rolle, allerdings lässt sich hier eine individuelle Kontrolle über Dauer und Form von Beziehungen beobachten. Es ist z. B. möglich und gesellschaftlich akzeptiert, den Kontakt zu Eltern zu reduzieren oder auch abzubrechen und sich scheiden zu lassen, auch wenn dies in der Regel mit schmerzlichen Prozessen verbunden ist. Maßgeblich ist dabei oftmals das eigene Wohlbefinden, d. h. es ist beispielsweise denkbar zu überlegen, seltener die eigenen Eltern zu besuchen, wenn diese Besuche als schwierig oder belastend erlebt werden.¹ Die Ausrichtung auf die psychische Autonomie lässt sich zudem an unterschiedlichen Phänomenen bezüglich der Eltern-Kind-Interaktion beobachten. So werden Kinder z. B. früh darin unterstützt, eigene Wünsche und Vorlieben einzubringen, indem sie beispielsweise gefragt werden: „Was möchtest du heute machen?“ Auch werden Kindern oftmals Auswahlmöglichkeiten gegeben, z. B. wenn sich Eltern erkundigen „Möchtest du heute den gelben oder den grünen Pullover anziehen?“ (Demuth 2008). All dies unterstützt das Erkunden und Ausbilden eigener Ideen und Meinungen und mithin die psychische Autonomie.

1 Eine andere Perspektive wäre, wenn der Elternbesuch eher als eine Art Verpflichtung für die Kinder gegenüber den Eltern empfunden und daher nicht hinterfragt wird.

Bezüglich der Eltern-Kind-Interaktion konnte auch gezeigt werden, dass bei der Interaktion mit drei Monate alten Säuglingen recht häufig Situationen gestaltet werden, bei denen Blickkontakt möglich ist (Keller et al. 2009; Keller et al. 2010). In diesen Blickkontaktsituationen, bei denen Bezugsperson und Kind ganz aufeinander bezogen sind, kann sich das Kind in seiner herausgehobenen Individualität erleben. Auch werden in diesem Modell Wärme, Nähe und Liebe zu nicht unbedeutenden Teilen über das Anschauen mit freundlichen Gesichtern vermittelt. Der hier vornehmliche Interaktionsstil kann als distale Interaktion beschrieben werden. Dieser Interaktionsstil wird vor allem über Sinneskanäle gestaltet, durch die auch mit einer gewissen Distanz Kommunikation – wie Sprechen und Sehen – möglich ist (Keller 2011; Keller et al. 2009). Zudem bieten Blickkontaktsituationen gute Möglichkeiten, um Kindern früh Selbstwirksamkeitserlebnisse vermitteln zu können (Kärtner 2007). Das kann in der Form geschehen, dass die Bezugspersonen Töne oder Gesichtsbewegungen des Säuglings wiedergeben oder aufnehmen und dialogisch darauf eingehen, was häufig intuitiv in einem Zeitraum unterhalb einer Sekunde nach der Aktion des Säuglings passiert. Dieser kann bei dieser Zeitspanne die Handlung der Bezugsperson als Reaktion auf die von ihm gezeigten Töne oder Gesten verstehen und so ein Gefühl von Selbstwirksamkeit erlangen, indem der Säugling verinnerlicht, dass er beim Gegenüber etwas auslösen und bewirken kann (Papoušek/Papoušek 1987). Es konnte gezeigt werden, dass Kinder, die im Säuglingsalter viele Blickkontaktsituationen mit einer potenziellen Unterstützung der Selbstwirksamkeit erfahren – wie dies in eher autonomieorientierten Kontexten verstärkt zu beobachten ist – signifikant früher ein kategoriales Selbsterleben erworben haben, also ein Bewusstsein darüber, eine von anderen getrennte eigene Person zu sein (Kärtner 2007; Keller et al. 2004). Als Beleg dafür, dass Kinder ein solches Selbsterleben erlangt haben, wird das Erkennen des eigenen Spielbildes, also der eigenen vom Umfeld getrennten Außenhülle, angesehen. Damit einher geht die Wahrnehmung der eigenen unabhängigen Existenz als Person (Amsterdam 1972; Bischof-Köhler 1989). Im Durchschnitt erwerben Kinder diese Fähigkeit mit etwa 18 Monaten. Dies kann als eine universelle Fähigkeit angesehen werden. Es zeigen sich aber kulturelle Unterschiede in der Form, dass Kinder in eher autonomieorientierten Kontexten etwa ein bis zwei Monate früher über ein kategoriales Selberleben verfügen (Kärtner 2007; Keller et al. 2004). Eltern unterstützen also vermutlich in den Kontexten, in denen das Erleben als eigene Person eine kulturell zentrale Rolle spielt, diese Fähigkeit intuitiv durch das Gestalten von vielen Selbstwirksamkeitserlebnissen in Blickkontaktsituationen. Weiterhin konnte bei Spielinteraktionen zwischen Eltern und 18 Monate alten Kindern in eher autonomieorientierten Kontexten beobachtet werden, dass dabei vornehmlich die Kinder die Spielinitiativen setzen und die Eltern diesen folgen, also die Ideen der Kinder aufnehmen und weiterführen (Borke 2009; Keller et al. 2010). Dies entspricht auch aktuellen Bildungskonzepten in der Frühpädagogik – wie z. B. dem Ansatz der Selbstbildung (u. a. Schäfer 2016).

Hierbei liegt der Schwerpunkt nicht darauf, dass die pädagogischen Fachkräfte losgelöst von den Interessen der Kinder Angebote gestalten, sondern sich Kinder die Bildungsthemen selber nach Interesse wählen. Folgt man diesen Konzepten, sollen Fachkräfte die Ideen der Kinder aufgreifen und im pädagogischen Alltag auf diesen aufbauen. Hier kann also eine Passung zwischen elterlichem Verhalten, pädagogischen Herangehensweisen und entsprechend autonomieorientierten Kontextbedingungen gesehen werden. Allerdings lassen sich, wie im Folgenden näher ausgeführt, auch ganz anderen Modelle beschreiben, die andere Denk- und Verhaltensweisen nach sich ziehen. Dies soll im Folgenden mit der Darstellung einer zweiten prototypischen Orientierung verdeutlicht werden.

4.2 Verbundenheitsorientierung

Der Prototyp der Verbundenheitsorientierung findet sich in ländlichen nicht-industrialisierten Kontexten. Bei diesem Typus sind großfamiliäre Strukturen kennzeichnend, bei denen mehrere respektive mehr als zwei Generationen zusammen – bzw. sehr nah beieinander leben. Es werden in der Regel recht viele Kinder pro Familie geboren und die Mütter sind bei der Geburt des ersten Kindes vergleichsweise jung (Keller 2007; 2011). Für diese Kontexte kann gezeigt werden, dass hier eine Form der hierarchischen Verbundenheit maßgeblich ist und das Leben organisiert. So bestehen klare Vorstellungen davon, mit welchem Alter Kinder welche Verpflichtungen übernehmen sollten – z. B. das Kümmern um andere, kleinere Kinder. Auch kommt dem Alter generell eine wichtige Rolle in der Form zu, dass mit dem Alter auch der Respekt steigt, der der Person entgegengebracht werden sollte (Keller 2007; 2011). Werden Eltern in verbundenheitsorientierten Kontexten danach gefragt, was für sie wichtige Entwicklungsziele in den ersten drei Lebensjahren ihrer Kinder sind, werden *tun, was Eltern sagen* und *ältere Menschen respektieren* als wichtige Ziele benannt (Keller 2011).

Hinsichtlich der Beziehungsgestaltung finden sich hier multiple Bindungsbeziehungen von Anfang an (Keller/Otto 2014; Keller 2019). Es gibt also neben den Eltern mitunter zahlreiche weitere Personen, die mit dem Kind interagieren und die folglich auch Beziehungen zu dem Kind aufbauen. Kinder werden gezielt daran gewöhnt, sich von unterschiedlichen Personen betreuen zu lassen. Es zeigen sich in der Folge auch keine Stresssymptome, wenn die Kinder von den Eltern getrennt werden (Otto 2009). Kinder sind Trennungen gewohnt und exklusive dyadische oder triadische Beziehungsstrukturen sind nicht vorhanden (Keller 2019; Keller/Bard 2017).

Bezogen auf die Interaktion mit Säuglingen findet sich eine sogenannte „proximale Interaktionsstrategie“ (Keller et al. 2009). Proximal bezieht sich auf das Ansprechen von Sinnen, für welche Nähe erforderlich ist, hier vor allem ein ausgeprägtes Maß an Körperkontakt und Körperstimulation. Blickkontaktsituationen

werden in den Interaktionen mit Säuglingen vergleichsweise selten gestaltet. Häufiger wird über den Körperkontakt Nähe, Wärme und Liebe vermittelt. Dies hat u. a. die Funktion, dass die Kinder sich nicht als herausgehoben, sondern als Teil einer Gemeinschaft erleben sollen, ohne dabei im Mittelpunkt zu stehen. Durch die Körperstimulation werden u. a. bestimmte Fähigkeiten wie das freie Gehen unterstützt (Lohaus et al. 2011). Dem liegt das Ziel zugrunde, dass die Kinder schon früh Aufgaben übernehmen und unterstützen können. Hier wird also früh eine Handlungsautonomie unterstützt, die Kinder zur Durchführung eigenständiger Tätigkeiten befähigt (Keller 2011). Dabei geht es nicht darum, eigene Vorlieben kennenzulernen und sich nach diesen zu richten, wie dies Teil einer an der psychischen Autonomie ausgerichteten Herangehensweise ist. Es geht eher darum, dass Kinder die ihnen zugewiesenen Aufgaben eigenständig durchführen können. Dies fördert folglich eine spezifische Form der kindlichen Selbstregulationsfähigkeiten. So konnte beispielsweise gezeigt werden, dass 18 Monate alte Kinder aus eher verbundenheitsorientierten Kontexten viel häufiger Gegenstände zu ihren Bezugspersonen bringen, wenn sie dazu aufgefordert werden, als Kinder aus eher autonomieorientierten Kontexten, die diesen Aufforderungen deutlich seltener nachkommen und eher den eigenen Interessen folgen. In autonomieorientierten Kontexten kann als durchaus adaptiv angesehen werden, der durch viele Freiheitsgrade und ein hohes Maß an Individualismus gekennzeichnet ist (Keller et al. 2004). Auch fällt es Kindern aus eher verbundenheitsorientierten Kontexten leichter, dem Impuls, eine begehrte Süßigkeit vorzeitig zu essen, zu widerstehen, als Kindern aus eher autonomieorientierten Kontexten (Lamm et al. 2018). Die Kinder werden also dahingehend sozialisiert, dass sie – zum Wohle der Gemeinschaft – eigene Bedürfnisse zurückstellen können sowie den Anweisungen anderer nachkommen. Die Interaktionsgestaltungen zwischen Bezugspersonen, Säuglingen und Kleinkindern, sind dementsprechend eher erwachsenenzentriert ausgerichtet in der Form, dass sie von den Bezugspersonen strukturiert werden und sie z. B. bei Spielinteraktionen mit 18 Monate alten Kindern eher die Initiativen setzen und die Kinder diesen folgen (Borke 2009; Keller et al. 2010; Yovsi et al. 2009). Auch frühpädagogische Herangehensweisen sind in der Regel in diesen Kontexten stärker durch Angebote seitens der Fachkräfte gekennzeichnet als in eher autonomieorientierten Kontexten (Tobin/Hsueh/Karasawa 2009). Neben den beiden Prototypen wurden Formen von Mischtypen beschrieben, bei denen sowohl der psychischen Autonomie als auch der hierarchischen Verbundenheit (Relationalität) eine wichtige Bedeutung zukommt.

4.3 Autonom-relationale Mischtypen

Die Mischtypen sind charakteristisch für industrialisierte städtische, vormalig eher traditionell strukturierte Kontexte. Die hier beobachtbare Bedeutung sowohl von

Aspekten der psychischen Autonomie als auch der hierarchischen Verbundenheit findet sich beispielsweise in der Konstellation, dass Kindern bezüglich der Bildung und Berufswahl eine größere Offenheit hinsichtlich der eigenen Wünsche und Vorlieben entgegengebracht wird, der Zusammenhalt in der Familie und die entsprechenden Familienregeln und -werte aber eine große Bedeutung haben und im Zweifelsfall durchaus über den individuellen Wünschen stehen können (Keller 2007, 2011). Empirisch finden sich hinsichtlich der Interaktionsgestaltung mit Kindern Ausprägungen, die zwischen denen einzuordnen sind, die in Stichproben der jeweiligen Prototypen beobachtbar sind. Bei der Interaktion mit Säuglingen beispielsweise werden mehr Blickkontaktsituationen gestaltet als in verbundenheitsorientierten Kontexten und weniger solcher Situationen als in autonomieorientierten Kontexten. Entsprechend umgekehrt verhält es sich mit dem Ausmaß an Körperkontakt (Keller et al. 2009). Bei der Gestaltung von Spielsituationen mit 18 Monate alten Kindern setzen die Eltern häufiger Initiativen als Familien aus eher autonomieorientierten Kontexten und seltener als Familien aus eher verbundenheitsorientierten Kontexten (Borke 2009; Keller et al. 2010). Andersherum sieht es beim eigeninitiativen Verhalten von Kindern aus. Auch bei dem Spiegelselbsterkennen und der Selbstregulation eigener Bedürfnisse zeigt sich, dass Kinder, die eher einem autonom-relationalen Kontext zuzuordnen sind, sich im Durchschnitt später im Spiegel erkennen und mehr Gegenstände nach Aufforderung holen als Kinder aus eher autonomieorientierten Kontexten. Die erkennen sich im Durchschnitt aber früher und holen weniger Gegenstände nach Aufforderung als Kinder aus eher verbundenheitsorientierten Kontexten (Keller et al. 2004). Es soll an dieser Stelle noch einmal betont werden, dass die beschriebenen Proto- und Mischtypen eine Hilfe zur Systematisierung darstellen sollen, aber nicht den jeweils individuellen Kontaktaufbau und das jeweilige Kennenlernen der Kinder und Eltern mit ihren spezifischen Hintergründen, Erfahrungen und Wünschen ersetzen sollen und können. Wohl ist es aber bei einer inklusiven Herangehensweise bedeutend, die kulturellen Hintergründe von Kindern und Eltern zu berücksichtigen. Hierbei können die Erkenntnisse der kulturvergleichenden Entwicklungspsychologie helfen, auch weil sie dazu dienen können, mögliche Handlungsoptionen im Sinne einer inklusiven Pädagogik abzuleiten. Diese Handlungsoptionen bilden den Kern des Ansatzes zur kultursensitiven Frühpädagogik, der im Folgenden näher dargestellt werden soll.

5 Kultursensitive Frühpädagogik

5.1 Aspekte kultursensitiver Frühpädagogik

Grundsätzlich werden in diesem Ansatz drei Aspekte unterschieden, denen Bedeutung beim Umgang mit kultureller Vielfalt zukommt (Borke/Keller

2014; Borke/Schwentenius 2018): dem Wissen (1), der Haltung (2) und dem Können (3).

(1) *Wissen*: Unter Wissen lässt sich alles fassen, was durch Bücher, Vorträge oder andere Formen vermittelbar ist und die Erkenntnisse – z. B. über kulturelle Hintergründe und Gewohnheiten, Fluchtursachen, Auswirkungen von Migrationsprozessen usw. – mehrt. Wissen zu erwerben ist für das Verständnis von Familien und für die Toleranz und Wertschätzung von Unterschieden wichtig und hilfreich. Dabei kann es sowohl als wichtig angesehen werden, dass eine Bereitschaft, sich stetig neues Wissen anzueignen, als auch ein Bewusstsein darüber, dass es nicht möglich ist, alles zu wissen und es also auch eines Umgangs mit Nicht-Wissen bedarf, vorhanden sind. Die Möglichkeiten und Quellen, über die Wissen bezüglich kultureller Vielfalt und damit zusammenhängende Themenfelder vermehrt werden kann, sind nahezu endlos und entstammen den unterschiedlichsten Bereichen und Ansätzen. Enger bezogen auf den Ansatz der kultursensitiven Frühpädagogik ist hier vor allem das Wissen um die Kontextgebundenheit von elterlichen Vorstellungen und Verhaltensweisen zu nennen sowie damit zusammenhängend auch darüber, dass ein Großteil der wissenschaftlichen Erkenntnisse aus der Pädagogik und Psychologie mit Familien aus bestimmten Kontexten erhoben wurden und daher davon ausgegangen werden kann, dass die dadurch gewonnenen Erkenntnisse nicht universell übertragbar sind. Neben dem Wissen kann als ein zweiter zentraler Aspekt die *Haltung* beschrieben werden.

(2) *Haltung*: Unter Haltung kann die Art und Weise verstanden werden, mit der einem Thema begegnet wird. Darunter können Einstellungen, Vorurteile und Vorlieben gefasst werden. Unter einer kultursensitiven Haltung kann u. a. verstanden werden, dass Unterschieden und Vielfalt von Menschen mit einer Offenheit und einem Interesse zum Verstehen begegnet wird und nicht mit Be- und gar Verurteilungen. Gerade wenn Familien von den eigenen Vorstellungen abweichende Verhaltens- oder Sichtweisen zeigen, mag dies für pädagogische Fachkräfte nicht immer einfach sein. Offenheit ist aber gerade hier zentral (Borke/Keller 2014; Borke/Schwentenius 2018). Einen Sonderfall stellen Situationen dar, in denen von einer Kindeswohlgefährdung ausgegangen werden kann.² Auch ist es wichtig, eine Kompromissbereitschaft im Umgang mit unterschiedlichen Vorstellungen oder Herangehensweisen zeigen zu können. Weichen die Wünsche von Eltern oder die Vorerfahrungen von Kindern kulturbedingt vom Konzept der pädagogischen Einrichtung ab, so ist die Bereitschaft hilfreich, in den Austausch zu gehen und sowohl die Eltern in ihren Wünschen verstehen zu lernen als auch den Standpunkt der Einrichtung zu erläutern. Auf dieser Basis des gegenseitigen Verständnisses kann dann nach einer Lösung gesucht werden. Diese kann so aussehen, dass die Fachkräfte den Wünschen der Eltern nachkommen.

2 zur Vertiefung dieses Aspektes siehe Borke/Keller 2014

Es ist aber auch denkbar, dass Eltern, nachdem sie den Hintergrund verstanden haben, die von ihren eigenen Vorstellungen abweichenden Herangehensweisen akzeptieren und anerkennen können, oder dass ein Kompromiss entstehen kann, bei dem sowohl die Einrichtung von ihren Gewohnheiten abweicht als auch die Abläufe nicht ganz genau umgesetzt werden, wie die Eltern sich dies vorgestellt haben. Dies sind dann immer wieder neu zu gestaltende Prozesse. Wichtig dabei ist die offene Haltung und Bereitschaft, in den Dialog zu gehen und Lösungen zu suchen, die für die Einrichtung tragbar sind, die auf die Wünsche der Eltern eingehen und dem Wohl des Kindes entsprechen. Zur Haltung kann auch ein Bewusstsein über die eigenen Vorurteile gezählt werden sowie darüber, wo im eigenen Verhalten sowie in den Strukturen der Einrichtung mögliche diskriminierende Dynamiken liegen könnten. Zur Sensibilisierung für die Haltung allgemein sowie für den Erwerb einer vorurteilsbewussten Haltung im Speziellen finden sich viele gute Beispiele und Methoden beim Ansatz der Vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung, welcher vom Institut für den Situationsansatz vertreten und stetig weiterentwickelt wird (Institut für den Situationsansatz/Fachstelle Kinderwelten 2016a, b, c, d; Wagner 2017). Konkrete Methoden zur Unterstützung einer kultursensitiven Haltung finden sich z. B. bei Borke und Schwentesius (2018). Neben dem Wissen und der Haltung ist der dritte Aspekt das Können. Bei diesem Aspekt werden vor allem die spezifischen Handlungsmöglichkeiten deutlich, die aus dem Ansatz der kultursensitiven Frühpädagogik abgeleitet werden können.

(3) *Können*: Unter Können ist hier die Fähigkeit zu verstehen, konkrete Umsetzungsstrategien für den Umgang mit kultureller Vielfalt im Praxisalltag anwenden zu können. Aus dem Wissen um die unterschiedlichen Entwicklungspfade, die sich jeweils adaptiv zum kulturellen Kontext zeigen, lassen sich entsprechend unterschiedliche Handlungsmöglichkeiten für pädagogische Schlüsselsituationen ableiten, die es ermöglichen, an den jeweiligen Hintergründen von Kindern und Eltern anzuschließen und so zur inklusiven Gestaltung von pädagogischen Prozessen beizutragen (Borke et al. 2013; Borke/Keller 2014).

5.2 Beispiele für eine Gestaltung kultursensitiver Frühpädagogik

Die Berücksichtigung der oben beschriebenen drei Aspekte wird im Folgenden anhand von Beispielen zur Unterstützung kindlicher Bildungsprozesse (1), zur Eingewöhnung (2) und zur Kontaktgestaltung mit Eltern (3) verdeutlicht.

(1) *Unterstützung kindlicher Bildungsprozesse*: In Konzepten zur Unterstützung von kindlichen Bildungsprozessen wird zunehmend die kindliche Eigenaktivität in den Mittelpunkt gerückt. Konzepte zur Ko-Konstruktion (u. a. Pthenakis 2004) und vor allem zur Selbstbildung (u. a. Schäfer 2016) betonen, es sei zentral, dass sich Kinder Bildungsthemen selber wählen. Diese

Herangehensweise kann auch als kompatibel mit einem autonomieorientierten Hintergrund angesehen werden. Bei Kindern, die einen eher verbundenheitsorientierten Hintergrund haben, kann eine solche Gestaltung von frühkindlichen Bildungsprozessen aber möglicherweise nicht so gut an die kindlichen Vorerfahrungen anschließen. Sie sind unter Umständen eher direktere Interaktions- und damit auch instruktive Formen von Bildungsangeboten gewohnt (Keller 2003; 2011). Es kann also sein, dass ein freies und offenes Angebot für eher verbundenheitsorientiert aufgewachsene Kinder ungewohnt und irritierend ist. Unter Umständen reagieren sie mit Rückzug oder mit ausagierendem, als störend empfundenem Verhalten. Dies ist dann als Ausdruck einer Nicht-Passung zwischen dem pädagogischen Angebot und dem Hintergrund des Kindes anzusehen. Im Sinne einer kultursensitiven Frühpädagogik wäre es wichtig, hier die Hintergründe und Vorerfahrungen der Kinder und Familien zu erkunden und dann sensitiv an diese anzuschließen. Dies bedeutet, zwischen selbstbildungsorientierten und angebotspädagogischen Bildungsprozessgestaltungen zu wechseln, um so im Sinne einer inklusiven Pädagogik für alle die gleichen Möglichkeiten der Partizipation zu gestalten.

(2) *Eingewöhnung*: Der Übergang von der Familie in eine Kindertageseinrichtung ist für viele Kinder kein einfacher Prozess. Dieser Aspekt trat in den letzten Jahren vermehrt in den Fokus und daher wurden Eingewöhnungsmodelle entwickelt, die es den Kindern erleichtern sollen, diesen Übergang gut begleitet zu erleben. Auf diese Weise sollen die Kinder mit weniger Stress in der Einrichtung ankommen können. Verbreitet sind hier vor allem zwei Modelle: das *Berliner Eingewöhnungsmodell* (Laewen/Andres/Hédervári-Heller 2007, 2009) und das *Münchener Eingewöhnungsmodell* (Winner/Erndt-Doll 2009). Vereinfacht dargestellt geht es dabei darum, dass die Anwesenheit der kindlichen Bezugsperson – in der Regel die Mutter oder der Vater – schrittweise reduziert wird und in derselben Zeit die Beziehung zur Bezugserzieherin bzw. zu den Fachkräften der Einrichtung aufgebaut wird, sodass die Kinder eine gewisse Sicherheit und Vertrautheit erfahren, bevor sie sich ohne die vorherigen Bezugspersonen in der Einrichtung aufhalten. Entwickelt wurden diese Modelle in eher autonomieorientierten Kontexten und passen auch zu den dort vorherrschenden Beziehungsgestaltungen. Diese sind – wie beschrieben – dadurch gekennzeichnet, dass die Kinder bei wenigen Bezugspersonen leben und sich ein intensiver Bindungsaufbau mit diesen wenigen Personen wie Mutter, Vater und eventuell noch Geschwister und/oder Großeltern vollzieht. Hier sind häufiger dyadische Interaktionen – also solche bei denen das Kind mit einer Bezugsperson interagiert – zu beobachten (Keller 2019; Keller et al. 2009). Entsprechend ist für die Kinder ein Wechsel in einer Krippe mit vielen unbekannten Erwachsenen und Kindern ein großer Schritt in eine ungewohnte Welt und damit meist beängstigend. Es bedarf daher einer entsprechend sanften Begleitung und Gewöhnung an die neue Situation. Kinder mit einem eher verbundenheitsorientierten

Hintergrund oder solche, deren Hintergrund zu den Mischmodellen gerechnet werden kann, haben hier aber möglicherweise ganz andere Vorerfahrungen. Durch das Aufwachsen in großfamiliären Strukturen mit multiplen Bezugspersonen sind die Kinder den Wechsel von Bezugspersonen möglicherweise eher gewohnt. Folglich kann der Beginn einer institutionellen Betreuung mit weniger Stress verbunden sein. Zudem ist es in verbundenheitsorientierten Kontexten eher üblich, dass sich ältere Kinder mit den Jüngeren beschäftigen und Kinder generell weniger Kontakt mit Erwachsenen als mit anderen Kindern haben. Insofern kann eine erwachsenenzentrierte Eingewöhnung für sie irritierend sein, während ein Kontaktaufbau mit Kindern und ein Interagieren in der Kindergruppe vertrauter sein kann (Keller 2019). Diese unterschiedlichen Hintergründe, kindlichen Vorerfahrungen und elterlichen Erwartungen sollten vor Beginn einer Eingewöhnung erfragt werden, um dann individuelle Prozesse planen zu können, die den einzelnen Kindern und somit einer inklusiven Form der Eingewöhnung gerecht werden. Variabilität sollte hier beispielweise bezüglich der Länge der Eingewöhnung sowie bei der Anzahl und Flexibilität der begleitenden Bezugspersonen möglich sein. Aus einer kultursensitiven Sicht ist demnach eine variable Gestaltung von Eingewöhnungsprozessen notwendig, welche die unterschiedlichen Varianten des Bindungsaufbaus berücksichtigt (Keller/Bard 2017; Otto 2009).

(3) *Kontaktgestaltung mit Eltern*: Hinsichtlich der Zusammenarbeit mit Eltern können sich aus kulturvergleichender Sicht auf mindestens zwei Ebenen Herausforderungen ergeben: Zum einen können sich durch das Aufeinandertreffen von unterschiedlichen Überzeugungen und Verhaltensweisen bezüglich kindlicher Entwicklung und deren Begleitung Herausforderungen ergeben. Wie bereits weiter oben ausgeführt, können hier recht divergierende Ansichten bestehen und auch Wünsche der Eltern von den konzeptionellen Hintergründen der Einrichtung abweichen (Borke/Schwentesius 2018). Hier ist es zentral, die Hintergründe der Eltern zu erkunden und zu verstehen und im Austausch nach Möglichkeiten einer Gestaltung des pädagogischen Alltages zu suchen (Borke/Schwentesius 2020). Zum anderen können Herausforderungen aus dem Zusammentreffen von unterschiedlichen kulturell bedingten Erwartungen an Umgangs- und Kommunikationsformen bezogen auf den Kontakt zwischen pädagogischen Fachkräften und Eltern entstehen. Diese begründen sich durch unterschiedliche Umgangsweisen mit Autoritäts- und Sozialstrukturen (ebd.).

Bei der Kontaktgestaltung mit Eltern liegt der Schwerpunkt auf einer gleichberechtigten Partnerschaft auf Augenhöhe (u. a. Fröhlich-Gildhoff et al. 2006). Nicht in allen kulturellen Kontexten ist diese hierarchiefreie Beziehungsgestaltung in gleichem Maße üblich. So gibt es Kontexte, bei denen eine deutliche Aufgabentrennung zwischen Familie und der Einrichtung vorgesehen wird: Die Eltern sind zu Hause für das Kind verantwortlich und die Fachkräfte sind in der Zeit zuständig, in der das Kind in der Einrichtung ist (Akinci 2008; Isik-Ercan 2010). Ein Austausch

ist dabei mitunter nicht üblich und gewünscht. Es kann daher sein, dass Eltern mit einer entsprechenden Erfahrung keinen Austausch mit der Kindertagesstätte suchen, aber eben nicht, da sie desinteressiert sind. In diesen Fällen kann es hilfreich sein, die Beweggründe der Eltern zu verstehen sowie zu vermitteln, dass eine Einbeziehung der Eltern nicht nur möglich, sondern auch erwünscht und hilfreich ist. Auch bezüglich der Kommunikationstraditionen können kulturelle Unterschiede bestehen – beispielweise hinsichtlich der Offenheit, mit der direkt über persönliche Themen oder Gefühle gesprochen wird sowie darüber, was als höflich oder beschämend empfunden wird. So kann es bei Eltern, die einen eher verbundenhintergründigen Hintergrund haben und somit mit einem stärker hierarchieorientierten Beziehungsgefüge aufgewachsen sind, vorkommen, dass sie aus Höflichkeit den Anfragen oder Erläuterungen der Kita-Leitung erst einmal zustimmen – auch wenn sie die Meinung eventuell gar nicht teilen, da es aus ihrer Sicht möglicherweise nicht üblich ist, der Leitung in einem „offiziellen“ Gespräch zu widersprechen. Auch kann es sein, dass das offene Ansprechen von Problemen – beispielsweise beobachteter Auffälligkeiten des Kindes – für manche Familien ungewohnt ist, da sie es nicht kennen, dass solche privaten Themen außerhalb der Familie angesprochen werden. Neben der Wahrnehmung und dem Einbeziehen von unterschiedlichen Vorstellungen der Eltern bedarf es also bei der Fachkraft auch eines feinfühligem Wahrnehmens der Kommunikations- und Umgangsformen der Familien, um im Sinne einer kultursensitiven Herangehensweise auch an diese gut anschließen zu können (siehe u. a. Borke et al. 2015; Borke/Schwentesius 2020).

6 Fazit

Für die inklusive Arbeit in Kindertageseinrichtungen ist es u. a. wichtig, auf unterschiedliche Familienkulturen einzugehen und die pädagogischen Prozesse und Handlungen auf diese abzustimmen. Dies kann einen wichtigen Beitrag dazu leisten, für alle Kinder gleiche Teilhabemöglichkeiten zu gestalten und so zu einer Bildungsgerechtigkeit beizutragen. In diesem Beitrag sollte dargelegt werden, dass der Ansatz der kultursensitiven Frühpädagogik hierbei ein wichtiger Baustein sein kann. Kulturelle Unterschiede können dabei beschrieben und durch Unterschiede hinsichtlich der Kontextbedingungen erklärt werden. Auf diese Weise kann von einer ungerechtfertigten Komplexitätsreduktion Abstand genommen werden und es lassen sich konkrete Handlungsoptionen ableiten, die hinsichtlich einer inklusiven Arbeit angewendet werden können. Zentral ist natürlich, jeweils das einzelne Kind und die einzelne Familie in seinen bzw. ihren Besonderheiten und Einzigartigkeiten kennenzulernen und an diese anzuschließen. Das Wissen, um die genauen Kontextbedingungen, in denen die Familie lebt bzw. aufgewachsen ist und zudem das Wissen um deren Erziehungsziele und -herangehensweisen sowie die jeweiligen Begründungen für diese kann in

Verbindung mit dem Wissen um die unterschiedlichen kulturellen Modelle bei der Gestaltung einer inklusiven Pädagogik einen wichtigen Beitrag leisten.

Literatur

- Akinci, Hasan (2008): Das Fleisch gehört dir, die Knochen mir. Norderstedt: Books on Demand.
- Albers, Timm (2012): Mittendrin statt nur dabei. Inklusion in Krippe und Kindergarten. 2. Auflage. München: Reinhardt.
- Amsterdam, Beulah K. (1972): Mirror self-image reactions before age two. *Developmental Psychology* 5, H. 4, S. 297–305.
- Bischof-Köhler, Doris (1989): Spiegelbild und Empathie. Die Anfänge der sozialen Kognition. Bern: Huber.
- Borke, Jörn (2009): Play Styles of rural Cameroonian Nso and urban German middle-class Mothers with their Children. Manuskript, präsentiert auf der 4th Africa Region Conference of the International Association for Cross-Cultural Psychology (IACCP), University of Buea, Buea/Cameroon, 2.–8. August 2009.
- Borke, Jörn/Bruns, Hanna/Brouer, Alke/Döge, Paula/Hamilton-Kohn, Beate/Harting, Vanessa/Kärtner, Joscha/Kleemiß, Hannelore/Pyepc, Karina (2013): Kultursensitive Krippenpädagogik – Anregungen für den Umgang mit kultureller Vielfalt. Weimar: Verlag das Netz.
- Borke, Jörn/Keller, Heidi (2014): Kultursensitive Frühpädagogik. Stuttgart: Kohlhammer.
- Borke, Jörn/Schiller, Eva-Maria/Schöllhorn, Angelika/Kärtner, Joscha (2015): Kultur – Entwicklung – Beratung. Kultursensitive Therapie und Beratung für Familien mit Säuglingen und Kleinkindern. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Borke, Jörn/Schwentesius, Anja (2018): Kultursensitives Arbeiten in der Kita – Ein Leitfaden für pädagogische Fachkräfte. Kronach: Carl Link.
- Borke, Jörn/Schwentesius, Anja (2020): Kultursensitive Kontaktgestaltung mit Eltern in Kindertagesstätten. In: Borke Jörn/Schwentesius, Anja (Hrsg.): Kontaktgestaltung mit Eltern in Kindertagesstätten unter Berücksichtigung vorurteilsbewusster, interkultureller und kultursensitiver Ansätze sowie unter Einbezug von Migrations- und Fluchtprozessen. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 53–81.
- Demuth, Carolin (2008): Talking to infants: How culture is instantiated in early mother-infant interactions. The case of Cameroonian farming Nso and North German middle-class families. Dissertation, Universität Osnabrück. repositorium.uni-osnabrueck.de/bitstream/urn:nbn:de:gbv:700-2009030626/3/E-Diss865_thesis.pdf (Abfrage: 11.09.2020).
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Kraus-Gruner Gabriele/Rönnau, Maike (2006): Gemeinsam auf dem Weg. Eltern und ErzieherInnen gestalten Erziehungspartnerschaft. In: *Kindergarten heute* 36, H. 10, S. 6–15.
- Fthenakis, Wassilios E. (2004): Zur Neukonzeptualisierung der Bildung in der frühen Kindheit. In: Fthenakis, Wassilios E. (Hrsg.): *Elementarpädagogik nach Pisa. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden.* Freiburg, Basel und Wien: Herder, S. 18–37.
- Henrich, Joseph/Heine, Steven J./Norenzayan, Ara (2010): The weirdest people in the world. *Behavioral and Brain Sciences* 33, H. 2–3, S. 61–83.
- Hofstede, Geert (1983): Dimensions of national cultures in fifty countries and three regions. In: Derogowski, Jan B./Dziurawiec, Suzanne/Annis, Robert C. (Eds.): *Expectations in cross-cultural psychology.* Lisse: Swets & Zeitlinger, S. 335–355.
- Institut für den Situationsansatz/Fachstelle Kinderwelten (Hrsg.) (2016a): *Inklusion in der Kitapraxis. Band 1: Die Zusammenarbeit mit Eltern vorurteilsbewusst gestalten.* Berlin: Wamiki.
- Institut für den Situationsansatz/Fachstelle Kinderwelten (Hrsg.) (2016b): *Inklusion in der Kitapraxis. Band 2: Die Lernumgebung vorurteilsbewusst gestalten.* Berlin: Wamiki.
- Institut für den Situationsansatz/Fachstelle Kinderwelten (Hrsg.) (2016c): *Inklusion in der Kitapraxis. Band 3: Die Interaktion mit Kindern vorurteilsbewusst gestalten.* Berlin: Wamiki.
- Institut für den Situationsansatz/Fachstelle Kinderwelten (Hrsg.) (2016d): *Inklusion in der Kitapraxis. Band 4: Die Zusammenarbeit im Team vorurteilsbewusst gestalten.* Berlin: Wamiki.

- Isik-Ercan, Zeynep (2010): Looking at school from the house window: Learning from Turkish-American parents' experiences with early elementary education in the United States. *Early Childhood Education Journal* 38, H. 2, S. 133–142.
- Kärtner, Joscha (2007): Einflussgrößen auf die Entwicklung empathischen Erlebens und prosozialen Verhaltens. Eine kulturvergleichende Untersuchung. Dissertation, Universität Osnabrück. repositorium.uni-osnabrueck.de/bitstream/urn:nbn:de:gbv:700-2008051619/2/E-Diss789_thesis.pdf (Abfrage: 11.09.2020).
- Keller, Heidi (2003): Socialization for Competence: Cultural Models of Infancy. *Human Development* 46, H. 5, S. 288–311.
- Keller, Heidi (2007): *Cultures of infancy*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Keller, Heidi (2011): *Kinderalltag: Kulturen der Kindheit und ihre Bedeutung für Bindung, Bildung und Erziehung*. Heidelberg: Springer.
- Keller, Heidi (2019): *Mythos Bindungstheorie*. Weimar: Verlag das Netz.
- Keller, Heidi/Bard, Kim A. (Eds.) (2017): *The Cultural Nature of Attachment. Contextualizing Relationship and Development*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Keller, Heidi/Kärtner, Joscha (2013): Development – The cultural solution of universal developmental tasks. In: Gelfand, Michele J./Chiu, Chi-Yue/Hong, Ying-Yi (Eds.): *Advances in Culture and Psychology* 3, New York: Oxford University Press, S. 63–116.
- Keller, Heidi/Borke, Jörn/Chaudhary, Nandita/Lamm, Bettina/Kleis, Astrid (2010): Continuity in Parenting Strategies – A Cross-Cultural Comparison. *Journal of Cross-Cultural Psychology* 41, H. 3, S. 391–409.
- Keller, Heidi/Borke, Jörn/Staufenbiel, Thomas/Yovsi, Relindis D./Abels, Monika/Papaligoura, Zaira/Jensen, Henning/Lohaus, Arnold/Chaudhary, Nandita/Lo, Wingshan/Su, Yanjie (2009): Distal and Proximal Parenting as two Alternative Parenting Strategies during Infant's Early Months of Life. A Cross-Cultural Study. *International Journal of Behavioral Development* 33, H. 5, S. 412–420.
- Keller, Heidi/Yovsi, Relindis D./Borke, Jörn/Kärtner, Joscha/Jensen, Henning/Papaligoura, Zaira (2004): Developmental consequences of early parenting experiences: Self-recognition and self-regulation in three cultural communities. *Child Development* 75, H. 6, S. 1745–1760.
- Korzybski, Alfred (1933): *Science and Sanity. An introduction to non-Aristotelian systems and general semantics*. Oxford, England: International Non-Aristotelian Library.
- Kuhn, Melanie (2014): Vom Allgemeinen und Besonderem. Wissens- und differenzkritische Überlegungen zur Professionalisierung von kindheitspädagogischen Fachkräften in Migrationsgesellschaften. In: Betz, Tanja/Cloos, Peter (Hrsg.): *Kindheit und Profession. Konturen und Befunde eines Forschungsfeldes*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 130–144.
- Laewen, Hans-Joachim/Andres, Beate/Hédervári-Heller, Éva (2007): *Ohne Eltern geht es nicht. Die Eingewöhnung von Kindern in Krippen und Tagespflegestellen*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Laewen, Hans-Joachim/Andres, Beate/Hédervári-Heller, Éva (2009): *Die ersten Tage – Ein Modell zur Eingewöhnungssituation in Krippe und Tagespflege*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Lamm, Bettina/Keller, Heidi/Teiser, Johanna/Gudi, Helene/Yovsi, Relindis D./Freitag, Claudia/Poloczek, Sonja/Fassbender, Ina/Suhrke, Janina/Teubert, Manuel/Vöhringer, Isabel/Knopf, Monika/Schwarzer, Gudrun/Lohaus, Arnold (2018): Waiting for the Second Treat: Developing Culture-Specific Modes of Self-Regulation. *Child Development* 89, H. 3, S. 261–277.
- Lohaus, Arnold/Keller, Heidi/Lamm, Bettina/Teubert, Manuel/Fassbender, Ina/Freitag, Claudia/Goertz, Claudia/Graf, Frauke/Kolling, Thorsten/Spangler, Sibylle/Vierhaus, Marc/Knopf, Monika/Schwarzer, Gudrun (2011): Infant development in two cultural contexts: Cameroonian Nso farmer and German middle-class infants. *Journal of Reproductive and Infant Psychology* 29, H. 2, S. 148–161.
- Markus, Hazel R./Kitayama, Shinobu (1991): Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological review* 98, H. 2, S. 224–253.
- Nielsen, Mark/Haun, Daniel/Kärtner, Joscha/Legare, Cristine H. (2017): The persistent sampling bias in developmental psychology: A call to action. *Journal of Experimental Child Psychology* 162, S. 31–38.
- Otto, Hiltrud (2009): *Culture-specific attachment strategies in the Cameroonian Nso: Cultural solutions to a universal developmental task*. Dissertation, Universität Osnabrück. repositorium.uni-osnabrueck.de/bitstream/urn:nbn:de:gbv:700-2009050119/2/E-Diss881_thesis.pdf (Abfrage: 11.09.2020).

- Otto, Hiltrud/Keller, Heidi (Eds.) (2014): *Different faces of attachment: Cultural variation on a universal human need*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Papoušek, Hanuš/Papoušek, Mechthild (1987): *Intuitive parenting: A dialectic counterpart to the infant's integrative competence*. In: Osofsky, Joy D. (Ed.): *Handbook of infant development*. 2nd edition. New York: Wiley, S. 669–720.
- Schäfer, Gerd E. (2016): *Bildungsprozesse im Kindesalter. Selbstbildung, Erfahrung und Lernen in der frühen Kindheit*. 6. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Tobin, Joseph/Hsueh, Yeh/Karasawa, Mayumi (2009): *Preschool in three cultures revisited*. Chicago: University of Chicago Press.
- Wagner, Petra (Hrsg.) (2017): *Handbuch Inklusion. Grundlagen vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung*. 4. Auflage. Freiburg: Herder.
- Whiting, Beatrice B./Whiting, John W.M. (1975): *Children of six cultures. A psycho-cultural analysis*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Winner, Anna/Erndt-Doll, Elisabeth (2009): *Anfang gut? Alles besser! Ein Modell für die Eingewöhnung in Kinderkrippen und anderen Tageseinrichtungen für Kinder*. Weimar: Verlag das Netz.
- Yovsi, Relindis D./Kärtner, Joscha/Keller, Heidi/Lohaus, Arnold (2009): *Maternal interactional quality in two cultural environments: German middle class and Cameroonian rural mothers*. *Journal of Cross-Cultural Psychology* 40, H. 4, S. 701–707.

Geschlecht aus Perspektive frühpädagogischer Fachkräfte: Pädagogische Irrelevanzdemonstration

Konsequenzen für eine Inklusiv Bildungsforschung

Svenja Garbade

1 Einleitung

In der kindheitspädagogischen Forschung werden im Rahmen der Professionalisierung und zunehmenden Akademisierung (Betz/Cloos 2014; Cloos 2020) immer mehr Fragen zur gesellschaftlichen Konstruktion von Differenz aufgeworfen und die daraus entstehenden Benachteiligungen für Kinder und ihre Familien und auch für pädagogische Fachkräfte analysiert (Emmerich/Hormel 2017; Machold 2015). In diesem Kontext drängt sich die Frage nach dem Verhältnis von Differenz und Inklusion und deren wechselseitigen Verquickungen auf. Differenz meint hier die gesellschaftliche Markierung von Andersheit, die mit einer normativen Bewertung von Menschen mit bestimmten Kategorien einhergeht, sodass damit reale Auswirkungen auf gesellschaftliche Teilhabe erfolgen (Diehm/Kuhn/Machold 2017). Im Unterschied zum alleinigen Fokus auf die Diskriminierungsfaktoren, die spezifische Folgen für die Subjekte haben, wird im Rahmen von Inklusion Differenz als Merkmal bestimmt, das den Einschluss von Subjekten verhindert, jedoch unabhängig von einzelnen Folgen erwünscht ist. Besonders am Konzept der Inklusion ist, dass den Beteiligten hinsichtlich Einschränkungen zur gesellschaftlichen Teilhabe Unterstützungsformate zur Verfügung gestellt werden, die ihnen eben jene Teilhabe ermöglichen sollen. Inklusion wird hier als gemeinsame Konstante in der Beschreibung von Einschlussprozessen verstanden und nicht auf den Bereich der Beeinträchtigung verkürzt (Budde/Hummrich 2015). In dem vorliegenden Artikel wird Inklusion als offener Begriff¹ verwendet, der die Kategorien gender, body, class und race^{*2} in intersektionaler Perspektive vereint, und sowohl den Blick auf die Teilhabe

-
- 1 Boger (2017: o.S.) spricht von „Inklusion als Verneinungszeichen von sexismus-, rassistis-mus-, ableismus- und klassismuskritischer Theoriebildung“, das von ihr synonym zu „Dif-ferenzgerechtigkeit“ verwendet wird.
 - 2 Diese vier Kategorien werden als Kondensat von noch viel mehr Differenzlinien angegeben (auch Giebeler/Rademacher/Schulze 2013). Race* wird mit einem Sternchen hervorgeho-ben, da hier auf die kulturelle Rassifizierung von Menschen, die als „nicht weiß“ markiert werden, und dem damit einhergehenden Rassismus sprachlich Rechnung getragen wird.

bestimmter Personengruppen als auch die Analyse von Diskriminierungen auf struktureller Ebene ermöglicht (Boger 2017; Boger 2019).

Im kindheitspädagogischen Bereich kann die Inklusive Bildungsforschung als ein neuer Zugang hinsichtlich der Betrachtungsweise von Differenz verstanden werden (Diehm/Kuhn/Machold 2017; Thon et al. 2018). Wurde Differenz zumeist als Herstellungsmerkmal betrachtet, das Unterschiede zwischen Akteur*innen manifestiert und Ungleichheit generiert, so kann eine inklusive Blickrichtung mittels des Bildungsbegriffs den Fokus auf Ressourcen und geeignete Unterstützungsbedarfe richten. Institutionen und pädagogische Fachkräfte können durch diese Fokusverschiebung alternative Angebote zur Umsetzung von Inklusion zur Verfügung stellen. Fragen nach den Kategorien race*, body, class und gender werden hinsichtlich der Pädagogik der frühen Kindheit mit verschiedenen gelagerten Parametern untersucht und dabei sowohl professionelle Settings als auch pädagogische Fachkräfte in den Blick genommen. Beispielhaft sei auf Untersuchungen zu Migration (Kuhn 2013), Gender (Kubandt 2016; Kubandt 2018; Kubandt 2019; Kubandt/Meyer 2012), Beeinträchtigung (Brunner 2017) und sozialer Ungleichheit (Beyer 2013) verwiesen.

Der hier vorliegende Beitrag stellt Teilergebnisse eines Dissertationsprojekts vor, in dem die Deutungsmuster von frühpädagogischen Fachkräften in der Krippe hinsichtlich der Bedeutsamkeit der Kategorie Geschlecht untersucht wurden. Die Teilergebnisse werden vor allem in den Fokus der Inklusiven Bildungsforschung, deren Konturierung und weiterführenden (Forschungs-)Fragen gestellt. Für den Beitrag werden zunächst Krippe und Geschlecht konzeptualisiert. Die Eckdaten des Forschungsprojektes werden knapp vorgestellt, um dann das dort rekonstruierte Phänomen der *pädagogischen Irrelevanzdemonstration* von Geschlecht in den Blick zu nehmen und anhand des im Projekt erhobenen Materials darzustellen. Abschließend werden die Ergebnisse in ihrer Reichweite einerseits für die kindheitspädagogische Forschung andererseits für die Inklusive Bildungsforschung perspektiviert.

2 Reflexion der Forschungsgegenstände Geschlecht und Krippe

Geschlecht als Strukturkategorie ist den Subjekten im Alltag allgegenwärtig und hat Konsequenzen für Entscheidungen und Handlungen, die täglich vollzogen werden (Garfinkel 1967; Gildemeister/Wetterer 1992). Diesen Prozess der aktiven täglichen Herstellung nennen Fenstermaker und West (2013) „doing gender“. Kinder unter drei Jahren befinden sich in einer Phase besonderer Entwicklung und Aneignung der Welt. Dies schließt auch die Entwicklung von Geschlechtsidentität mit ein bzw. das Erlernen des zweigeschlechtlichen Systems (dem „doing gender“), das die Gesellschaft strukturiert und auf vielfältigen Ebenen

Ungleichheitsstrukturen evoziert (Rabe-Kleberg 2011; Rendtorff/Prengel 2008; Diehm/Kuhn/Machold 2017). Kinder mit etwa drei Jahren können das eigene Geschlecht und das fremder Personen dem Attribut weiblich* bzw. männlich* sprachlich zuweisen.³ Dies liegt einerseits am wachsenden sprachlichen Vermögen, das zum Zeitpunkt mit drei Jahren zumeist vollkommen ausgebildet ist. Andererseits ist dies auch begründet in der Perspektiverweiterung der Kinder, die nun in der Lage sind, die Geschlechtsidentität nicht mehr an äußeren Merkmalen abzulesen, sondern die Geschlechterkonstanz anzuerkennen. Die Kinder können dann erkennen, dass sich durch einen Wechsel der äußeren geschlechtszuweisenden Merkmale das Geschlecht nicht verändert. Dieser Entwicklungsschritt wird insbesondere durch die starke Strukturierung der Lebenswelt der Kinder in zwei Geschlechterdimensionen hervorgerufen und durch hohe Abgrenzungspraktiken zum jeweils als dichotom konstruierten Geschlecht manifestiert⁴ (Kasüschke 2008). Da die Sorgetragenden und Fachkräfte selbst auch in diesem Geschlechtersystem sozialisiert wurden, ist davon auszugehen, dass diese eben jene Attribuierungen auch mittels ihrer Erziehungspraxen weitergeben. Wird der Zeitpunkt betrachtet, in dem die Kinder sich kategoriales Denken aneignen – zwischen null bis drei Jahren – ist es offenkundig, dass der Zeitraum der Betreuungsform Krippe einen großen Anteil daran haben kann, dass stereotype Geschlechterbilder (unbewusst) vermittelt und in Konsequenz die soziale Ungleichheit über die Kategorie Geschlecht weiterhin verstärkt werden kann.⁵ Zum Handlungsfeld Krippe als explizites Forschungs- und Wissenschaftsfeld liegen derzeit nur begrenzt Studien vor, wie beispielsweise die Studien von Burghardt (2019), Jooß-Weinbach (2012) oder Viernickel (2012). Zumeist werden in Studien die Betreuung in Krippen *und* Kindergarten gemeinsam betrachtet (hierzu auch Kubandt 2016), sodass eine Forschungslücke zu den Besonderheiten und Spezifika der Krippe und deren Akteur*innen besteht.

3 Die Schreibweise Frauen*, Mädchen*, Jungen* und Männer* soll verdeutlichen, dass von Rollenkonzeptualisierungen ausgegangen wird, die gesellschaftlich hergestellt sind und Zuschreibungen beinhalten. Auch diese Studie operiert aufgrund der empirisch gewonnenen Ergebnisse mit Zweigeschlechtlichkeit. Tatsächlich wurden in dieser keine nicht-binären Beschreibungen verwendet, sondern es wurde sich immer auf ein dichotomes Bild von Weiblichkeit* und Männlichkeit* bezogen. Um zumindest in der schriftlichen Form auf die Konstruktion hinzuweisen, wird in diesem Beitrag das Sternchen verwendet.

4 Zum Beispiel durch die Anerkennung, dass dem weiblichen* Geschlecht weniger erstrebenswerte Eigenschaften zugeschrieben würden, als dem männlichen* oder es als Beleidigung aufgefasst werden kann, wenn die gegenteilige Geschlechterkategorie durch andere zugeschrieben wird (hierzu auch Butler 2014).

5 Dieser Eindruck verstärkt sich nochmals mit der Einführung eines Rechts auf einen Betreuungsplatz von 2013 für einjährige Kinder. Seitdem steigen die Zahlen der in Krippen betreuten Kinder ab einem Jahr stetig (hierzu Burghardt 2019).

3 Methodische Anlage der Studie

Die Studie hat zum Ziel, die Deutungsmuster der pädagogischen Fachkräfte bezogen auf das Geschlecht zu rekonstruieren. Weiterhin sollen die Relevanz der Deutungsmuster für den pädagogischen Alltag festgestellt und daraus abzuleitende Schlussfolgerungen für Aus- und Fortbildung gezogen werden. Dabei wird die Theorie der Deutungsmuster als Heuristik verstanden, um die latenten Wissensbestände der Subjekte aus Interviews herauszuarbeiten und damit einen gesellschaftlichen bzw. zumindest fachbezogenen Bezug zu deren Inhalten herzustellen. Mithilfe des Deutungsmusterkonzepts⁶ können „theoretische Differenzen erzeugt und Perspektiven eröffnet werden, die dann forschungs- und projektpragmatisch ‚bearbeitet‘ werden müssen“ (Lüders 1991, S. 381).⁷

Das in diesem Beitrag vorgestellte Projekt wurde mit einer kombinierten Forschungsanlage durchgeführt. Mittels erhobener Videoaufnahmen aus dem Alltag der Interviewten konnten kurze Videosequenzen für Stimulated-Recall-Interviews⁸ (Dempsey 2010; Thole et al. 2016) zusammengestellt werden. Das umfangreiche Videomaterial wurde rekonstruiert und für die Interviews dahingehend ausgewählt, *unkritische* Handlungssituationen aus dem pädagogischen Alltag abzubilden. Das heißt: Gemäß der Annahme, dass Geschlecht omnipräsent sei, haben die Videos keine „kritischen oder dramatisierenden“ Interaktionen hinsichtlich des Geschlechts gezeigt.

Für die durchgeführten leitfadengestützten Interviews wurde ein „verstehender“ Zugang nach Kaufmann (2015) gewählt, um zentrale Deutungsmuster hinsichtlich deren Latenz und Unbewusstheit thematisierbar zu machen. Mit einer konfrontativen Interviewführung, die eine emotional beteiligte Haltung der Forschenden erfordert, kann ein alltagsnahes Gespräch hergestellt werden, das Vertrauen und Beziehung in den Mittelpunkt stellt und damit Hierarchien abbauen soll. Gerade in Bezug auf mögliche „Abwehrhaltungen“ bei der Thematisierung von Geschlechtergerechtigkeit, -differenz oder -vergleichen, können als Antwort auf damit in Zusammenhang stehenden Reaktionen der Befragten dezidiert auch (provokative) Nachfragen wie auch der Bezug auf offenkundige Widersprüche in den Aussagen ermöglicht werden. Durch die Verwendung der konstruktivistischen Grounded Theory (KGTM) nach Charmaz (2014, 2011) wurde

6 Für eine weiterführende Auseinandersetzung mit Deutungsmustern siehe auch Lüders/Meuser (1997).

7 Da verbale Daten zur Erhebung von Interviews verwendet wurden, können durch die Ergebnisse keine realen Handlungsvollzüge abgebildet werden. Jedoch sind verbale Daten zur Erhebung von Geschlechterkonstruktionen und Deutungsmustern aufgrund der Herstellungsprozesse gut geeignet (hierzu auch Garbade 2020).

8 Siehe hierzu auch die Studie von Thole et al. (2020) zu Wissensbeständen von Fachkräften in Kindertageseinrichtungen. Hier wurde die Methode ebenso zur Rekonstruktion von Wissensbeständen verwendet.

ein wertschätzender Umgang mit den Interviewten und auch der Anspruch der Reflexion im Interview ermöglicht. Reflexion im Interview ist deswegen ein relevanter Faktor für die Planung der Studie gewesen, da davon auszugehen war, dass die Teilnehmenden ein starkes Interesse an der Thematik aufwiesen⁹, sie jedoch erst in der (gedanklichen) Beschäftigung¹⁰ durch den Forschungsprozess die Möglichkeit erhalten, aktiv über den Themenbereich nachzudenken. Dem etwas provokativen und insistierenden Zugang des „verstehenden Interviews“ wurde Rechnung getragen, indem die Prämissen der KGTM konsequent auf die Auswertung angewandt wurden. In diesem Rahmen wurden die Interviews nicht nur hinsichtlich der Antworten der Interviewten (re-)konstruiert, sondern der Fokus der Auswertung auf den gemeinsamen Prozess der Geschlechterkonstruktionen zwischen Interviewter und Forschender in speziell dafür ausgelegten Fallrekonstruktionen gelegt. Dementsprechend wird nicht auf eine neutrale forschende Haltung referenziert, sondern die Forschende ist als Teil des omnipräsenten dichotomen Geschlechtersystems Teil der Konstruktion der Daten und hat Anteil daran, wie das Gespräch verläuft.

4 Pädagogische Fachkräfte in der Krippe und das Deutungsmuster der *pädagogischen Irrelevanzdemonstration*

Ein Deutungsmuster beschreibt nach Lüders (1991, S. 381) die kollektiven Wissensbestände, die in gesellschaftlichen Kontexten eingelagert sind. Deutungsmuster zeigen i. d. R. eine hohe Latenz in Zeit und Raum sowie Möglichkeiten, Widersprüche und die Unbewusstheit derselben durch die Subjekte auszuhalten. Sie sind meist als kollektiv geteilt zu verstehen und zeigen oft ein Spektrum an Auffassungen, denen die Subjekte anhängen. Deutungsmuster werden zumeist als Heuristik verwendet, um kollektive Wissensbestände zu fassen und sind auch in dieser Studie dementsprechend verwendet worden (hierzu auch Keller 2011). Das hier abgebildete Deutungsmuster der *pädagogischen Irrelevanzdemonstration* wurde aus den Interviews heraus mittels Fallrekonstruktionen und der KGTM entwickelt und konzeptualisiert. Im Folgenden werden das Deutungsmuster der *pädagogischen Irrelevanzdemonstration* und das Changieren zwischen Relevanz

9 Hier sei darauf verwiesen, dass aufgrund der hohen Nachfrage zur Teilnahme an der Studie, Fachkräfte abgewiesen werden mussten, um den Datenkorpus nicht zu groß werden zu lassen. Im Rahmen der KGTM nach Charmaz (2014) wurde eine theoretische Sättigung nach zwölf Interviews festgestellt. Vier kontrastiv gelesene Fälle wurden Teil der Dissertationsschrift „Geschlechter(de)konstruktionen im kindheitspädagogischen Alltag. Deutungsmuster von Fachkräften in der Krippe“.

10 Die Annahme erwies sich als treffend, da viele Fachkräfte das Forschungsprojekt nutzten, um sich reflexiv mit ihren Geschlechterrollenbildern und den dahingehenden Aktivitäten in der Krippe auseinanderzusetzen.

und Irrelevanz von Geschlecht erläutert und nachgezeichnet. Im Anschluss erfolgt eine Zusammenfassung der Ergebnisse der Studie.

4.1 Pädagogische *Irrelevanzdemonstration* als Bewältigungsstrategie

Das Deutungsmuster der *pädagogischen Irrelevanzdemonstration*¹¹ verweist darauf, dass die pädagogischen Fachkräfte in Krippen viele verschiedene Strategien haben, um Geschlecht nicht zum pädagogischen Gegenstand werden zu lassen. Durch die Strategien der Fachkräfte wird die scheinbare Irrelevanz von Geschlecht im pädagogischen Alltag demonstriert. Die Fachkräfte zeichnen aus unterschiedlichen Blickwinkeln auf expliziter, verbalisierender Ebene nach, dass Geschlecht in ihrem Alltag keine Bedeutung hat. Dabei zeigen sich starke Ambivalenzen zum weiteren Interviewmaterial, in dem die Interviewten nachweislich dem Geschlecht eine hohe Bedeutung zuweisen, sodass die Analyse dieser Bruchstellen einen umfassenden Teil der Untersuchung einnahm. Die Strategien der *Irrelevanzdemonstration* betreffen unterschiedliche Akteursgruppen (Fachkräfte, Sorgetätige und Kinder) und Handlungsebenen (Verwaltungshandeln, organisatorisches Handeln, Interaktionshandeln). Aus der Analyse mittels der KGTM konnten drei Strategien herausgearbeitet werden, die im Folgenden anhand von Auszügen aus den Interviews dargestellt werden.¹²

Die *individualisierende Strategie* erklärt die individuelle Betrachtung von Menschen und deren Behandlung entsprechend ihrer Persönlichkeit als Legitimation der nicht notwendigen Bearbeitung von Geschlecht im pädagogischen Kontext. Durch die individuelle Betrachtung werden jegliche strukturelle Ungleichheiten nicht weiter thematisierungsbedürftig.

- I: hm, was glaubst du warum mach, warum machst du dir keine Gedanken darüber?
E1: (3) ich seh das KIND, also ich seh in dem Moment nicht das Geschlecht, ich seh das Kind=das Kind braucht Hilfe beim Anziehen und ich helfe ihm. Und wenn es mir seine Haarspangen und seine Haargummis hinlegt (äh) ja dann (äh) ja, alles klar, ich mach da jetzt noch die Zöpfe oder ich bin die Haare zusammen

11 Eine umfassende Darstellung des integrativen Modells mit allen Ebenen der *pädagogischen Irrelevanzdemonstration* ist in diesem Beitrag aus Platzgründen nicht möglich. Aus diesem Grund werden Teilausschnitte dargestellt, die einen Eindruck der Gesamtergebnisse vermitteln sollen.

12 Hier werden die vier verschiedenen Interviews dargestellt, die in die Analyse des Projekts eingegangen sind. Die Interviewpersonen nutzen dabei unterschiedliche Strategien und lassen sich nicht nur einer zuweisen. Die Ambivalenzen und multiperspektivischen Vermeidungen von Geschlecht als pädagogische Kategorie wird in dieser Vielfalt besonders deutlich.

oder, ähm (..) das witzige ist, bei Sam, der kam auch schon mit Haarspangen, ähm, und dann hab ich auch IHM die Haarspangen reingemacht und das ist mir dann- also ich find das dann nicht wichtig. Er fands schön (.) dann machen wir das (.) so (hm) hat er sich gefreut drüber ((lacht))¹³ (SRI Bettina)¹⁴

Im Vorhinein hat die Interviewte geäußert, dass sie sich „keine Gedanken“ zum Geschlecht der Kinder machen würde. Die Interviewerin greift dies auf und fragt, warum dies so sei. Die pädagogische Fachkraft antwortet nach kurzer Bedenkzeit, dass eine individuelle Betrachtung des Kindes durch sie erfolgen würde, die durch die gestellten Anforderungen strukturiert würde („das Kind braucht Hilfe beim Anziehen und ich helfe ihm“). Ähnlich verfährt sie mit den geschlechtszuordnenden Anforderungen, die hier über Haarspangen, Haargummis und Frisur abgebildet werden. Sie sieht ihre Aufgabe darin, die Anforderungen in der Interaktion mit dem Kind zu identifizieren und diese dann individualisiert zu erfüllen. In welchem Modus das Frisieren bei Kindern unter drei Jahren vollzogen wird – nämlich zumeist über erwachsene Bezugspersonen – spielt in diesem Zusammenhang keine Rolle. Die Demonstration der individuellen Verfahrensweise erfolgt im Folgenden darüber, dass auch Sam, der im Video zu sehen ist, bereits die Anforderung an sie gestellt habe, Haarspangen zu bekommen. Sie betont, dass sie dieser Aufforderung nachkommt, da das Bedürfnis des Kindes im Vordergrund stünde. Die Fokussierung auf die Bedürfniserfüllung führt hier zu einer situativen Irrelevanz des Geschlechts. Die Verwendung der Einführung „das witzige ist“ kann sowohl daraus gespeist sein, dass es sich ausgerechnet um das Kind aus dem zuvor gezeigten Videosequenz handelte, als auch in Bezug auf die Anfrage der Forschenden. Damit würde das Bewusstsein ihrerseits sichtbar, dass sie damit ein gesellschaftlich konstruiertes „untypisches Zurechtmachen“ von Jungen* unterstützt.¹⁵ Sie rahmt dies jedoch nicht mit geschlechtergerechten Korrekturen der gesellschaftlichen Perspektive auf Jungen*, sondern mit dem individuellen Bedürfnis des Kindes, das sie hier unabhängig vom Geschlecht bearbeitet.

13 Erläuterung Transkriptionszeichen: (.) eine Sekunde Pause, (..) zwei Sekunden Pause, (...) drei Sekunden Pause, (8) acht Sekunden Pause, – Unterbrechung der Dialogpartner*in, GROSS besonders betonte Worte, ((doppelte Klammern)) nonverbale Informationen oder Pseudonymisierungen.

14 Alle angegebenen Namen sind pseudonymisiert. SRI steht für das Transkript des „Stimulated-Recall-Interviews“ (siehe Abschnitt 3).

15 In den Konstruktionen der Befragten ist eine deutliche Betonung von Zweigeschlechtlichkeit zu finden. Die Interviewten zeigen ihre eigenen Ausprägungen von geschlechtlicher Rollenerfüllung, jedoch bewegen sie sich bei der Bewertung von Anderen bzw. ihnen selbst und der Abgrenzung von anderen immer in der zweigeschlechtlichen Dichotomie (hierzu auch Gildemeister/Wetterer 1992; Gildemeister 2007).

In der *affirmativ-normalisierenden Strategie* wird von der Grundannahme ausgegangen, dass geschlechtliche Differenzen bestehen, aus denen unterschiedliche Verhaltensweisen der Geschlechter resultieren. Geschlechtliche Differenz wird damit als „normal“ gegeben in den Mittelpunkt gestellt und positiv besetzt. Einhergehend damit erscheint keine Thematisierung notwendig und eine pädagogische Bearbeitung wird vermieden.

E10: Grundspezifische äh Verhaltensweisen und Spielverhalten gibt bei bei Jungs und bei Mädchen, und ähm ich weiß dass bei meinen Mädchen ähm, die sind grundverschieden und (.) natürlich ham die sicherlich bei dem ein andre Dinge gemacht als bei dem andern, aber ähm ich weiß wenn ich mein Kindern Auto hingestellt hab und ne Puppe es war immer die Puppe. Also das soll jetzt nicht heißen dass das bei allen Mädchen so ist gibt sicherlich auch andre Mädchen, ähm (..) aber wenn ich mir das so angucke, grade hier auch in in der Krabbelgruppe wenn die so anfangen, wo womit sie spielen und wo ihr INTERESSE liegt, ((schnalzt)) dann gibt es schon Mädchen und Jungs (.) also da ich finde für mich gibt es da Unterschiede. (SRI Elisa)

Der Interviewausschnitt ist als ein Ankerbeispiel zu verstehen, bei dem die Position von Elisa deutlich wird: Mädchen* und Jungen*, wie auch Frauen* und Männer* seien „grundverschieden“ aufgrund ihres Geschlechts. Sie bezieht die Frage der Interviewerin nach Geschlecht im professionellen Kontext auf ihre private Dimension und legitimiert ihre Sichtweise mit der Erfahrung, die sie mit ihren Töchtern gemacht habe. Dieses Beispiel eignet sich aus Sicht von Elisa besonders gut zur Legitimation der Geschlechterdifferenz, da sie in ihrer gesellschaftlichen Position als Mutter auf vermeintliches Expert*innenwissen verweist. Zudem bringt sie ihre fachliche Perspektive aus der „Krabbelgruppe“ mit ein, wodurch sie ihre Argumentation absichert. Dies führt aus Sicht von Elisa aber zu keinen Problemen. Die Kinder kämen mit unterschiedlichen – hier biologischen – Voraussetzungen in die Krippe und sie müsse sie aufgrund dessen unterschiedlich behandeln. Für die Interviewte ist es deswegen auch nicht schwer, Unterschiede bei der Behandlung von Kindern einzuräumen, da diese unvermeidbar seien. Diese Unterschiede seien positiv zu betrachten und durch biologische und evolutionäre Gegebenheiten als sinnhaft zu verstehen. Aufgrund dessen findet sie es auch vorteilhaft, wenn beide Geschlechter in der Krippe arbeiteten, da diese sich aus ihrer Perspektive sinnvoll ergänzen. Durch die Einlagerung von spezifischen Verhaltensweisen, Interessen, Charaktereigenschaften und auch Einfühlen in den jeweiligen Körper der Subjekte wird die pädagogische Bearbeitung des Geschlechts hier in der Form vermieden, dass diese als „normal“ gegeben und positiv dargestellt wird.

In der *räumlich-egalisierenden Strategie* erkennen die Fachkräfte die Bedeutung von Differenz durch Geschlecht nicht an, da diese aufgrund des Raums

Krippe irrelevant werde. Alle Zugangs- und Teilhabechancen in der Krippe werden als gleich vorhanden konstruiert, wodurch das Geschlecht als nicht bearbeitungsnotwendig markiert wird, da die Differenz in der Praxis der pädagogischen Fachkräfte für sie nicht relevant wird. Die Krippe wird damit als Insel konstruiert, die – wie auch in anderen Interviewpassagen deutlich wird – von äußeren Einflüssen zu schützen ist, die der *räumlich-egalisierenden* Strategie als unvorteilhaft angesehen werden, weil sie der Egalisierung zuwiderlaufen.

E1: ne, ne, es wird weitergegeben, also das wird immer noch weitergegeben, wir sind in unserer Gesellschaft immer noch nicht so, dass es irrelevant ist (.) also, es ist mit den Jungs wie mit den Mädchen, unsere Jungs bringen derzeit alle Autos mit, es ist kein einziges Mädchen dabei, was ein Auto mitbringt (.) also das macht sich zur Zeit grade ganz doll bemerkbar, die Mädchen bringen dann eher mal n Kuscheltier mit

I: hm

E1: oder ne Puppe, aber die Jungs bringen grade die Matchboxautos mit (.) das ist grad so ne, so ne Jungsdomäne bei uns. Die Mädchen klinken sich da jetzt son bisschen mit ein, aber (.) es ist nicht so dass sie von zu Hause mal eins mitbringen

I: und da wird Geschlecht ja schon relevant im Alltag, oder?

E1: Ja, wenn mans so sieht ja. Also nicht von uns, also das ist jetzt nicht das was wir so vorgeben, sondern es sind einfach die verschiedenen Materialien, die wir anbieten, aber generell ist es schon so, dass die Jungs halt mehr dazu neigen da äh, mit den Autos zu spielen. Mit den Bauelementen ist es wieder was anderes, da wenn ich mir äh das Playmobil angucke oder das Lego Duplo, da sind sowohl Jungs als auch Mädchen (SRI Bettina)

In diesem Interviewausschnitt zeigt die Interviewte, wie Geschlecht im Zusammenhang mit Spielmaterialien relevant wird. Die Kinder würden von zu Hause bestimmtes Spielmaterial mitbringen, das geschlechtlich konnotiert gelesen werden kann (Jungen*: Matchboxautos; Mädchen*: Kuscheltiere). Die Interviewte benennt die Dynamik, die unter den Kindern entstehe, dahingehend, dass das Mitbringen der Autos eine „Jungsdomäne“ sei, während sich die Mädchen* dort ein bisschen „einklinken“ würden. Sie selbst würden aber keine Autos von zu Hause mitbringen. In ihrer Konstruktion wird besonders deutlich, dass die Fachkräfte selbst entscheiden, wo ihre Zuständigkeit liegt („Also nicht von uns“). Die Zuständigkeit für das Spielmaterial von zu Hause wird nicht übernommen. Die Verantwortung der Fachkräfte wird damit nur im Bereitstellen der krippeneigenen Spielmaterialien gesehen. Während die Interviewerin danach fragt, ob an dieser Stelle nicht Geschlecht im Alltag relevant werden würde, räumt die Befragte ein, dass dies bei einem Perspektivwechsel wohl denkbar wäre („ja, wenn mans so sieht ja.“). Bedeutsam ist hier, dass sie selbst durch das geschlechtlich

zugeordnete Spielmaterial, das von den Familien in die Krippe eingebracht wurde, keinen Bedarf der Thematisierung sieht. Da keine verbale Reflexion dieses Umstandes stattfindet, ist davon auszugehen, dass für sie auch keine Handlungsintervention zu erfolgen hat. Zusammen mit anderen Interviewstellen wird deutlich, dass die pädagogische Fachkraft davon ausgeht, dass Krippe ein Raum ist, in dem geschlechtliche Gleichheit vorhanden ist, sobald die Türschwelle übertreten wird. Die Familien mit geschlechterstereotypen Bildern werden nicht als Teil dieses egalitären Systems gesehen, die pädagogischen Fachkräfte sehen dahingehend keinen Auftrag zu intervenieren. Insofern kann in diesem Zusammenhang von einer Verinselung von Krippe gesprochen werden.

Gemeinsam ist den Strategien, die eine Beschreibung des verbalen Umgangs mit Differenz darstellen, dass diese eine gemeinsame Deutung teilen: Geschlecht *darf* im Pädagogischen keine Relevanz zugesprochen werden, da diese sonst in der Krippe bearbeitet werden müsste. Dabei werden immer wieder legitimierende Beispiele angeführt, welche Faktoren stattdessen relevant sind (z. B. Alter, Entwicklungsstand, Fähigkeiten, Persönlichkeit). In den Narrationen der Fachkräfte im weiteren Verlauf der Interviews wird jedoch deutlich, dass Geschlecht einen großen Bedeutungsraum im pädagogischen Alltag einnimmt. Aus diesem Grund kann *die pädagogische Irrelevanzdemonstration* der Bedeutsamkeit der Differenzkategorie Geschlecht als gemeinsames Deutungsmuster von Krippenfachkräften betrachtet werden.

4.2 Changieren der pädagogischen Fachkräfte zwischen Relevanz und Irrelevanz des Geschlechts

Als ein konstitutives Merkmal des Deutungsmusters kann das Changieren zwischen situativer Relevanz und Irrelevanz beschrieben werden. Die Ambivalenz zur Relevanz oder Irrelevanz lässt sich anhand der unterschiedlichen Akteursgruppen nachzeichnen. Während die Zuschreibung von Geschlecht bei der Akteursgruppe der Kinder als irrelevant hervorgehoben wird, wird sie bei den Akteursgruppen der Fachkräfte und Eltern bzw. Sorgetragenden als relevant beschrieben. Dabei werden nicht ungleichheitsrelevante Faktoren angeführt, sondern die stereotypen Zuschreibungen hinsichtlich der Fachkräfte und Eltern werden verstärkt geschlechtlich dimensioniert wahrgenommen.

- I: was spielt es für eine Rolle, dass Nico eben ein Junge ist, wie wür wie wäre es vielleicht anders wenn er ein Mädchen gewesen wäre und du ihn gewickelt hättest? Hättest du dich da anders verhalten oder hätte er sich anders verhalten?
Oder
- E4: Also ich hätt mich nicht anders verhalten.
- I: Okay.

- E4: Ich hätte ihn wahrscheinlich nur n bisschen anders sauber gemacht im Intimbereich, das ist klar. Mädchen muss man anders sauber machen, aber ansonsten=ich hätt n Mädchen genauso viel Zeit gegeben wie n Jungen. Also, da spielt für mich keine Rolle welches Geschlecht da vor mir liegt, sondern eher welches Kind, welches was braucht das Kind jetzt gerade, was kann ich dem Kind geben. (SRI Cornelia)

Ähnlich wie beim vorangestellten Beispiel von Bettina setzt auch Cornelia den Fokus auf die Bedürfniserfüllung der Kinder und nimmt keine Unterscheidung nach Geschlecht vor. Da die im Interview gezeigte Videosequenz eine Wickelsituation ist, bezieht sie sich auf den körperlichen Akt des Reinigens von Genitalien, anhand dessen sie den Unterschied festmacht. Die Dimension „Zeit“ wird hier als genauso relevant für diese Situation gerahmt, wie die der „Bedürfnisbefriedigung“. Hierbei würden alle Kinder durch sie gleichbehandelt. Der folgende Ausschnitt ist dem weiteren Interviewverlauf entnommen.

- E4: weil viel mehr Frauen da sind, die man versteht sie dann einfacher und Jungs haben doch andere Bedürfnisse, zum Beispiel laufen viel mehr=sie brauchen viel mehr haben viel mehr Energie, brauchen viel mehr Bewegung, und das versteht man als Frau dann oft gar nicht, weil man selber ist Frau ne? Man kann sich in unsern Körper nicht reinversetzen.
- I: Okay. Mh. Und das hängt aber nicht zusammen so mit den räumlichen Gegebenheiten?
- E4: Nein.
- I: Okay.
- E4: Das ist also ausm Austausch mit andern Krippen ähm Jungs sind anders. Auch im Kindergarten hört man das. Kindergarten ist glaub ich nochmal n bisschen extremer, aber in der Krippe fällt's auch schon auf. (SRI Cornelia)

Cornelia thematisiert im Interview zuvor eine diffuse „Andersheit“ von Jungen*. Die Interviewerin fragt nach, inwiefern sie Jungen* als anders wahrnimmt. Cornelias Begründung fokussiert schwerpunktmäßig die verschiedenen Bedürfnisse, die sie bei Jungen* im höheren Aktivitätsmodus verortet. Dieses Aktivitätsniveau sei von Frauen* nicht zu verstehen, der weibliche* Erfahrungshorizont scheint abgegrenzt von dem der Jungen* zu sein. Die Interviewerin bietet eine alternative Deutung an, indem sie auf die räumliche Situation verweist. Dies weist die Fachkraft von sich und bestärkt die vorherigen Aussagen, indem sie Bezug auf den Austausch mit anderen Krippen- und Kindergartengruppen nimmt. Dabei räumt sie ein, dass es im Alter zwischen drei bis sechs Jahren deutlicher zu beobachten sei, aber sich dieses Verhalten in der Krippe bereits abzeichnen würde. Erneut wird die „Andersartigkeit“ in den Fokus gerückt („ähm, Jungs sind anders“), wodurch die Differenz sichtbar wird. Später zieht Cornelia die

Eigenschaften männlicher Personen aus dem familiären oder beruflichen Feld als erstrebenswert heran.

- E4: Also man kann sich auch oder ich konnte mir auch bei unserm FSJler was abgucken, also ich konnte sehn okay, der ist viel viel ruhiger ne, und er geht- Fußball ne, und kickt da dann halt ma (...), die solln einfach so dies dies fühl'n wie (...) - wie könnte er fühl'n=man redet natürlich drüber. Sag ich mal, warum bistn du jetzt nicht gestresst, ne? Ja, warum denn, ne? Ja ist doch stressig grad, och nö, das geht. So halt, diese, ja- Kanäle.
- I: Und meinst du der ist weniger gestresst weil er, also das find ich nochmal ganz spannend, weil er weil er n Mann ist oder ist er weniger gestresst weil er vielleicht nicht eben die ganze Zeit im Hintergrund hat dass er sagen muss, okay ich muss die Sprache fördern, ich muss den Alltag hinkriegen.
- E4: Mh ich glaube schon dass Männer anders sind.
- I: Okay gut ((lacht)).
- E4: Kann wie gesagt auch an meiner Familie liegen ne, aber meine meine Brüder sind halt so wirklich. Naja, komm ich heut nicht komm ich morgen, ähm und während ich so auf Hochtouren drehe und so denn sag ich, dann eben komm, das wird schon alles klappen, ne? Die denken da anders. (SRI Cornelia)

Der Vergleich, den die pädagogische Fachkraft mit der FSJ-Kraft zieht, die in der Regel im pädagogischen Bereich im Rahmen einer Hilfstätigkeit agiert, ist deswegen als besonders hervorzuheben, da immer wieder Bezug zu erstrebenswerten Eigenschaften genommen wird, die die Fachkraft bei sich selbst nicht sieht, sondern vorrangig den Männern* in ihrem Umfeld zuschreibt, beispielsweise durch Attribute wie Gelassenheit und Ruhe. Auf den Einwand der Interviewerin, dass diese Eigenschaften doch vorhanden sein könnten, jedoch die vielfältigen pädagogischen Aufgaben im Hintergrund Gelassenheit und Ruhe bei ihr selbst in dieser Situation verhindern könnten, positioniert sie sich expliziter („ich glaube schon, dass Männer anders sind“). Als legitimierendes Beispiel nennt sie daraufhin ihre Brüder, die ebenso diese Eigenschaften zeigten. Die Interviewte konstruiert hier eine geschlechtliche Differenz hinsichtlich der Charaktereigenschaften erwachsener Personen und bedient sich in ihrem Begründungsmuster dem System der Zweigeschlechtlichkeit.

An den drei aufeinander folgenden Ausschnitten wird klar, dass die Fachkraft auf der expliziten Ebene keine Relevanz von Geschlecht in ihrem Alltag sieht. Dies liegt vor allem daran, dass sie die Kategorie Geschlecht nicht als pädagogisch relevant fasst. Für sie persönlich hat es Auswirkungen – sei es als Fachkraft oder auch für die Gruppendynamik – dennoch wird sie nicht als pädagogisch zu bearbeitende Aufgabe gefasst. Auch auf Nachfrage, ob das Team Geschlecht im Alltag berücksichtigt, verneint sie dies. Dennoch lässt sich im Laufe des Interviews feststellen, dass Cornelia die einzige Fachkraft im Sample ist, die berichtet,

Lieder sprachlich anzupassen, damit Jungen* wie Mädchen* angesprochen werden. Dies ist eine Anpassungsleistung, die aus Anerkennungstheoretischer Perspektive positiv zu würdigen ist, von ihr jedoch nicht als genuin pädagogisch verstanden wird. Auf einer impliziten Ebene, die sie nicht mit Pädagogik verbindet, hat Geschlecht eine große Relevanz und ist aufgrund der weitreichenden beschriebenen Felder als omnipräsent einzuordnen. Die hier beschriebenen Ambivalenzen¹⁶ sind bei allen Interviewten zu erkennen. Bei direkter Nachfrage wird dem Thema keine Relevanz zugesprochen. Im weiteren Verlauf des Interviews sind jedoch immer mehr Relevanzen – auch für den pädagogischen Alltag – abzulesen. Das Wechseln, also Changieren zwischen den Ebenen, lässt sich auf Basis der Theorie der Deutungsmuster entschlüsseln.

4.3 Perspektiven von pädagogischen Fachkräften in der Krippe auf Geschlecht

Die Perspektive von kindheitspädagogischen Fachkräften in der Krippe auf das Geschlecht lässt sich als zerfasert beschreiben. Obgleich sie die Relevanz von Geschlecht zumindest implizit anerkennen und sie stark im pädagogischen Alltag durch die Kategorie beschäftigt erscheinen, sind sie bestrebt, dies nicht zu einer pädagogischen Kategorie der Bearbeitung werden zu lassen. Die unterschiedlichen Strategien der Interviewten deuten darauf hin, dass es einfacher erscheint, die Bearbeitung dieser Kategorie zu meiden, als diese gezielt zu thematisieren.

In den Ergebnissen scheinen jedoch einzelne Themenbereiche auf, die eine Relevanz für das Deutungsmuster haben. Ein Themenbereich scheint der Diskurs um „Mehr Männer* in Kindertageseinrichtungen“ zu sein. Im Material lassen sich die Argumente des Diskurses abbilden.¹⁷ Im Allgemeinen wird der Logik gefolgt, dass Frauen* und Männer* *unterschiedliche Sozialisationsvorbilder* für Kinder zur Verfügung stellen würden. Auch das Argument der *Abwesenheit von Vaterfiguren* in moderner Kindheit wird in den Interviews referenziert. Zudem lässt sich tendenziell eine Benachteiligungsposition herauslesen, die Männer* vor Stereotypisierung in einem „geschlechtsuntypischen“ Beruf schützen will. Das Argument der *verschiedenen Sozialisationsvorteile* und das des *Aufbrechens von Stereotypen* stehen sich diametral gegenüber. Ist für das eine die zweigeschlechtliche Sortierung und geschlechtsbezogene Betrachtung von Körper und den damit verbundenen Zuschreibungen notwendig, so entspricht das andere der Dekonstruktion klassischer Stereotypen und einem Abbau von Benachteiligung.

16 Die Besonderheit der Ambivalenzen wird hier unterstützt durch die reflexive Anlage der Studie mittels des Stimulated-Recall-Interviews und die Interviewführung, die immer wieder auch eine Veränderung der Position zulässt.

17 Für eine dezidierte Analyse des Diskurses siehe auch Rose/Stibane (2013); Rose (2014); Rohde/Sabla (2013).

Erstaunlich ist, dass männliche* Benachteiligung gegenüber weiblicher* Benachteiligung signifikant häufiger thematisiert wird, was in der Analyse kontrastierend zu empirischen Ergebnissen hinsichtlich Geschlechtergerechtigkeit auffällt. Eine (provokative) weiterführende Frage ist: Warum sollten die pädagogischen Fachkräfte Geschlecht als Gegenstand der Reproduktion sozialer Ungleichheit verstehen, wenn der öffentliche Diskurs dies auch nicht leistet?

Das Bild der individualisierten Bildungs-kindheit bzw. der Entwicklungs-kindheit (Bollig 2013; Neumann 2014) legitimiert es, sich nicht mit gesellschaftlich eingelagerten Differenzierungen oder Ungleichheitsstrukturen auseinandersetzen zu müssen. Hier wird Bildung in den Ausbau der Pädagogik der frühen Kindheit eingelagert und durch die Betreuung und Bildung in kindheitspädagogischen Institutionen in Hinblick auf eine ökonomisch und volkswirtschaftlich verwertbarere Kindheit umgesetzt (Honig 1999; Neumann 2014; Honig 2019). Das Deutungsmuster schließt damit an weitere Deutungen von Pädagogik früher Kindheit an und ist damit auf der strukturellen Ebene zu verankern. Dementsprechend bleibt für die Pädagogik der frühen Kindheit zu reflektieren, inwiefern die Fachkräfte überhaupt geschlechtergerecht handeln könnten. Zu fragen ist: Werden ihnen in Aus- und Fortbildung überhaupt entsprechende methodische Wege aufgezeigt, mit denen geschlechterreflexive Haltung eingeübt und prozessiert werden können? In Hinblick auf das rege Interesse an den Interviews zu dem Thema durch das Praxisfeld könnte auch gefragt werden, welche Räume den Fachkräften zur reflexiven Auseinandersetzung im pädagogischen Alltag eingeräumt werden?

Schlussfolgernd lässt sich sagen, dass anhand der vorliegenden Ergebnisse folgende Antinomie des pädagogischen Handelns beschrieben werden können. Die Anforderung des geschlechtergerechten Handelns kann nicht eingelöst werden, da diese kaum methodisch ausdifferenziert ist. Gleichsam entsteht Professionalität dann, wenn die Fachkraft methodisch begründen kann was sie tut. Deswegen finden die Fachkräfte eine sichere Basis darin, dass sie Geschlecht auf der expliziten Handlungsebene als nicht bearbeitungsnotwendig bzw. bereits bearbeitet darstellen (Helsper 2004).

5 Ausblick: Pädagogische Irrelevanzdemonstration im Sinne einer Inklusiven Bildungsforschung?

Die Vermeidung von Geschlecht durch die pädagogischen Fachkräfte als relevante Kategorie im pädagogischen Sinne hat unterschiedliche Konsequenzen und bringt neue Fragen hervor, der sich Forschungen, für die das Differenzdilemma (Kuhn 2014) konstitutiv ist, stellen müssen. Im Vordergrund steht die Frage, wie den Bewältigungsstrategien der Fachkräfte, Geschlecht als Thema zu vermeiden, begegnet werden kann. Inwiefern spielt hier eine Rolle, wie der

Diskurs um Geschlechtergerechtigkeit in Gesellschaft, Medien und auch fachpolitischer Praxis transportiert wird. Wie kann die Beachtung von Gender als Fachstandard implementiert werden, ohne dass es die Dualismen benötigt und dennoch soziale Ungleichheit reduziert wird (Rose 2013)?

Wie oben bereits angedeutet liegt die Herausforderung einer Inklusiven Bildungsforschung vor allem auch darin, das Differenzdilemma angemessen anzuerkennen und auch für die eigene forschende Position zu reflektieren. Gerade monokategoriale und intersektionale Perspektiven ergänzen sich gegenseitig und sind notwendig, um eine inklusive Bildungspraxis zu erforschen und weiterführende inklusive Ansätze in der Praxis zu implementieren. Dies stellt die aktuellen methodischen und theoretischen Planungen von Forschungsprojekten deswegen vor eine Herausforderung, da Ausschreibungen hinsichtlich Inklusion häufig nicht auf einen interdisziplinären Zugang abzielen, sodass der Aushandlungsprozess weiterhin fortgeführt werden muss, um Inklusion auch auf politischer Ebene weiter gefasst zu rahmen.¹⁸ Dieser Beitrag bietet die Möglichkeit, die Konsequenzen einer monokategorialen Erforschung von Differenz in einen größeren Zusammenhang einzubetten, die einzelnen Forschungsergebnisse zu verbinden und damit ein differenzierteres Verständnis von Inklusiver Bildungsforschung entwickeln zu können.

Eine Forschungsaufgabe könnte sein, den pädagogischen Fachkräften Narrative an die Hand zu geben, die dem gesellschaftlichen Mainstream, im Sinne einer Dichotomisierung von Geschlecht, entgegentreten können. Diese Narrative müssen soziale Konstruktionen nicht nur für die Ko-Konstruktion von Kindheit und Bildungsprozessen anerkennen, sondern ebenso für die Herstellung von Geschlecht und weiteren Kategorien. Das Wissen darüber kann eine Verhinderung von Ausgrenzungsprozessen befördern. Dies ist keine einfache Aufgabe und verweist auf die Notwendigkeit weiterer Forschungen, die insbesondere die Ebene der Ausbildung pädagogischer Fachkräfte betreffen und hier einen Paradigmenwechsel einleiten könnten. Die Beschreibung der Ambivalenzen, denen Fachkräfte aufgrund unterschiedlicher Anforderungen unterliegen, erscheint besonders fruchtbar für diesen Zugang. Die Anforderungen können sowohl gesellschaftlicher als auch professionspolitischer Art sein und erfordern einen selbstkritischen Umgang mit eigenen Vorannahmen (der Forschenden) und gesellschaftlichen Normativen hinsichtlich der Lebensphase Kindheit und der Pädagogik der frühen Kindheit.

18 Inklusion wird hier zumeist in Bezugnahme auf die UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) thematisiert und mit „Beeinträchtigung“ verknüpft. Als staatliches Umsetzungsziel erhalten eben jene Perspektiven mehr Möglichkeiten für Ausschreibungen (zur Einführung des Begriffs auch Budde/Hummrich 2015).

Literatur

- Betz, Tanja/Cloos, Peter (2014): Kindheit und Profession. Die Kindheitspädagogik als neues Professions- und Forschungsfeld. In: Betz, Tanja/Cloos, Peter (Hrsg.): Kindheit und Profession. Konturen und Befunde eines Forschungsfeldes. Kindheitspädagogische Beiträge. Weinheim: Beltz Juventa, S. 9–22.
- Beyer, Beate (2013): Soziale Ungleichheit im Kindergarten. Orientierungs- und Handlungsmuster pädagogischer Fachkräfte. Wiesbaden: Springer VS.
- Boger, Mai-Anh (2017): Theorien der Inklusion – eine Übersicht. In: Zeitschrift für Inklusion.
- Boger, Mai-Anh (2019): Theorien der Inklusion. Die Theorie der trilemmatischen Inklusion zum Mitdenken. Band 4: Theorie der trilemmatischen Inklusion. Münster: edition assemblage.
- Bollig, Sabine (2013): Entwicklungskindheit als Beobachtungsprojekt ethnographische Studien zu den Praktiken der Entwicklungsbeobachtung in kindermedizinischen Früherkennungsuntersuchungen. Dissertation. orbilu.uni.lu/handle/10993/21055 (Abfrage: 08.09.2020).
- Brunner, Julia (2017): Professionalität in der Frühpädagogik. Wiesbaden: Springer VS.
- Budde, Jürgen/Hummrich, Merle (2015): Inklusion aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive. In: Erziehungswissenschaft 26, H. 51, S. 33–41.
- Burghardt, Lars (2019): Elterliche Einstellungen zum Krippenbesuch und deren Einfluss auf die Inanspruchnahme einer Krippe. Bamberg: opus.
- Butler, Judith (2014): Das Unbehagen der Geschlechter. 16. Auflage. Gender studies. Vom Unterschied der Geschlechter. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Charmaz, Kathy C. (2014): Constructing grounded theory. 2. Auflage. Los Angeles: SAGE.
- Charmaz, Kathy C. (2011): Den Standpunkt verändern: Methoden der konstruktivistischen Grounded Theory. In: Mey, Günter/Mruck, Katja (Hrsg.): Grounded Theory Reader. Wiesbaden: Springer VS, S. 181–205.
- Cloos, Peter (2020): Kindheitspädagogik als Projekt. Überlegungen zu einem sich neu konturierenden Forschungs-, Praxis- und Professionsfeld. In: Cloos, Peter/Lochner, Barbara/Schoneville, Holger (Hrsg.): Soziale Arbeit als Projekt. Konturierung von Disziplin und Profession. Wiesbaden: Springer VS, S. 159–170.
- Dempsey, Nicolas P. (2010): Stimulated Recall Interviews in Ethnography. In: Qual Socio. Band 33, S. 349–367.
- Diehm, Isabell/Kuhn, Melanie/Machold, Claudia (2017): Differenz und Ungleichheit in der Erziehungswissenschaft – einleitende Überlegungen. In: Diehm, Isabell/Kuhn, Melanie/Machold, Claudia (Hrsg.): Differenz – Ungleichheit – Erziehungswissenschaft. Verhältnisbestimmungen im (Inter-)Disziplinären. Wiesbaden: Springer VS, S. 1–26.
- Emmerich, Marcus/Hormel, Ulrike (2017): Soziale Differenz und gesellschaftliche Ungleichheit: Reflexionsprobleme in der erziehungswissenschaftlichen Ungleichheitsforschung. In: Diehm, Isabell/Kuhn, Melanie/Machold, Claudia (Hrsg.): Differenz – Ungleichheit – Erziehungswissenschaft. Verhältnisbestimmungen im (Inter-)Disziplinären. Wiesbaden: Springer VS, S. 103–122.
- Fenstermaker, Sarah/West, Candace (2013): Doing Gender Doing Difference. Hoboken: Taylor and Francis.
- Garbade, Svenja (2020): Interviews und Genderkonstruktionen: Rekapitulation zu Möglichkeiten und Grenzen eines empirischen Zugangs. In: Kubandt, Melanie/Schütz, Julia (Hrsg.): Methoden und Methodologien in der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung. Opladen, Berlin und Toronto: Barbara Budrich, S. 84–106.
- Garfinkel, Harold (1967): Studies in ethnomethodology. 10. printing. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Giebler, Cornelia/Rademacher, Claudia/Schulze, Erika (Hrsg.) (2013): Race, class, gender, body in Handlungsfeldern der Sozialen Arbeit. Theoretische Zugänge und qualitative Forschungen in den Handlungsfeldern der Sozialen Arbeit. Opladen, Berlin und Toronto: Barbara Budrich.
- Gildemeister, Regine (2007): Die soziale Konstruktion von Geschlechtlichkeit. In: Feministische Vernunftkritik. Ansätze und Traditionen. In: Hark, Sabine (Hrsg.): Dis/Kontinuitäten: feministische Theorie. Wiesbaden: Springer VS, S. 55–72.
- Gildemeister, Regine/Wetterer, Angelika (1992): Wie Geschlechter gemacht werden. Die soziale Konstruktion der Zweigeschlechtlichkeit und ihre Reifizierung in der Frauenforschung. In:

- Knapp, Gudrun-Axeli/Wetterer, Angelika (Hrsg.): TraditionenBrüche. Entwicklungen feministischer Theorie. Freiburg im Breisgau: Kore, S. 201–254.
- Helsper, Werner (2004): Pädagogisches Handeln in den Antinomien der Moderne. In: Krüger, Heinz-Hermann/Helsper, Werner (Hrsg.): Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: Springer VS, S. 15–34.
- Honig, Michael-Sebastian (1999): Entwurf einer Theorie der Kindheit. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Honig, Michael-Sebastian (2019): Pädagogische als soziale Phänomene auffassen: Ein sozialwissenschaftlicher Zugang zur Pädagogik der frühen Kindheit. In: Dietrich, Cornelia/Stenger, Ursula/Stieve, Claus (Hrsg.): Theoretische Zugänge zur Pädagogik der frühen Kindheit. Eine kritische Vergewisserung. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 63–77.
- Joß-Weinbach, Margarete (2012): Erzieherinnen in der Krippe. Modi, Motive und Konstitutionen professionellen Handelns. Kindheitspädagogische Beiträge. Weinheim: Beltz Juventa.
- Kasüschke, Dagmar (2008): Geschlechtsbezogene Wissenskonzepte von Kindern unter sechs Jahren. Ein Problemaufriss. In: Rendtorff, Barbara/Prenzel, Annedore (Hrsg.): Kinder und ihr Geschlecht. Band 4: Jahrbuch der Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft. Opladen und Farmington Hills: Barbara Budrich, S. 191–202.
- Kaufmann, Jean-Claude (2015): Das verstehende Interview. Konstanz und München: UVK Universitäts-Verlag Konstanz.
- Keller, Reiner (2011): Wissenssoziologische Diskursanalyse. Grundlegung eines Forschungsprogramms. 3. Auflage. Interdisziplinäre Diskursforschung. Wiesbaden: Springer VS.
- Kubandt, Melanie (2016): Geschlechterdifferenzierung in der Kindertageseinrichtung. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie. Band 3: Studien zu Differenz, Bildung und Kultur. Opladen, Berlin und Toronto: Barbara Budrich.
- Kubandt, Melanie (2018): Doing Gender in der Kindertageseinrichtung. Geschlechterkonstruktionen von Kindern zwischen Starrheit, Flexibilität und Kreativität. In: Bloch, Bianca/Cloos, Peter/Schulz, Marc/Smidt, Wilfried (Hrsg.): Kinder und Kindheiten. Frühpädagogische Perspektiven. Weinheim: Beltz Juventa, S. 267–280.
- Kubandt, Melanie (2019): Ansprüche an ein geschlechtergerechtes, professionelles Handeln im Elementarbereich – ethnographische Perspektiven auf Ungewissheiten, Komplexitäten und Grenzen im pädagogischen Alltag. In: Baar, Robert/Hartmann, Jutta/Kampshoff, Martina (Hrsg.): Geschlechterreflektierte Professionalisierung – Geschlecht und Professionalität in pädagogischen Berufen. Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft, H. 15, Opladen, Berlin und Toronto: Barbara Budrich, S. 121–133.
- Kubandt, Melanie/Meyer, Sarah (2012): Gender im Feld der frühen Kindheit. Nifbe-Themenheft, H. 9, Osnabrück: Nifbe.
- Kuhn, Melanie (2013): Professionalität im Kindergarten. Eine ethnographische Studie zur Elementarpädagogik in der Migrationsgesellschaft. Wiesbaden: Springer VS.
- Kuhn, Melanie (2014): Vom Allgemeinen und Besonderen. Wissens- und differenzkritische Überlegungen zur Professionalisierung von kindheitspädagogischen Fachkräften in Migrationsgesellschaften. In: Betz, Tanja/Cloos, Peter (Hrsg.): Kindheit und Profession. Konturen und Befunde eines Forschungsfeldes. Weinheim: Beltz Juventa, S. 130–144.
- Lüders, Christian (1991): Deutungsmusteranalyse. Annäherungen an ein risikoreiches Konzept. In: Garz, Detlef/Kraimer, Kraimer (Hrsg.): Qualitativ-empirische Sozialforschung. Konzepte, Methoden, Analysen. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 377–408.
- Lüders, Christian/Meuser, Michael (1997): Deutungsmusteranalyse. In: Hitzler, Roland/Honer, Anne (Hrsg.): Sozialwissenschaftliche Hermeneutik. Eine Einführung. Opladen: Leske + Budrich, S. 57–79.
- Machold, Claudia (2015): Kinder und Differenz. Eine ethnografische Studie im elementarpädagogischen Kontext. Wiesbaden: Springer VS.
- Neumann, Sascha (2014): Bildungskindheit als Professionalisierungsprojekt. Zum Programm einer kindheitspädagogischen Professionalisierungs(folgen)forschung. In: Betz, Tanja/Cloos, Peter (Hrsg.): Kindheit und Profession. Konturen und Befunde eines Forschungsfeldes. Weinheim: Beltz Juventa, S. 145–159.
- Rabe-Kleberg, Ursula (2011): Bildungsarmut von Anfang an? Über den Beitrag des Kindergartens im Prozess der Reproduktion sozialer Ungleichheit. In: Krüger, Heinz-Hermann (Hrsg.): Bildungs-

- ungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule. Wiesbaden: Springer VS, S. 46–54.
- Rendtorff, Barbara/Prenzel, Annedore (Hrsg.) (2008): Kinder und ihr Geschlecht. Band 4: Jahrbuch der Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft. Opladen: Barbara Budrich.
- Rohde, Julia/Sabla, Kim Patrick (2013): Professionell qua Geschlecht? (De)Thematisierungen von Professionalität und Geschlecht in der aktuellen Fachdebatte. In: Sabla, Kim-Patrick/Plößer, Melanie (Hrsg.): Gendertheorien und Theorien sozialer Arbeit. Bezüge, Lücken und Herausforderungen. Opladen, Berlin und Toronto: Barbara Budrich, S. 131–143.
- Rose, Lotte (2013): Genderqualität in der Sozialen Arbeit – Fachstandrad mit sperrigem ‚Unterleben‘. In: Sabla, Kim-Patrick/Plößer, Melanie (Hrsg.): Gendertheorien und Theorien sozialer Arbeit. Bezüge, Lücken und Herausforderungen. Opladen, Berlin und Toronto: Barbara Budrich, S. 23–39.
- Rose, Lotte (2014): Kinder brauchen Männer! Zur Vergeschlechtlichung von Qualitätsentwicklungsfragen in der Elementarpädagogik. In: Rose, Lotte/May, Michael (Hrsg.): Mehr Männer in die Soziale Arbeit!? Band 1: Kontroversen, Konflikte und Konkurrenzen. Geschlechterforschung für die Praxis. Opladen, Berlin und Toronto: Barbara Budrich, S. 29–46.
- Rose, Lotte/Stibane, Friederike (2013): Männliche Fachkräfte und Väter in Kitas. Eine Analyse der Debatte und Projektpraxis. WiFF Expertisen, Band 35. München: DJI.
- Thole, Werner/Milbrandt, Björn/Göbel, Sabrina/Rißmann, Michaela (Hrsg.) (2016): Wissen und Reflexion. Band 4: Der Alltag in Kindertageseinrichtungen im Blick der Professionellen. Kasseler Edition Soziale Arbeit. Wiesbaden: Springer VS.
- Thon, Christine/Menz, Margarete/Mai, Miriam/Abdessadok, Luisa (Hrsg.) (2018): Kindheiten zwischen Familie und Kindertagesstätte. Differenzdiskurse und Positionierungen von Eltern und pädagogischen Fachkräften. Wiesbaden: Springer VS.
- Viernickel, Susanne (2012): Krippen im Spiegel der Wissenschaft: Diskurslinien und Forschungsfragen. In: Viernickel, Susanne/Edelmann, Doris/Hilmar, Hoffmann/König, Anke (Hrsg.): Krippenforschung. Methoden, Konzepte, Beispiele. München: Ernst Reinhardt, S. 15–23.

Evidenzbasierte Elementarpädagogik?

Zum Verhältnis von Bildungsforschung und
Bildungspolitik am Beispiel eines Forschungsprojektes
zur Pluralität in Kindergärten und Kindergruppen

Christian Andersen und Henning Schluß

1 Einleitung

Mit dem Versprechen evidenzbasierte Bildungspolitik zu betreiben, wird die Trennung zweier gesellschaftlicher Teilsysteme mit ihren inkommensurablen Logiken scheinbar aufgehoben. Sobald Forschungsergebnisse zur Stützung der jeweiligen politischen Interessen nicht genutzt werden können, wird die Orientierung an rezenten Forschungsergebnissen und somit der Einsatz von Evidenzorientierung als politische Strategie brüchig. Anhand bildungspolitisch relevanter Forschungsergebnisse aus dem Bereich der Elementarpädagogik wird dargestellt, wie Bildungsforschung politisch eingesetzt, ausgeblendet und zum Gegenstand divergierender politischer Interessen wird. Dabei soll diskutiert werden, welche Rolle Bildungsforschung einnehmen kann und wie eine Kommunikation zwischen Wissenschaft und Politik produktiv werden und was das für eine inklusive Bildungsforschung bedeuten könnte.

2 Empirische Bildungsforschung zwischen politischem Auftrag und politischer Wendung

Die Forderung nach evidenzbasierter Bildungspolitik ist nicht neu. Seit der sogenannten „empirischen Wende“ in der zweiten Hälfte des vorigen Jahrhunderts versprach die Bildungsforschung die Daten zu liefern, die eine rationale – im Sinne einer auf Daten basierenden – Bildungspolitik als Grundlage ihrer Entscheidung benötige. Damit griff die wissenschaftliche Pädagogik im deutschsprachigen Raum eine Forderung auf, die Siegfried Bernfeld bereits in den 1920er Jahren formuliert hatte, bevor er der nationalsozialistischen Vernichtungsmaschinerie gerade noch entkam. Bernfeld freilich sah die Bedingung der Möglichkeit einer wirklichen Umsetzung erziehungswissenschaftlicher Erkenntnisse erst in einer nachrevolutionären sozialistischen Gesellschaft gegeben, weil nur diese die Kraft und den Willen habe, diese Maßnahmen, die einer möglichst großen Zahl von Heranwachsenden nützlich seien, auch umzusetzen. Dabei nahm Bernfeld

zumindest theoretisch billigend in Kauf, dass eine möglichst kleine Zahl der Heranwachsenden, denen diese zu ergreifenden pädagogischen Maßnahmen nicht zuträglich sind, unberücksichtigt bleiben. Eine solche Kraft könne eine bürgerliche/kapitalistische Gesellschaft nicht aufbringen, die sich der geisteswissenschaftlich motivierten Täuschung hingibt, jedem Kind eine individuell gestaltete pädagogische Beziehung zukommen lassen zu können. Wegen dieser mentalen Fixierung auf die „Paargruppe“ ignoriere sie die soziale Wirklichkeit der pädagogischen Kollektive von Erziehenden und zu Erziehenden. Damit fördere sie de facto nur die ohnehin schon Privilegierten weiter, während die Masse der Nicht-Privilegierten auf der Strecke bleibe (Bernfeld 1925).

Der Weckruf der 1960er und 1970er Jahre nach einer empirischen Erziehungswissenschaft nahm die Bernfeldsche Forderung auf, bzw. reformulierte sie nahezu gleichlautend unter Hinfortlassung der gesellschaftspolitischen Rahmenbedingungen, die Bernfeld noch für notwendig hielt. In der Hinwendung zu einer empirischen Erziehungswissenschaft wurde sogar deren Kompatibilität mit den Strukturen und Wirkweisen bürgerlicher Gesellschaften und kapitalistischer Wirtschaftssysteme immer deutlicher. Mittlerweile gehört eine der zentralen Organisationen der globalisierten, marktwirtschaftlichen Ökonomie, die OECD, zu den Promotoren der größten internationalen Schüler*innenleistungsvergleichstudie PISA. Die Messbarkeit von Schulleistung ist dabei nicht das gänzlich Neue. Sie war messbar, seitdem es die Schule gibt. Zugleich ist jedoch deutlich, dass die Standardisierung und damit die Vergleichbarkeit seit der Einführung des Abiturreglements von 1788 durch den Kultusminister Karl Abraham von Zedlitz in Preußen erheblich zugenommen hat.

Anhand eines aktuellen Beispiels soll untersucht werden, ob und wie dieses Versprechen der Korrespondenz der von Seiten der Bildungspolitik angeforderten Daten, der Zurverfügungstellung der Daten durch die Erziehungswissenschaft und Rezeption und Übersetzung der Daten in der Bildungspolitik, umgesetzt wird.

3 PluKi Wien im Lichte bildungspolitischer Rezeption

In bildungspolitisch motivierten Auftragsstudien sind Kriterien von Seiten der Auftraggeber*innen notwendigerweise gegeben und politisch vorstrukturiert. Mit Weber (1922, S. 543) sind diese Kategorien aber „nicht Mittel wissenschaftlicher Analyse, sondern [...] Schwerter“. Für wissenschaftliche Analysen bräuchte es aber „Pflugscharen zur Lockerung des Erdreiches des kontemplativen Denkens“ (ebd.). In der Studie zu „Pluralität in Wiener Kindergärten und Kindergruppen unter besonderer Berücksichtigung sogenannter ‚islamischer‘ Einrichtungen“ (PluKi) (Hover-Reisner et al. 2018) mussten in diesem Sinne von Auftragsvergabe bis zur Dissemination Schwerter in Pflugscharen verwandelt,

also politische in wissenschaftliche Kategorien übersetzt werden, um politisch sedimentierte Strukturen zu lockern und dem wissenschaftlichen Erkenntnisinteresse nachgehen zu können. In der Folge können wir nicht die Ergebnisse der PluKi-Studie darstellen, sondern wollen an einem Beispiel das Beziehungsgeflecht zwischen politischen Auftraggeber*innen einer Studie, der wissenschaftlichen Arbeit und der Rezeption der Ergebnisse durch die Bildungspolitik illustrieren.

3.1 Zur Problematisierung einer politischen Kategorie Kindergärten

In Österreich sind seit 1962 Ländersache und unterscheiden sich in Bezug auf Trägerstruktur, Organisation und Kontrolle erheblich zwischen den neun Bundesländern. Als Träger von Kinderbetreuungseinrichtungen fungieren in Wien neben den kommunalen Einrichtungen in den meisten Fällen Organisationen mit weltanschaulich/politischer bzw. religiöser Profilierung. Seit 2015 gibt es in Österreich und insbesondere in Wien eine breite öffentliche und politische Diskussion Kindergärten und Kindergruppen betreffend, die *im öffentlichen und politischen Diskurs* als islamische Einrichtungen bezeichnet werden. Diese Bezeichnung ist insofern erstaunlich, als Einrichtungen, die als konfessionelle Kindergärten bezeichnet werden, gewöhnlich in die Organisationsstrukturen religiöser Gemeinschaften eingebunden sind. So sind katholische Kindergärten beispielsweise über die großen Trägerstrukturen¹ oder über die Anbindung an einzelne Pfarren in die Organisation der katholischen Kirche eingebunden. Analog gilt dies für Einrichtungen, die in die Strukturen der evangelischen Kirche eingebunden sind. Solche strukturellen Eingebundenheiten gibt es bei Einrichtungen, die im öffentlichen Diskurs als islamische bezeichnet werden, nicht. So betreibt die „Islamische Glaubensgemeinschaft in Österreich“ (IGGIÖ) keine Kindergärten oder Kindergruppen.

Die PluKi-Studie wurde von der Stadt Wien und dem Bundesministerium für Europa, Integration und Äußeres im Juli 2016 in Auftrag gegeben und hatte das Ziel, „Fragen zur elementarpädagogischen Professionalität islamischer Kindergärten/Kindergruppen zu untersuchen“ (Präambel zum Werkvertrag), wobei als islamische Einrichtungen solche definiert wurden, „die von islamischen Trägervereinen betrieben werden“. Damit wurden die wesentlichen Kategorien der Untersuchung von Seiten der Auftraggeber*innen festgelegt. Wie gezeigt, kann die Kategorie *islamische Kindergärten* allerdings nicht analog zu anderen konfessionellen Kindergärten gefasst werden, da diese Trägerstrukturen gar nicht existieren. Gleichwohl war die Kategorie „islamischer Kindergarten“ insbesondere

1 Beispielsweise die katholische Sankt Nikolaus Stiftung der Erzdiözese Wien oder die Vereinigung Katholischer Kindertagesheime.

nach der Publikation und medialen Aufbereitung der Pilotstudie über islamische Kindergärten und Kindergruppen in Wien (Aslan 2015; Aslan 2016) des islamischen Religionspädagogen der Universität Wien, Ednan Aslan, ein Begriff, der in der öffentlichen Debatte präsent war. Aslan attestierte in seiner Pilotstudie einem relevanten Teil dieser Kindergärten und Kindergruppen Tendenzen der religiösen Indoktrination, Neigungen zum Salafismus und politischen Islam, demokratiefeindliche und frauenfeindliche Tendenzen sowie die Unterstützung bei der Herausbildung von Parallelgesellschaften. Diese Studie war in der Folge hoch umstritten und die darin porträtierten Einrichtungen wandten sich vehement gegen die Darstellung in der Studie. Auch ihre wissenschaftliche Qualität wurde Gegenstand einer internationalen Untersuchung. Gleichwohl war die Terminologie damit vorgegeben und setzte somit auch den begrifflichen Rahmen der wissenschaftlichen Folgeuntersuchung.

Die Einrichtungen, die dieser Gruppe der „islamischen Kindergärten und Kindergruppen“ in der öffentlichen Wahrnehmung zugerechnet wurden, versuchten auch dadurch dieser Wahrnehmung entgegenzuwirken, dass sie islamische religionspädagogische Angebote aus ihrem Angebot strichen und, wo vorhanden, die Bezüge zum Islam aus dem Namen und der Selbstdarstellung tilgten (Andersen 2018, S. 144). Ausschließlich Einrichtungen zu untersuchen, die sich selbst als islamische Einrichtungen bezeichnen und/oder von dezidiert islamischen Trägern betrieben werden, war vor diesem Hintergrund wenig zielführend.

Die politische Kategorie der *islamischen Kindergärten* suggeriert Klarheit über den zu untersuchenden Gegenstand, die in Bezug auf die Einrichtungsstruktur in Wien nicht besteht. Einerseits bestimmt die weltanschauliche oder konfessionelle Rückbindung der Trägerschaft die inhaltliche Orientierung des Kindergartens nicht unbedingt so stark, dass die Trägerschaft zur Qualifizierung eines Kindergartens als weltanschauliche oder religiöse Einrichtung ausreichen würde. Dies zeigt sich beispielsweise auch daran, dass das Personal in Kindergärten nicht unbedingt den gleichen weltanschaulichen oder religiösen Hintergrund hat wie der Träger. Aber selbst wenn Pädagog*innen einen bestimmten weltanschaulichen oder religiösen Hintergrund haben, muss dieser nicht in die konkrete Arbeit mit den Kindern einfließen. Auch die Zusammensetzung der Kinder in einer konkreten Einrichtung ergibt sich in vielen Fällen stark durch Wohnortsegregation und Aufnahmepaxen umliegender Einrichtungen. Dazu kam die zum Untersuchungszeitpunkt der PluKi-Studie bestehende Verunsicherung im Feld, die auf die politisch-mediale Diskussion der Pilotstudie zu vermeintlich islamischen Kindergärten und -gruppen in Wien (Aslan 2015; Aslan 2016) zurückzuführen war, welche den eigentliche Auslöser der umfassenderen wissenschaftlichen PluKi-Studie darstellte. Unklar war insbesondere den Betreibern und Mitarbeiter*innen in Einrichtungen, die in der öffentlichen Wahrnehmung dem Islam zugeordnet wurden, welche Praxen in Bezug auf Religiosität – und

insbesondere muslimische Religiosität – legitim waren, sodass Einrichtungen sich von islamischen Inhalten distanzieren bzw. auch von Seiten der behördlichen Aufsicht zur Einstellung religiöser Angebote angehalten wurden.

Aufgrund dieser Umstände wurde in der Untersuchung die Kategorie *islamische Einrichtung* als diskursive Kategorie untersucht. Das bedeutet, dieser Begriff war im Diskurs und damit in der Welt. Allerdings war unklar oder umstritten, was er genau bezeichnen sollte. Wir nahmen also den Begriff als Teil eines Diskurses auf und machten ihn selbst zu einem in der Untersuchung zu problematisierenden Gegenstand.

Ein Teil dieser diskursanalytischen Untersuchung bestand in einer Begriffsarchäologie. Diese ergab: 2006 wurde in einer Wiener Gemeinderatssitzung erstmals von islamischen Kindergärten gesprochen. Danach werden Kindergärten vereinzelt als islamische Einrichtungen thematisiert. Ab 2012 wird diese Kategorie in der politischen Diskussion in Gemeinde-, Landes-, National- und Bundesrat zu einem eigenständigen politischen Thema aufgebaut. Werden die Einrichtungen anfangs als türkische ausgewiesen, werden sie in der Folgezeit zunehmend als islamische, mitunter salafistische Einrichtungen bezeichnet. Kategorien, die in der Pilotstudie Aslan (2015) zu finden sind, sind hier bereits in der auf mediale Verbreitung abzielenden politischen Kommunikation vorweggenommen und erwecken den Eindruck, dass Einrichtungen mit besonderen Bezügen zum Islam daran beteiligt seien, Parallelgesellschaften zu bilden.

Die jeweilige Profilierung von Kinderbetreuungseinrichtungen wird, wie man am Beispiel des Bezuges zum Islam sehr deutlich herausarbeiten kann, ständig hergestellt und gelebt, wandelt sich und kann als Positionierung im Diskurs verstanden werden. Insbesondere in Bezug auf Einrichtungen mit besonderem Bezug zum Islam fällt auf, dass diese versuchten, sich im Zuge des diskriminierenden öffentlichen Diskurses dadurch dieser Zuschreibung zu entziehen, dass die Bezüge zum Islam innerhalb einer sehr kurzen Zeitspanne gekappt wurden. Der Versuch, sich dadurch als nicht mehr der Gruppe der „Bezeichneten“ (Gümüşay 2020) zugehörig zu erkennen zu geben, sondern von diskursiv negativ besetzten Bezeichnungen (islamisch) zu diskursiv positiv besetzten Bezeichnungen (interkulturell) zu wechseln, konnte im Zuge unserer Untersuchung immer wieder aufgezeigt werden (Hover-Reisner et al. 2018).

3.2 Die Rezeption in der Bildungspolitik

Die damalige Bundesregierung, die einer der Auftraggeberinnen der PluKi-Studie war, setzte 2018 eine Vereinbarung in Bezug auf die Praxis in Kindertagesstätten auf. Hier wäre zu erwarten gewesen, dass die Ergebnisse der Studie, die bereits der Bundesregierung vorlagen, in diese Vereinbarung eingeflossen wären. Dies war jedoch nicht der Fall. Vielmehr widersprach dieser Vereinbarungsentwurf

in relevanten Teilen den Ergebnissen der PluKi-Studie. Aber nicht nur die von der Bundesregierung mit-beauftragte Studie konnte die Vorgaben des Entwurfes der § 15a-Vereinbarung insbesondere in Bezug auf Inklusion und dem Umgang mit religiöser Pluralität nicht stützen, auch von Seiten aller relevanten Träger der Ausbildungsinstitutionen, von Kolleg*innen aus der Wissenschaft aber auch von Praktiker*innen wurden starke Einwände erhoben, die sich z. B. auf das mit der Vereinbarung verbundene Kopftuchverbot im Kindergarten bezog. Wegen der mit der Vereinbarung verknüpften finanziellen Anreize wurde die Vereinbarung trotz Kritik von allen Bundesländern unterschrieben. Der politische Wille hat sich hier also unabhängig oder besser sogar gegen den von der selbst in Auftrag gegebenen Forschung entwickelt.

Anders gestaltete sich die Aufnahme der Studienergebnisse durch die Stadt Wien, die ebenfalls einer der Auftraggeberinnen der PluKi-Studie war und diese zum Anlass für folgende Maßnahmen nahm:

1. Die Gründung einer Arbeitsgruppe aus Magistratsverwaltung, Trägern, Glaubensgemeinschaften und Wissenschaft, die den Bildungsplan der Stadt Wien erweitern sollte und das Element religionssensibler Elementarbildung darin verankern sollte.
2. Die Aufnahme steuerungspolitischer Überlegungen, um die aufgedeckten Fehlanreize zu vermeiden.²
3. Durchführung von Fortbildungsveranstaltungen mit den Mitarbeiter*innen der zuständigen Magistratsabteilungen, um ihnen die Ergebnisse der Studie vorzustellen und mit ihnen gemeinsam Strategien zu entwickeln, um die aufgezeigten Probleme abzubauen.
4. Stärkung der Sprachförderung und Aufstockung der dafür zur Verfügung stehenden Mittel.

Darüber hinaus wurden die Ergebnisse der Studie von der islamischen Glaubensgemeinschaft wahrgenommen, die ihre Bemühungen zur Erstellung eines religionspädagogischen Bildungsplanes und damit auch die öffentliche Verständigung über verantwortbare religionspädagogische Praxen verstärkt hat.

In der politischen Rezeption der Studie und der zuvor stattfindenden Problematisierung islamischer Einrichtungen wurden in Wien Regelungen zu Transparenz und Legitimität religiöser Praxen durchgesetzt. Während diese im politischen Sinne auf Einrichtungen abzielen, die in der öffentlichen Debatte dem Islam zugeordnet werden, müssen diese Regelungen im Sinne der Rechtsstaatlichkeit

2 Zu diesen Fehlanreizen gehört z. B., dass es für Betreiber*innen von elementarpädagogischen Einrichtungen lukrativer ist, schlechter ausgebildetes Personal einzustellen, weil dieses geringer entlohnt werden muss, die Erstattung durch die Stadt aber anhand der Betreuungspunkte erfolgt und das Ausbildungsniveau hierfür keine Rolle spielt.

von der exekutierenden Behörde gleichermaßen auf alle Einrichtungen angewandt werden. Damit hat die Problematisierung islamischer Einrichtungen auch dazu geführt, dass die Praxis in Einrichtungen anderer Konfessionen ebenso transparent dargestellt werden muss oder jedenfalls müsste.

4 Fazit und Ausblick auf mögliche Relevanz für eine Inklusive Bildungsforschung

Das Beispiel der PluKi-Studie ist insofern für das Verhältnis von Bildungsforschung und Bildungspolitik höchst instruktiv, weil es zeigt, wie sehr dieses Verhältnis von Rückkopplungsschleifen durchzogen sein kann. Der Anlass der Untersuchung war eine vorangegangene Untersuchung einer wissenschaftlichen Institution (Arbeitsgruppe Aslan) im Auftrag einer politischen Institution (Integrationsministerium), v. a. aber der öffentlichen Reaktion auf die Ergebnisse, später auch auf die umstrittenen Methoden der Pilotuntersuchung. Das Beispiel PluKi zeigt, dass bereits im Modus der Auftragsvergabe wissenschaftliche Bedenken gegen bestimmte gewünschte Auftragsformulierungen vorgebracht wurden. So rückten die Auftraggebenden im Verfahren der Auftragserteilung davon ab, „islamische Kindergärten“ quasi als eine ontologische Gegebenheit zu verstehen. Es konnte von Seiten der Forschungsgruppe im Vergabeverfahren deutlich gemacht werden, dass diese Kategorie allenfalls ein diskursiver Begriff sein kann, mit allen damit verbundenen Problematiken, z. B. der Reifizierung (Hirschauer 2014).³ Die Rezeption dieser Ergebnisse durch die Bildungspolitik war höchst aufschlussreich. Während eine der auftraggebenden Institutionen – das Integrationsministerium – die Ergebnisse nicht rezipierte, sondern die Bundesregierung durch die Vorlage einer § 15a Vereinbarung den Ergebnissen der Studie sogar z. T. direkt widersprechende Maßnahmen setzte, interessierte sich die Bildungspolitik der Stadt Wien, die zweite Auftraggeberin, ausgesprochen für die Ergebnisse und setzte eine Reihe von Maßnahmen, die dazu führen sollten, für die durch die Untersuchung beschriebenen Probleme, Lösungen zu entwickeln.

Das Beispiel zeugt von sehr unterschiedlichen Beziehungen zwischen empirischer Bildungsforschung und Bildungspolitik, aber auch divergierenden Bestrebungen und Ergebnissen innerhalb der gesellschaftlichen Subsysteme Bildungsforschung und Bildungspolitik. Die bildungspolitische Rezeption von PluKi Wien zeigt, dass der Wunsch, die (empirische) Bildungsforschung möge

3 Der in diesem Beitrag in den Fokus gestellte Diskurs um den Begriff der „islamischen“ Kindergärten und Kindergruppen ist dabei freilich nur ein Ergebnis. Weitere, die z. T. durchaus die Befunde der Pilotuntersuchung von Aslan (2015) stützen, jedoch gänzlich andere Ursachenzusammenhänge aufdecken konnten, können hier aus Platzgründen nicht dargestellt werden. Dazu sei verwiesen z. B. auf Schluß (2019).

Daten bereitstellen, die die Bildungspolitik – ev. angepasst an die Bedingungen der jeweiligen Haushaltslage – in eine dementsprechende Politik transformiert, so nur teilweise umgesetzt wurde. Das könnte an dem ausgewählten Beispiel liegen, das damit die Ausnahme von der Regel wäre. Dass dies nicht so ist, sondern dass diese Erwartung der wechselseitigen Transformierbarkeit von Bildungsforschung und Bildungspolitik ein systematischer Fehlschluss ist, soll abschließend auf dem Hintergrund verschiedener Theoriekonzepte kurz begründet werden.

So ließen sich die Zweifel an der Transformierbarkeit von Ergebnissen der Bildungsforschung in Bildungspolitik z. B. systemtheoretisch formulieren und so hinsichtlich der eigenständigen Logik des Erziehungssystems und der Politik als gesellschaftlichen Subsystemen interpretieren, die nach anderen, inkompatiblen Logiken funktionieren (Luhmann/Schorr 1982; Luhmann 2000). Sie ließe sich institutionentheoretisch oder professionstheoretisch formulieren, wo auf ein sogenanntes „Technologiedefizit“ der Pädagogik hingewiesen wird, womit darauf abgehoben wird, dass Pädagogik keine Profession sei, die die Bedingungen mit der Kontrolle der Bedingungen ihres Herstellungsprozesses zugleich vollständige Kontrolle über das Ergebnis haben würde (z. B. Olk/Otto 1989).

Letztlich wird deutlich, dass es sich sowohl bei der (wissenschaftlichen) Pädagogik als auch bei der Politik um praktische Disziplinen handelt (Arendt 2002), die sich auf herstellende menschliche Tätigkeiten beziehen, denen ein Moment der Freiheit zu eigen ist. Auch wenn Politiker*innen es zuweilen gerne so darstellen, als seien politische Handlungen reinen Sachzwängen gehorchend – eine bewährte Strategie, um sich kritischer Rückfragen seitens der Opposition zu entledigen – so bleibt doch deutlich, dass in jeweiligen Situationen immer auch anders hätte entschieden werden können. Die jeweilige „Not“ gibt nicht die Art und Weise vor, wie diese Not handelnd gewendet wird, wie Dietrich Benner dieses Problem am Beginn seiner Allgemeinen Pädagogik umschreibt (Benner 2015). Da Pädagogik und Politik jeweils menschliche Praxen sind, denen die Freiheit inhärent ist und sie unterschiedliche, nicht unmittelbar ineinander übersetzbare Bereiche gesellschaftlicher Wirklichkeit mit je eigenen Handlungslogiken repräsentieren (siehe grundsätzlich zu diesem Problem Schluß/Sattler 2001), ist es nachvollziehbar, dass es kaum eine empiriebezogene Form der Bildungspolitik gibt, die unmittelbar aus den erhobenen empirischen Daten die einzig möglichen Schlussfolgerungen zieht und entsprechend umsetzt. Für den Bereich der sozialen Arbeit ist dieser Zusammenhang unter der Fragestellung diskutiert worden, „What Works – Welches Wissen braucht die soziale Arbeit?“ (Otto/Polutta/Ziegler 2010).

Der hier untersuchte Fall ist damit nicht die Ausnahme von der Regel einer im Ganzen funktionierenden Transformation von Bildungspolitik und Bildungsforschung, sondern Beleg der grundsätzlichen Problematik einer solchen Erwartung. Bildungsforschung kann, nicht nur angesichts ihrer eigenen Heterogenität,

sondern auch aufgrund der geschilderten Unterschiedlichkeiten der den jeweiligen gesellschaftlichen Subsystemen zugrundeliegenden Eigenlogiken, der Bildungspolitik nicht die Lösungen diktieren, sondern diese muss sie, im Versuch die jeweiligen Nöte zu wenden, selbst mehr oder weniger kreativ finden.⁴ Dennoch erscheint es mehr als sinnvoll, bei der Suche nach solch kreativen Lösungen im Feld der Bildung gerade auch auf Argumente der Bildungsforschung einzugehen, wie dies die Reaktion der Wiener Bildungspolitik – im Unterschied zur Reaktion der Bundesministerien – zeigt. Die Beziehung zwischen Bildungsforschung und Bildungspolitik wird damit selbst eine politische (Caruso 1998).

In Bezug auf die Inklusive Bildungsforschung ist die PluKi-Studie deshalb relevant, weil sie neben Sprache oder Herkunft oder sozialen Milieus eine Dimension von Pluralität oder Heterogenität fokussiert, die außerhalb der Religionspädagogik seltener ins Zentrum erziehungswissenschaftlicher Untersuchung gerät: die der Religion. Dabei zeigt die Studie deutlich, dass Religion hier nur zur Chiffre von Problemzusammenhängen und -zuschreibungen wird, die ursächlich wenig mit Religion zu tun haben. Gleichzeitig muss sich jede wissenschaftliche Studie mit der Problematik auseinandersetzen, dass sie selbst Mechanismen der Reifizierung auslöst, sie also in gewisser Weise das schafft, oder wenigstens bestätigt, was sie eigentlich kritisch untersuchen will. So zeigte die PluKi-Studie klar, dass „islamische Kindergärten“ zwar nicht in der Weise existieren, wie katholische oder jüdische Kindergärten in Wien existieren, als einem konfessionellen Träger eindeutig zuordenbare Einrichtung. Gleichwohl verstärkte unsere Untersuchung, selbst indem sie diese Zusammenhänge kritisch diskutierte, die Rede über islamische Kindergärten und trug somit dazu bei, das Phänomen zu schaffen, dessen Existenz wir in der Untersuchung eher bestritten. Diese Dimension der politischen Wirksamkeit wissenschaftlicher Forschung ist vielleicht noch nicht immer genügend Aufmerksamkeit entgegengebracht worden. In Bezug auf die Thematik und die pädagogische Aufgabe der Inklusion kann dies zeigen, dass die Thematisierung von Besonderheiten einerseits Bedingung des Inklusionsgedankens ist, andererseits ihr eben auch darin im Wege steht, als die Aufmerksamkeit damit eben wieder auf die trennenden Besonderheiten gerichtet wird. Selbst wenn wir in der Anlage der PluKi-Studie darauf so zu reagieren

4 Eine Alternative zur bildungspolitischen Erfindung von Lösungen für Probleme, die die Bildungsforschung aufgezeigt hat, ist das Modell des Kopierens und Adaptierens von sich als erfolgreich gezeigt Habendem. Dieses Modell, das als „best practice“-Konzept weit verbreitet ist, hat jedoch ein zentrales, selten beachtetes Problem. Es ist häufig nicht klar, woran es eigentlich liegt, dass die Erfolgreichen erfolgreich sind. Dieses zeigt sich insbesondere an der bildungspolitischen Rezeption der international vergleichenden Schüler*innenleistungsforschung wie PISA. Häufig werden hier gerade die Bausteine eines erfolgreichen Systems kopiert, die entweder leicht zu adaptieren sind, oder aber ins bildungspolitische Konzept passen, allerdings am Erfolg der Erfolgreichen keinen oder nur einen geringen oder sogar einen kontraproduktiven Anteil haben (Bellmann 2005).

versucht haben, dass wir eben nicht nur vermeintlich „islamische“ Kindergärten und Kindergruppen in den Blick nahmen, sondern sich unsere Untersuchung auf die Gesamtheit der Kindergärten und Kindergruppen in Wien erstreckte, so blieb der Untersuchungsauftrag doch bestehen, in Relation zu dieser Gesamtheit die Besonderheiten der Gruppe der Kindergärten und Kindergruppen herauszuarbeiten, die in irgendeiner Weise dem Islam zuzurechnen seien. Letztlich bestätigt sich damit eine Einsicht der Inklusionsforschung – Inklusion kann nicht gelingen, indem das Besondere geleugnet wird, sondern in dem die jeweiligen Besonderheiten als „normal“ betrachtet werden.

Literatur

- Arendt, Hanna (2002): *Vita activa oder Vom tätigen Leben*. München und Zürich: Piper.
- Andersen, Christian (2018): Handaktenanalyse: Aushandlungsprozesse zwischen behördlicher Aufsicht und elementarpädagogischen Einrichtungen (Pädagogik in Forschung – Theorie – Geschichte). In: Hover-Reisner, Nina/Schluß, Henning/Fürstaller, Maria/Andersen, Christian/Habringer, Maria/Medeni, Elif et al. (Hrsg.): *Pluralität in Wiener Kindergärten: Prozesse und Strukturen von In- und Exklusion*. Wien: Lit, S. 121–148.
- Aslan, Ednan (2015): Projektbericht: Qualitativ-empirisches Forschungsprojekt. Evaluierung islamischer Kindergärten/-gruppen in Wien. Kurze Darstellung der relevanten Zwischenergebnisse. Wien: Universität Wien, Institut für Islamische Studien.
- Aslan, Ednan (2016): Projektbericht. Evaluierung ausgewählter Islamischer Kindergärten und -gruppen in Wien: Tendenzen und Empfehlungen. Wien: Universität Wien, Forschungsplattform Institut für Islamische Studien.
- Bellmann, Johannes (2005): Ökonomische Dimensionen der Bildungsreform. Unbeabsichtigte Folgen, perverse Effekte, Externalitäten. In: *Neue Sammlung* 45, H. 1, S. 15–31.
- Benner, Dietrich (2015): *Allgemeine Pädagogik*. 8. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Bernfeld, Siegfried (1925): *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung*. Wien: Internationaler Psychoanalytischer Verlag.
- Caruso, Marcelo (1998): Entkoppelung: Ein Kapitel der Entstehungsgeschichte des modernen Paradigmas von Theorie und Praxis. In: *Neue Sammlung* 38, H. 4, S. 445–464.
- Gümüşay, Kübra (2020): *Sprache und Sein*. 3. Auflage. München: Hanser Berlin.
- Hirschauer, Stefan (2014): *Un/doing Differences*. Die Kontingenz sozialer Zugehörigkeiten. *Zeitschrift für Soziologie* 43, H. 3, S. 170–191.
- Hover-Reisner, Nina/Schluß, Henning/Fürstaller, Maria/Andersen, Christian/Habringer, Magdalena/Medeni, Elif/Eckstein-Madry, Tina (2018): *Pluralität in Wiener Kindergärten: Prozesse und Strukturen von In- und Exklusion*. Wien: Lit.
- Luhmann, Niklas (2000): *Die Politik der Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas/Schorr, Klaus Eberhard (1982): Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. In: Luhmann, Niklas/Schorr, Klaus Eberhard (Hrsg.): *Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik*. Stuttgart: Suhrkamp, S. 11–41.
- Olk, Thomas/Otto, Hans-Uwe (1989): *Perspektiven professioneller Kompetenz. Zum Problem der Vermittlung wissenschaftlichen und alltagsweltlichen Wissens in Modellen sozialpädagogischer Handlungskompetenz*. In: Olk, Thomas/Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): *Sozial Dienste im Wandel 2. Entwürfe sozialpädagogischen Handelns*. Neuwied und Frankfurt am Main: Luchterhand, S. IX–XXXII.
- Otto, Hans-Uwe/Polutta, Andreas/Ziegler, Holger (2010) (Hrsg.): *What Works – Welches Wissen braucht die Soziale Arbeit? Zum Konzept evidenzbasierter Praxis*. Opladen, Berlin und Toronto: Barbara Budrich.

- Schluß, Henning/Sattler, Elisabeth (2001): Transformation – einige Gedanken zur Adaption eines nicht einheimischen Begriffs. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 77, H. 2, S. 173–188.
- Schluß, Henning (2019): Religiöse Vielfalt im Bereich der Bildung. Störfaktor oder Chance? In: ÖRF Österreichisches Religionspädagogisches Forum 27, H. 2, S. 38–54.
- Weber, Max (1922): Wissenschaft als Beruf. In: Weber, Max: Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre. Gütersloh: Mohr, S. 524–555.

V. Förderung und Bildung in inklusiven Settings

Lernunterstützung in dyadischen Fachkraft-Kind-Interaktionen mit Kindern aus sozial (nicht) benachteiligten Familien

Ausgewählte Ergebnisse aus den KoAkiK-Projekten

Katja Mackowiak, Matthias Mai, Heike Wadepohl,
Cathleen Bethke, Lisa Keller, Stefani Linck
und Theresa Johannsen

1 Theoretischer Hintergrund

In den letzten Jahren ist die gesellschaftspolitische Debatte über die Auswirkungen frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE) auf die kindliche Entwicklung in den Fokus gerückt. Sie wirft die Frage nach der Umsetzung einer qualitativ hochwertigen und chancengerechten Bildungsarbeit in frühpädagogischen Institutionen auf. Ergebnisse internationaler Längsschnittstudien zeigen, dass die Wirksamkeit der FBBE im Sinne positiver Effekte auf kindliche Entwicklungsmaße maßgeblich von der Qualität der Einrichtungen abhängt (z. B. EPPE: Sylva et al. 2004; NICHD: NICHD Early Child Care Research Network 2002; REPEY: Siraj-Blatchford et al. 2002). Dabei scheint sich diese vor allem förderlich auf die Entwicklung von kognitiven Kompetenzen auszuwirken, während die Befunde zu sozial-emotionalen Entwicklungsmaßen eher heterogen ausfallen (Anders 2013; Burger 2010; Smidt 2012). Des Weiteren gibt es Hinweise, dass Kinder aus sozial benachteiligten Familien vom Besuch einer Kindertageseinrichtung (Kita) profitieren können; die sogenannte „Kompensationshypothese“ bei bildungsbenachteiligten Familien ist jedoch bislang nicht eindeutig belegt (Anders 2013; Melhuish et al. 2015).

1.1 Pädagogische Qualität in Kitas

Die pädagogische Qualität in Kitas wird als ein mehrdimensionales Konstrukt verstanden, das in der (inter-)nationalen Literatur häufig in der Dreiteilung Strukturqualität, Orientierungsqualität und Prozessqualität konzeptualisiert wird (Kluczniok/Roßbach 2014; Kuger/Kluczniok 2008). Der „Zentralbereich pädagogischer Qualität“ (Tietze 1998, S. 225) – die *Prozessqualität* – umfasst die konkrete Gestaltung des Kita-Alltags, d. h. die sozialen Interaktionen zwischen Fachkräften und Kindern, der Kinder untereinander sowie die Auseinandersetzung

der Kinder mit ihrer räumlich-materiellen Umwelt (Smidt 2012; Tietze 2008). Sie scheint einen unmittelbaren Einfluss auf die kindliche Entwicklung zu haben (Kuger/Kluczniok 2008; Tietze et al. 2012).

Die Qualität der Fachkraft-Kind-Interaktionen – eine besonders bedeutsame Facette der Prozessqualität (Hatfield et al. 2015; Mashburn/Pianta 2010) – wird unter anderem im amerikanischen „Teaching Through Interactions“-Rahmenmodell (Hamre et al. 2013) beschrieben und in drei Facetten unterteilt (für den schulischen Kontext: Klieme et al. 2006): Erstens umfasst sie den Aufbau einer tragfähigen Beziehung zu den Kindern sowie deren emotionale Unterstützung (Beziehungsgestaltung, „Emotional Support“). Zweitens beinhaltet sie die Unterstützung kindlicher Lernprozesse (Lernunterstützung, „Instructional Support“) und drittens die Organisation und Gestaltung des Settings (Klassenführung, „Classroom Organisation“) (Hamre et al. 2013). Vor dem Hintergrund einer verstärkten Bildungsorientierung im Elementarbereich (Fthenakis et al. 2007) fokussiert der vorliegende Beitrag die Lernunterstützung.

1.2 Lernunterstützung als Facette der Interaktionsqualität

Der Begriff der *Lernunterstützung* umfasst Anregungen und Impulse der pädagogischen Fachkraft (kurz: Fachkraft), die eine explizit sprachlich-kognitive Förderung der Kinder zum Ziel haben (Pianta/La Paro/Hamre 2008). Diese kann in allen Bildungsbereichen inhaltlich unterschiedlich gestaltet werden. Handlungsleitendes Prinzip ist dabei die kognitive Aktivierung (Hardy/Steffensky 2014; Praetorius et al. 2018). *Kognitive Aktivierung* ist eine besondere Art des Lernangebots von Seiten der Fachkraft und stellt eine Art Anleitung zu zielgerichteten kognitiven Tätigkeiten der Lernenden dar (Kunter/Voss 2011). Konkret geht es um Handlungsweisen und Interventionen, die zu einer aktiven, konstruktiven und diskursiven Auseinandersetzung mit Lerngegenständen anregen, kognitive Konflikte auslösen und damit kindliche Denk- und Problemlöseprozesse anstoßen (Clausen/Reusser/Klieme 2003; Kunter 2005). Dies gelingt beispielsweise, indem die Fachkraft gemeinsam mit dem Kind Fragestellungen entwickelt, Ideen oder Argumente sammelt, Vermutungen äußert und testet, Sachverhalte und Zusammenhänge analysiert, Erklärungen sucht sowie Lösungsalternativen erarbeitet, erprobt und reflektiert. So können Verstehensprozesse angeregt und zugleich Lernfreude und Motivation bei den Kindern gefördert werden (Anders/Wieduwilt 2018; Kleickmann 2012; Leuchter/Saalbach 2014; Minnameier/Hermkes/Mach 2015).

Von Vorteil ist, dass lernunterstützende Dialoge jederzeit initiiert werden können und damit eine Form der alltagsintegrierten Förderung darstellen. Sie richten sich nicht an spezifische Kindergruppen, sondern ermöglichen soziale Partizipation und Bildungschancen für alle. Wenig erforscht ist jedoch bislang,

mit welcher Art der Förderung welche Ziele bei Kindern aus spezifischen Risikolagen – z. B. sozioökonomische Benachteiligung – erreicht werden können (Haselhorn/Kuger 2014). Grundsätzlich weisen die Befunde darauf hin, dass eine kognitive Aktivierung zu besseren Lernergebnissen führt und dass auch jüngere Kinder nachhaltig davon profitieren (Hardy/Steffensky 2014; Lipowsky 2009; Praetorius et al. 2018).

1.3 Kompetenzen im Bereich der Lernunterstützung

Die Gestaltung lernunterstützender, kognitiv anregender Interaktionen im Kita-Alltag verlangt spezifische Kompetenzen auf Seiten der Fachkräfte (Fröhlich-Gildhoff et al. 2014). Neben professionellem Wissen sind diagnostische Fähigkeiten erforderlich, um die individuellen Voraussetzungen der Kinder – z. B. Vorwissen, Kompetenzen, Interessen, Bedürfnisse, familiärer Hintergrund – zu erkennen sowie Lernchancen und -anlässe im Alltag zu entdecken. Zudem setzt die individuell angemessene Gestaltung des Lernsettings und des eigenen lernförderlichen Handelns – in Abhängigkeit vom Lerngegenstand und den beteiligten Kindern – didaktische Kompetenzen voraus (Röhner et al. 2015; Werner 2009) und stellt im oft komplexen und unvorhersehbaren Kita-Alltag sowie in einer heterogenen Lerngruppe eine Herausforderung dar (Nentwig-Gesemann/Fröhlich-Gildhoff/Pietsch 2011). Darüber hinaus erfordert dies ein ko-konstruktivistisches Bildungsverständnis (Drieschner 2010), also die Überzeugung, dass Kinder im Kita-Alltag von sozialen Interaktionen – mit der Fachkraft und anderen Kindern – profitieren (Kluczniok/Anders/Ebert 2011).

(Inter-)nationale Studienergebnisse der letzten Jahre zeigen einen deutlichen Trend: Lernunterstützende, kognitiv anregende Fachkraft-Kind-Interaktionen kommen im Kita-Alltag selten vor (Hamre et al. 2013; Stuck/Kammermeyer/Roux 2016; von Suchodoletz et al. 2014; Wadepohl 2016; Wertfein/Wirts/Wildgruber 2015; Wildgruber/Wirts/Wertfein 2014). Dies wird durch weitere Studien untermauert, die nicht (nur) die Qualität insgesamt, sondern beispielsweise das Auftreten spezifischer lernförderlicher Impulse oder Interaktionen fokussieren (König 2009; Leuchter/Saalbach 2014; Mackowiak et al. 2015; Tournier 2016; Wadepohl/Mackowiak 2016). Hier zeigt sich ein Weiterqualifizierungsbedarf im Bereich der kognitiv anregenden Lernunterstützung, der aktuell jedoch nur teilweise gedeckt wird, da ausgearbeitete und evaluierte Weiterqualifizierungskonzepte zur *alltagsintegrierten* und *bildungsbereichsübergreifenden* kognitiven Förderung bislang kaum vorliegen (Wadepohl 2016; Wadepohl et al. 2017).¹

1 Programme zur Förderung spezifischer Bildungsbereiche – z. B. mathematische, naturwissenschaftliche, sprachliche Kompetenzen – liegen dagegen für den Elementarbereich vor (Egert 2015).

Hier setzen die beiden Verbundprojekte KoAkiK und KoAkiK II („Kognitive Aktivierung in inklusiven Kitas“) an, welche die Datengrundlage für diesen Beitrag liefern.

2 Die Verbundprojekte KoAkiK und KoAkiK II

Die beiden KoAkiK-Verbundprojekte² verfolgen das Ziel, Kinder durch eine lernunterstützende, kognitiv anregende Interaktionsgestaltung im Kita-Alltag in ihren kognitiven Kompetenzen zu stärken. Dabei geht es – im Sinne eines weiten Inklusionsbegriffs (Werning 2014) – grundsätzlich um alle Kinder – unabhängig von Alter, Geschlecht, religiösem, kulturellem und sozialem Hintergrund oder Unterstützungsbedarf. Allerdings wurde in KoAkiK ein besonderer Fokus auf Kinder aus sozial benachteiligten Familien gelegt, um exemplarisch eine Heterogenitätsdimension genauer zu untersuchen.

In KoAkiK wurde eine einjährige Weiterqualifizierung (= Intervention) für Kita-Teams mit dem Ziel entwickelt, die professionellen Kompetenzen der pädagogischen Fachkräfte im Bereich der alltagsintegrierten, kognitiv-aktivierenden Interaktionsgestaltung zu erweitern. Sie beinhaltet fünf Fortbildungen und eine Umsetzungsbegleitung mit fünf Terminen pro Einrichtung. Inhaltlich wurden das Thema „kognitive Aktivierung“ sowie dessen Umsetzung im Kita-Alltag anhand unterschiedlicher Ansätze durch gemeinsam geteiltes Denken/„Sustained Shared Thinking“ (SST)³ (Siraj-Blatchford et al. 2003) und „Scaffolding“⁴ (Wood/Bruner/Ross 1976; van de Pol/Volman/Beishuizen 2010) sowohl domänenübergreifend als auch domänenspezifisch – naturwissenschaftliche Bildung, Gesundheitsbildung – bearbeitet.

Die Wirksamkeit der Weiterqualifizierung wird mittels Wartekontrollgruppen-Design mit drei Messzeitpunkten – vor und nach der Intervention sowie ein Jahr später im Follow-up – untersucht. Dabei werden Effekte auf Ebene der Fachkräfte und der Kinder quantitativ und qualitativ analysiert. Die Stichprobe

2 Forschungsprojekte „Alltagsintegrierte Unterstützung kindlicher Bildungsprozesse in inklusiven Kindertageseinrichtungen (KoAkiK I) und „Nachhaltige Implementation und differenzielle Wirksamkeit des Weiterqualifizierungsprojekts ‚KoAkiK - Kognitive Aktivierung in inklusiven Kitas‘ (KoAkiK II) gefördert vom Niedersächsischen Ministerium für Wissenschaft und Kultur, Laufzeit 2017–2021. <https://www.ifs.uni-hannover.de/de/forschung/projekte/verbundprojekte-koakik/>.

3 SST ist eine Interaktion mit ko-konstruktivem Charakter, in der Fachkraft und Kind(er) gleichberechtigt zusammenarbeiten, um ein Problem zu lösen, ein Konzept zu besprechen, Aktivitäten zu bewerten o. Ä.

4 Scaffolding ist eine Form der Lernunterstützung, bei der die Fachkraft ein klares Ziel vor Augen hat, dem Kind ein Gerüst („scaffold“) bei der Zielerreichung bietet und es so in die Zone der nächsten Entwicklung (Vygotsky 1987) begleitet.

besteht aus 302 Fachkräften (IG: 170; KG: 132)⁵ und 410 Kindern (IG: 244; KG: 166) aus 27 Kitas in Niedersachsen. Auf Seiten der Fachkräfte wurden Fragebögen, Interviews sowie Videografien im Kita-Alltag eingesetzt; bei den Kindern wurden Testungen sowie ethnografische Beobachtungen durchgeführt. Im Rahmen von KoAkiK soll geklärt werden, wie Fachkräfte im Bereich der lernunterstützenden, kognitiv anregenden Interaktionsgestaltung professionalisiert werden können und welche Effekte eine solche Weiterqualifizierung auf das pädagogische Handeln im Kita-Alltag sowie auf die kindlichen Denk- und Problemlösefähigkeiten hat.

3 Fragestellung

Im vorliegenden Beitrag liegt der Fokus auf den Fachkräften. Es soll geklärt werden, wie (gut) Fachkräfte aktuell lernunterstützende Interaktionen im Kita-Alltag gestalten. Dies wird sowohl makro- als auch mikroanalytisch untersucht, um zu klären, wie lernunterstützende Fachkraft-Kind-Interaktionen durch unterschiedliche methodische Herangehensweisen erfasst und welche neuen Erkenntnisse daraus abgeleitet werden können. Außerdem wird analysiert, ob Fachkräfte in Abhängigkeit vom sozialen Hintergrund des Kindes die Interaktion unterschiedlich gestalten und ihr Handeln auf die vermuteten Lernvoraussetzungen der Kinder abstimmen. Daraus ergeben sich folgende Fragestellungen:

1. Wie (gut) gestalten Fachkräfte lernunterstützende dyadische Interaktionen im Kita-Alltag?
2. Welche Zusammenhänge zeigen sich zwischen der globalen lernunterstützenden Interaktionsqualität und der spezifischen Gestaltung lernunterstützender Fachkraft-Kind-Dyaden?
3. Welche Unterschiede zeigen sich in der Lernunterstützung durch Fachkräfte in dyadischen Interaktionen mit Kindern aus sozial benachteiligten (ISB) vs. sozial nicht benachteiligten Familien (ISNB)?

4 Methode

4.1 Stichprobe

Für den Beitrag wurden 30 Fachkräfte aus KoAkiK ausgewählt. Kriterien für die Auswahl waren das Vorliegen aller vier Videografien zum ersten Messzeitpunkt, eine angemessene Videodauer – 20 Minuten pro Video mit einer Abweichung

5 IG: Interventionsgruppe; KG: (Warte-)Kontrollgruppe; Angaben zu Messzeitpunkt 1.

von max. fünf Minuten – und eine maximale Anzahl von vier Fachkräften aus einer Kita, um einrichtungsspezifische Effekte gering zu halten. Die ausgewählten Fachkräfte kommen aus 13 Kitas im Raum Hannover. 87% der Fachkräfte sind weiblich, 13% männlich. Das Alter der Fachkräfte liegt zwischen 21 und 62 Jahren ($M = 38.56$; $SD = 12.27$); ihre pädagogische Berufserfahrung zwischen fünf Monaten und 41.58 Jahren ($M = 14.26$; $SD = 18.08$). An den dyadischen Fachkraft-Kind-Interaktionen waren insgesamt 60 Kinder im Alter von vier bis sechs Jahren beteiligt – je 30 Kinder, die laut Angabe der Fachkräfte aus sozial (nicht) benachteiligten Familien stammen. Die Grundlage der Auswertung bilden die Videografien des ersten Messzeitpunktes.

4.2 Erhebungsinstrumente

Die Analyse der lernunterstützenden Fachkraft-Kind-Interaktionen wird in KoAkiK mit zwei unterschiedlichen Instrumenten vorgenommen: zum einen mit dem „Classroom Assessment Scoring System“ (CLASS Pre-K; Pianta/La Paro/Hamre 2008), zum anderen mit dem „Beobachtungssystem zur Erfassung der Lernunterstützung im Kita-Alltag“ (B-LuKA; Mai/Keller/Linck/Mackowiak 2020).

4.2.1 CLASS Pre-K

Das makroanalytische CLASS Pre-K (Pianta/La Paro/Hamre 2008) ist ein standardisiertes Beobachtungsinstrument, welches zur globalen Einschätzung gruppenbezogener Interaktionsqualität in Kitas – mit Kindern im Alter von drei bis sechs Jahren – dient. CLASS orientiert sich am oben genannten „Teaching through Interactions“-Modell (Hamre et al. 2013) und fokussiert drei übergeordnete Domänen, welche jeweils in drei bis vier Dimensionen untergliedert werden. Die Qualität lernunterstützender Interaktionen wird im CLASS-System vor allem in der Domäne „Instructional Support“ (IS) beurteilt und setzt sich aus drei Dimensionen zusammen: die kognitive Aktivierung/Anregung („Concept Development“, CO, z. B. analysieren, begründen), die Feedbackqualität („Quality of Feedback“, QF, z. B. ermutigen, Hinweise geben) und die Sprachbildung („Language Modeling“, LM, z. B. sprachliche Äußerungen erweitern, offene Fragen stellen).

Auf Grundlage der KoAkiK-Videografien wurde jede Dimension (in 20-Minuten-Zyklen) hinsichtlich ihrer Qualität auf einer siebenstufigen Skala eingeschätzt. Die Punktvergabe erfolgt dabei anhand der Auftretenshäufigkeit, -qualität und -kombination definierter Indikatoren. Es wird zwischen einem niedrigen (Werte 1 und 2), mittleren (Werte 3 bis 5) und hohen Qualitätsniveau (Werte 6 und 7) unterschieden.

Die Videos der Fachkraft-Kind-Dyaden wurden von einer zertifizierten Codiererin eingeschätzt. Eine Beurteilerübereinstimmung wurde anhand von 28%

der dyadischen Situationen der KoAkiK-Gesamtstichprobe berechnet⁶; der Intraklassenkorrelationskoeffizient (ICC)⁷ beträgt für die Lernunterstützung insgesamt ICC = 0.76 (kognitive Aktivierung: ICC = 0.76, Feedbackqualität: ICC = 0.49, Sprachbildung: ICC = 0.63). Aufgrund der schiefen Verteilung der Ratingwerte und der damit verbundenen konservativen Berechnung der ICC-Werte wurde zudem die prozentuale Beurteilerübereinstimmung⁸ berechnet. Diese beträgt im Mittel 91.70 % (kognitive Aktivierung/Anregung: 100 %, Feedbackqualität: 86.00 %, Sprachbildung: 89.00 %) und kann als gut bewertet werden.

4.2.2 B-LuKA

Für die Beschreibung lernunterstützender Fachkraft-Kind-Interaktionen wurde in KoAkiK das „Beobachtungssystem zur Erfassung der Lernunterstützung im Kita-Alltag“ (B-LuKA) entwickelt (Mai et al. 2020).⁹ Das Instrument zielt darauf ab, die konkrete Gestaltung von Lern- und Bildungsprozessen im Kita-Alltag mikroanalytisch zu erfassen; der Fokus liegt dabei auf der Fachkraft und ihren lernunterstützenden sprachlichen Impulsen. B-LuKA umfasst drei Dimensionen, mithilfe derer Art, Häufigkeit und Dauer von (potenziell) lernunterstützenden Äußerungen (kurz: Äußerungen) der Fachkraft erfasst werden:

I. Phase im Lern-/Problemlöseprozess: In dieser Dimension wird – in Anlehnung an die Problemlöseforschung – unterschieden, in welcher Phase des Lernprozesses die Äußerung getätigt wird (Mackowiak/Schramm 2016). Während der *Orientierungs- und Planungsphase* kann die Fachkraft den Einstieg in einen Spielprozess nutzen, um das Vorwissen der Kinder zu aktivieren (Kleickmann 2012) oder Planungsaktivitäten zu initiieren (Fritz/Funke 2002). Während des *Monitorings* begleitet die Fachkraft das kindliche Spiel und steuert den Prozess. So werden gemeinsam Wege zur Lösung des Problems/der Aufgabe, ggf. unter Einsatz bestimmter Strategien, erprobt (Landmann/Perels/Otto/Schmitz 2009). Der gesamte Prozess oder Teilschritte können zudem immer wieder einer *Reflexion* unterzogen werden. Dabei können sowohl der Weg zum Ziel als auch das Ergebnis selbst im Fokus stehen (Schmitz/Schmidt 2007).

II. Funktion der Äußerung: In dieser Dimension wird die Funktion jeder Äußerung analysiert (Schmidt/Risse/Beckerle/Mackowiak 2019). Dabei wird unterschieden zwischen *1. Benennung* (Zuordnung eines Begriffs zu einem

6 Dies entspricht 49 Fachkräften, von denen Videografien beider Messzeitpunkte vorliegen.

7 Die ICC („intra-class correlation“) ist eine der wichtigsten Kennzahlen zur Bestimmung der *Beurteilerübereinstimmung*. Die Werte liegen zwischen 0 und 1; Werte ab .70 werden als Indikator für eine gute Übereinstimmung angesehen (Wirtz 2020).

8 Laut CLASS-Auswertungsrichtlinien werden Abweichungen von einem Punkt auf der siebenstufigen Ratingskala als Übereinstimmung gewertet (Pianta/La Paro/Hamre 2008).

9 Grundlage für die Auswertung sind Videoaufzeichnungen von Fachkraft-Kind-Interaktionen mit guter Tonqualität.

Gegenstand/Phänomen), 2. *Beschreibung* (v. a. Beschreibung der Merkmale eines Gegenstands/Phänomens sowie Handlungsvorschläge/-anweisungen/-beschreibungen) und 3. *Begründung* (Erklärung eines Sachverhaltes/Phänomens durch Nennung von Ursachen, Folgen, Bedingungen oder Absichten) (Vollmer 2011).

III. *Ver-/Ermittelnde Äußerung*: In dieser Dimension wird zusätzlich geprüft, ob die Fachkraft selbst einen Impuls in den Prozess einbringt (*vermittelnde Äußerung: FK*) oder Wissen/Ideen vom Kind erfragt (*ermittelnde Äußerung: K*).

Jede lernunterstützende Äußerung der Fachkraft wird hinsichtlich jeder Dimension codiert, sodass insgesamt 18 dreistellige Codes möglich sind (Tabelle 1).

Tabelle 1: Dimensionen und Kategorien des Beobachtungssystems B-LuKA (Mai et al. 2020)

I. Phase im Lern-/ Problemlöseprozess	A. Orientierung und Planung (OP)		B. Monitoring (Mo)		C. Reflexion (Re)	
	Fachkraft (FK)	Kind (K)	Fachkraft (FK)	Kind (K)	Fachkraft (FK)	Kind (K)
III. Ver-/Ermittelnde Äußerung						
II. Funktion der Äußerung						
1. Benennung	OP_1_FK	OP_1_K	Mo_1_FK	Mo_1_K	Re_1_FK	Re_1_K
2. Beschreibung	OP_2_FK	OP_2_K	Mo_2_FK	Mo_2_K	Re_2_FK	Re_2_K
3. Begründung	OP_3_FK	OP_3_K	Mo_3_FK	Mo_3_K	Re_3_FK	Re_3_K

Alle für diesen Beitrag ausgewählten Videosequenzen wurden von einer Mastercodiererin ausgewertet. Zur Überprüfung der Objektivität wurde ein Teil der Videos gegencodiert. Dabei erfolgte für 20 der insgesamt 60 Videos eine Konsensvalidierung; für zehn weitere Videos wurde die prozentuale Beurteilerübereinstimmung berechnet; sie liegt für diese Videografien bei durchschnittlich 66.40% und einem Cohens Kappa von $\kappa = .62$. Diese bereits passable Übereinstimmung (Wirtz/Kutschmann 2007) berücksichtigt nicht die Abhängigkeit der drei Beobachtungsdimensionen und kann daher als recht konservativ gewertet werden. Wird dieser Umstand in die Berechnung einbezogen¹⁰, liegt die prozentuale Übereinstimmung bei 77.88% und Cohens Kappa nach Anpassung der Ratewahrscheinlichkeit bei $\kappa = .74$ und ist damit ausreichend hoch.¹¹

¹⁰ Zum Vorgehen bei der Berechnung siehe Mai et al. 2020.

¹¹ Da die folgenden Analysen auf den Dimensionen und nicht auf den 18 Einzelcodes beruhen, liegt die Übereinstimmung noch höher.

4.3 Ablauf der Untersuchung

Zur Erfassung lernunterstützender Fachkraft-Kind-Interaktionen wurden die 30 pädagogischen Fachkräfte u. a. in zwei dyadischen Situationen (jeweils 20 Minuten) im Kita-Alltag gefilmt: je eine interessen geleitete dyadische Situation mit einem Kind aus sozial benachteiligter (ISB) bzw. sozial nicht benachteiligter Familie (ISNB). Die Fachkräfte konnten selbst entscheiden, welche Kinder für sie als sozial (nicht) benachteiligt gelten. Der konkrete Auftrag lautete:

„Bitte gehen sie gezielt in Interaktion mit einem sozial (nicht) benachteiligten Kind und greifen Sie dabei ein spezifisches Interesse dieses Kindes auf. Bitte gestalten Sie diese Situationen so, wie Sie das auch sonst im Alltag machen würden.“

Nach Möglichkeit sollte kein weiteres Kind an der Interaktion teilnehmen; gefilmt wurden die Fachkraft, das Kind sowie das jeweilige (Spiel-)Material.

5 Ergebnisse

Fragestellung 1: Zur Klärung der Frage, wie (gut) Fachkräfte lernunterstützende Interaktionen gestalten, wurden sowohl die CLASS-Ratings (zur Lernunterstützung insgesamt sowie zu den drei Subdimensionen) als auch die Kennwerte des B-LuKA für alle 60 Fachkraft-Kind-Dyaden (je zwei pro Fachkraft) einbezogen. Insgesamt zeigen sich in den dyadischen Fachkraft-Kind-Interaktionen niedrige bis mittlere CLASS-Werte; ähnliches gilt für die drei Dimensionen (Tabelle 2; beide Dyaden). Die Dimension der kognitiven Aktivierung erhält im Vergleich

Tabelle 2: CLASS Pre-K: Durchschnittliche Ratings zur Lernunterstützung insgesamt und zu den drei Subdimensionen für alle Fachkraft-Kind-Interaktionen und für die beiden Dyaden getrennt sowie Ergebnisse der ANOVA mit Messwiederholung

CLASS Pre-K	beide Dyaden	ISB-Dyaden	ISNB-Dyaden	ANOVA	
	(N = 60)	(n = 30)	(n = 30)	Haupteffekt Dyade	
	M (SD)	M (SD)	M (SD)	F (1;29)	part. η^2
Lernunterstützung („Instructional Support“)	3.06 (0.53)	3.32 (0.90)	2.79 (0.69)	5.90*	.17
Kognitive Aktivierung („Concept Development“)	1.48 (0.46)	1.63 (0.81)	1.33 (0.48)	2.98+	.09
Feedbackqualität („Quality of Feedback“)	3.30 (0.79)	3.63 (1.30)	2.97 (1.13)	3.92+	.12
Sprachbildung („Language Modeling“)	4.38 (0.74)	4.70 (1.15)	4.01 (1.08)	4.31*	.13

*: $p \leq .05$; +: $p \leq .10$; part. η^2 : .01–.05 kleiner Effekt; .06–.13 mittlerer Effekt; > .13 großer Effekt

zu den beiden anderen Dimensionen die niedrigsten Werte, die Dimension der Sprachbildung die höchsten; die Feedbackqualität liegt zwischen den Werten der beiden anderen Dimensionen.¹² Insgesamt zeigen die Ergebnisse, dass Fachkraft-Kind-Dyaden nur z. T. lernunterstützend gestaltet werden. Allerdings werden deutliche Unterschiede zwischen den Fachkräften sichtbar: Die Spanne in den Ratings der Lernunterstützung liegt zwischen zwei und fünf, also im Bereich der geringen bis mittleren Qualität.

Die mikroanalytische Auswertung mit B-LuKA ergibt über beide Situationen hinweg folgendes Bild (Tabelle 3; beide Dyaden): Insgesamt können in beiden Dyaden im Durchschnitt knapp 91 lernunterstützende Äußerungen pro 20 Minuten Interaktion identifiziert werden. Auffällig ist auch hier die große Varianz zwischen den Fachkräften; manche Fachkräfte zeigen doppelt so viele Äußerungen wie andere.

Tab. 3: B-LuKA: Durchschnittliche Häufigkeit der Codierung lernunterstützender Äußerungen (pro 20 min) in den drei Dimensionen für alle Fachkraft-Kind-Interaktionen und für die beiden Dyaden getrennt sowie Ergebnisse der ANOVA mit Messwiederholung

B-LuKA	beide Dyaden (N = 60)	ISB-Dyaden (n = 30)	ISNB-Dyaden (n = 30)	ANOVA Haupteffekt Dyade	
	M (SD)	M (SD)	M (SD)	F (1;29)	part. η^2
Codierungen gesamt	90.56 (17.77)	95.43 (23.89)	85.68 (23.68)	2.85 ⁺	.09
I. Phase im Lern-/Problemlöseprozess					
Orientierung/ Planung	7.14 (7.73)	6.30 (7.41)	7.97 (12.11)	0.51	.02
Monitoring	83.08 (17.04)	88.57 (22.52)	77.60 (21.55)	4.61 [*]	.14
Reflexion	0.34 (0.94)	0.56 (1.85)	0.12 (0.49)	1.52	.05
II. Funktion der Äußerung					
Benennen	31.04 (13.16)	37.03 (20.58)	25.05 (15.69)	6.66 [*]	.19
Beschreiben	55.23 (12.74)	54.22 (16.04)	56.23 (14.68)	0.41	.01
Begründen	4.29 (3.95)	4.18 (5.68)	4.40 (3.72)	0.05	.00
III. Ver-/Ermittelnde Äußerung					
Fachkraft	62.71 (14.66)	65.25 (16.86)	60.17 (19.77)	1.58	.05
Kind	27.85 (9.46)	30.18 (15.84)	25.51 (13.21)	1.33	.04

*: $p \leq .05$; *: $p \leq .10$; part. η^2 : .01–.05 kleiner Effekt; .06–.13 mittlerer Effekt; > .13 großer Effekt

12 Alle Posthoc-Vergleiche fallen signifikant mit hoher Effektstärke aus.

Betrachtet man die erste Dimension (*Phase im Lern-/Problemlöseprozess*), so fällt auf, dass der Großteil der Äußerungen der Begleitung des Lernprozesses dient. Planende und insbesondere reflektierende Äußerungen machen dagegen nur einen geringen Teil der Lernunterstützung aus. Die Untersuchung der zweiten Dimension (*Funktion der Äußerung*) zeigt, dass mehr als 60 % aller lernunterstützenden Äußerungen beschreibenden Charakter haben, Benennungen sind die zweithäufigste Äußerungsform. Begründungen kommen insgesamt selten vor. Die Analyse der dritten Dimension (*Ver-/Ermittelnde Äußerung*) ergibt, dass bei mehr als zwei Drittel der lernunterstützenden Äußerungen die Fachkraft selbst die Inhalte einbringt und das Kind entsprechend seltener auffordert, Informationen beizutragen.

Insgesamt stehen also im Bereich der lernunterstützenden Interaktionsgestaltung Äußerungen im Vordergrund, die *während* des Lernprozesses gezeigt werden, eine *beschreibende* Funktion und eher *vermittelnden* Charakter haben.

Fragestellung 2: Mit den beiden Instrumenten zur Analyse der dyadischen Fachkraft-Kind-Interaktionen (CLASS und B-LuKA) wird die Lernunterstützung auf unterschiedliche Weise erfasst. Dennoch sollten beide Instrumente miteinander in Beziehung stehen, da sie verschiedene Facetten desselben Konstrukts zu erheben beabsichtigen. Im Folgenden werden, explorativ und zugleich hypothesengeleitet, Zusammenhänge zwischen ausgewählten Kennwerten beider Verfahren vorgestellt. Es wird angenommen, dass ein hohes Qualitätsrating in der Lernunterstützung insgesamt (CLASS) mit allen Kennwerten des B-LuKA korrelieren sollte, da im B-LuKA Indikatoren für eine lernunterstützende Interaktionsgestaltung formuliert werden und ihr gehäuftes Auftreten die Qualität der Lernunterstützung positiv beeinflussen sollte. Darüber hinaus ist zu erwarten, dass die CLASS-Dimension *kognitive Aktivierung* insbesondere mit Bereichen der *Planung* und *Reflexion* sowie mit *Begründungen* des B-LuKA zusammenhängt, weil es hierbei um die Anregung von höheren Denkprozessen geht. Die CLASS-Dimension *Feedbackqualität* beinhaltet Aspekte, die sich hauptsächlich in den *Monitoring*-Kategorien des B-LuKA wiederfinden; die CLASS-Dimension *Sprachbildung* könnte mit der Anzahl *ver- und ermittelnder Fachkraft-Äußerungen* des B-LuKA einhergehen, da hier sprachliche Förderstrategien der Fachkraft zum Tragen kommen (Pianta/La Paro/Hamre 2008; Mai et al. 2020). In die Analysen gingen alle 60 dyadischen Fachkraft-Kind-Interaktionen ein.

Signifikante positive Zusammenhänge zwischen dem CLASS-Rating zur Lernunterstützung insgesamt und dem B-LuKA lassen sich in sechs von neun Kennwerten nachweisen (alle Korrelationen liegen zwischen $r = .41^{*13}$ und $r = .56^{**14}$). CLASS korreliert mit der Gesamtzahl lernunterstützender Äußerungen, mit *Monitoring*-Äußerungen, mit *Beschreibungen* und *Begründungen* sowie

13 *: $p < .05$

14 **: $p < .01$

mit *ver- und ermittelnden Äußerungen*. Alle Korrelationen erzielen mittlere bis hohe Effektstärken (Cohen 1988¹⁵). Keine signifikanten Korrelationen zeigen sich mit lernunterstützenden Äußerungen in der *Planungs-* und *Reflexionsphase* sowie mit der *Benennung*.

Im Hinblick auf die erwarteten Zusammenhänge zwischen den drei CLASS-Dimensionen und einzelnen Kennwerten des B-LuKA lassen sich folgende Ergebnisse konstatieren: Die *kognitive Aktivierung* (CLASS) korreliert signifikant mit *begründenden* (B-LuKA) ($r = .50^{**}$), aber nicht mit *planenden* und *reflektierenden Äußerungen* (B-LuKA). Die *Feedbackqualität* (CLASS) korreliert signifikant mit dem *Monitoring* (B-LuKA) ($r = .42^*$) und die *Sprachbildung* (CLASS) korreliert signifikant mit *vermittelnden Fachkraft-Äußerungen* (B-LuKA) ($r = .52^{**}$), jedoch nicht mit *ermittelnden Äußerungen*.

Fragestellung 3: Die Frage, ob Fachkräfte ihr lernunterstützendes Handeln variieren, je nachdem mit welchem Kind sie interagieren, wurde mit beiden Instrumenten untersucht. Für die CLASS-Ratings zeigen sich beim Vergleich der beiden dyadischen Fachkraft-Kind-Interaktionen zwei signifikante Unterschiede mit mittlerer bis hoher Effektstärke (Tabelle 2; ISB-Dyaden vs. ISNB-Dyaden): im Bereich der Lernunterstützung insgesamt sowie der Sprachbildung erzielen Fachkräfte höhere Qualitätswerte in den Dyaden mit Kindern aus sozial benachteiligten Familien (ISB) als in den Dyaden mit Kindern aus sozial nicht benachteiligten Familien (ISNB). Die Unterschiede in den beiden anderen Dimensionen der Lernunterstützung – kognitive Aktivierung und Feedbackqualität – fallen nur marginal aus, weisen aber in die gleiche Richtung

Beim Blick auf die mikroanalytische Auswertung mit dem B-LuKA zeigt sich in der Tendenz ein ähnliches Bild (Tabelle 3; ISB-Dyaden vs. ISNB-Dyaden). Insgesamt lassen sich marginal mehr lernunterstützende Aussagen in Dyaden mit einem Kind aus sozial benachteiligten Familien nachweisen (ISB). Eine differenziertere Betrachtung zeigt, dass dieser Trend insbesondere auf zwei signifikante Effekte mit großer Effektstärke zurückzuführen ist: Zum einen begleiten die Fachkräfte den Lernprozess von Kindern aus sozial benachteiligten Familien häufiger (*Monitoring*), zum anderen kommen vermehrt *Benennungen* in den ISB-Dyaden im Vergleich zu den ISNB-Dyaden vor.

6 Diskussion

In der vorliegenden Studie wurden Fachkraft-Kind-Interaktionen im Hinblick auf eine kognitiv anregende Lernunterstützung makro- und mikroanalytisch untersucht. Die Ergebnisse zu CLASS belegen, dass die Bildungsarbeit – eine zentrale

15 Cohen (1988) gibt für Korrelationen die folgenden Effektstärken-Intervalle an: .1 bis .30: kleiner Effekt; .30 bis .50: mittlerer Effekt; .50 und höher: starker Effekt.

Aufgabe der FBBE – in den untersuchten Kitas noch nicht optimal gestaltet wird. Alle Ratings zur Lernunterstützung liegen im unteren bis mittleren Qualitätsbereich; *kognitive Aktivierung* wird insgesamt am schwächsten eingeschätzt, in der *Sprachbildung* erhalten die Fachkräfte die höchsten Werte. Diese Ergebnisse fallen analog zu Studien im deutschsprachigen Raum aus, in denen das CLASS-Instrument eingesetzt wird (Stuck/Kammermeyer/Roux 2016; von Suchodoletz et al. 2014; Wadepohl 2016; Wadepohl et al. 2017). Auch die Rangreihe in den Ratings der drei Dimensionen zeigt sich in anderen Studien (Wadepohl 2016; Wertfein/Wirts/Wildgruber 2015; Wildgruber et al. 2016; Wirts/Wildgruber/Wertfein 2017). Die Fähigkeit, sprachliche Bildungsprozesse bei Kindern anzuregen, scheint demnach am stärksten ausgeprägt. Dies könnte damit zusammenhängen, dass Fachkräfte im Bereich der (alltagsintegrierten) Sprachförderung am ehesten sensibilisiert sind und sie als reguläre Aufgabe akzeptiert haben (Betz et al. 2016), während sie in Bezug auf andere Bildungsbereiche – z. B. die kognitive oder naturwissenschaftliche Förderung – Unsicherheiten oder Ablehnung zeigen (Höltge et al. 2017; Steffensky 2017).

Dyadische Situationen, wie sie in diesem Beitrag untersucht wurden, zeichnen sich durch eine höhere Strukturierung aus, da die Fachkraft sich nur auf ein Kind und dessen Bedürfnisse einzustellen hat (Schmidt et al. 2019). Befunde weisen darauf hin, dass die Lernunterstützung in stärker strukturierten Situationen – z. B. bei Bilderbuchbetrachtungen, Bildungsangeboten – des Kita-Alltags besser gelingt als in weniger strukturierten Situationen – beispielsweise im Freispiel und in Essenssituationen (Mackowiak et al. 2015; Wertfein/Wirts/Wildgruber 2015; Wildgruber et al. 2016). Die Befunde dieser Studie decken sich (deskriptiv betrachtet) mit denen anderer Studien, in welchen strukturiertere (dyadische) Situationen eingeschätzt wurden – eine Ausnahme bildet die Dimension *kognitive Aktivierung*, die in der vorliegenden Studie noch etwas schwächer auszufallen scheint als in anderen Studien (Stuck/Kammermeyer/Roux 2016; Wildgruber et al. 2016). Dies bestätigt den Bedarf an Weiterqualifizierung im Bereich der Gestaltung kognitiv aktivierender Interaktionen, wie sie in KoAkiK verfolgt wird.

Die Ergebnisse zum B-LuKA liefern weitere Erkenntnisse dazu, wie Fachkräfte Interaktionen lernunterstützend gestalten. Zunächst fällt auf, dass in einer dyadischen Situation durchaus lernunterstützende Äußerungen (vier bis fünf pro Minute) auftreten. Die Fachkräfte scheinen die dyadische Interaktion als eine Fördersituation zu nutzen. Im Hinblick auf die verschiedenen Dimensionen des B-LuKA zeigt sich, dass Fachkräfte den Lernprozess der Kinder vor allem begleiten (*Monitoring*). Die *Planung* und *Reflexion* des Prozesses werden dagegen kaum thematisiert, obwohl sie für den Erwerb von Lern- und Problemlösekompetenzen entscheidend sind (Killus 2009; Randi/Corno 2000). Ähnliches gilt auch für *Begründungen*, die ebenfalls selten auftreten und das Denken in Zusammenhängen – z. B. Ursache-Wirkung – fördern können. *Beschreibungen*

und *Benennungen*, welche oft weniger kognitiv herausfordernd sind, kommen dagegen häufig vor (Schmidt et al. 2019). Typisch ist auch, dass Fachkräfte die Interaktion sprachlich dominieren und höhere Redeanteile als die Kinder haben (Böhm/Stelter/Jungmann 2017). Insgesamt zeigt sich, dass eine Optimierung im Hinblick auf eine kognitive anregende Gestaltung durchaus noch möglich ist (Schmidt et al. 2019; Wertfein/Wirts/Wildgruber 2015). Die weiteren Analysen in KoAkiK werden zeigen, ob sich eine Weiterqualifizierung im Bereich der Lernunterstützung positiv auf diese Kompetenzen auswirken wird.

Ein Vergleich der beiden Verfahren CLASS und B-LuKA konnte zudem erste interessante Zusammenhänge nachweisen. Beide Verfahren erfassen lernunterstützende Facetten der Interaktionsgestaltung – CLASS global über ein Qualitätsrating, B-LuKA über die konkrete Beschreibung lernunterstützender Fachkraft-Äußerungen. Nicht berücksichtigt werden bei B-LuKA die kindlichen (Re-) Aktionen, die ebenfalls für die Interaktionsgestaltung relevant sind; dieser Fokus auf den Fachkräften wurde bewusst gesetzt, ist aber als Einschränkung des neu entwickelten Verfahrens zu beachten. Die hypothesenkonformen Zusammenhänge zwischen CLASS und B-LuKA können als substantiell betrachtet werden. Fehlende Zusammenhänge des CLASS-Gesamtwertes sowie der Dimension *kognitive Aktivierung* mit *planenden* und *reflektierenden Äußerungen* des B-LuKA könnten möglicherweise auf deren geringe Auftretenshäufigkeit zurückzuführen sein und sollten in weiteren Analysen mit der Gesamtstichprobe geprüft werden. Dass die Lernunterstützung (CLASS) nicht mit der Häufigkeit von *Benennungen* (B-LuKA) korreliert, könnte an der geringen Anregungsqualität dieser Äußerungen für bestimmte Kinder liegen; dies wird auch in anderen Studien kritisch diskutiert (Schmidt et al. 2019). Angesichts der Herausforderung, die sich durch die Komplexität von Fachkraft-Kind-Interaktionen im pädagogischen Alltag an ihre methodische Erfassbarkeit stellt, machen die Befunde dennoch Mut, denn beide Verfahren liefern unterschiedliche Erkenntnisse, die in der Fort- und Weiterbildung zur Verbesserung der Bildungsarbeit in Kitas herangezogen werden können.

Der Vergleich der beiden dyadischen Situationen mit Kindern, die einen unterschiedlichen sozialen Hintergrund aufweisen, hat gezeigt, dass Fachkräfte ihr Handeln in einzelnen Bereichen differenziell gestalten. Die CLASS-Ergebnisse veranschaulichen, dass sie in der Interaktion mit Kindern aus sozial benachteiligten Familien lernunterstützender und insbesondere sprachförderlicher agieren. Dies kann als ein erster Hinweis gedeutet werden, dass die Lernunterstützung möglicherweise an die individuellen Lernvoraussetzungen der Kinder angepasst wird.

Auch die Ergebnisse zum B-LuKA weisen tendenziell in diese Richtung. Es deutet sich an, dass Fachkräfte mehr lernunterstützende Äußerungen in Interaktion mit einem Kind aus sozial benachteiligten Familien geben. Dies tun sie vor allem lernbegleitend (*Monitoring*) und indem sie während des Lernprozesses

häufig *Benennungen* vornehmen. Möglicherweise sehen Fachkräfte bei diesen Kindern einen größeren Unterstützungsbedarf und wollen sie daher – im Sinne der Kompensationshypothese – vermehrt fördern (Hasselhorn/Kuger 2014). Allerdings sind die Ergebnisse bisher nur als ein erster Trend zu verstehen. Befunde aus anderen Studien zu einer differenziellen Förderung von Kindern in Abhängigkeit von deren Lernvoraussetzungen fallen widersprüchlich aus (z.B. Beckerle/Mackowiak 2019; Schmidt et al. 2019). In weiteren Analysen mit der Gesamtstichprobe wird deshalb der Frage nach einer *adaptiven* Lernunterstützung vertiefend nachgegangen werden.

Literatur

- Anders, Yvonne (2013): Stichwort: Auswirkungen frühkindlicher institutioneller Betreuung und Bildung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 16, H. 2, S. 237–275.
- Anders, Yvonne/Wieduwilt, Nadine (2018): Die „Sustained Shared Thinking and Emotional Well-Being (SSTEW)“-Skala. In: Frühe Bildung 7, H. 1, S. 52–54.
- Beckerle, Christine/Mackowiak, Katja (2019): Adaptivität von Sprachförderung im Kita-Alltag. Ein Vergleich des Sprachförderhandelns pädagogischer Fachkräfte bei Kindern mit Deutsch als Erst- und Zweitsprache und unterschiedlichen Sprachkompetenzen. In: Lernen und Lernstörungen 8, H. 3, S. 1–9.
- Betz, Tanja/Koch, Katja/Mehlem, Ulrich/Nentwig-Gesemann, Iris (2016): Strukturwandel im Elementarbereich. Herausforderungen für pädagogische Fachkräfte und Organisationen am Beispiel des Umgangs mit Sprachförderung und Bildungsplänen. In: Liebers, Katrin/Landwehr, Brunhild/Reinhold, Simone/Riegler Susanne/Schmidt, Romina (Hrsg.): Facetten grundschulpädagogischer und -didaktischer Forschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 115–130.
- Böhm, Julia/Stelter, Jule/Jungmann, Tanja (2017): Ergebnissevaluation. In: Jungmann, Tanja/Koch, Katja (Hrsg.): Professionalisierung pädagogischer Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen. Psychologie in Bildung und Erziehung: Vom Wissen zum Handeln. Wiesbaden: Springer VS, S. 101–149.
- Burger, Kaspar (2010): How does early childhood care and education affect cognitive development? An international review of the effects of early interventions for children from different social backgrounds. In: Early Childhood Research Quarterly 25, H. 2, S. 140–165.
- Clausen, Marten/Reusser, Kurt/Klieme, Eckhard (2003): Unterrichtsqualität auf der Basis hochiniferenter Unterrichtsbeurteilungen. Ein Vergleich zwischen Deutschland und der deutschsprachigen Schweiz. In: Unterrichtswissenschaft 31, H. 2, S. 122–141.
- Cohen, Jacob (1988): Statistical power analysis for the behavioral sciences. 2. Auflage. New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Drieschner, Elmar (2010): Bildung als Selbstbildung oder Kompetenzentwicklung? Zur Ambivalenz von Kind- und Kontextorientierung in der pädagogischen Bildungsdebatte. In: Gaus, Detlef/Drieschner, Elmar (Hrsg.): ‚Bildung‘ jenseits pädagogischer Theoriebildung? Fragen zu Sinn, Zweck und Funktion der Allgemeinen Pädagogik. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 183–220.
- Egert, Franziska (2015): „Meta-analysis on the impact of in-service professional development programs for preschool teachers on quality ratings and child outcomes“. Inauguraldissertation, Universität Bamberg. opus4.kobv.de/opus4-bamberg/frontdoor/index/index/docId/45682 (Abfrage: 16.09.2020).
- Fritz, Annemarie/Funke, Joachim (2002): Planen und Problemlösen als fächerübergreifende Kompetenzen. In: Lernchancen 5, H. 25, S. 6–14.
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Weltzien, Dörte/Kirstein, Nicole/Pietsch, Stefanie/Rauh, Katharina (2014): Kompetenzen früh-/kindheitspädagogischer Fachkräfte im Spannungsfeld von normativen Vorgaben und Praxis: Expertise erstellt im Kontext der AG „Fachkräftegewinnung für die Kinder-tagesbetreuung“ in Koordination des BMFSFJ. Leipzig: FISCHER druck & medien.

- Fthenakis, Wassilios/Gisbert, Kristin/Griebel, Wilfried/Kunze, Hans-Rainer/Niesel, Renate/Wustmann, Corina (2007): Auf den Anfang kommt es an. Perspektiven für eine Neuorientierung frühkindlicher Bildung, Bildungsforschung. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Hamre, Bridget/Pianta, Robert/Downer, Jason/DeCoster, Jamie/Mashburn, Andrew/Jones, Stephanie/Brown, Joshua/Capella, Elise/Aktins, Marc/Rivers, Susan/Brackett, Marc/Hamagami, Aki (2013): Teaching through interactions. Testing a developmental framework of teacher effectiveness in over 4,000 classrooms. In: *The Elementary School Journal* 113, H. 4, S. 461–487.
- Hardy, Ilonca/Steffensky, Mirjam (2014): Prozessqualität im Kindergarten: Eine domänenspezifische Perspektive. In: *Unterrichtswissenschaft* 42, H. 2, S. 101–116.
- Hasselhorn, Marcus/Kuger, Susanne (2014): Wirksamkeit schulrelevanter Förderung in Kindertagesstätten. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 17, H. 2, S. 299–314.
- Hatfield, Briget/Lower, Joanna/Cassidy, Deborah/ Faldowski, Richard (2015): Inequities in access to quality early care and education: Associations with funding and community context. In: *Early Childhood Research Quarterly* 30, H. B, S. 316–326.
- Höltge, Lea/Hartmann, Ulrike/Ehm, Jan-Henning/Hasselhorn, Marcus (2017): Zusätzliche individuelle Förderung in Kindertagesstätten. Ergebnisse einer Befragung pädagogischer Fachkräfte. In: *Frühe Bildung* 6, H. 3, S. 217–224.
- Killus, Dagmar (2009): Förderung selbstgesteuerten Lernens im Kontext lehrer- und organisationsbezogener Merkmale. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 55, H. 1, S. 130–150.
- Kleickmann, Thilo (2012): Kognitiv aktivieren und inhaltlich strukturieren im naturwissenschaftlichen Sachunterricht. Handreichungen des Programms SINUS an Grundschulen. Kiel: IPN.
- Klieme, Eckhard/Lipowsky, Frank/Rakoczy, Katharina/Ratzka, Nadja (2006): Qualitätsdimensionen und Wirksamkeit im Mathematikunterricht: Theoretische Grundlagen und ausgewählte Ergebnisse des Projekts „Pythagoras“. In: Prenzel, Manfred/Allolio-Näcke, Lars (Hrsg.): *Untersuchungen zur Bildungsqualität von Schule. Abschlussbericht des DFG-Schwerpunktprogramms*. Münster: Waxmann, S. 127–146.
- Kluczniok, Katharina/Anders, Yvonne/Ebert, Susanne (2011): Fördereinstellungen von Erzieherinnen. Einflüsse auf die Gestaltung von Lerngelegenheiten im Kindergarten und die kindliche Entwicklung früher numerischer Kompetenzen. In: *Frühe Bildung* 0, H. 0, S. 13–21.
- Kluczniok, Katharina/Roßbach, Hans-Günther (2014): Conceptions of educational quality for kindergarten. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 17, H. 6, S. 145–158.
- König, Anke (2009): Interaktionsprozesse zwischen Erzieherinnen und Kindern. Eine Videostudie aus dem Kindergartenalltag. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kuger, Susanne/Kluczniok, Katharina (2008): Prozessqualität im Kindergarten – Konzept, Umsetzung und Befunde. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 10, H. 11, S. 159–178.
- Kunter, Mareike (2005): *Multiple Ziele im Mathematikunterricht*. Münster: Waxmann.
- Kunter, Mareike/Voss, Tamar (2011): Das Modell der Unterrichtsqualität in COACTIV: Eine multikriteriale Analyse. In: Kunter, Mareike/Baumert, Jürgen/Blum, Werner/Klusmann, Uta/Krauss, Stefan/Neubrand, Michael (Hrsg.): *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster: Waxmann, S. 85–113.
- Landmann, Meike/Perels, Franziska/Otto, Barbara/Schmitz, Bernhard (2009): Selbstregulation. In: Wild, Elke/Möller, Jens (Hrsg.): *Pädagogische Psychologie*. Berlin und Heidelberg: Springer, S. 49–70.
- Leibniz Universität Hannover/Medizinischen Hochschule Hannover (o. J.): Die Verbundprojekte KoAkiK. www.ifs.uni-hannover.de/de/forschung/projekte/verbundprojekte-koakik/ (Abfrage: 16.09.2020).
- Leuchter, Miriam/Saalbach, Henrik (2014): Verbale Unterstützungsmaßnahmen im Rahmen eines naturwissenschaftlichen Lehrangebots in Kindergarten und Grundschule. In: *Unterrichtswissenschaft* 42, H. 2, S. 117–131.
- Lipowsky, Frank (2009): Unterricht. In: Wild, Elke/Möller, Jens (Hrsg.): *Pädagogische Psychologie*. Berlin: Springer, S. 74–101.
- Mackowiak, Katja/Kucharz, Diemut/Zirolì, Sergio/Wadepohl, Heike/Billmeier, Ursula/Bosshart, Susanne/Burkhardt Bossi, Carine/Dieck, Margarete/Gierl, Katharina/Hüttel, Caroline/Janßen, Martina/Kauert, Alexander/Lieger, Catherine/Lindenfelder, Christoph/Rathgeb-Schnierer, Elisabeth/Tournier, Maïke (2015): Anregung kindlicher Lernprozesse durch pädagogische Fachkräfte in Deutschland und der Schweiz im Freispiel und in Bildungsangeboten. In: König, Anke/Leu, Hans/Viernickel, Susanne (Hrsg.): *Frühpädagogik im Aufbruch – Forschungsperspektiven auf Professionalisierung*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 163–178.

- Mackowiak, Katja/Schramm, Satyam Antonio (2016): ADHS und Schule. Grundlagen, Unterrichtsgestaltung, Kooperation und Intervention. Stuttgart: Kohlhammer.
- Mai, Matthias/Keller, Lisa/Linck, Stefani/Mackowiak, Katja (2020): Mikroanalytische Erfassung einer lernunterstützenden Interaktionsgestaltung durch pädagogische Fachkräfte im Kita-Alltag – Vorstellung des Beobachtungsinstruments B-LuKA und erste Ergebnisse aus dem Projekt KoAkiK. In: Weltzien, Dörte/Wadepohl, Heike/Nentwig-Gesemann, Iris/Alemzadeh, Marjan (Hrsg.): Forschung in der Frühpädagogik XII. Frühpädagogischen Alltag gestalten und erleben. Freiburg: FEL, S. 327–358.
- Mashburn, Andrew/Pianta, Robert (2010): Opportunity in early education: Improving teacher-child interactions and child outcomes. In: Reynolds, Arthur/Rolnick, Arthur/Englund, Michelle/Temple, Judy (Hrsg.): Childhood programs and practices in the first decade of life: a human capital integration. New York: Cambridge University Press, S. 243–265.
- Melhuish, Edward/Ereky-Stevens, Katharina/Petrogiannis, Konstantinos/Ariescu, Anamaria/Penderi, Efthymia/Rentzou, Konstantina/Tawell, Alice/Slot, Pauline/Broekhuizen, Martine/Leseman, Paul (2015): „A review of research on the effects of Early Childhood Education and Care (ECEC) upon child development“. www.ecec-care.org/resources/publications/ (Abfrage: 16.09.2020).
- Minnameier, Gerhard/Hermkes, Rico/Mach, Hanna (2015): Kognitive Aktivierung und Konstruktive Unterstützung als Prozessqualitäten des Lehrens und Lernens. In: Zeitschrift für Pädagogik 61, H. 6, S. 837–856.
- Nentwig-Gesemann, Iris/Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Pietsch, Stefanie (2011): Kompetenzentwicklung von FrühpädagogInnen in Aus- und Weiterbildung. In: Frühe Bildung 0, H. 0, S. 22–30.
- NICHD Early Child Care Research Network (2002): Child-care structure – process – outcome: Direct and indirect effects of child-care quality on young children's development. In: Psychological Science 13, H. 3, S. 199–206.
- Pianta, Robert/La Paro, Karen/Hamre, Bridget (2008): Classroom assessment scoring system (CLASS). Manual, Pre-K. Baltimore: Brookes.
- Praetorius, Anna-Katharina/Klieme, Eckhard/Herbert, Benjamin/Pinger, Petra (2018): Generic dimensions of teaching quality: The German framework of three basic dimensions. In: Zeitschrift für Didaktik der Mathematik 50, H. 3, S. 407–426.
- Randi, Judi/Corno, Lyn (2000): Teacher innovations in self-regulated learning. In: Boekaerts, Monique/Pintrich, Paul/Zeidner, Moshe (Hrsg.): Handbook of self-regulation. San Diego, CA: Academic Press, S. 651–685.
- Röhner, Charlotte/König, Kathrin/Hövelbrinks, Britta/Archie, Carmen (2015): Aufgaben kognitiv anregender Sprachbildung im Elementar- und Primarbereich: Empirische Erforschung pädagogisch-didaktischer Ansätze und Möglichkeiten der Professionalisierung. In: Liebers, Katrin/Landwehr, Brunhild/Marquardt, Anne/Schlotter, Kezia (Hrsg.): Lernprozessbegleitung und adaptives Lernen in der Grundschule. Forschungsbezogene Beiträge. Wiesbaden: Springer VS, S. 79–94.
- Schmidt, Floreana/Risse, Laura/Beckerle, Christine/Mackowiak, Katja (2019): Der Einsatz von Fragearten in unterschiedlich stark strukturierten Situationen im Kita-Alltag. In: Empirische Sonderpädagogik 11, H. 4, S. 310–317.
- Schmitz, Bernhard/Schmidt, Michaela (2007): Einführung in die Selbstregulation. In: Landmann, Meike/Schmitz, Bernhard (Hrsg.): Selbstregulation erfolgreich fördern. Praxisnahe Trainingsprogramme für effektives Lernen. Stuttgart: Kohlhammer, S. 9–31.
- Siraj-Blatchford, Iram/Sylva, Kathy/Muttock, Stella/Gilden, Rose/Bell, Danny (2002): Researching effective pedagogy in the early years. Research report RR356. Nottingham (GB): Department for Education and Skills.
- Siraj-Blatchford, Iram/Sylva, Kathy/Taggart, Brenda/Sammons, Pam/Melhuish, Edward/Elliott, Karen (2003): The effective provision of pre-school education (EPPE) project: Technical paper 10 – intensive case Studies of practice across the foundation stage. London: DFES/Institute of Education, University of London.
- Smidt, Wilfried (2012): Zielkindbezogene pädagogische Qualität im Kindergarten. Eine empirisch-quantitative Studie. Münster: Waxmann.
- Steffensky, Mirjam (2017): Naturwissenschaftliche Bildung in Kindertageseinrichtungen. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. WiFF Expertisen, Band 48. München: DJI.
- Stuck, Andrea/Kammermeyer, Gisela/Roux, Susanne (2016): The reliability and structure of the Classroom Assessment Scoring System in German pre-schools. In: European Early Childhood Education Research Journal 24, H. 6, S. 873–894.

- Sylva, Kathy/Melhuish, Edward/Sammons, Pam/Siraj-Blatchford, Iram/Taggart, Brenda/Elliot, Karen (2004): The effective provision of pre-school education project – Zu den Auswirkungen vorschulischer Einrichtungen in England. In: Faust, Gabriele/Götz, Margarete/Hacker, Hartmut/Roßbach, Hans-Günther (Hrsg.): Anschlussfähige Bildungsprozesse im Elementar- und Primarbereich. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 154–167.
- Tietze, Wolfgang (1998): Wie gut sind unsere Kindergärten? Eine Untersuchung zur pädagogischen Qualität in deutschen Kindergärten. Neuwied, Kriftel und Berlin: Luchterhand.
- Tietze, Wolfgang (2008): Qualitätssicherung im Elementarbereich. In: Zeitschrift für Pädagogik 53, Beiheft, S. 16–35.
- Tietze, Wolfgang/Becker-Stoll, Fabienne/Bensel, Joachim/Eckhardt, Andrea/Haug-Schnabel, Gabriele/Kalicki, Bernhard/Keller, Heidi/Leyendecker, Birgit (2012): NUBBEK – Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit. Fragestellungen und Ergebnisse im Überblick. www.nubbek.de/media/pdf/NUBBEK%20Broschue.pdf (Abfrage: 16.09.2020).
- Tournier, Maike (2016): Kognitiv anregende Fachkraft-Kind-Interaktionen im Elementarbereich: Eine qualitativ-quantitative Videostudie. Münster: Waxmann.
- Van de Pol, Jannecke/Volman, Monique/Beishuizen, Jos (2010): Scaffolding in teacher–student interaction: A decade of research. In: Educational Psychology Review 22, H. 3, S. 271–296.
- Von Suchodoletz, Antje/Fäsche, Anika/Gunzenhauser, Catherine/Hamre, Bridget K. (2014): A typical morning in preschool: Observations of teacher–child interactions in German preschools. In: Early Childhood Research Quarterly 29, H. 4, S. 509–519.
- Vollmer, Helmut (2011): „Schulsprachliche Kompetenzen: Zentrale Diskursfunktionen“. www.home.uni-osnabrueck.de/hvollmer/VollmerDF-Kurzdefinitionen.pdf (Abfrage: 16.09.2020).
- Vygotsky, Lev Semyonovich (1987): Ausgewählte Schriften. Köln: Pahl-Rugenstein.
- Wadepohl, Heike (2016): Interaktionsgestaltung frühpädagogischer Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen. Kumulative Dissertation, Leibniz Universität Hannover.
- Wadepohl, Heike/Mackowiak, Katja (2016): Lernunterstützende Interaktionsgestaltung frühpädagogischer Fachkräfte in Kitas. In: Wadepohl, Heike (Hrsg.): Interaktionsgestaltung frühpädagogischer Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen. Kumulative Dissertation, Leibniz Universität Hannover.
- Wadepohl, Heike/Mackowiak, Katja/Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Weltzien, Dörte (2017): Interaktionsgestaltung in Familie und Kindertagesbetreuung. Wiesbaden: Springer VS.
- Werner, Birgit (2009): Dyskalkulie – Rechenschwierigkeiten. Diagnose und Förderung rechenschwacher Kinder an Grund- und Sonderschulen. Stuttgart: Kohlhammer.
- Werning, Rolf (2014): Stichwort: Schulische Inklusion. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 17, H. 4, S. 601–623.
- Wertfein, Monika/Wirts, Claudia/Wildgruber, Andreas (2015): Bedingungsfaktoren für gelingende Interaktionen zwischen Erzieherinnen und Kindern: Ausgewählte Ergebnisse der BIKE-Studie. IFP-Projektbericht 27/2015. München: Staatsinstitut für Frühpädagogik.
- Wildgruber, Andreas/Wertfein, Monika/Wirts, Claudia/Kammermeier, Marina/Danay, Erik (2016): Situative Unterschiede der Interaktionsqualität im Verlauf des Kindergartenalltags. In: Frühe Bildung 5, H. 4, S. 206–213.
- Wildgruber, Andreas/Wirts, Claudia/Wertfein, Monika (2014): Interaktionsqualität in Kindertageseinrichtungen – Forschung mit dem Classroom Assessment Scoring System (CLASS Pre-K). In: Prengel, Annedore/Winkhofer, Ursula (Hrsg.): Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen – Studien und Forschungsmethoden. Opladen, Berlin und Toronto: Barbara Budrich, S. 183–193.
- Wirts, Claudia/Wildgruber, Andreas/Wertfein, Monika (2017): Die Bedeutung von Fachwissen und Unterstützungsplanung im Bereich Sprache für gelingende Interaktionen in Kindertageseinrichtungen. In: Wadepohl, Heike/Mackowiak, Katja/Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Weltzien, Dörte (Hrsg.): Interaktionsgestaltung in Familie und Kindertagesbetreuung. Berlin: Springer VS, S. 14–170.
- Wirtz, Markus (2020): Intraklassenkorrelation. In: Wirtz, Markus (Hrsg.): Dorsch – Lexikon der Psychologie. Bern: Hogrefe.
- Wirtz, Markus/Kutschmann, Marcus (2007): Analyse der Beurteilerübereinstimmung für kategoriale Daten mittels Cohens Kappa und alternativer Maße. In: Die Rehabilitation 46, H. 6, S. 1–8.
- Wood, David/Bruner, Jerome/Ross, Gail (1976): The role of tutoring in problem solving. In: Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines 17, H. 2, S. 89–100.

Inklusiv heißt nicht „alles ist möglich“

Durch gezieltes Lernstrategietraining kommunikativen Fremdsprachenunterricht für unterschiedliche Lerner*innen ermöglichen

Andreas Rohde und Kim-Sarah Schick

1 Terminologie: Inklusion und Integration

In der Fremdsprachendidaktik ist bereits vielfach versucht worden, eine umfassende Definition des Konstrukts „Inklusion“ zu liefern (z. B. die Beiträge in Burwitz-Melzer et al. 2017). Es ist wenig verwunderlich, dass bislang keine Definition vorgelegt wurde, die einen breiten Konsens findet. Es wird im Folgenden nicht der Versuch einer erneuten Begriffsbestimmung vorgenommen, vielmehr soll das vorgestellte Projekt in einer bereits bestehenden Konzeption verortet werden. Piezunka/Schaffus/Grosche (2017) haben in ihren Expert*inneninterviews insgesamt vier Definitionen von Inklusion ermittelt:

- a) die Realisierung des Rechtsanspruchs für Schüler*innen mit diagnostizierter Behinderung.
- b) die bestmögliche Leistungsförderung einzelner Schüler*innengruppen.
- c) Teilhabe, Anerkennung und Wohlbefinden aller Schülerinnen und Schüler.
- d) das Überwinden von sozial konstruierten Differenzlinien im Denken und Handeln als Utopie.

Die hier vertretene Sicht von Inklusion ist am ehesten kompatibel mit b) und c), a) ist nicht weitreichend genug, da Lernstrategietraining (siehe Kapitel 2.4 und 4.3.1) nicht nur für Lerner*innen mit Förderbedarf erfolgversprechend ist, sondern für alle Schülerinnen und Schüler. Die Auswahl der Beispiele zeigt, dass es Lerner*innen mit Förderbedarf sind, die von einem Lernstrategietraining besonders profitieren. Daher wird hier einem engen Inklusionsbegriff gefolgt, der sich auf Lerner*innen mit Förderbedarf beschränkt und nicht Differenzlinien wie Migrationshintergrund, religiöse und sexuelle Orientierung oder Hochbegabung adressiert (weiter Inklusionsbegriff; Piezunka/Schaffus/Grosche 2017).

Die Verständnisvarianten a) und b) in Piezunka/Schaffus/Grosche (2017) sind im Rahmen der von ihnen erhobenen Fälle eher als Fälle von Integration als von Inklusion zu sehen, da jeweils einzelne Schüler*innengruppen genannt werden. Carolin Doert und Günter Nold (2015, S. 23 f.) weisen in diesem Sinne

zurecht darauf hin, dass Integration als Vorstufe der Inklusion die „Teilhabemöglichkeiten von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung, d.h. auf den gemeinsamen Unterricht von beeinträchtigten und nicht beeinträchtigten Kindern“ umfasst. Aus dieser Perspektive kann die Variante b) (die bestmögliche Leistungsförderung einzelner Schüler*innengruppen) gewissermaßen als Vorstufe oder Voraussetzung von Variante c) (Teilhabe, Anerkennung und Wohlbefinden aller Schülerinnen und Schüler) gesehen werden. Mit dem Potenzial von Strategietrainings wird in diesem Beitrag streng genommen eine integrative Maßnahme in den Blick genommen, die jedoch unverzichtbar für das Erreichen einer umfassenden Teilhabe ist.

2 Inklusion im Fremdsprachenunterricht

Die Forschung zu Fragen eines – im engen oder weiteren Sinne – inklusiven Englischunterrichts steckt noch immer in den Anfängen (Küster 2017). In den ersten Überlegungen zur Realisierung eines inklusiven Fremdsprachenunterrichts bzw. eines Unterrichts mit heterogenen Gruppen (Bartosch/Rohde 2014; Bongartz/Rohde 2015; Chilla/Vogt 2017) wiederholt sich die Forderung nach offenen Formaten, d.h. nach Unterrichtsmethoden bzw. -ansätzen, die eine möglichst breite Palette an Differenzierungsmöglichkeiten bieten.

2.1 Handlungsorientierung

Als Konsens geht aus den zitierten Sammelbänden hervor, dass eine bedeutsame Voraussetzung für den inklusiven Englischunterricht sei, handlungsorientiert zu sein. Für Lerner*innen, die körperlich-motorische, geistige und/oder emotional-soziale Beeinträchtigungen aufweisen, wird die Bedeutsamkeit der Handlungsorientierung besonders hervorgehoben (siehe Beiträge in Bongartz/Rohde 2015). „Handlungsorientierung“ bedeutet, vereinfacht gesagt, dass die Sprache als Instrument begriffen wird, mit dem das Individuum in die Lage versetzt wird, jegliche Bedürfnisse und Befindlichkeiten in der Fremdsprache auszudrücken. Wann immer wir Sprache benutzen, möchten wir uns mitteilen und handeln somit durch bzw. mithilfe von Sprache. Mit einer Äußerung wie „Wie geht es dir?“ möchten wir eine Interaktion initiieren, mit „Schön, dass du da bist“ möchten wir, dass der/die Angesprochene sich wohl fühlt. Das Ziel der Äußerung „Meinst du nicht, es ist etwas kalt hier?“ ist i. d. R., die angesprochene Person dazu zu bewegen, das Fenster zu schließen etc. Sprache begleitet nicht nur das Handeln im Sinne eines bewussten und zielgerichteten Einwirkens auf andere, einige Handlungen wie *bitten*, *bedanken*, *wünschen*, *versprechen*, *entschuldigen* sind ausschließlich sprachlich möglich. Diese Handlungen werden im

Rahmen der in den 1960er Jahren entstandenen *speech act theory* (Saeed 2015) als Sprechakte oder Sprachhandlungen bezeichnet. Ihr Vollzug löst in der Regel einen Effekt bei den Hörenden aus und beeinflusst sein eigenes zukünftiges Handeln. Bach und Timm (2013) übertrugen das Konzept der sprachlich orientierten Handlungsorientierung auf den Fremdsprachenunterricht. Sie weisen darauf hin, dass Handlungsorientierung im Sinne einer sprachlichen Handlungskompetenz das Ziel des Fremdsprachenunterrichts sei. Dieses Ziel könne jedoch nur erreicht werden, wenn der Unterricht von Anfang an auch handlungsorientiert gestaltet ist, d. h., dass Schüler*innen von Beginn an erkennen sollten, dass fremdsprachliche Äußerungen Konsequenzen haben. Ein Bereich des Unterrichts bietet sich geradezu an, ausschließlich in der Fremdsprache verhandelt zu werden: So können problemlos bereits in der Grundschule jegliche Fragen der Unterrichtsorganisation in der Fremdsprache erfolgen, das Aufrufen von Schüler*innen, Aufforderungen bzw. Bitten, bestimmte Aufgaben zu erledigen, Lob, Kritik etc. Was jedoch nur am Rande zur Sprache kommt, ist der eigentliche Unterrichtsgegenstand. Der lässt sich jedoch ebenfalls authentisch verhandeln und zwar in Verbindung mit so genannten „Tasks“ bzw. Aufgaben.

2.2 Aufgabenorientiertes Lernen und Lehren

Der Ansatz des aufgabenbasierten Lehrens und Lernens (Task-Based Language Teaching and Learning: Long 2014; Ellis 2018) wurde ursprünglich für erwachsene Fremdsprachenlerner*innen entwickelt, um den Unterricht stärker auf deren Lebenswelt und deren Bedürfnisse zu beziehen. Ziel war es, die Lerner*innen durch Aufgaben im Sinne von konkret zu lösenden Problemen, mit denen sie vor allem außerhalb des Unterrichts konfrontiert werden, zu motivieren, die Fremdsprache aktiv zu nutzen. Seit einigen Jahren liegen jedoch auch Vorschläge vor, wie bereits in der Grundschule aufgabenorientiert gearbeitet werden kann (Rohde 2013). Grundsätzlich hängt der Erfolg des Einsatzes von Aufgaben/Tasks davon ab, ob sich die Lerner*innen darauf einlassen. Zu fragen ist: Können die Lerner*innen in Situationen versetzt werden, in denen der Gebrauch des Englischen authentisch und naheliegend ist? Kann man die Voraussetzung dafür schaffen, „dass es für die Lernenden einen Grund gibt, mit der Fremdsprache zu handeln“ (Schäfer 2012, S. 7)? Der Gebrauch des Englischen für bedeutungsvolle Zwecke setzt voraus, dass es für die jungen Lerner*innen nicht in erster Linie um die Konzentration auf Grammatik und Korrektheit im Englischen als Zielsprache geht, der Fokus muss vielmehr auf für die Lerner*innen bedeutungsvollen Inhalten liegen. Idealerweise bewegt die Lösung eines Problems bzw. die Bearbeitung einer Aufgabe den Lerner*innen dazu, die Fremdsprache als Werkzeug wahrzunehmen und nicht als die eigentliche Zielstellung von Englischunterricht (Rohde 2013).

Einfache Aufgaben können z.B. eine Wegbeschreibung, das Führen eines Telefongesprächs, der Vergleich zweier Bilder oder eine Schatzsuche anhand einer Karte sein. Wichtig ist dabei, dass die Aufgabe auf verschiedene Weise differenziert werden kann. Diese Möglichkeit soll am folgenden Beispiel illustriert werden: In der Klasse ist ein neues „Flüchtlingskind“ angekommen, das bereits etwas Englisch spricht. Das Kind soll nun mit der neuen Umgebung vertraut gemacht werden. Zu diesem Zweck wird eine *guided tour* für das Kind geplant. Problemhafte Elemente können hier sein: a) die Zeit der Tour zu begrenzen, b) die Anzahl der Menschen zu reduzieren, denen das Kind vorgestellt wird und/oder c) zu überlegen, inwieweit sich das Kind selbst vorstellen sollte und was es dabei sagen möchte. Die Kinder könnten auch die ihrer Meinung nach wichtigsten Menschen, die in der Schule arbeiten, in einer deutsch-englischen Liste erfassen, oder ein Bild des Klassenraums anfertigen, in dem die wichtigsten Gegenstände auf Deutsch und Englisch bezeichnet werden. Problemhaft wäre auch hier die Anzahl der dargestellten Dinge (Rohde 2016).

2.3 Lerner*innenautonomie

Eine Voraussetzung, um von einem handlungsorientierten, aufgabenbasierten Unterricht profitieren zu können, ist ein gewisser Grad an Lerner*innenautonomie. Damit ist die Befähigung der Lerner*innen gemeint, selbst Verantwortung für das eigene Lernen zu übernehmen und eigenständige Entscheidungen in Bezug auf den Lernprozess zu fällen (Killus 2018; Schick/Schnuch 2018). Zwei wesentliche Bausteine der Lerner*innenautonomie sind zum einen die Selbstmotivation und zum anderen die Fähigkeit bzw. die Bereitschaft zur Selbststeuerung sowie zur Zusammenarbeit mit anderen Lerner*innen. Lerner*innen, die in der Lage sind, autonom zu agieren, können sich selbst Lernziele setzen und sind auch imstande, selbst Lernstrategien zu entwickeln (ebd.). Während viele Lerner*innen eigenständig Lernstrategien entdecken bzw. entwickeln, ausprobieren, evaluieren und somit nach und nach ihr eigenes Lernen regulieren und steuern können, benötigen Schüler*innen mit Förderbedarf hierbei Unterstützung.

2.4 Lernstrategien entwickeln

Aus dem bisher Gesagten geht hervor, dass für eine gelingende Inklusion im Fremdsprachenunterricht zum einen möglichst authentische und motivierende Lernsettings erforderlich sind. Zum anderen müssen Lernen und Teilhabe – im engeren Sinne am Unterricht und im weiteren Sinne an der Gesellschaft – durch adäquate Fördermaßnahmen ermöglicht werden, was *fachliche Expertise* der Lehrkraft voraussetzt (z. B. Jungmann et al. 2018 für das Lernen für Schüler*innen mit

dem Förderschwerpunkt Sprache). Der von Küster (2017, S. 172) bei etlichen Autor*innen beobachtete „Machbarkeitsoptimismus“ ist hier nicht angebracht und ausreichend. Es ist davon auszugehen, dass es zahlreiche Lerner*innen gibt, denen es ohne Hilfe nicht gelingt, selbstgesteuert zu lernen und eine Lerner*innenautonomie aufzubauen. Eine adäquate Förderung in Form von Lernstrategietrainings im integrativen bzw. inklusiven Unterricht kann diese Lerner*innen dabei unterstützen, selbstreguliertes Lernen und Lerner*innenautonomie zu entwickeln.

Im Folgenden skizzieren wir zwei Gruppen von Lerner*innen mit Beeinträchtigungen, zum einen gehörlose bzw. hörgeschädigte Schüler*innen und zum anderen Lerner*innen mit einer spezifischen Spracherwerbsstörung. Anhand der ersten Gruppe zeigen wir, dass bisher noch überhaupt nicht klar ist, wie ein inklusiver Fremdsprachenunterricht für diese Lerner*innen aussehen könnte, da eine nicht triviale Häufung der Sprachen vorliegt. Für die zweite Gruppe wird ein bereits erprobtes Strategietraining beschrieben, das stellvertretend für noch zu entwickelnde Strategietrainings für Lerner*innen mit anderen Beeinträchtigungen gelten kann.

3 Gehörlose und hörgeschädigte Schülerinnen und Schüler¹

Der Terminus „Hörschädigung“ bezeichnet einen vollständigen oder teilweisen Verlust der Hörfähigkeit (WHO 2010). Nur wenn keinerlei Hörreste vorliegen, spricht man von Taubheit. Dieser Fall ist jedoch sehr selten (Leonhardt 2019). Der Deutsche Gehörlosen-Bund (2019) geht von ca. 80.000 gehörlosen Menschen in Deutschland aus. Er berichtet jedoch auch von Statistiken, die insgesamt ca. 250.000 Schwerhörige aufweisen, von denen ca. 50.000 Betroffene nahezu taub sind (ebd.). Nach Eyshodt (2015, zitiert nach Leonhardt 2019) liegen in Deutschland keine genauen Studien über die Prävalenz kindlicher Schwerhörigkeit bzw. Hörschädigungen vor. Nach Schätzungen befinden sich etwa 80.000 Kinder in sonderpädagogischen Einrichtungen – über die Art des Hörverlusts dieser Kinder und deren Altersverteilung ist jedoch nichts bekannt (ebd.). Eine Hörschädigung ist zwar messbar, aber trotz identischer Werte sind die Entwicklungsverläufe bei betroffenen Kindern sehr unterschiedlich, da die Kinder aufgrund ihrer sozialen Umgebung und der jeweiligen Unterstützung individuell mit dem Hörverlust umgehen (Leonhardt 2019).

In den vergangenen Jahren werden gehörlose Kinder, deren Hörnerv intakt ist, immer häufiger mit einem Cochlea-Implantat technisch versorgt. Mithilfe dieser Innenohrprothese kann ein stark beeinträchtigter oder sogar nahezu

1 Im Folgenden wird zwischen „gehörlos“ und „hörgeschädigt“ nicht unterschieden und lediglich der Terminus „gehörlos“ benutzt. Entscheidend ist, dass die Lautsprache den Lernenden nicht als voll funktionsfähiges Kommunikationsmedium zur Verfügung steht.

fehlender Höreindruck so kompensiert werden, dass Hörverstehen ermöglicht bzw. erleichtert wird. Abhängig davon, wann dieser Eingriff vorgenommen wird, können Kinder in die Gemeinschaft der Hörenden eingegliedert werden und lautsprachlich kommunizieren (Kläser/Rohde 2015; Leonhardt 2019).

Im Folgenden nehmen wir die Lerner*innen in den Blick, die auf die Kommunikation mithilfe von Gebärdensprache(n) angewiesen sind. 95 % dieser gehörlosen Kinder haben hörende Eltern und wachsen in einem hörenden sozialen Umfeld auf. Das sich hieraus ergebende Problem ist, dass die Lautsprache für diese Kinder gewissermaßen als Erstsprache (L1) fungiert, da der Zugang zur Deutschen Gebärdensprache (DGS) oder einer anderen Gebärdensprache in der Regel nicht gegeben ist und diese Kinder erst in einer Kindertageseinrichtung oder in der Schule zu ihrer „eigentlichen L1“ Zugang erhalten (Kläser/Rohde 2015). Problematisch ist hier, dass die Lautsprache von den Lerner*innen nur sehr rudimentär genutzt werden kann. Sie können zwar Lautäußerungen produzieren, haben aber nur begrenzt Kontrolle über ihre Äußerungen, da sie diese nicht hören können. Das Lippenablesen ist aufgrund mehrdeutiger Mundbilder oder „Absehgestalten“ nur sehr begrenzt möglich. So kann z. B. nicht zwischen [m] und [b] oder [p] unterschieden werden. Zu bedenken ist hier weiterhin, dass die DGS eine andere Syntax als die deutsche Lautsprache aufweist (SOV vs. SVO) und keinesfalls als Abbild der Lautsprache begriffen werden kann (ebd.). Gebärdensprachen sind natürliche Sprachen, die alle sozialen und mentalen Funktionen von Lautsprachen erfüllen – aber syntaktisch in der Regel unterschiedlich strukturiert sind. Der wesentliche Unterschied besteht in der Nicht-Nutzung des Stimm-Hörkanals (Baker et al. 2016). Da eine verlässliche L1 für gehörlose Kinder i. d. R. nicht bei der Geburt vorliegt, verzögert sich ihr Spracherwerb zwangsläufig. Erschwerend kommt hinzu, dass die Schriftsprache eine Repräsentation der Lautsprache darstellt und für gehörlose Lerner*innen gewissermaßen eine völlig neue Sprache ist. Sie muss anders gelernt werden als von hörenden Kindern, da Regelmäßigkeiten in der Phonem-Graphem-Korrespondenz² nicht erkannt werden können.

Was legen diese Voraussetzungen für gehörlose Kinder in einem inklusiven Fremdsprachenunterricht nahe? Was bedeutet es, für diese Kinder, Englisch – oder eine andere Fremdsprache – zu lernen? Welche Form von Englisch sollten sie wann lernen? Es stellt sich hier auch die grundsätzliche Frage nach dem Ziel der Teilhabe. Zu welcher Art von Teilhabe sollen bzw. wollen gehörlose Lernende befähigt werden? Drei Formen lassen sich grundsätzlich unterscheiden:

- a) Teilhabe an der internationalen hörenden Gemeinschaft;
- b) Teilhabe an der internationalen gehörlosen Gemeinschaft;
- c) Teilhabe an der internationalen digitalen Welt des Internets.

2 Gemeint ist das Verhältnis zwischen Laut und Buchstabe.

Form a) ist nicht ohne Weiteres möglich. Es liegen für diese Variante aus naheliegenden Gründen keine Überlegungen vor, da durch die fehlende Kontrolle über die Sprechwerkzeuge aufgrund des fehlenden Höreindrucks keine Erfolgserlebnisse möglich sind. Gesprochenes Englisch hat daher eine sehr geringe Relevanz für das Leben gehörloser Kinder (Fleming 2008). Form b) würde den Erwerb einer weiteren Gebärdensprache – z.B. British Sign Language (BSL) oder American Sign Language (ASL) – erfordern. Dafür wären dennoch entsprechende Lehrkräfte erforderlich, die in Deutschland jedoch nicht in ausreichender Zahl verfügbar sind (Schmauck 2020). Die Dimension c) wäre parallel zu b) sicherlich sinnvoll. Der alleinige Einsatz der Schriftsprache würde die kommunikativen Funktionen der Sprache vernachlässigen, da sie in sozialen und interaktiven Kontexten keine Rolle spielt – von Online-Chats abgesehen (Kläser/Rohde 2015).

Aufgrund der Sprachhäufung ist der Englischunterricht für gehörlose Lerner*innen in der Grundschule unrealistisch (ebd.). Dabei ist zu ergänzen, dass es sich nicht nur um eine bloße Sprachhäufung handelt. Wie erwähnt, sind in einem hörenden sozialen Umfeld zusätzlich Verzögerungen im Spracherwerb zu erwarten.

4 Lerner*innen mit einer spezifischen Spracherwerbsstörung (SSES)

Am Beispiel einer spezifischen Spracherwerbsstörung soll nun exemplarisch verdeutlicht werden, warum spezielles Fachwissen zum Störungsbild notwendig ist, um anschließend entsprechendes Lehrer*innenhandeln und eine differenzierte Unterrichtsplanung ableiten zu können, die eine Teilhabe von Schüler*innen mit einer Spracherwerbsstörung im Englischunterricht ermöglichen.

Bei einer Spracherwerbsstörung handelt es sich entgegen einer häufigen Vorannahme nicht um Auffälligkeiten auf der Ebene des Sprechens, wie beispielsweise bei einer rein artikulatorischen Problematik der Lautbildung. Eine Spracherwerbsstörung ist vielmehr eine komplexe Störung des Erwerbs des Sprachsystems und der Sprachverarbeitung mit Auswirkungen auf alle Sprachebenen: Aussprache/Lautsystem, Wortschatz, Grammatik, kommunikativ-pragmatisches Handeln (Fey/Long/Finestack 2003). Einer *spezifischen Spracherwerbsstörung* (engl. *Specific Language Impairment*) liegen keine Primärbeeinträchtigungen – beispielsweise kognitive, neurologische oder physische Beeinträchtigungen – zugrunde, die das Ausmaß und das Andauern der Sprachstörung erklären können (Kannengieser 2014; Leonard 2014a). Es ist also originär ausschließlich der Spracherwerb betroffen. Die Spezifität dieser Spracherwerbsstörung wird jedoch intensiv diskutiert (z. B. Reilly et al. 2014). Die später abgeleiteten Fördermaßnahmen bleiben von dieser Diskussion jedoch unberührt.

Inzwischen wird eine genetische Ursache von SSES angenommen, wenngleich diese empirisch noch nicht eindeutig nachgewiesen werden konnte. Dies birgt Konsequenzen für den Erwerb weiterer Sprachen, da bei einer genetisch veranlagten Sprachverarbeitungsschwäche implizite Erwerbsmechanismen beeinträchtigt sind, was sich auch auf den Erwerb von Zweit- und Fremdsprachen auswirkt (Ruberg/Rothweiler 2016). Somit äußert sich eine SSES in allen Sprachen, die ein Kind im Laufe seines Lebens erwirbt. Für den pädagogischen Kontext ist es an dieser Stelle von großer Bedeutung zu betonen, dass durch die Annahme einer genetischen Ursache dennoch die Verantwortung für eine adäquate Förderung durch Lehrkräfte im Unterricht bestehen bleibt. Erst eine solche Förderung ermöglicht die Teilhabe von Kindern mit SSES.

Mit einer Prävalenzrate von 6 bis 8% in einer Population (Leonard 2014b, S. 24) ist ca. jedes 20. Kind in einem Jahrgang betroffen, sodass sich auch in einem inklusiven Schulsystem in jeder Klasse ein Kind mit SSES befände (Ruberg/Rothweiler 2016). Bei SSES handelt es sich insgesamt um eine der häufigsten Entwicklungsstörungen im Kindesalter und somit ist sie für den Schulkontext von höchster Relevanz (Mayer 2012).

Über Schülerinnen und Schüler mit einer SSES wird von der langfristigen Gefahr berichtet, dass sich die ursprünglich primär sprachliche Problematik in der Folge negativ auf die sozial-emotionale Entwicklung, die Kognition und auf das Lernen auswirkt (Dannenbauer 2001). So wurde bei einem beträchtlichen Teil der beeinträchtigten Kinder eine geringe Qualität der sozialen Beziehungen nachgewiesen. Es ist anzunehmen, dass die Kinder die Sprache nicht in ausreichendem Maße nutzen können, um soziale Verbindungen herzustellen. Die soziale Isolation wiederum kann verstärkt zu Angstzuständen und Depression führen (Durkin/Conti-Ramsden 2007; Conti-Ramsden/Botting 2008, beide zitiert nach Schick/Mayer 2015).

Die Probleme die Kinder mit SSES beim Sprachverstehen haben, beeinflussen das schulische Lernen, da schulische Inhalte primär über Sprache vermittelbar sind. Werden viele Wörter oder grammatikalische Phänomene in Erklärungen nicht verstanden, können die Lerninhalte nicht durchdrungen werden, wenngleich die kognitiven Voraussetzungen hierfür gegeben sind. Dies verschärft sich noch beim Textverständnis, da Texte i. d. R. grammatikalisch komplexer und in Bezug auf den Wortschatz variationsreicher sind als die gesprochene alltägliche Sprache. Außerdem fehlen nonverbale (Gestik, Mimik) und kontextuelle „Gerüste“ (Schick/Mayer 2015).

Ohne adäquate Intervention, wie beispielsweise gezieltes Lernstrategietraining, sind negative Auswirkungen einer Spracherwerbsstörung fast zwangsläufig zu erwarten (Jungmann et al. 2018). Es besteht daher die Notwendigkeit einer adäquaten schulischen Unterstützung, um Sekundärfolgen zu minimieren und die Teilhabe an schulischer Bildung und Gesellschaft zu maximieren. Diese Aufgabe ist Teil der Verantwortung der Lehrkräfte in einem inklusiven Schulsystem.

4.1 Kernsymptome einer Spracherwerbsstörung

Wenngleich Kinder mit SSES keine homogene Gruppe darstellen, teilen Sie dennoch häufig Leitsymptome in allen sprachlichen Bereichen: Phonetik-Phonologie, Morpho-Syntax, Lexikon-Semantik und Pragmatik. Aus sprachwissenschaftlicher Sicht sind Symptome einer SSES im Fremdspracherwerb in jenen sprachlichen Bereichen erwartbar, die auch für L1 Lerner*innen Lernhürden darstellen (Ruberg/Rothweiler 2016).

Die Symptomatik einer SSES ist dynamisch, d. h. sie wandelt sich im Laufe der Lebensjahre (Dannenbauer 2002; Dannenbauer 2009). Im Vorschulalter fallen Kinder mit einer SSES häufig erstmals durch ihre Ausspracheschwierigkeiten auf. Im Vergleich zu Kindern im gleichen Alter sind Kinder mit SSES häufig schwerer zu verstehen und sprechen teils sogar unverständlich. Der Grund hierfür sind artikulatorische Probleme und phonologische Prozesse – z. B. systematische Lautersetzungen, Lautauslassungen oder die Vereinfachung von Konsonantenclustern. <Staubsauger> beispielsweise wird als [gaʊgaʊgə] realisiert.

Die ersten Wörter produzieren Kinder mit SSES später als andere Kinder (Motsch/Marks/Ulrich 2018). Der Rückstand im Wortschatz scheint wie ein „Fass ohne Boden“, da der Wortschatz als offene Kategorie schwer aufzuholen ist und Kinder mit beeinträchtigter lexikalischer Entwicklung im Laufe der Zeit immer weiter hinter sprachunauffällige Kinder zurückfallen (ebd.).

Im Bereich des Wortschatzes ist die Problematik weitaus komplexer als nur ein „Wortschatzdefizit“. Die Abspeicherung von Wortbedeutungen wie auch Wortformen im mentalen Lexikon stellt eine Schwierigkeit dar. Kinder haben weniger Wörter abgespeichert – Wortschatzumfang, quantitativer Aspekt – und das Wissen über die Wörter ist weniger ausdifferenziert – geringe Qualität der Speicherung. Letzteres bedeutet, dass Wortbedeutungen ungenau oder eingeschränkt bekannt sind: „Was ist der Unterschied zwischen einer Nektarine und einem Pfirsich?“ Und/oder Wortformen nur ungenau oder unvollständig gespeichert werden: „Heißt es Nektarine oder Netakrine?“ (Beispiele aus ebd., S. 33). Einige Kinder haben Probleme, Wörter spontan abzurufen, wenn Sie diese kommunikativ verwenden möchten. In der Forschung wird die Abrufproblematik von einigen Autor*innen als Folge der geringen Speicherqualität gesehen, da die Wörter im mentalen Lexikon schlechter vernetzt und damit nicht so gut zugänglich – bzw. aktivierbar – sind (Leonard 2014b, S. 58f.). Leonard erläutert beispielhaft, dass der Abruf des Wortes *shovel* für ein Kind in einer Benennungssituation erschwert sein kann, wenn das Kind den Oberbegriff *tool* oder die Assoziation mit dem Verb *dig* nicht kennt (Leonard 2014b S. 59).

Probleme im Bereich der Morpho-Syntax fallen häufig mit dem Ende der Vorschulzeit oder dem Schuleintritt deutlicher auf, wenngleich auch diese Problematik bereits früher beginnt (z. B. ebd.; Mayer 2013). Schwierigkeiten mit dem Erwerb grammatischer Phänomene zeigen sich bei Kindern mit einer SSES durch

häufige und lang überdauernde Fehler auf syntaktischer und morphologischer Ebene in der Spontansprache. Für den Erwerb des Deutschen als Muttersprache können hier beispielhaft Schwierigkeiten mit der Verbzweitstellung im Hauptsatz – Syntax: „Wir das zuhause machen.“ – oder die Subjekt-Verb-Kontrollregel – Morphologie: „Du in Bett gehen.“ – genannt werden. Beim Erwerb des Englischen als Fremdsprache sind morphologisch-syntaktische Phänomene betroffen, die auch englischen Muttersprachler*innen und sprachunauffälligen Lerner*innen des Englischen als Zweitsprache Schwierigkeiten bereiten. Hierzu zählen beispielsweise die Subjekt-Verb-Kongruenz, Tempusmarkierungen oder der Do-Support (Ruberg/Rothweiler 2016):

<i>Mimi help me blow out candles.</i>	Präsens statt Präteritum, fehlender Artikel
<i>Him have a pink body</i>	Possessivpronomen statt Personalpronomen
<i>They all grown up</i>	Fehlen des Auxiliars
<i>It just sad.</i>	Fehlen der Kopula bzw. des „Linking Verb“
<i>It go this way.</i>	Fehlen der 3. Person-s-Flexion

(Leonard 2014b, S. 4f.)

Sowohl die beschriebenen Schwierigkeiten auf grammatikalischer Ebene als auch die Probleme im Bereich des Wortschatzes beeinflussen die Sprachproduktion ebenso wie das Sprachverständnis. Viele Kinder mit SSES gewöhnen sich schnell daran, dass sie in Unterhaltungen zahlreiche Äußerungen und Sinnzusammenhänge nicht verstehen. Häufig haben sie auch bereits die Erfahrung gemacht, dass Nachfragen oder Missverständnisse nicht immer zu positiven Reaktionen des Umfeldes führen. Sie vermeiden das Nachfragen oder bemerken es oft schlichtweg gar nicht, wenn sie etwas nicht verstehen (u. a. Hachul/Schönauer-Schneider 2019; Motsch/Marks/Ulrich 2018; Schönauer-Schneider/Eberhardt 2018). Insgesamt wird deutlich, dass das Sprachsystem der L1 langfristig beeinträchtigt ist und als „wichtiger Bezugspunkt für das Fremdsprachenlernen“ (Ruberg/Rothweiler 2016, S. 83) Auswirkungen auf die Ausgangslage spracherwerbsgestörter Kinder hat.

4.2 „Pushing the boundaries of normality“ und Förderbedarf ernst nehmen

Vor dem Hintergrund der Auseinandersetzung mit Inklusion stellt sich die Frage, inwiefern eine Spracherwerbsstörung eine klar abgrenzbare Kategorie darstellt, die dann als „Beeinträchtigung“ oder „Störung“ zu betrachten und bezeichnen ist. Auf diese Frage gibt es zwei verschiedene Antworten, je nachdem ob eine sprachwissenschaftliche oder eine sprachdidaktisch-sonderpädagogische Perspektive eingenommen wird, d. h. die Verantwortung für betroffene Lerner*innen und entsprechendes Unterrichtshandeln in den Blick genommen wird.

4.2.1 Die sprachwissenschaftliche Perspektive

Aus der Sicht der Sprachwissenschaft sollte das Erfassen und die Beschreibung von Spracherwerbsverläufen die Grundlage für didaktische Entscheidungen und/oder Handlungsmöglichkeiten im Sprachunterricht bilden. Auch außergewöhnliche Spracherwerbsverläufe sind hier von Interesse bzw. aufschlussreich.

Laurence B. Leonard (2014a) diskutiert die Möglichkeit, SSES als Phänomen am Rande eines Kontinuums individueller Variation im Spracherwerb zu sehen, statt als klar abgrenzbare Kategorie. Sprachübergreifende Daten zeigen, dass Schwierigkeiten im Spracherwerb von Kindern mit einer SSES vor allem jene sprachlichen Bereiche betreffen, die auch für sprachunauffällige Kinder Lernhürden darstellen. Diese sprachlichen Phänomene scheinen daher besonders „fragil“, i. e. störanfällig zu sein (Leonard 2014a, S. 5). Kinder mit einer SSES haben folglich mit diesen fragilen Sprachphänomenen besonders zu kämpfen, der Spracherwerb verläuft jedoch nicht grundsätzlich anders. Daher sieht Leonard (2014a) Kinder mit einer SSES am unteren Rande des Kontinuums von Sprachbegabung/Sprachfähigkeit [„continuum of language aptitude“ und „continuum of ability“ (Leonard 2014a, S. 5)]. Eine Spracherwerbsstörung stellt somit letztlich eine Ausprägung von Heterogenität im Spracherwerb dar.

Sowohl der ungestörte als auch der gestörte L2 Erwerb kann auf diesem Kontinuum verortet werden.

4.2.2 Die sprachdidaktische und (sonder-)pädagogische Perspektive

Aus sprachdidaktischer und (sonder-)pädagogischer Sicht ist zu betonen, dass, wenngleich SSES keine klar abgrenzbare Kategorie sein mag, betroffene Kinder dennoch eine Grenze an Beeinträchtigung des Spracherwerbsverlaufs überschritten haben, die ihre gesamte (soziale wie akademische) Entwicklung gefährdet (auch Leonard 2014a; Durkin/Conti-Ramsden 2007; Conti-Ramsden/Botting 2008, beide zitiert nach Schick/Mayer 2015).

„[A]lthough children with SLI have crossed a boundary that puts their social and academic well-being at risk, this boundary might not constitute a distinct and nonarbitrary category.“ (Leonard 2014a, S. 5)

Die Notwendigkeit adäquater und gezielter Förderung bleibt somit unbedingt bestehen. Damit Kindern mit einer SSES eine angemessene Förderung zukommt, müssen ihre Störungsschwerpunkte erkannt und ihre Bedürfnisse ernst genommen werden. Um gezielte Fördermaßnahmen abzuleiten und zu evaluieren, blickt die Sprachheilpädagogik als eigenständige Disziplin innerhalb der Sonderpädagogik auf eine umfangreiche Forschungsgrundlage zurück, die sich fortwährend weiterentwickelt (z. B. Glück 2018; Jungmann et al. 2018; Motsch 2018). Insofern sind

Erkenntnisse aus diesem Bereich für die Englischdidaktik von großer Bedeutung. Exemplarisch soll in diesem Beitrag der aktuell diskutierte Bereich der Förderung durch Lernstrategietrainings in den Blick genommen werden.

4.3 Strategien und kognitive Reife als Ressource im Fremdsprachenerwerb

Trotz der Sprachverarbeitungsschwäche stehen Fremdsprachenlerner*innen mit SSES Ressourcen zur Verfügung, die ihnen beim Erwerb einer Fremdsprache helfen können. Fremdsprachenlernende sind älter als Kinder beim Erwerb ihrer L1 und können von ihrer kognitiven Reife profitieren und zunehmend generelle, kognitive Strategien nutzen (Ruberg/Rothweiler 2016). „Sprachliche Regularitäten können explizit vermittelt und von den betroffenen Kindern mit generellen kognitiven Strategien erfasst werden – in diesen kognitiven Bereichen sind sie nicht beeinträchtigt“ (Ruberg/Rothweiler 2016, S. 83).

Weiterhin haben Kinder mit SSES bereits metasprachliche Lernerfahrungen aus erfolgter Sprachtherapie und sprachheilpädagogischem Unterricht. Das bedeutet, sie kennen bereits das bewusste Sprechen und Nachdenken über Sprache und weisen u. U. auch bereits kognitive Lernstrategien auf, die sie sich beim Fremdsprachenlernen zunutze machen können (Ruberg/Rothweiler 2016). Die Definition des Begriffes *Sprachlernstrategie* ist so komplex, dass ihr beispielsweise Oxford (2017) ein ganzes Kapitel widmet. Zuletzt gelangt sie zu den folgenden zentralen Aussagen über Sprachlernstrategien:

„Sprachlernstrategien sind komplexe und dynamische, mentale Vorgänge und Handlungen, die Lernende mit einem gewissen Maß an Bewusstheit in spezifischen Kontexten auswählen, um verschiedene, sie selbst betreffende (u. a. kognitive, emotionale und soziale) Dinge zu regulieren. Lernende sind flexibel und kreativ in der Strategieanwendung, kombinieren Strategien auf verschiedene Art und Weise und organisieren sie so, dass sie ihre Lernbedürfnisse erfüllen. Strategien sind lehrbar.“ (Oxford 2017 (S. 48), übersetzt aus dem Englischen von Rohde/Schick)

4.3.1 Das Potenzial von Lernstrategietrainings

Für die Sprachtherapie und den Unterricht für Kinder mit Förderbedarf im Bereich Sprache haben in den vergangenen Jahren Sprachlernstrategietrainings in vielen sprachlichen Kontexten wie der Grammatik (z. B. Riehemann 2018), dem Wortschatz (Motsch/Marks/Ulrich 2018), dem Textverständnis (Mayer 2018; Mayer 2019) und dem Sprachverstehen (Hachul/Schönauer-Schneider 2019) an Bedeutung gewonnen. Ein Hauptgrund hierfür ist, dass man sich durch Strategietrainings Generalisierungs- und Transfereffekte erhofft. Das heißt, dass Lerner*innen

die erworbenen Strategien auf andere Kontexte übertragen und dort erfolgsversprechend einsetzen können. So werden in einem Wortlernstrategietraining beispielsweise nicht nur bestimmte neue Zielwörter für die Wortschatzerweiterung geübt, sondern vielmehr Strategien, mit deren Hilfe sich die Lerner*innen zukünftig selbstständig neue Wörter in anderen Situationen erschließen oder merken können (z. B. Motsch/Marks/Ulrich 2018; Schick 2018). In einem Textverständnisstrategietraining ist nicht das Verständnis eines bestimmten Textes das Förderziel, sondern es werden Lesestrategien vermittelt, die Lerner*innen nun beim sinngebenden Lesen unterschiedlicher Texte unterstützen (z. B. Mayer 2018). Lerner*innen eignen sich somit an, wie sie ihr eigenes Lernen selbst steuern und reflektieren können (selbstreguliertes Lernen), was die Lernerautonomie fördert. Sie erfahren, dass der aktive und konstruktive Charakter des Lernprozesses ernst genommen wird. Stephanie Riehemann (2018, S. 252) spricht von der „Initiierung des sprachlichen Selbstlernmechanismus“. In der Sprachwissenschaft und Spracherwerbsforschung werden Sprachlernstrategien bereits seit geraumer Zeit als wichtig für den Erfolg im Sprachlernprozess betrachtet und entsprechend erforscht. Die Forschung reicht von der Identifikation der Strategien erfolgreicher Sprachenlerner*innen hin zu Interventionsstudien, die das Trainieren und Unterrichten von Sprachlernstrategien in den Blick nehmen. Einen aktuellen Überblick geben beispielsweise Cohen/Macaro (2007); Griffiths (2018) oder Oxford (2017).

4.3.2 Die schulischen Handlungsmöglichkeiten

Im Folgenden werden Strategietrainingsprogramme skizziert, die entweder für den schulischen Kontext konzipiert oder auf diesen übertragbar sind. All diese Strategietrainings greifen einige der zuvor beschriebenen Kernsymptome einer Spracherwerbsstörung auf und setzen hier gezielt mit der Förderung an:

- Störungsbewusstsein, fehlender Mut → Nicht-Wissen/Nicht-Verstehen als Lernchance erkennen, Mut gewinnen;
- mangelndes Problembewusstsein für fehlendes Sprachverstehen → Förderung des Bemerkens (*Noticing*), Problembewusstsein entwickeln;
- unzureichendes Frageverhalten bei mangelndem Sprachverständnis, z. B. aufgrund von Wortschatzlücken → Nicht-Wissen/Nicht-Verstehen als Lernchance erkennen, Mut gewinnen, Neugierde und Fragehaltung entwickeln, Fragestrategien kennenlernen;
- Erschwerte Merkfähigkeit aufgrund der Sprachverarbeitungsschwäche → Speicherstrategien kennenlernen und ausprobieren/üben.

In einem empirisch evaluierten *Wortlernstrategietraining* für Kinder mit Wortschatzerwerbsstörungen werden beispielsweise Wortschatzlücken in etwas Positives umgedeutet, um Störungsbewusstsein entgegenzuwirken. In der

Rahmenhandlung des Strategietrainings sucht der Pirat Tom nach neuen Wörtern. Diese neuen Wörter sind Schätze, denen man mit Neugierde begegnet (Affektive Strategie, „der neue Blick“). Findet man ein unbekanntes Wort, kann man hierzu viele Fragen stellen (Fragestrategie, „der neue Mut“). Außerdem kennt der Pirat einige Tricks zum besseren Merken neuer Wörter, z. B. kann man sich ein neues Wort mehrmals selbst vorsagen, um es besser zu behalten (Speicherstrategie „das neue Know-How“) (Motsch/Marks/Ulrich 2018, S. 113 ff.).

Für Englischlernende mit SSES ist es wichtig, dass diese Wortlernstrategien auch im Englischunterricht aufgegriffen werden. Auch nach neuen englischen Wörtern kann man suchen und fragen („Was heißt das auf Englisch?“ „Heißt book Buch?“) oder Hypothesen äußern (Schick 2018).

Ein Kind soll an die Tafel kommen und den Lehrer spielen:

L: Who wants to be the teacher?

S: Was heißt teacher?

L: I am a teacher, Ms. Schick is a teacher, Ms. Holtappels is also a teacher.

S: Ah das heißt Frau!

L: No! I don't mean woman. Mr. Rohde is also a teacher!

S: Ach so, das sind ja alles Lehrer.

(Schick 2018, S. 153; eigenes Beispiel, dokumentiert im Unterricht einer Dissertationsstudie; Namen geändert)

Auch im Englischunterricht kann man sich ein schwieriges Wort mehrmals vorsagen oder das neue Wort wie einen Ping-Pong-Ball zwischen Lehrkraft und Lerner*in hin- und hergeben, um es sich besser merken zu können (Speicherstrategien). In einer Dissertationsstudie zeigten sich erste positive Auswirkungen des Wortlernstrategietrainings auf den englischen Wortschatz von Lerner*innen mit dem Förderschwerpunkt Sprache (Schick 2018). Auch Hachul/Schönauer-Schneider (2019) schlagen für *Sprachverstehens-Strategietrainings* ähnliche Strategiebereiche vor. Hierzu zählen u. a.: gutes Zuhören, Unterscheiden von Raten und Wissen zur Entwicklung eines Bewusstseins für fehlendes Sprachverständnis sowie das Entwickeln einer Fragehaltung/-kultur, in der Fragen etwas Positives darstellen.

In einem *Textverständnisstrategietraining* (Marks/Mayer/Schönauer-Schneider 2018; Mayer 2018; Mayer 2019) erklärt die Figur „Prof. Neugier“ den Kindern, warum es wichtig ist, Texte möglichst genau zu lesen und zu verstehen, um die Entwicklung eines positiven Problembewusstseins für Nichtverstehen zu fördern. Er hat einige Tricks auf Lager, die den Kindern helfen, Texte besser zu verstehen: Man kann im Kopf mentale Bilder zu Textinhalten erzeugen, sein Vorwissen aktivieren, Fragen an den Text stellen, sein Verstehen überwachen, Unklarheiten beseitigen und Textinhalte zusammenfassen. Hierbei handelt es sich um die in der Literatur am häufigsten benannten Strategien zum Textverständnis

(Mayer 2018, S. 150 f). „Professor Curious“ könnte den Englischunterricht besuchen und den Schüler*innen erklären, dass seine Tricks auch beim Lesen englischer Texte funktionieren. Erste Überlegungen, wie dieses Strategietraining im Englischunterricht aufgegriffen werden kann, existieren bereits (Schick 2019).

In einem Vorschlag zur *strategieorientierten Genustherapie* sollen u. a. das Bemerken des Artikels im Deutschen, das spezifische Nachfragen nach dem Genus eines Nomens, sowie Speicherstrategien zum Behalten passender Artikel zu einem Nomen gefördert werden (Riehemann 2018). Hier finden die eben genannten Strategien folglich Anwendung im Bereich des Grammatiklernens.

5 Fazit

Deutlich geworden sein sollte, dass die genannten Strategietrainingsprogramme vor dem Hintergrund der Symptomatik und Ursachen einer SSES entwickelt wurden und gezielt an den Lern- und Leistungsdispositionen von Lerner*innen mit SSES ansetzen, um diese bestmöglich fördern zu können. Insgesamt werden zwischen den Strategietrainings deutliche Überschneidungen sichtbar. Ähnliche Strategien können in unterschiedlichen sprachlichen Bereichen wie Wortschatzlernen, Grammatik, Sprachverstehen und Textverstehen zum Einsatz kommen und dem Kind beim Erst- sowie Zweit- und Fremdspracherwerb helfen. Das Potenzial dieser Strategietrainings ist nicht zuletzt aufgrund der erhofften bzw. teilweise bereits nachgewiesenen Generalisierungseffekte groß (Motsch/Marks/Ulrich 2018; Schick 2018; Marks/Mayer/Schönauer-Schneider 2018).

Wenngleich im vorliegenden Beitrag die SSES fokussiert wurde, so halten einige Autor*innen das von ihnen entwickelte Strategietraining auch für andere Zielgruppen geeignet. Wilma Schönauer-Schneider und Melanie Eberhardt (2018) weisen darauf hin, dass beispielsweise auch Kinder mit Autismus-Spektrum-Störung oder ADHS Schwierigkeiten beim Monitoring des Sprachverstehens aufweisen. Sie gehen daher davon aus, dass auch andere Zielgruppen von einem entsprechenden Sprachverständnistraining profitieren würden (Schönauer-Schneider/Eberhardt 2018). Das erwähnte Textverständnisstrategietraining eignet sich besonders – aber nicht ausschließlich – für die Zielgruppe sprach-erwerbsgestörter und lernschwacher Schülerinnen und Schüler (Mayer 2018) und ist daher insbesondere für den inklusiven Unterricht und heterogene Lerngruppen von Interesse (Mayer 2016).

Strategietrainings sind mit aktuellen didaktischen und pädagogischen Ansätzen, die auf selbstregulierendes Lernen aufbauen und Lerner*innen eine aktive Rolle zusprechen – z. B. Taks-Based-Learning and Teaching, vereinbar. Nicht zuletzt deshalb halten wir Strategietrainings für einen vielversprechenden Ansatz auch, oder insbesondere auf dem Weg zu einem inklusiven Fremdsprachenunterricht.

Literatur

- Bach, Gerhard/Timm, Johannes-Peter (2013): Handlungsorientierung als Ziel und als Methode. In: Bach, Gerhard/Timm, Johannes-Peter (Hrsg.): Englischunterricht. 5. Auflage. Tübingen: Francke, S. 1–22.
- Baker, Anne/van den Bogaerde, Bepie/Pfau, Roland/Schermer, Trude (Hrsg.) (2016): *The Linguistics of Sign Languages. An Introduction*. Amsterdam und Philadelphia: John Benjamins.
- Bartosch, Roman/Rohde, Andreas (Hrsg.) (2014): *Im Dialog der Disziplinen. Englischdidaktik – Förderpädagogik – Inklusion*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier.
- Bongartz, Christiane M./Rohde, Andreas (Hrsg.) (2015): *Inklusion im Englischunterricht. Band 17: Inquiries in Language Learning*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Burwitz-Melzer, Eva/Königs, Frank G./Riemer, Claudia/Schmelzer, Lars (Hrsg.) (2017): *Inklusion, Diversität und das Lehren und Lernen fremder Sprachen*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Chilla, Solveig/Vogt, Karin (Hrsg.) (2017): *Heterogenität und Diversität im Englischunterricht. Fachdidaktische Perspektiven*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Cohen, Andrew D./Macaro, Ernesto (Hrsg.) (2007): *Language Learner Strategies*. Oxford: Oxford University Press.
- Dannenbauer, Friedrich M. (2001): Prävention aus pädagogischer Sicht (inklusive linguistische und psychologische Perspektiven). In: Grohnfeldt, Manfred (Hrsg.): *Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie. Band 3: Diagnostik, Prävention und Evaluation*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 100–111.
- Dannenbauer, Friedrich M. (2002): *Grammatik*. In: Baumgartner, Stephan/Füssenich, Iris (Hrsg.): *Sprachtherapie mit Kindern*. München: Reinhardt. S. 105–61.
- Dannenbauer, Friedrich M. (2009): Spezifische Sprachentwicklungsstörung. In: Grohnfeldt, Manfred (Hrsg.): *Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie. Band 2: Erscheinungsformen und Störungsbilder*. 3. Auflage. Stuttgart: Kohlhammer, S. 50–75.
- Deutscher Gehörlosenbund (2019): *Der Deutsche Gehörlosen-Bund nimmt Stellung zu den Zahlen der Schwerbehindertenstatistik*. www.gehoerlosen-bund.de/sachthemen/statistik%20der%20gehörlosen%20menschen (Abfrage: 16.09. 2020).
- Doert, Carolin/Nold, Günter (2015): Integrativer Englischunterricht – Forschungsfragen zwischen Wunsch und Wirklichkeit. In: Bongartz, Christiane M./Rohde, Andreas (Hrsg.) (2015): *Inklusion im Englischunterricht. Band 17: Inquiries in Language Learning*. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 23–37.
- Ellis, Rod (2018): *Reflections on Task-Based Teaching*. Bristol: Multilingual Matters.
- Fey, Marc E./Long, Steven H./Finestack, Lizbeth H. (2003): Ten principles of grammar facilitation for children with specific language impairments. *American Journal of Speech-Language Pathology* 12, S. 3–15.
- Fleming, Joan (2008): How should we teach deaf learners? Teaching English as a written language to deaf European students. In: Kellett Bidoli, Cynthia J./Ochse, Elana (Hrsg.): *English in International Deaf Communication*, Band 72. Bern: International Academic Publishers, S. 123–153.
- Glück, Christian W. (2018): Professionalität und Eigenständigkeit der Sprachheilpädagogik – gestern, heute, morgen. In: Jungmann, Tanja/Gierschner, Beate/Meindl, Marlene/Sallat, Stephan (Hrsg.): *Sprach- und Bildungshorizonte: Wahrnehmen – Beschreiben – Erweitern*. Idstein: Schulz Kirchner, S. 33–40.
- Griffiths, Carol (2018): *The Strategy Factor in Successful Language Learning. The Tornado Effect*. 2. Auflage. Bristol, UK und Blue Ridge Summit, PA, USA: Multilingual Matters.
- Hachul, Claudia/Schönauer-Schneider, Wilma (2019): *Sprachverstehen bei Kindern. Grundlagen, Diagnostik und Therapie*. 3. Auflage. München: Elsevier.
- Jungmann, Tanja/Gierschner, Beate/Meindl, Marlene/Sallat, Stephan (2018): Sprach- und Bildungshorizonte in verschiedenen Sozialisations- und Bildungskontexten wahrnehmen, beschreiben und erweitern. In: Jungmann, Tanja/Gierschner, Beate/Meindl, Marlene/Sallat, Stephan (Hrsg.): *Sprach- und Bildungshorizonte: Wahrnehmen – Beschreiben – Erweitern*. Idstein: Schulz Kirchner, S. 15–32.
- Kannengieser, Simone (2014): Spezifische Spracherwerbsstörungen. In: Grohnfeldt, Manfred (Hrsg.): *Grundwissen der Sprachheilpädagogik und Sprachtherapie*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 188–199.

- Killus, Dagmar (2018): Lernstrategien im Unterricht – Basisartikel. In: Sprachförderung und Sprachtherapie in Schule und Praxis 7, H. 3, S. 106–111.
- Kläser, Lena/Rohde, Andreas (2015): Fremdsprachenunterricht für gehörlose Schülerinnen und Schüler am Beispiel des Unterrichtsfachs Englisch. In: Bongartz, Christiane M./Rohde, Andreas (Hrsg.): Inklusion im Englischunterricht. Band 17: Inquiries in Language Learning. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 209–235.
- Küster, Lutz (2017): Die Implementierung von Inklusion in schulischem Fremdsprachenunterricht – ein fragwürdiges Unternehmen. In: Burwitz-Melzer, Eva/Königs, Frank G./Riemer, Claudia/Schmelter, Lars (Hrsg.): Inklusion, Diversität und das Lehren und Lernen fremder Sprachen. Tübingen: Narr Francke Attempto, S. 168–177.
- Leonard, Laurence B. (2014a): Specific language impairment across languages. *Child Development Perspectives* 8, S. 1–5.
- Leonard, Laurence B. (2014b): *Children with Specific Language Impairment*. 2. Auflage. Cambridge, MA: MIT.
- Leonhardt, Annette (2019): *Einführung in die Hörgeschädigtenpädagogik*. 4. Auflage. München: Ernst Reinhardt.
- Long, Michael (2014): *Second Language Acquisition and Task-Based Language Teaching*. New York: Wiley.
- Marks, Dana-Kristin/Mayer, Andreas/Schönauer-Schneider, Wilma (2018): Vermittlung von Verstehensstrategien zur Förderung des Textverständnisses. In: Jungmann, Tanja/Gierschner, Beate/Meindl, Marlene/Sallat, Stephan (Hrsg.): *Sprach- und Bildungshorizonte: Wahrnehmen – Beschreiben – Erweitern*. Idstein: Schulz Kirchner, S. 41–53.
- Mayer, Andreas (2012): Semantisch-lexikalische Störungen – Basisartikel. *Sprachförderung und Sprachtherapie in Schule und Praxis* 2, S. 54–62.
- Mayer, Andreas (2013): *Gezielte Förderung bei Lese-Rechtschreibschwierigkeiten*. 2. Auflage. München: Ernst Reinhardt.
- Mayer, Andreas (2016): Vermittlung strategischer Lesekompetenz im inklusiven Unterricht. In: Gebele, Diana/Zepfer, Alexandra L. (Hrsg.): *Inklusion: Sprachdidaktische Perspektiven*. Theorie, Empirie, Praxis. Duisburg: Gilles & Francke, S. 228–255.
- Mayer, Andreas (2018): Die Lesetricks von Professor Neugier – ein strategieorientiertes Konzept zur Förderung des Textverständnisses. In: *Sprachförderung und Sprachtherapie in Schule und Praxis* 7, S. 149–155.
- Mayer, Andreas (2019): Förderung des Textverständnisses durch die Vermittlung von Verstehensstrategien. In: Paier, Almuth (Hrsg.): *SPRACH-RÄUME eröffnen – gestalten – erleben Sprachheilpädagogik aktuell – Interdisziplinäre Einblicke und Ausblicke*. Wien: Lernen mit Pfiß, S. 23–38.
- Motsch, Hans-Joachim/Marks, Dana-Kristin/Ulrich, Tanja (2018): *Der Wortschatzsammler. Evidenzbasierte Strategitherapie lexikalischer Störungen im Kindesalter*. 3. Auflage. München: Ernst Reinhardt.
- Motsch, Hans-Joachim (2018): Evidenzbasierte Praxis – das Ende der sprachtherapeutischen Methodenfreiheit? In: *Sprachförderung und Sprachtherapie in Schule und Praxis* 7, H. 1, S. 4–6.
- Oxford, Rebecca L. (2017): *Teaching and Researching Language Learning Strategies. Self-Regulation in Context*. 2. Auflage. New York und Oxon: Routledge.
- Piezunka, Anne/Schaffus, Tina/Grosche, Michael (2017): Vier Definitionen von schulischer Inklusion und ihr konsensueller Kern. *Unterrichtswissenschaft* 45, S. 207–222.
- Reilly, Sheena/Tomblin, Bruce/Law, James/McKean, Christina/Mensah, Fiona K./Morgan, Angela/Goldfeld, Sharon/Nicholson, Jan M./Wake, Melissa (2014): Specific language impairment. A convenient label for whom? In: *International Journal of Language and Communication Disorder* 49, H. 4, S. 416–435.
- Riehemann, Stephanie (2018): Das Baum, die Hase, der Auto – Strategieorientierte Genustherapie im Schulalter. In: Jungmann, Tanja/Gierschner, Beate/Meindl, Marlene/Sallat, Stephan (Hrsg.): *Sprach- und Bildungshorizonte: Wahrnehmen – Beschreiben – Erweitern*. Idstein: Schulz Kirchner, S. 250–256.
- Rohde, Andreas (2013): Aufgabenorientiert lernen – Mut zur „Informations-Lücke“. In: *Grundschulmagazin Englisch* 3, S. 7–9.
- Rohde, Andreas (2016): Who is the competent language learner? Kompetenzorientierung revisited. In: *Grundschulmagazin Englisch* 3, S. 37–38.

- Ruberg, Tobias/Rothweiler, Monika (2016): Mehrsprachigkeit und Fremdsprachenlernen: Eine unüberwindliche Hürde für Kinder mit einer genuinen Sprachentwicklungsstörung? In: Doff, Sabine (Hrsg.): Heterogenität im Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Gunter Narr, S. 77–88.
- Saeed, John I. (2015): Semantics. 4. Auflage. Malden und Oxford: Wiley-Blackwell.
- Schäfer, Ulla (2012): Meaningful to me – Individualisierung als Unterrichtsprinzip. In: Grundschulmagazin 1, S. 7–8.
- Schick, Kim (2018): Wortschatzförderung im frühen Englischunterricht für Kinder mit lexikalischen Störungen – Eine empirische Studie zum Einsatz von Wortlernstrategien sowie Speicher- und Abrufelementen im Englischunterricht eines ersten Schuljahres einer Förderschule Sprache. Aachen: Shaker.
- Schick, Kim (2019): The clever reader. Strategien zum Textverständnis. In: Grundschule Englisch 68, S. 22–25.
- Schick, Kim/Mayer, Andreas (2015): Englischunterricht für Kinder mit Spracherwerbsstörungen. In: Bongartz, Christiane M./Rohde, Andreas (Hrsg.): Inklusion im Englischunterricht. Band 17: Inquiries in Language Learning. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 237–261.
- Schick, Kim/Schnuch, Johanna (2018): Lernerautonomie als Weg zu nachhaltigem Englischunterricht. In: Bartosch, Roman/Köpfer, Andreas (Hrsg.): Inklusion und Nachhaltigkeit: Entwicklungslinien moderner Englischdidaktik. Trier: WVT, 145–161.
- Schmauck, Ann-Kathrin (2020): The application of Signed English (or similar approaches) in the English classrooms at special needs schools for hearing and communication in NRW. Unveröffentlichte Master-Arbeit: Universität zu Köln.
- Schönauer-Schneider, Wilma/Eberhardt, Melanie (2018): „Hab ich nicht verstanden!“ Monitoring des Sprachverstehens bei Kindern mit Sprachentwicklungsstörung und Kindern mit Autismus. In: Jungmann, Tanja/Gierschner, Beate/Meindl, Marlene/Sallat, Stephan (Hrsg.): Sprach- und Bildungshorizonte. Wahrnehmen – Beschreiben – Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner, S. 174–179.
- WHO (2010): Deafness and hearing loss. www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/deafness-and-hearing-loss (Abfrage 30.05.2020).

Umgang mit Lernstörungen in der Schulklasse: Gegen Stigmatisierung und Ausgrenzung

Kirsten Schuchardt, Conny Griepenburg und Claudia Mähler

1 Lernstörungen

Mit Eintritt in die Schule beginnt für viele Kinder eine lange Zeit des Lernens, der sie motiviert und erwartungsvoll entgegengehen. Doch nicht allen Kindern gelingt es gleichermaßen, den schulischen Anforderungen gerecht zu werden. Trotz großer Bemühungen und Anstrengungen können einige von ihnen nicht die vom Bildungssystem an sie gestellten Lernziele in der dafür vorgesehenen Zeit erreichen. Diese Kinder sind von Lernschwierigkeiten betroffen. Dass Lernschwierigkeiten keine Seltenheit darstellen, zeigt eine epidemiologische Studie an deutschen Grundschulen (Fischbach et al. 2013). In dieser Studie wurde bei insgesamt 2.195 Kindern am Ende der zweiten und Anfang der dritten Klasse in Hessen, Niedersachsen und Bremen eine umfassende Lernstanderhebung durchgeführt. Ein Drittel der untersuchten Kinder wies unterdurchschnittliche Lernleistungen in mindestens einem der Lernbereiche Lesen, Schreiben oder Rechnen und somit Lernschwierigkeiten auf. Diese können je nach Leistungsbe- reich und der Auftretensdauer weiter unterschieden werden (Lauth/Brunstein/Grünke 2014). Zeitlich vorübergehende Lernprobleme treten häufig als Folge kritischer Lebensereignisse oder situativer Veränderungen wie Schulwechsel, Reifungskrisen oder Motivationsveränderung auf. Davon abzugrenzen sind Lernschwierigkeiten, die zeitlich überdauern und die sich ohne entsprechende Fördermaßnahmen über die Zeit sogar noch verstärken können. Hierzu zählen sogenannte „partielle Lernschwierigkeiten“, bei denen die Probleme in nur einem Lernbereich auftreten – z. B. im Schriftsprachbereich etwa die Lese-Recht- schreibstörung oder im Rechnen die Rechenstörung, während in den anderen schulischen Bereichen altersentsprechende Leistungen erreicht werden. Um ge- nerelle Lernstörungen handelt es sich hingegen, wenn sich die Schwierigkeiten bereichsübergreifend in verschiedenen Leistungsbereichen niederschlagen. Eine allgemeine Lernbeeinträchtigung oder auch Lernbehinderung liegt vor, wenn zu den schwachen Schulleistungen auch das Intelligenzniveau unterdurchschnitt- lich ausgeprägt ist (Lauth/Brunstein/Grünke 2014).

Lernstörungen wie die Lese-Rechtschreibstörung – auch als Legasthe- nie bezeichnet, die Rechenstörung – auch als Dyskalkulie bezeichnet – und die Kombinierte Störung schulischer Fertigkeiten als Kombination aus Lese-

Rechtschreibstörung und Rechenstörung zeigen im weiteren Verlauf eine hohe Stabilität oft noch bis ins Erwachsenenalter hinein (z. B. Esser/Wyschkon/Schmidt 2002). So verbessern sich die Leistungen zwar absolut gesehen, aber die betroffenen Kinder bleiben dennoch weit hinter ihren Mitschüler*innen zurück. Schätzungen zufolge weisen bis zu 80% dieser Kinder auch in den folgenden Schuljahren weiterhin schwache Schulleistungen auf (Kohn et al. 2013b; Schulz et al. 2018; Wyschkon et al. 2018). Die verschiedenen Lernstörungen finden sich bei Jungen und Mädchen unterschiedlich häufig: Während mehr Jungen von Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten betroffen sind, treten bei Mädchen häufiger Rechenschwierigkeiten sowie die Kombinierte Schulleistungsstörung auf (Fischbach et al. 2013).

Liegt bei einem Kind der Verdacht einer Lernstörung vor, erfolgt für gewöhnlich in einer diagnostischen Facheinrichtung – z. B. Kinder- und Jugendpsychiatrie, Schulpsychologie, Erziehungsberatung – eine Abklärung, ob es sich bei den Lernproblemen tatsächlich um eine spezifische Lernstörung handelt. Die testdiagnostische Untersuchung konzentriert sich in erster Linie auf die Kernsymptomatik, also die Fähigkeiten im Lesen, Schreiben oder Rechnen. Hierzu werden standardisierte und normierte Schulleistungstests durchgeführt, die im Einzelnen die Lesegeschwindigkeit, die Lesegenauigkeit und das Leseverständnis sowie die Rechtschreib- und Rechenfähigkeiten genauer betrachten. Zudem wird ein ausführlicher Intelligenztest durchgeführt, um die allgemeinen Lern- und Leistungsmöglichkeiten des Kindes abzuschätzen und eine Intelligenzminde rung bzw. Lernbehinderung auszuschließen. Die Diagnose einer Lernstörung nach ICD-10 der WHO (Dilling/Freyberger 2014) wird beim Vorliegen erwartungswidriger Schulleistungen vergeben. Die Leistungen sollen dabei deutlich unter dem aufgrund des Alters, der allgemeinen Intelligenz und der Beschulung erwartbaren Niveau liegen. Als erwartungswidrig sind die Schulleistungen demnach dann anzusehen, wenn sie verglichen mit Kindern der gleichen Klassenstufe als unterdurchschnittlich einzustufen sind – also die schwächsten 15% – sowie wenn sie deutlich von der individuellen intellektuellen Leistungsfähigkeit des Kindes abweichen.

Wird eine Lernstörung diagnostiziert, können verschiedene Unterstützungs- und Fördermaßnahmen in Anspruch genommen werden. Grundsätzlich ist in allen Bundesländern durch einen Fördererlass geregelt, wie die Förderung von Schüler*innen mit besonderen Problemen im Erwerb des Lesens, Schreibens oder Rechnens stattfinden soll. Ein sogenannter „Nachteilsausgleich“ kann eingeräumt werden, der dem Ausgleich der störungsbedingten Nachteile dienen soll. In der Klassenkonferenz wird für das jeweilige Kind individuell festgelegt, in welcher Art und in welchem Umfang dieser gewährt wird. Möglichkeiten hierzu wären verlängerte Bearbeitungszeiten – z. B. in Klassenarbeiten –, die Nutzung von Hilfsmitteln – z. B. Wörterbücher, Rechenrahmen – und das Vorlesen schriftlicher Anweisungen und die Bereitstellung abweichender Aufgaben. Auch

kann eine Abweichung von den allgemeinen Grundsätzen der Leistungsbewertung vorgenommen werden.

Reichen die alleinigen schulischen Maßnahmen nicht aus, kann eine außerschulische Lerntherapie die Förderung der Schriftsprach- bzw. Rechenleistungen intensivieren. In einem multimodalen Therapieansatz wird das Ziel verfolgt, die primäre Lernstörung zu behandeln und darüber hinaus das Kind bei der psychischen Bewältigung der häufig lange anhaltenden Lernstörung zu unterstützen. Eine solche Lerntherapie bei speziell ausgebildeten Lerntherapeut*innen ist dabei i. d. R. für mindestens ein bis zwei Schuljahre angelegt, um einen langfristigen und effektiven Nutzen zu erzielen.

2 Stigmatisierung und soziale Ausgrenzungsprozesse in der Schule

2.1 Stigmatisierung

Kinder mit Lernstörungen erleben häufig Stigmatisierungen, worunter ein Prozess der negativen Zuschreibung verstanden wird. Einer Person werden aufgrund einer gesellschaftlich negativ bewerteten Eigenschaft weitere negative Attribute zugeordnet, die sie sozial diskreditieren (Fuchs-Heinritz et al. 2013). Eine Stigmatisierung tritt immer dann auf, wenn Unterschiede zu einer Person oder auch einer Gruppe wahrgenommen werden und diese wahrgenommenen Unterschiede zu Etikettierung, Stereotypisierung, Trennung, Statusverlust und Diskriminierung führen (Link/Phelan 2001). Nach Rüschi (2010) sind Formen von Stigmatisierung bei Menschen mit jeglichen psychischen Auffälligkeiten weit verbreitet und für die Betroffenen oftmals viel belastender als die psychische Störung an sich. Entsprechend des Etikettierungsansatzes haben formal gegebene Labels, wie sie durch die Diagnose einer Lernstörung durch eine Facheinrichtung vergeben werden, sowohl einen Einfluss auf die Wahrnehmung von anderen auf die betroffenen Personen als auch auf die eigene Wahrnehmung (Keckeisen 1974). Durch das Label „lerngestört“ können in der Folge negative Stereotypen entstehen. Der Begriff „Lernstörung“ wird dabei mit folgenden sozial abwertenden Eigenschaften in Verbindung gebracht (Geiger/Brewster 2018; Gwernan-Jones/Burden 2010; Higgins et al. 2002; May/Stone 2010): Die Betroffenen werden erstens häufig als *dumm* betrachtet, da sie das Lesen, Schreiben oder Rechnen nur mühsam erlernen. Es herrscht die Meinung vor, dass sie *unintelligent* bzw. *zurückgeblieben* sind, weshalb ihnen das Lernen so schwerfällt. Zweitens besteht ein weiteres Vorurteil darin, dass die betroffenen Personen gar keine Lernstörung haben, sondern diese nur *vortäuschen*. Ihnen wird damit zugeschrieben, dass sie *faul* sind und sich lediglich mehr anstrengen müssten. Auch besteht manchmal der Glaube, dass sie die Diagnose nur nutzen, um sich Vorteile in der Schule zu

verschaffen. Zudem besteht drittens die Meinung, dass die Lernstörungen *unüberwindbar* sind. Dies führt zu der Überzeugung, dass den Betroffenen nicht geholfen werden kann, sodass jegliche Unterstützungen und Hilfsangebote als sinnlos erachtet werden. Hiermit geht auch die Vorstellung einher, dass die Betroffenen im Leben nur sehr wenig erreichen können und somit ungünstige Zukunftsperspektiven haben.

2.2 Soziale Ausgrenzungsprozesse

Lernstörungen gehen für viele Kinder mit einer Reihe von weiteren psychischen Belastungen einher (Späth/Gasteiger-Klicpera 2009). In einer aktuellen Studie wurden insgesamt 81 Grundschul Kinder mit einer diagnostizierten Lernstörungen dazu befragt, welche Lern- und Leistungssituationen sie als besonders schwierig und belastend erleben (Welz 2019). Etwa die Hälfte der Kinder gab an, dass sie durch das viele Lernen nur wenig Freizeit haben (55 %), dass sie lange an den Hausaufgaben sitzen müssen (49 %) und dass sie wegen ihrer Lernprobleme von den anderen Kindern geärgert werden (50 %). Weiterhin haben 42 % der Kinder wegen der Lernprobleme häufig Streit mit den Eltern, 39 % leiden unter schlechten Noten, 37 % geben an, dass viele Erwachsene nicht verstehen, dass ihnen das Lernen so schwerfällt. 21 % erleben es als belastend, dass sie in der Schule sehr viel langsamer lernen als die anderen Kinder und 16 % sind sehr aufgeregt, wenn in der Schule eine Klassenarbeit oder ein Test geschrieben wird. Somit leiden die betroffenen Kinder neben dem Mehraufwand an Lern- und Hausaufgabenzeit besonders unter den sozialen Konsequenzen und Ausgrenzungen.

Kinder und Jugendliche mit Lernstörung erleben oft ein hohes Maß an Diskriminierung von offener Feindseligkeit und Beleidigung bis hin zur Ablehnung und Nichtbeachtung (Daley/Rappolt-Schlichtmann 2018). So berichten Schulkinder mit Lernschwierigkeiten über ein erhöhtes Ausmaß an Gewalt- und Mobbing Erfahrungen (Valtin et al. 2010). Ein Drittel der in einer Studie von Ingesson (2007) befragten 75 Jugendlichen und Erwachsenen mit Lese-Rechtschreibstörung gaben retrospektiv an, aufgrund der Lernprobleme gemobbt worden zu sein. Auch in einer Studie von Huck und Schröder (2016) wird deutlich, dass 11 % der betroffenen Kinder Probleme mit der sozialen Integration haben. Körperliche Gewalt wird eher selten berichtet, vielmehr kommt es zu sozialem Ausschluss und verbalen Beleidigungen, die vor allem in Situationen stattfinden, in denen die Schwierigkeiten der Kinder offensichtlich werden (Krull/Wilbert/Hennemann 2014; Mishna 2003). Weiterhin zeigen Studien, dass lernschwache Kinder häufiger durch Mitschüler*innen viktimisiert werden, einen geringeren sozialen Status in der Klasse einnehmen, häufiger von sozialen Aktivitäten ausgeschlossen werden, weniger beliebt sind und sich von den Peers auch weniger akzeptiert fühlen als lernunauffällige Kinder (Gasteiger-Klicpera/Klicpera/Schabmann 2006;

Geisthardt/Munsch 1996; Kavale/Forness 1996; Kuhne/Wiener 2000). Soziometrische Studien machen deutlich, dass der soziale Status dieser Kinder über die Zeit hinweg abnimmt (Gasteiger-Klicpera/Klicpera/Schabmann 2006; Kuhne/Wiener 2000). Während noch keine Beliebtheitsunterschiede am Ende der Kindergartenzeit gefunden wurden, zählte am Ende der vierten Klasse jedoch etwa die Hälfte der Kinder mit schriftsprachlichen Problemen zum unbeliebtesten Drittel (Gasteiger-Klicpera/Klicpera/Schabmann 2006). Damit war ihr Anteil in dieser Gruppe mehr als doppelt so hoch wie der von Kindern mit unauffälligen Leistungen.

2.3 Ursachen von Stigmatisierung und sozialen Ausgrenzungsproblemen

Als Ursache für Stigmatisierungen werden mangelndes Wissen über Lernstörungen und sich daraus ergebende Missverständnisse angesehen (Rüsch 2010; Reddy/Reddy 2016). Tatsächlich macht eine Reihe von Forschungsstudien deutlich, dass die Lehrkräfte, die Mitschüler*innen, aber auch die betroffenen Kinder selbst nur über wenig Wissen über die Symptome, Häufigkeiten des Auftretens, Ursachen und Behandlungsmöglichkeiten verfügen. In einer aktuellen deutschen Studie wurden insgesamt 257 Lehrkräfte der Grund- und weiterführenden Schule zu ihrem Wissen über Lernstörungen und ihrer Kompetenzwahrnehmung im Umgang mit lernschwachen Kindern und Jugendlichen befragt (Schuchardt/Gripenburg/Mähler in Vorb.). Insgesamt schätzen die Lehrkräfte ihr Wissen und ihre Kompetenz zu umschriebenen Lernstörungen als gering ein, wobei sie angeben, über mehr Wissen zur Lese-Rechtschreibstörung als zur Rechenstörung zu verfügen. Zwei Drittel der Lehrkräfte gaben an, in der Lehramtsausbildung keine Kenntnisse zum Thema Lernstörungen erworben zu haben, und nur weitere 20 % haben bisher eine Weiter- bzw. Fortbildung zum Thema Lernstörung besucht. Diese Ergebnisse stehen im Einklang mit Khademi et al. (2016) und Brook/Watemberg/Geva (2000), die aufzeigen konnten, dass nur etwa ein Drittel der Lehrkräfte ausreichende Kenntnisse zum Thema Lernstörungen besitzt. Zusätzlich gaben in der Befragungsstudie von Schuchardt, Gripenburg und Mahler (in Vorb.) 10 % der Lehrkräfte an, überhaupt nicht an die Existenz von Lernstörungen zu glauben. Auch empfinden 40 % der Lehrkräfte die Arbeit mit lerngestörten Kindern als besonders anstrengend und 63 % als sehr zeitaufwendig. Des Weiteren sind 15 % der Meinung, dass Kinder mit Lernstörungen besser in einer gesonderten Klasse unterrichtet werden sollten als im inklusiven Klassenunterricht. Gefragt nach der schulischen Aufklärungspraxis gaben zwar 58 % der Lehrkräfte an, dass sie es uneingeschränkt gut finden, wenn die Lehrkräfte die Klasse über Lernstörungen aufklären, jedoch nur 24 % stellen heraus, dies auch tatsächlich zu tun. Als häufigste Gründe nannten die Lehrkräfte

hierfür, betroffene Kinder nicht stigmatisieren zu wollen und im Arbeitsalltag zu wenig Zeit zu haben. Auch stellten sie heraus, dass ihnen sowohl passendes Material als auch die Kompetenz zur Aufklärung der Klasse fehlen.

Die seltene Aufklärung von Schulklassen lässt auch mangelnde Kenntnisse und Vorurteile von Mitschüler*innen erwarten, was sich in einer Studie von Gabriel (2019) zeigte. Bei der Befragung von 85 Drittklässler*innen glaubten 70 %, dass Kinder mit Lernstörungen „einfach nur dumm“ seien. Bis zu 38 % gaben an, dass Kinder mit einer Lernstörung so viele Fehler machten, weil sie zu wenig übten. Weitere 16 % waren der Meinung, dass sie „einfach nur faul“ seien. Reddy und Reddy (2016) führten eine Befragung zu Wissen und Einstellungen zu Dyskalkulie bei Jugendlichen durch. Von den Jugendlichen konnten nur 12 % eine Dyskalkulie von einer Mathematikangst unterscheiden, 48 % kannten nicht die Symptome und 88 % nicht die Ursachen einer Dyskalkulie. Zudem waren 59 % der Jugendlichen der Meinung, dass diese Schüler*innen besser in einer separaten Schule unterrichtet werden sollten. 71 % dachten, dass die Betroffenen einfach nur weniger ehrgeizig seien. Obwohl bei den selbst von einer Dyskalkulie betroffenen Jugendlichen insgesamt mehr Wissen zum Störungsbild besteht, kannten auch hier 82 % von ihnen nicht die Ursache der eigenen Rechenschwierigkeiten. Auch in einer Studie von Mukherjee et al. (2016) zeigte sich, dass Kinder mit Lernstörungen nur wenig Wissen zu ihrer Lernproblematik haben. Von den 60 interviewten Kindern mit diagnostizierten Lernstörungen waren sich zwar alle Kinder ihrer vollen Symptomatik bewusst, 22 % der Kinder kannte jedoch den Namen der Störung nicht, 75 % wussten nicht, dass es sich bei einer Lernstörung um eine medizinische Diagnose handelt und nur 40 % war die Lerntherapie als Behandlungsform bekannt.

Soziale Ausgrenzung in Schulklassen kann die Folge einer Nichtentsprechung impliziter Klassennormen sein (Huber 2006). Solche Klassennormen untersuchte Schaefer (2017), indem sie 38 Schüler*innen der zweiten, dritten, fünften und sechsten Klassenstufe dazu befragte, wie Kinder zu sein haben bzw. was sie machen sollten, um in der Klasse dazuzugehören. Neben Aspekten des Sozialverhaltens wurden von den Kindern die schulischen Leistungen in den Vordergrund gestellt. Gute Noten und Fähigkeiten – z. B. im Lesen und Rechnen – benannten sie als Voraussetzung, um in der Klasse anerkannt zu werden. Dem Verhalten der Lehrkraft kommt bei der Entwicklung solcher Klassennormen und bei der Bildung des sozialen Status der Kinder mit Lernschwierigkeiten eine besondere Bedeutung zu. Problematisch ist, wenn in der Klasse ein Wettstreit (Wer ist der/die Beste?) gefördert wird. Die anderen Schüler*innen in der Leistung zu übertreffen, ist ein erstrebenswertes Ziel, denn es führt häufig zur Reputation bei der Lehrkraft. Ist dies der Fall, dann fördert die Lehrkraft damit die Entwicklung eines kompetitiven Klassenklimas, in welchem lernschwache Kinder wenig Akzeptanz und vermehrt soziale Ausgrenzung erfahren, da sie dieser Klassennorm nicht entsprechen können. Alternativ schlugen z. B. Covington und Teel schon

1996 vor, in Klassen die individuelle Lernentwicklung zu belohnen, d. h. eine intraindividuelle statt eine kriteriale oder soziale Bezugsnorm anzulegen.

Kinder nutzen Feedback einer Lehrkraft ggb. einem Schulkind als soziale Referenz für die eigene soziale Beziehung ggb. diesem Schulkind, d. h. die Beliebtheit einer Schülerin oder eines Schülers in der Klasse hängt von der wahrgenommenen Beliebtheit dieses Kindes bei der Lehrkraft ab (Huber/Gebhardt/Schwab 2015). Die Einstellung der Lehrkraft zu einem Kind erschließen sich Mitschüler*innen durch Rückmeldungen der Lehrkraft an das entsprechende Kind. Dies kann durch direktes Feedback („Das hast du gut gemacht“), aber auch durch indirektes Feedback, wie Aufmerksamkeit schenken oder Nichtbeachten, erfolgen. Je nach Ansprache und Zuwendung der Lehrkraft steigt oder sinkt also die Wahrscheinlichkeit, dass Klassenkamerad*innen sozialen Kontakt zu dem betreffenden Kind aufnehmen. Diese Bedeutung der Lehrkraft als *soziale Referenz* wurde bereits in mehreren Feld- und experimentellen Laborstudien belegt. Es zeigt sich, dass sowohl verhaltensbezogene als auch leistungsbezogene Rückmeldungen durch die Lehrkraft einen Einfluss auf die soziale Akzeptanz von Kindern im Klassenkontext haben (Huber 2011; Huber 2013; Huber/Wilbert 2012). Positives leistungsbezogenes Lehrkraftfeedback ggb. einem Schulkind führt zu einer Verbesserung der sozialen Akzeptanz in der Klasse, wobei dieser Effekt nur gering ausfällt (Huber/Gebhardt/Schwab 2015). Dagegen zeigt sich eine stärkere Wirkung im Sinne einer Verminderung der sozialen Akzeptanz durch die Mitschüler*innen bei negativem Lehrkraftfeedback. Somit hat Feedback durch Lehrkräfte auch ungewollt massive Auswirkungen auf Ausgrenzungs- und Ablehnungstendenzen.

2.4 Folgen von Stigmatisierungs- und Ausgrenzungsprozessen

Kinder mit Lernstörungen leiden sehr darunter, wegen ihrer Schwierigkeiten stigmatisiert und von anderen ausgegrenzt zu werden. Oftmals sind diese Folgen sogar noch viel gravierender, als die eigentliche Lernstörung selbst (Higgins et al. 2002). Wie Daley und Rappolt-Schlichtmann (2018) aufzeigen, sind sich die betroffenen Kinder der Stigmatisierungen sehr bewusst. Werden sie mit solchen Vorurteilen konfrontiert, kann es in der Folge dazu kommen, dass sie diese für wahr halten und bei sich selbst wahrnehmen und beobachten. Durch die Legitimation der Vorurteile verinnerlichen die betroffenen Kinder diese mit der Zeit immer mehr, was in der Folge zu einer sogenannten „Selbststigmatisierung“ führen kann. Kinder mit Lernstörungen sind hierfür vulnerabel und weisen in der Regel eine hohe Tendenz zur Selbststigmatisierung auf (Chan et al. 2017; Griepenburg et al. 2020). So denken 60 % von Kindern mit diagnostizierten Lernstörungen, dass diese dadurch entstehen, dass man zu wenig für die Schule übt und 63 % sind der Meinung, dass man nicht so klug wie andere Kinder ist, wenn man eine Lernstörung hat (Griepenburg

et al. 2020). Demnach schätzen sich die betroffenen Kinder selbst auch als fauler und weniger intelligent als ihre Mitschüler*innen ein. Solche Selbststigmatisierungen führen in der Folge dazu, dass die Betroffenen ein mangelndes Vertrauen in die eigene Leistungsfähigkeit entwickeln und geringere Erwartungen in die eigene Zukunft haben (Chan et al. 2017).

Wie verschiedene Studien zeigen, haben auch Lehrkräfte die Tendenz, Schüler*innen negativer zu betrachten und ablehnender zu behandeln, wenn ihnen mitgeteilt wird, dass bei einem Kind eine Lernstörung festgestellt wurde. Allein das Wissen um Lernschwierigkeiten kann bei Lehrkräften dazu führen, dass sie auch niedrigere Leistungserwartungen an das Kind stellen (Shifrer 2013). Diese Erwartungen führen dann im Sinne einer selbsterfüllenden Prophezeiung oftmals dazu, dass die tatsächlichen schulischen Leistungen dann auch schwächer ausfallen im Vergleich zu leistungsgleichen Kindern, die nicht als lernschwach etikettiert sind (Jussim/Eccles/Madon 1996; Hornstra et al. 2010; Schuchardt/Mähler i. E.).

Aufgrund vieler Stigmatisierungs- und Ausgrenzungserfahrungen berichten die betroffenen Kinder zudem häufig von Gefühlen der Scham und Demütigung. Oftmals zeigen sie Bewältigungsverhalten, das zwar kurzfristig entlastend wirkt, langfristig jedoch die Stigmatisierung und die damit verbundenen Belastungen aufrechterhalten und verstärken kann (Gasteiger-Klicpera/Klicpera/Schabmann 2006; Koenigs et al. 2019). So zeigen lernschwache Kinder, die von anderen ausgegrenzt werden und dadurch eine geringe soziale Partizipation erfahren, häufig Vermeidungsverhalten, indem sie sich sozial zurückziehen (Koenigs et al. 2019). Auch vermeiden sie Situationen, in denen ihre Lernschwierigkeiten offensichtlich werden (Firth/Greaves/Frydenberg 2010; Geisthardt/Munsch 1996). Sie neigen dazu, ihre Lernschwierigkeiten vor den Mitschüler*innen zu verbergen und zu verschleiern, um die Assoziation mit negativen Stereotypen und Spott zu vermeiden. Allerdings ist das in der Schule nicht immer so leicht möglich, da viele Lernsituationen – z. B. lautes Vorlesen oder Vorrechnen vor den anderen, Rückmeldungen durch die Lehrkräfte oder auch Gruppenarbeiten – nicht vermieden werden können (Alexander-Passe 2015). Viele Kinder möchten aus Angst vor Stigmatisierung nicht, dass ihre Lernstörungsdiagnose in der Schule bekannt gegeben wird. Auch berichten Erwachsene mit Lernstörungen zurückblickend, dass sie während der Schulzeit keinen Nachteilsausgleich wollten, damit sie nicht bloßgestellt wurden und offenlegen mussten, dass sie eine Lernstörung hatten (ebd.). Auch besteht die Sorge, dass die Diagnose in die Schulakte und ins Zeugnis aufgenommen wird und daraus negative Folgen für die weitere Schul- und Berufsausbildung entstehen (ebd.). Allerdings führt nicht allein die Offenlegung einer Lernstörung zu Stigmatisierungen (Riddick 2000). Wie verschiedene Studien zeigen konnten, nehmen die Klassenkamerad*innen die akademischen Einschränkungen auch ohne das Etikett „Lernstörung“ wahr, indem sie indirekt aus Leistungsvergleichen, den Reaktionen der Lehrkräfte und anberaumten Unterstützungsmaßnahmen darauf schließen (Bak et al. 1987; Huber/

Wilbert 2012; Singer 2008). Verheimlichen die Betroffenen ihre Lernschwierigkeiten ganz bewusst, besteht die Gefahr, dass schulische Unterstützungsangebote wie Förderkurse oder ein Nachteilsausgleich ausbleiben, was sich wiederum ungünstig auf die weitere Leistungsentwicklung auswirken kann. Auch kann dies zu einer erlebten Überforderung in schwierigen Schul- und Lernsituationen führen, was dann in ein Gefühl der Hoffnungslosigkeit bei den Kindern mündet.

Wie zahlreiche Studien zeigen, geht die erschwerte Situation nicht spurlos an den Kindern vorüber. Mit einer Lernstörung identifiziert zu werden, macht – wie in Kapitel 2 beschrieben – die betroffenen Kinder anfällig für Stigmatisierungs- und Diskriminierungserfahrungen, die wiederum mit weiteren psychischen Auffälligkeiten verbunden sind (Daley/Rappolt-Schlichtmann 2018). So hängen Stigma, Selbststigmatisierung und die Wahrnehmung von Andersartigkeit bei den betroffenen Kindern mit einer niedrigen Lebensqualität, einem geringen schulischen Wohlbefinden und einem niedrigen Selbstwertgefühl zusammen (Chan et al. 2017; Reddy/Reddy 2016; Fischbach et al. 2010; Ingesson 2007; Kohn et al. 2013a). Typisch sind aufgrund der anhaltenden Lernprobleme weiterhin eine geringe Anstrengungsbereitschaft, Lernfreude und -motivation, eine allgemeine Schulunlust sowie psychosomatische Beschwerden, wie Bauch- oder Kopfschmerzen (Fischbach et al. 2010). Durch Ablehnung und Spott durch Gleichaltrige, Mobbing Erfahrungen und Einsamkeit zeigen diese Kinder vermehrt depressive Verhaltensweisen, einen höheren sozialen Rückzug und eine erhöhte generelle Ängstlichkeit (Fischbach et al. 2010; Idan/Margalit 2014). Kinder mit Lernstörungen tragen somit ein besonderes Risiko für klinische und subklinische Depressionen und Ängste, das etwa doppelt so hoch ist wie für ihre lernunauffälligen Klassenkamerad*innen (Gallegos/Langley/Villegas 2012; Maag/Reid 2006; Nelson/Harwood 2011; Visser/Büttner/Hasselhorn 2019). Wie Kiuru et al. (2011) zeigen konnten, lässt sich die Entwicklung depressiver Symptome aus Lernschwierigkeiten vorhersagen, wobei dieser Zusammenhang durch das Gefühl, „nicht gut genug“ zu sein und in der Schule nur ungenügende Leistungen zu zeigen, mediiert wird. Zudem scheinen wütende Gefühle und aggressive Reaktionen, aber auch passives Verhalten sowie Flucht und Vermeidung schwieriger Situationen ein Risiko für Depressionen und Ängste darzustellen (Murberg/Bru 2005; Seiffge-Krenke/Klessinger 2000). Kinder, die schwierige Situationen durch die Unterstützung ihrer Eltern zu bewältigen versuchen, entwickeln weniger wahrscheinlich eine Depression (Murberg/Bru 2005).

3 Stigmatisierung und Ausgrenzung durch Aufklärung entgegenwirken

Bisherige Forschungsstudien zeigen auf, dass Lernstörungen weit verbreitet sind und es einen großen Bedarf an Aufklärung über die Besonderheiten der

betroffenen Kinder gibt. Durch eine gezielte frühzeitige Aufklärung auf verschiedenen Ebenen in der Schule, bei den betroffenen Kindern, bei den Mitschüler*innen sowie den Lehrkräften besteht die Möglichkeit, Missverständnissen und Stigmatisierungen entgegenzuwirken, sodass Selbstabwertungen und weitere Folgeerscheinungen bei den betroffenen Kindern auf der einen Seite und soziale Ausgrenzungsprozesse auf der anderen Seite verhindert werden können (Griepenburg/Schuchardt 2019).

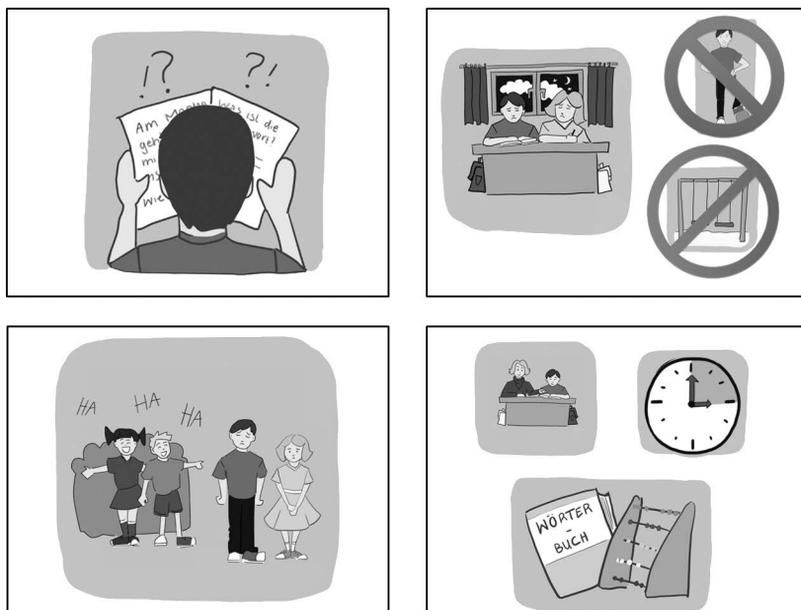
Doch wie genau so eine Aufklärung im schulischen Kontext gestaltet werden kann, wie die spezifische Wirkweise von Aufklärungsmaßnahmen ist, welche Gelingensbedingungen dafür nötig, aber auch welche Risiken damit verbunden sind, ist aktuell noch ungeklärt. In der Medizin und Psychologie wird die Aufklärung über eine bestehende Krankheit unter dem Begriff Psychoedukation zusammengefasst. Ziel ist hierbei die strukturierte Vermittlung relevanter Informationen über eine Störung sowie von Kompetenzen in der Bewältigung und im Umgang mit dieser unter Anwendung besonderer didaktischer Methoden (Mühlig/Jakobi 2011). Tatsächlich wurde das Thema Psychoedukation bzw. Aufklärung bei Lernstörungen in der wissenschaftlichen Praxis bislang noch weitgehend vernachlässigt. Die Ergebnisse erster Studien weisen jedoch auf eine gute Wirksamkeit von Aufklärungsmaßnahmen hin (Griepenburg/Schuchardt 2019). So konnten Griepenburg et al. (2020) aufzeigen, dass die Aufklärung mit kindgerechtem, visuellem Beratungsmaterial, das bei der Diagnoseeröffnung in spezifischen Facheinrichtungen – Beratungsstellen, Kinder- und Jugendpsychiatrie, Schulpsychologie usw. – eingesetzt werden kann, zu einem erhöhten Wissen und einem subjektiv verbesserten Wohlbefinden bei den betroffenen Kindern sowie bei ihren Eltern führt. Auch das fünfwöchige Heidelberger Elterngruppentraining zum Umgang mit Lese- Rechtschreibschwierigkeiten (HET-LRS; Buschmann/Multhaus 2018) zeigt, dass sich das Wissen über die Lernschwierigkeiten und das subjektive elterliche Kompetenzerleben steigern lassen und sich positive Veränderungen hinsichtlich ihres Einfühlungsvermögens, der Unterstützung des Kindes, der Hausaufgabensituation und der Beziehung zum Kind einstellen.

Wie eine Aufklärung über Lernstörungen in der Schulklasse gestaltet werden kann, untersuchten Gabriel, Griepenburg und Schuchardt (im Druck). Hierzu wurde eine Lerneinheit für eine Unterrichtsstunde konzipiert, die das Thema Lernstörungen und die daraus entstehenden sozialen und emotionalen Schwierigkeiten für die betroffenen Kinder im Schulalltag behandelt. Das Ziel bestand dabei nicht darin, über die Lernstörung eines spezifischen Kindes in der Klasse aufzuklären, sondern allgemein die Kinder für das Thema Lernstörungen zu sensibilisieren. Anhand von den zwei fiktiven Fallbeispielen Tom und Anna wurden den Kindern in einer grafisch illustrierten Geschichte zunächst die beiden Störungsbilder der Lese-Rechtschreibstörung sowie der Rechenstörung vorgestellt. Hierbei wurde auf das Erscheinungsbild, die Häufigkeit des Auftretens und die Ursachen dieser Lernstörungen eingegangen sowie über eine Lerntherapie und

den Sinn eines Nachteilsausgleichs informiert. Im zweiten Teil der Lerneinheit wurden zusätzliche Probleme, die mit Lernstörungen einhergehen können, thematisiert. Dabei ging es besonders um soziale Probleme wie Ausgrenzung und Mobbing sowie um emotionale Schwierigkeiten wie Traurigkeit, Schulangst und ein geringeres Selbstwertgefühl der betroffenen Kinder. Es wurde beispielsweise gemeinsam überlegt, ob man gut lernen kann, wenn man traurig ist und wie man sich fühlt, wenn man trotz vielen Lernens einfach nicht besser in der Schule wird. Zum Abschluss der Unterrichtsstunde wurde gemeinsam beraten, wie die Klasse den Kindern mit Lernstörungen den Schulalltag erleichtern könnte. Auf einem Plakat wurden die erarbeiteten Verhaltensweisen – z. B.: Wir machen uns über niemanden lustig! Wir helfen einander! – festgehalten und für alle Kinder sichtbar im Klassenraum aufgehängt, um somit für einen nachhaltigen Effekt zu sorgen. Die gesamte Lerneinheit wurde interaktiv gestaltet und die Themen wurden kindgerecht aufbereitet. Über eine Power Point Präsentation wurden die Abbildungen – im Sinne einer Bildergeschichte – gezeigt und anhand derer die Sachverhalte erklärt (siehe beispielhaft Abbildung 1). Die Wirksamkeit dieser Aufklärungsmaßnahme wurde in einer Evaluationsstudie mit 85 Kindern aus sechs dritten Klassen innerhalb eines Prä-Post-Follow-up-Designs mit Wartekontrollgruppe überprüft. Es konnte gezeigt werden, dass die Kinder einen deutlichen Wissenszuwachs auch noch sechs Wochen nach der Unterrichtsstunde hatten und soziale Ängste in verschiedenen Lern- und Leistungssituationen abnahmen. Zudem verbesserte sich für die Kinder, die selbst glauben, eine Lernstörung zu haben, nach der eigenen Wahrnehmung die soziale Integration in der Klasse. Die Lehrkräfte bewerteten die Aufklärungseinheit insgesamt ausgesprochen positiv. Sie gaben an, dass das Thema für den schulischen Alltag sehr wichtig sei, das entwickelte Material für die Kinder ansprechend und durch die manualisierte Aufbereitung der Inhalte und didaktischen Hinweise die Handhabung für die Lehrkräfte gut umsetzbar sei. Auch der zeitliche Umfang von nur einer Schulstunde ermöglicht nach ihrer Ansicht die Implementierung in den Schulalltag, der oft neben der Vermittlung des Schulstoffs wenig Zeit für zusätzliche Themen übriglässt.

Damit die Lehrkräfte in Zukunft selbst solche Aufklärungseinheiten in ihrer Klasse durchführen können, sollte sichergestellt werden, dass sie über ausreichendes Wissen über Lernstörungen verfügen. Nur dann ist es möglich, die betroffenen Kinder gut im Schulalltag zu begleiten und die Klasse adäquat aufzuklären. Wie in der Lehrkraftbefragung von Schuchardt/Griepenburg/Mähler (i. V.) deutlich wird, besteht bei vielen Lehrkräften noch ein hoher Bedarf an Fort- und Weiterbildung zum Thema Lernstörungen. In einer Studie von Aguiar et al. (2014) konnte gezeigt werden, dass bereits eine eintägige Fortbildung zu einem bedeutsamen Wissenszuwachs führt und dass Unsicherheiten der Lehrkräfte im Umgang mit den betroffenen Kindern gemindert werden können. Um jedoch auch Stigmatisierungs- und Ausgrenzungsprozessen langfristig entgegenzuwirken,

Abbildung 1: Beispielillustrationen (Gabriel/Griepenburg/Schuchardt, im Druck.)



sollten solche Maßnahmen allerdings umfassender angelegt werden (Wei et al. 2020). So sollte in gezielten Fort- und Weiterbildungskursen auf der einen Seite das Wissen über die Besonderheiten und Bedürfnisse lernschwacher Kinder erhöht und auf der anderen Seite praxisnahes Handwerkszeug im Umgang mit den betroffenen Kindern, aber auch mit der Klasse und den Eltern vermittelt werden. Geeignet sind hierfür zum Beispiel die Weiterbildung zur Beratungslehrkraft oder auch spezifische Fortbildungen zur Verbesserung des Klassenklimas, wie die seit 1994 bestehende niedersächsische KIK-Fortbildung (Kommunikation, Interaktion, Kooperation; Grewe 2003; Plasse 2020). In dieser eineinhalbjährigen schulpсихologischen Fortbildung werden Lehrkräfte darin unterstützt, die Gruppenprozesse in der Klasse positiv zu begleiten, Klassenregeln und -normen einzuführen, Gesprächs- und Feedbackkompetenzen zu erweitern sowie Konfliktmanagement und Mobbing-Interventionen durchzuführen, um somit zur Verbesserung des Klassenklimas beizutragen. Wie langjährige Erfahrungen mit dieser Fortbildung zeigen, führt die Erweiterung von theoretischem Wissen, das Sammeln von Erfahrungen durch Umsetzung des Gelernten in der eigenen Klasse und die Selbstreflexion in Form von Fallbesprechungen und Supervision dazu, dass sich die Lehrkräfte ihren eigenen Handlungen bewusster werden und durch ihr Verhalten maßgeblich ein günstiges Klassen- und Sozialklima schaffen, in dem sich alle Kinder angenommen und wohlfühlen.

4 Fazit

Eine inklusive Bildung und Förderung zeichnet sich dadurch aus, dass sie soziale und persönliche Unterschiede in den Lernausgangslagen und Entwicklungsbedingungen von Kindern wahrnimmt und im schulischen Alltag konstruktiv mit der Heterogenität in kognitiven und sozialen Kompetenzen umgeht. Dazu gehört nicht nur, ein angemessenes Lernangebot zu machen, sondern auch, das soziale Miteinander aktiv so zu gestalten, dass die Teilhabe aller im Rahmen ihrer jeweiligen individuellen Möglichkeiten gegeben ist. Im schulischen Kontext kommt dem erfolgreichen Lernen eine besondere Bedeutung zu, wobei die Heterogenität in den Lernausgangslagen eine große Herausforderung darstellt. Lernschwierigkeiten und Lernstörungen treten in allen Klassen auf und gehören damit zum Alltag aller Schüler*innen sowie aller Lehrkräfte. Meist werden Kinder mit anhaltenden Lernschwierigkeiten einer ausführlichen Diagnostik unterzogen mit dem Ziel, Ausmaß und mögliche Ursachen festzustellen sowie eine passende Förderung zu ermöglichen. Wie bereits dargestellt, zeigt das Thema des „Labeling“ die Gefahren einer Diagnose im Hinblick auf eine Stigmatisierung. Es steht für uns jedoch nicht infrage, dass eine individuelle und adäquate Förderung einer gründlichen Diagnostik bedarf – entscheidend ist der Umgang mit der Diagnose „Lernstörung“. Mit einer Lernstörung identifiziert zu werden, macht die betroffenen Kinder offenbar anfällig für Stigmatisierungs- und Ausgrenzungserfahrungen. Vor allem weit verbreitete Missverständnisse und mangelndes Wissen über Lernstörungen können dazu führen, dass die betroffenen Kinder in der Schule ausgelacht, verspottet, gehänselt und geärgert werden. Das Thema Aufklärung bzw. Psychoedukation über Lernstörungen gewinnt daher in den letzten Jahren in Forschung und Praxis zunehmend an Beachtung. Wie in diesem Kapitel deutlich geworden ist, besteht gerade im inklusiven Schulsetting ein großer Handlungsbedarf hinsichtlich der Aufklärung über Lernstörungen. Lehrkräfte spielen hierbei eine ganz besondere Rolle. So besteht die Gefahr, dass sie durch ihr Verhalten – bewusst oder auch unbewusst – zu Stigmatisierungs- und Ausgrenzungsprozessen in der Klasse beitragen. Sind die Lehrkräfte gut geschult, Kinder mit Lernstörungen zu identifizieren, geeignete Unterstützungsmaßnahmen zu installieren, ihren eigenen Umgang mit den Kindern zu reflektieren und angemessen mit dem Kind und der Klasse über die Problematik zu kommunizieren, besteht die Chance, dass Ausgrenzungs- und Stigmatisierungserfahrungen vermieden werden können. Zwei Interventionsschritte sind hierbei von Bedeutung. Zum einen trägt Psychoedukation für die ganze Klasse, unabhängig von möglichen Lernschwierigkeiten einzelner, zu einem Klassenklima der Toleranz und Hilfsbereitschaft bei, wie in der Studie von Gabriel, Gripenburg und Schuchardt (im Druck) gezeigt wurde. Zum anderen kann ein offener Umgang mit der Diagnose und den damit einhergehenden Schwierigkeiten einer Lernstörung für betroffene Kinder Entlastung schaffen, da akademische

Einschränkungen auch implizit – also ohne das „Etikett“ Lernstörung – von der Klasse wahrgenommen werden. Die entscheidende Frage ist dabei, wie dieser Prozess durch Lehrkräfte kompetent und verantwortungsvoll gesteuert werden kann. Nur durch einen transparenten Umgang können die Kinder die Schwierigkeiten und das Ausmaß der Belastung einer Lernstörung verstehen, wobei Lehrkräfte auch den Mitschüler*innen Verantwortung in diesem Prozess übertragen sollten. Gezielte Maßnahmen der sozialen Klassenführung haben ihren Platz in inklusiven schulischen Settings, um nicht nur den Lernprozess, sondern auch die zwischenmenschlichen Prozesse positiv zu gestalten.

Wie gezeigt werden konnte, liegen erste Ansätze und Konzepte zur Aufklärung über Lernstörungen vor, die erfolgversprechend sind und in den nächsten Jahren weiter ausgebaut werden können. Inklusive Bildungsforschung sollte hier als Begleitforschung eine Vielzahl offener Fragen klären, die unsere Kenntnisse über die Gelingensbedingungen eines kompetenten Umgangs mit Lernstörungen im Klassensetting erweitern. So ist noch ungeklärt, ob möglicherweise allein die Vermehrung des Wissens bei den Kindern einer Klasse, aber auch bei der Lehrkraft schon dazu führt, dass keine, weniger oder ganz andere Stigmatisierungsprozesse und Ausgrenzungen stattfinden. Auch bleibt noch offen, wie genau die Offenlegung einer Lernstörung eines einzelnen Kindes in der Klasse geleistet werden kann, ohne dass dies zu Stigmatisierung führt. Was muss getan werden, um im Verhalten der Lehrkräfte und auf Seiten der Mitschüler*innen den Boden für einen offenen und toleranten Umgang mit Lernstörungen und allen anderen Heterogenitätsdimensionen zu bereiten? Verfügen Lehrkräfte – neben dem Wissen über Lernstörungen – über ausreichende Fähigkeiten zur Beobachtung und Wahrnehmung ihres eigenen Feedback-Verhaltens, um Ausgrenzungsprozesse zu verhindern? Welches pädagogische und didaktische Handwerkszeug ist geeignet, ein positives soziales Klassenklima herzustellen? Welche Resilienzfaktoren können das Ausmaß der Folgen minimieren? Alle offenen Fragen machen deutlich, dass Förderung und Bildung in inklusiven Settings einer *Inklusiven Bildungsforschung* bedürfen, die im interdisziplinären Diskurs Chancen und Grenzen für ein inklusives Miteinander ausloten.

Literatur

- Aguiar, Ana P./Kielsing, Renata R./Costa, Adriana C./Chardosim, Neusa/Dorneles, Beatriz V./Almeida, Mariana R./Rohde, Luis A. (2014): Increasing teachers' knowledge about ADHD and learning disorders: an investigation on the role of a psychoeducational intervention. In: *Journal of Attention Disorders* 18, S. 691–698.
- Alexander-Passe, Neil (2015): The dyslexia experience: Difference, disclosure, labelling, discrimination and stigma. In: *Asia Pacific Journal of Developmental Differences* 2, H. 2, S. 202–233.
- Bak, John J./Cooper, Edith M./Dobroth, Kathryn M./Siperstein, Gary N. (1987): Special class placements as labels: Effects on children's attitudes toward learning handicapped peers. In: *Exceptional Children* 54, H. 2, S. 151–155.

- Brook, Uzi/Watemberg, Nathan/Geva, Diklah (2000): Attitude and knowledge of attention deficit hyperactivity disorder and learning disability among high school teachers. In: *Patient Education and Counseling* 40, H. 3, S. 247–252.
- Buschmann, Anke/Multhaus, Bettina (2018): *Heidelberger Elternteraining Lese-Rechtschreibschwierigkeiten*. München: Elsevier.
- Chan, Yi/Chan, Yim Yuk/Cheng, Sui Lam/Chow, Man Yin/Tsang, Yau Wei/Lee, Clara/Lin, Chung-Ying (2017): Investigating quality of life and self-stigma in Hong Kong children with specific learning disabilities. In: *Research in Developmental Disabilities* 68, S. 131–139.
- Covington, Martin V./Teel, Karen Manheim (1996): *Overcoming Student Failure: Changing Motives and Incentives for Learning*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Daley, Samantha G./Rappolt-Schlichtmann, Gabrielle (2018): Stigma consciousness among adolescents with learning disabilities: considering individual experiences of being stereotyped. In: *Learning Disability Quarterly* 41, S. 200–212.
- Dilling, Horst/Freyberger, Harald J. (2014): *Taschenführer zur ICD-10-Klassifikation psychischer Störungen. 7. überarbeitete Auflage entsprechend ICD-10-GM*. Bern: Huber.
- Esser, Günter/Wyschkon, Anne/Schmidt, Martin H. (2002): Was wird aus Achtjährigen mit einer Lese-Rechtschreibstörung? Ergebnisse im Alter von 25 Jahren. In: *Zeitschrift für Klinische Psychologie und Psychotherapie* 31, S. 235–242.
- Firth, Nola/Greaves, Daryl/Frydenberg, Erica (2010): Coping styles and strategies: a comparison of adolescent students with and without learning disabilities. In: *Journal of Learning Disabilities* 43, S. 77–85.
- Fischbach, Anne/Schuchardt, Kirsten/Brandenburg, Janin/Kleszczewski, Julia/Balke-Melcher, Christina/Schmidt, Claudia/Büttner, Gerhard/Grube, Dietmar/Mähler, Claudia/Hasselhorn, Marcus (2013): Prävalenz von Lernschwächen und Lernstörungen: Zur Bedeutung der Diagnosekriterien. In: *Lernen und Lernstörungen* 2, H. 2, S. 65–76.
- Fischbach, Anne/Schuchardt, Kirsten/Mähler, Claudia/Hasselhorn, Marcus (2010): Zeigen Kinder mit schulischen Minderleistungen sozio-emotionale Auffälligkeiten? In: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 42, H. 4, S. 201–210.
- Fuchs-Heinritz, Werner/Lautmann, Rüdiger/Rammstedt, Ootth/Wienold, Hanns (Hrsg.) (2013): *Lexikon zur Soziologie*. Wiesbaden: Springer VS.
- Gabriel, Taina (2019): *Evaluation einer psychoedukativen Lehreinheit für Grundschulklassen zum Thema Lernstörungen*. Unveröffentlichte Masterarbeit: Universität Hildesheim.
- Gabriel, Taina/Griepenburg, Conny/Schuchardt, Kirsten (im Druck): Grundschulkindern Lernstörungen erklären: Evaluation einer psychoedukativen Lehreinheit zur Aufklärung über Lernstörungen. In: *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*.
- Gallegos, Julia/Langley, Audra/Villegas, Diana (2012): Anxiety, Depression, and Coping Skills Among Mexican School Children: A Comparison of Students With and Without Learning Disabilities. In: *Learning Disability Quarterly: Journal of the Division for Children with Learning Disabilities* 35, H. 1, S. 54–61.
- Gasteiger-Klicpera, Barbara/Klicpera, Christian/Schabmann, Alfred (2006): Der Zusammenhang zwischen Lese-, Rechtschreib- und Verhaltensschwierigkeiten: Entwicklung vom Kindergarten bis zur vierten Grundschulklasse. In: *Kindheit und Entwicklung* 15, H. 1, S. 55–67.
- Geiger, Elizabeth F./Brewster, Melanie E. (2018): Development and evaluation of the individuals with learning disabilities and/or difficulties perceived discrimination scale. In: *The Counseling Psychologist* 46, H. 6, S. 708–737.
- Geisthardt, Cheryl/Munsch, Joyce (1996): Coping with School Stress: A comparison of adolescents with and without learning disabilities. In: *Journal of learning disabilities* 29, S. 287–296.
- Grewe, Norbert (2003): *Aktive Gestaltung des Klassenklimas – eine empirische Interventionsstudie*. Münster: LIT.
- Griepenburg, Conny/Schuchardt, Kirsten (2019): Psychoedukation bei Lernstörungen: Relevanz und Umsetzung. In: *Lernen und Lernstörungen* 8, S. 33–45.
- Griepenburg, Conny/Schuchardt, Kirsten/Lautenschläger, Pia/Mähler, Claudia (2020): Wirksamkeit einer strukturierten, kindgerechten Psychoedukation bei Lernstörungen. In: *Lernen und Lernstörungen* 9, S. 1–13.
- Gwerman-Jones, Ruth/Burden, Robert L. (2010): Are they just lazy? Student teachers' attitudes about dyslexia. In: *Dyslexia* 16, H. 1, S. 66–86.

- Higgins, Eleanor L./Raskind, Marshall H./Goldberg, Roberta J./Herman, Kenneth L. (2002): Stages of acceptance of a learning disability: The impact of labelling. In: *Learning Disability Quarterly* 25, H. 1, S. 3–18.
- Hornstra, Lisette/Denessen, Eddie/Voeten, Marinus/van den Bergh, Linda/Bakker, Joep (2010): Teacher attitudes toward dyslexia: Effects on teacher expectations and the academic achievement of students with dyslexia. In: *Journal of Learning Disabilities* 43, H. 6, S. 515–529.
- Huber, Christian (2006): Soziale Integration in der Schule?! Marburg: Tectum.
- Huber, Christian (2011): Soziale Referenzierungsprozesse und soziale Integration in der Schule. In: *Empirische Sonderpädagogik* 3, H. 1, S. 20–36.
- Huber, Christian/Wilbert, Jürgen (2012): Soziale Ausgrenzung von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf und niedrigen Schulleistungen im gemeinsamen Unterricht. In: *Empirische Sonderpädagogik* 4, H. 2, S. 147–165.
- Huber, Christian (2013): Der Einfluss von Lehrkraftfeedback auf die soziale Akzeptanz bei Grundschulkindern eine experimentelle Studie zur Wirkung von sozialen Referenzierungsprozessen in Lerngruppen. In: *Heilpädagogische Forschung* 39, H. 1, S. 14–29.
- Huber, Christian/Gebhardt, Markus/Schwab, Susanne (2015): Lehrkraftfeedback oder Spaß beim Spiel? Eine Experimentalstudie zum Einfluss von Lehrkraftfeedback auf die soziale Akzeptanz bei Grundschulkindern. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 61, H. 1, S. 51–64.
- Huck, Lorenz/Schröder, Astrid (2016): Psychosoziale Belastungen und Lernschwierigkeiten: Befunde zum Zusammenhang von Lese-Rechtschreib-Schwäche, Rechenschwäche und psychosozialen Belastungen in einer Inanspruchnahme-Stichprobe aus einer lerntherapeutischen Einrichtung. In: *Lernen und Lernstörungen* 5, S. 157–164.
- Idan, Orly/Margalit, Malka (2014): Socioemotional self-perceptions, family climate, and hopeful thinking among students with learning disabilities and typically achieving students from the same classes. In: *Journal of Learning Disabilities* 47, H. 2, S. 136–152.
- Ingesson, S.Gunnel (2007): Growing Up with Dyslexia: Interviews with Teenagers and Young Adults. In: *School Psychology International* 28, H. 5, S. 574–591.
- Jussim, Lee/Eccles, Jacquelynne/Madon, Stephanie (1996): Social perception, social stereotypes, and teacher expectations: Accuracy and the quest for the powerful selffulfilling prophecy. In: *Advances in experimental social psychology* 28, S. 281–388.
- Kavale, Kenneth A./Forness, Steven R. (1996): Social Skill Deficits and Learning Disabilities: A Meta-Analysis. In: *Journal of Learning Disabilities* 29, H. 3, S. 226–237.
- Keckeisen, Wolfgang (1974): Die gesellschaftliche Definition abweichenden Verhaltens: Perspektiven und Grenzen des labeling approach. München: Juventa.
- Khademi, Mojgan/Rajezi-fahani, Sepideh/Noorbakhsh, Simasadat/Panaghi, Leili/Davari-Ashtiani, Rozita/Razjouyan, Katayoon/Salamatbakhsh, Nina (2016): Knowledge and Attitude of Primary School Teachers in Tehran/Iran towards ADHD and SLD. In: *Global Journal of Health Science* 8, H. 12, S. 141–151.
- Kiuru, Noona/Leskinen, Esko/Nurmi, Jri-Erik/Salmela-Aro, Katariina (2011): Depressive symptoms during adolescence: Do learning difficulties matter? In: *International Journal of Behavioral Development* 35, H. 4, S. 298–306.
- Koenigs, Julia/Schuchardt, Kirsten/Götzinger, Rosa Sophie/Mähler, Claudia (2019): Bewältigung schwieriger Schul- und Lernsituationen bei Kindern mit Lernschwierigkeiten. In: *Empirische Sonderpädagogik* 11, H. 2, S. 118–131.
- Kohn, Juliane/Wyschkon, Anne/Esser, Günter (2013a): Psychische Auffälligkeiten bei Umschriebenen Entwicklungsstörungen: Gibt es Unterschiede zwischen Lese-Rechtschreib- und Rechenstörungen? In: *Lernen und Lernstörungen* 2, H. 1, S. 7–20.
- Kohn, Juliane/Wyschkon, Anne/Ballaschk, Katja/Ihle, Wolfgang/Esser, Günter (2013b): Verlauf von Umschriebenen Entwicklungsstörungen: Eine 30-Monats-follow-up-Studie. In: *Lernen und Lernstörungen* 2, H. 2, S. 77–89.
- Krull, Johanna/Wilbert, Jürgen/Hennemann, Thomas (2014): The social and emotional situation of first graders with classroom behavior problems and classroom Learning difficulties in inclusive classes. In: *Learning Disabilities: A Contemporary Journal* 12, H. 2, S. 169–190.
- Kuhne, Michael/Wiener, Judith (2000): Stability of Social Status of children with and without Learning Disabilities. In: *Learning Disability Quarterly* 23, S. 64–75.

- Lauth, Gerhard W./Brunstein, Joachim C./Grünke, Matthias (2014): Lernstörungen im Überblick: Arten, Klassifikation, Verbreitung und Erklärungsperspektiven. In: Lauth, Gerhard W./Grünke, Matthias/Brunstein, Joachim, C. (Hrsg.): Interventionen bei Lernstörungen: Förderung, Training und Therapie in der Praxis. Göttingen: Hogrefe, S. 17–31.
- Link, Bruce G./Phelan, Jo C. (2001): Conceptualizing stigma. In: *Annual Review of Sociology* 27, H. 6, S. 363–385.
- Maag, John W./Reid, Robert (2006): Depression Among Students with Learning Disabilities. In: *Journal of Learning Disabilities* 39, H. 1, S. 3–10.
- May, Alison L./Stone, C. Addison (2010): Stereotypes of individuals with learning disabilities: Views of college students with and without learning disabilities. In: *Journal of Learning Disabilities* 43, H. 6, S. 1–17.
- Mishna, Faye (2003): Learning Disabilities and Bullying: Double Jeopardy. In: *Journal of Learning Disabilities* 36, H. 4, S. 336–347.
- Mühlig, Stephan/Jakobi, Frank (2011): Psychoedukation. In: Wittchen, Hans-Ulrich/Hoyer, Jürgen (Hrsg.): *Klinische Psychologie und Psychotherapie*. Berlin und Heidelberg: Springer, S. 477–490.
- Mukherjee, Sayantani/Shah, Henal R./Ramanathan, Seethalakshmi/Dewan, Mantosh (2016): Knowledge and Attitudes About Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder and Specific Learning Disorder in an Urban Indian Population. In: *Journal of nervous and mental disease* 204, H. 6, S. 458–463.
- Murberg, Terje A./Bru, Edvin (2005): The role of coping styles as predictors of depressive symptoms among adolescents: A prospective study. In: *Scandinavian Journal of Psychology* 46, S. 385–393.
- Nelson, Jason M./Harwood, Hannah (2011): Learning disabilities and anxiety: a meta-analysis. In: *Journal of Learning Disabilities* 44, H. 1, S. 3–17.
- Plasse, Gertrud (2020): Keiner bleibt zurück. Kompetent soziales Miteinander gestalten. In: *Reportpsychologie* 45, S. 3–4.
- Reddy, Smitha M./Reddy, K. Jayasankara (2016): A comparative study of the knowledge, attitude and quality of life about dyscalculia among adolescents with and without dyscalculia. In: *Personality Study and Group Behaviour* 36, S. 35–44.
- Riddick, Barbara (2000): An examination of the stigmatisation of the relationship between labelling and the stigmatisation with special reference to dyslexia. In: *Disability & Society* 15, S. 653–667.
- Rüsch, Nicolas (2010): Reaktionen auf das Stigma psychischer Erkrankung. Sozialpsychologische Modelle und empirische Befunde. In: *Zeitschrift für Psychiatrie, Psychologie und Psychotherapie* 58, H. 4, S. 287–297.
- Schaefer, Anja (2017): Um in unserer Klasse dazuzugehören, ... Zur Bedeutung von Normen für die soziale Integration in der Klasse. In: *Potsdamer Zentrum für empirische Inklusionsforschung (ZEIF)*, H. 2, S. 1–9.
- Schuchardt, Kirsten/Mähler, Claudia (i. E.): Diagnostik von Lernschwierigkeiten – Übereinstimmung von Lehrkräftenurteil und Testdiagnostik. In: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*.
- Schuchardt, Kirsten/Griepenburger, Conny/Mähler, Claudia (i. V.): Was wissen Lehrkräfte über Lernstörungen? Eine Bestandsaufnahme zum Kenntnisstand und Umgang in der Schule.
- Schulz, Franziska/Wyschkon, Anne/Gallit, Finja S./Poltz, Nadine/Moraske, Svenja/Kucian, Karin/von Aster, Michael/Esser, Günter (2018): Rechenprobleme von Grundschulkindern: Persistenz und Schulerfolg nach fünf Jahren. In: *Lernen und Lernstörungen* 7, S. 67–80.
- Seiffge-Krenke, Inge/Klessinger, Nicolai (2000): Long-Term Effects of Avoidant Coping on Adolescents' Depressive Symptoms. In: *Journal of Youth and Adolescence* 29, S. 617–630.
- Shifrer, Dara (2013): Stigma of a label educational expectations for high school students labeled with learning disabilities. In: *Journal of Health and Social Behavior* 54, H. 4, S. 462–480.
- Singer, Elly (2008): Coping with academic failure, A study of dutch children with dyslexia. In: *Dyslexia* 14, H. 4, S. 314–333.
- Späth, Hannelore/Gasteiger-Klicpera, Barbara (2009): Situationsspezifische Copingstrategien bei Kindern und Jugendlichen mit Lese-Rechtschreibschwierigkeiten. In: *Heilpädagogische Forschung* 35, S. 36–50.
- Valtin, Renate/Hornberg, Sabine/Buddeberg, Magdalena/Voss, Andreas/Kowoll, Magdalena E./Potthoff, Britta (2010): Schülerinnen und Schüler mit Leseproblemen – eine ökosystemische

- Betrachtungsweise. IGLU 2006 – die Grundschule auf dem Prüfstand. Vertiefende Analysen zu Rahmenbedingungen schulischen Lernens. Münster: Waxmann, S. 43–90.
- Visser, Linda/Büttner, Gerhard/Hasselhorn, Marcus (2019): Komorbidität spezifischer Lernstörungen und psychischer Auffälligkeiten: Ein Literaturüberblick. In: Lernen und Lernstörungen 8, S. 7–20.
- Wei, Yifeng/Carr, Wendy/Alaffe, Rebecca/Kutcher, Stan (2020): Mental health literacy development: Application of online and in-person professional development for preservice teachers to address knowledge, stigma, and help-seeking intentions. In: Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement 52, H. 2, S. 107–114.
- Welz, Anne (2019): (Un)Gestört?! Wie belastet sind Kinder mit Lernschwierigkeiten und wie bewältigen sie diese? Unveröffentlichte Masterarbeit: Universität Hildesheim.
- Wyschkon, Anne/Schulz, Franziska/Gallit, Finja. S./Poltz, Nadine/Kohn, Juliane/Moraske, Svenja/Bondü, Rebecca/von Aster, Michael/Esser, Günter (2018): 5-Jahres-Verlauf der LRS: Stabilität, Geschlechtseffekte, Schriftsprachniveau und Schulerfolg. In: Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie 46, H. 2, S. 107–122.

Autor*innenverzeichnis

Christian Andersen, Mag., Universität Wien, Institut für Bildungswissenschaft; Arbeitsschwerpunkte: Differenz in theoretischer und empirischer Hinsicht; Elementarpädagogik.

Meike Sophia Baader, Prof.'in Dr., Professorin für Allgemeine Erziehungswissenschaft an der Stiftung Universität Hildesheim, Institut für Erziehungswissenschaft; Arbeitsschwerpunkte: Geschichte von Kindheit, Jugend und Familie; Erziehung, Bildung, soziale Bewegungen und Geschlecht; sexualisierte Gewalt.

Carolin Bätge, M.A., Stiftung Universität Hildesheim, Institut für Erziehungswissenschaft; Arbeitsschwerpunkte: Diversity Education; Bildungsmedien und Vielfalt; Inklusion.

Cathleen Bethke, M.A., Leibniz Universität Hannover, Institut für Sonderpädagogik; Arbeitsschwerpunkte: Qualitative und inklusive Kindheitsforschung; Qualität in (früh-)pädagogischen Institutionen; Gestaltung von Fachkraft-Kind-Interaktionen.

Jörn Borke, Prof. Dr., Professor für Entwicklungspsychologie der Kindheit an der Hochschule Magdeburg-Stendal; Arbeitsschwerpunkte: kulturvergleichende Säuglings- und Kleinkindforschung; Eltern-Kind-Interaktionen; kultursensitive Frühpädagogik und Beratung.

Ann-Christin Bruhn, M.Ed., Stiftung Universität Hildesheim, Institut für englische Sprache und Literatur; Arbeitsschwerpunkte: Instructed Second Language Acquisition; Psycholinguistics; Bilingual Education.

Julia Brunner, Dr.'in phil., Professorin für Frühpädagogik mit Schwerpunkt Theorie-Praxis-Transfer an der Fachhochschule Südwestfalen; Arbeitsschwerpunkte: Professionalisierung und Professionalität im Bereich der Frühpädagogik; Inklusive Bildung; Qualitative Forschung.

Peter Cloos, Prof. Dr., Professor für die Pädagogik der frühen Kindheit an der Stiftung Universität Hildesheim; Institut für Erziehungswissenschaft, Sprecher des Kompetenzzentrums Frühe Kindheit Niedersachsen; Arbeitsschwerpunkte: Erziehung und Bildung in Kindertageseinrichtungen; Qualitative Forschungsmethoden (der Pädagogik der Kindheit); Institutionelle und situative Übergänge im Lebenslauf und Alltag von Kindern; Professionelles Handeln in Arbeitsfeldern der Pädagogik der frühen Kindheit.

Florian Eßer, Prof. Dr., Professor an der Universität Osnabrück, Fachbereich Erziehungs- und Kulturwissenschaften, Institut für Erziehungswissenschaft; Arbeitsschwerpunkte: Sozialpädagogische Kinder- und Kindheitsforschung; Qualitative Sozialforschung; Kinder- und Jugendhilfe.

Kristian Folta-Schoofs, Prof. Dr., Professor der AG Neurodidaktik & NeuroLab an der Stiftung Universität Hildesheim, Institut für Psychologie; Arbeitsschwerpunkte: Neurodidaktik, Neurobiologische Grundlagen des Lernens; Biologische Psychologie.

Svenja Garbade, M.A., Stiftung Universität Hildesheim, Institut für Erziehungswissenschaft; Arbeitsschwerpunkte: Differenzherstellung mit Fokus auf Geschlecht; Pädagogik der Frühen Kindheit; Handlungsdilemmata in pädagogischen Kontexten.

Frauke Gerstenberg, M.A., Stiftung Universität Hildesheim, Institut für Erziehungswissenschaft; Arbeitsschwerpunkte: Kommunikation und Interaktion in Arbeitsfeldern der Pädagogik der frühen Kindheit; Kindheits- und Bildungsforschung; qualitative Forschungsmethoden und Methodendidaktik; Ethik und Storytelling in der Wissenschaftskommunikation.

Tobias Gottschalk, B.A., Stiftung Universität Hildesheim, Institut für Erziehungswissenschaft; Studentische Hilfskraft im MuPro-Projekt.

Conny Gripenburg, M.Sc., Stiftung Universität Hildesheim, Institut für Psychologie; Arbeitsschwerpunkte: Psychoedukation; Lern- und Entwicklungsstörungen; subjektive Störungstheorien von Kindern.

Christin Haude, M.A., Stiftung Universität Hildesheim, Institut für Sozial- und Organisationspädagogik; Arbeitsschwerpunkte: Inklusion; Schulsozialarbeit und Frühe Kindheit.

Theresa Johannsen, M.A., Leibniz Universität Hannover, Institut für Sonderpädagogik; Arbeitsschwerpunkte: Kindliche Sprachentwicklung (Erfassungsmöglichkeiten, Einflussfaktoren, Sprachentwicklungsstörungen); Gestaltung und Qualität von Fachkraft-Kind-Interaktionen in Kitas.

Lisa Keller, M.A., Leibniz Universität Hannover, Institut für Sonderpädagogik; Arbeitsschwerpunkte: Gestaltung und Qualität von Fachkraft-Kind-Interaktionen in Kitas; Lernunterstützende Fragen in Fachkraft-Kind-Interaktionen.

Kristin Kersten, Prof.in Dr., Professorin für englische Sprache und Literatur an der Stiftung Universität Hildesheim, Institut für englische Sprache und Literatur; Arbeitsschwerpunkte: Instructed Second Language Acquisition; Psycholinguistics; Bilingual Education.

Jasmin M. Kizilirmak, Dr. rer. nat., Deutsches Zentrum für Neurodegenerative Erkrankungen Göttingen und Stiftung Universität Hildesheim; Arbeitsschwerpunkte: Langzeitgedächtnis; kognitive Kontrolle; Problemlösen mit Einsicht.

Melanie Kuhn, Prof.in Dr., Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Bildung und Ungleichheit an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg; Arbeitsschwerpunkte: Qualitative Kindheits-, Ungleichheits- und Professionsforschung.

Stefani Linck, M.A., Leibniz Universität Hannover, Institut für Sonderpädagogik; Arbeitsschwerpunkte: Entwicklung, Beobachtung und Förderung sprachlicher Fähigkeiten im Elementarbereich; implizites und explizites Lernen grammatischer Teilbereiche.

Katja Mackowiak, Prof.'in Dr., Dipl.-Psych., Professorin für Sonderpädagogische Psychologie an der Leibniz Universität Hannover, Institut für Sonderpädagogik; Arbeitsschwerpunkte: Interaktionsgestaltung und -qualität in Kindertageseinrichtungen; Alltagsintegrierte Sprachförderung; Professionalisierung von pädagogischen Fach- und Lehrkräften.

Claudia Mähler, Prof.in Dr., Professorin für Pädagogische Psychologie und Diagnostik an der Stiftung Universität Hildesheim, Abteilung Pädagogische Psychologie und Diagnostik; Arbeitsschwerpunkte: Frühe Bildung; Ursachen, Diagnostik und Behandlung von Lernschwierigkeiten.

Matthias Mai, M.Sc., Leibniz Universität Hannover, Institut für Sonderpädagogik; Arbeitsschwerpunkte: Problemlösen und Messung von Problemlösefähigkeiten (insbesondere in der frühen Kindheit); Prinzipien des Lernens, Entwicklung kognitiver Fähigkeiten.

Lisa Miller, M.Sc., Stiftung Universität Hildesheim, Institut für Psychologie; Arbeitsschwerpunkte: Schriftspracherwerb, Inklusion.

Katharina Ponto, M.Ed., Stiftung Universität Hildesheim, Institut für englische Sprache und Literatur; Arbeitsschwerpunkte: Instructed Second Language Acquisition; Psycholinguistics; Bilingual Education.

Katharina Riechers, M.A., Stiftung Universität Hildesheim, Institut für Erziehungswissenschaft; Arbeitsschwerpunkte: In- und Exklusionsprozesse; Bildungsteilhabe; Partizipation.

Maxi Luisa Ritter, M.Sc., Stiftung Universität Hildesheim, Institut für Psychologie; Arbeitsschwerpunkte: Neurodidaktik; Biopsychologie; Neuropsychologie.

Andreas Rohde, Prof. Dr. phil. habil., Professor für Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik an der Universität zu Köln, Englisch Seminar II; Arbeitsschwerpunkte: Erst- und Zweitspracherwerb; Task-Based Language Learning; Inklusiver Englischunterricht.

Kim-Sarah Schick, Dr.'in, Englisch Seminar II, Universität zu Köln; Arbeitsschwerpunkte: Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik (Anglistik); Inklusiver Englischunterricht Englischunterricht für Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf.

Katharina Schirmbeck, M.Sc. Psychologie, Stiftung Universität Hildesheim, Institut für Psychologie; Arbeitsschwerpunkte: Kognitive Entwicklung im Kindesalter; Vorläuferfertigkeiten für den Schriftspracherwerb; Kulturvergleichende Forschung.

Henning Schluß, Univ. Prof. Dr., Professor für Bildungswissenschaft an der Universität Wien, Institut für Bildungswissenschaft; Arbeitsschwerpunkte: Beziehungen von Bildungstheorie und Bildungsforschung; Fundamentalpädagogik; Pädagogik und Klimawandel.

Barbara Schmidt-Thieme, Prof.'in Dr., Professorin für Didaktik der Mathematik an der Stiftung Universität Hildesheim, Institut für Mathematik und Angewandte Informatik, Abteilung Didaktik der Mathematik I; Arbeitsschwerpunkte: Mathematiklernen und Sprache(n); Begriffsbildung im Mathematikunterricht; Geschichte des Mathematikunterrichts.

Wolfgang Schröer, Prof. Dr., Professor für Sozial- und Organisationspädagogik an der Stiftung Universität Hildesheim, Fachbereich Erziehungs- und Sozialwissenschaften, Institut für Sozial- und Organisationspädagogik; Arbeitsschwerpunkte: Transnationale soziale Unterstützung; Kinder- und Jugendhilfe, Theorie; Geschichte der Sozialpädagogik und Sozialpolitik.

Kirsten Schuchardt, Dr.'in, Stiftung Universität Hildesheim, Institut für Psychologie; Arbeitsschwerpunkte: Frühkindliche Entwicklung; Lern- und Entwicklungsstörungen; Schulpsychologie.

Susanne Schwab, Prof.:in Dr., Professorin für Schulpädagogik unter besonderer Berücksichtigung sozialer, sprachlicher und kultureller Vielfalt am Zentrum für LehrerInnenbildung und an der Fakultät für Philosophie und Bildungswissenschaft der Universität Wien; Arbeitsschwerpunkte: Inklusion; Lehrer*innenbildung; soziale Teilhabe.

Miriam Sitter, Dr.:in phil., Vertretungsprofessorin an der Universität Osnabrück, Institut für Erziehungswissenschaft; Arbeitsschwerpunkte: Didaktik der Sozialpädagogik; Partizipatives Forschen mit Kindern; Multiprofessionelle Begleitung von trauernden Kindern, Jugendlichen und Familien.

Anna Josefine Torner, M.Ed., Stiftung Universität Hildesheim, Institut für Psychologie; AG Neurodidaktik & NeuroLab; Arbeitsschwerpunkte: Neurodidaktik; Mathematikdidaktik.

Martina Wernicke, Dr.:in rer. nat., Stiftung Universität Hildesheim, Institut für Psychologie; AG Neurodidaktik & NeuroLab; Arbeitsschwerpunkte: Neuronale Aspekte der visuell-räumlicher Wahrnehmung und Kognition; Unbewusste Aspekte der neuronalen Verarbeitung; Psychodynamische Modelle und Neuropsychanalyse.

Heike Wadepohl, Dr.:in, Dipl.-Psych., Leibniz Universität Hannover, Institut für Sonderpädagogik; Arbeitsschwerpunkte: Entwicklungs- und Bildungsverläufe von Kindern in den ersten Lebensjahren; (Interaktions-)Qualität in frühpädagogischen Institutionen; Professionalisierung in der Aus- und Weiterbildung pädagogischer Fachkräfte.

Katja Zehbe, Dipl.-Päd. (Rehab.), Stiftung Universität Hildesheim, Institut für Erziehungswissenschaft; Arbeitsschwerpunkte: inklusive frühkindliche Bildung; individualisierte und intentionale Förderung; rekonstruktive Forschung.