

Annedore Prengel

Inklusion in der Frühpädagogik

Bildungstheoretische, empirische und pädagogische Grundlagen



Die Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF) ist ein Projekt des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, der Robert Bosch Stiftung und des Deutschen Jugendinstituts e.V. Die drei Partner setzen sich dafür ein, im frühpädagogischen Weiterbildungssystem in Deutschland mehr Transparenz herzustellen, die Qualität der Angebote zu sichern und anschlussfähige Bildungswege zu fördern.

WiFF wird aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung und aus dem Europäischen Sozialfonds gefördert. Der Europäische Sozialfonds ist das zentrale arbeitsmarktpolitische Förderinstrument der Europäischen Union. Er leistet einen Beitrag zur Entwicklung der Beschäftigung durch Förderung der Beschäftigungsfähigkeit, des Unternehmergeistes, der Anpassungsfähigkeit sowie der Chancengleichheit und der Investition in die Humanressourcen.

Zitiervorschlag: Prengel, Annedore (2014): Inklusion in der Frühpädagogik. Bildungstheoretische, empirische und pädagogische Grundlagen. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 5, 2., überarbeitete Auflage. München

© 2014 Deutsches Jugendinstitut e.V., 2., überarbeitete Auflage
Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)
Nockherstraße 2, 81541 München
Telefon: +49 (0)89 62306-173
E-Mail: info@weiterbildungsinitiative.de

Herausgeber: Deutsches Jugendinstitut e.V. (DJI)
Lektorat: Jürgen Barthelmes
Umschlaggestaltung: Brandung, Leipzig
Gestaltung, Satz: Brandung, Leipzig
Titelfoto: © Fotolia.com
Druck: Henrich Druck + Medien GmbH, Frankfurt a.M.

www.dji.de
www.weiterbildungsinitiative.de

ISBN 978-3-935701-77-8

Annedore Prengel

unter Mitarbeit von Katja Zschipke, Dorit Horn, Sebastian Schultz

Inklusion in der Frühpädagogik

Bildungstheoretische, empirische und pädagogische Grundlagen

Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)

Vorwort

Die vorliegende Expertise von Annedore Prengel wurde im Auftrag der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF) erstellt.

Vergabe von Expertisen ist einer der projektspezifischen Ansätze der WiFF. So werden Wissen und Erkenntnisse über zentrale Anliegen der Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte zusammengetragen und aufbereitet. Die Verantwortung für die fachliche Aufbereitung der Inhalte liegt bei den jeweiligen Autoren. Die Ergebnisse der Expertisen fließen in die weitere Projektgestaltung und werden frühzeitig der Fachöffentlichkeit präsentiert mit dem Ziel, die aktuellen fachlichen und fachpolitischen Diskurse anzuregen.

In ihrer Expertise stellt Annedore Prengel die historischen und theoretischen Grundlagen inklusiver Ansätze dar, zieht empirische Daten zu Heterogenität im Elementarbereich heran und beschreibt, welche Anforderungen und Konsequenzen sich hieraus für die pädagogischen Fachkräfte ergeben. Der Komplexität des Gegenstandes entsprechend lassen sich dazu keine Patentrezepte formulieren. Stattdessen enthält die Expertise eine differenzierte Darstellung der Potenziale einer inklusiven Frühpädagogik, ohne jedoch die Paradoxien und Widersprüche, die das Thema in sich birgt, zu übersehen.

München, im September 2010



Angelika Diller
Projektleitung WiFF



Hans Rudolf Leu
Wissenschaftliche Leitung WiFF

Inhalt

1	Einleitung – Thema, Fragestellung, Aufbau	6
2	Separation und Integration – Historische Traditionslinien und aktueller Entwicklungsstand	8
2.1	Historische Entwicklungslinien der Frühpädagogik	9
2.2	Historische Entwicklungslinien der Schulpädagogik	11
2.3	Erhebungen zur institutionellen Integration im Elementarbereich	12
2.4	Separative Traditionen im deutschen Bildungswesen	15
2.5	Die UN-Behindertenrechtskonvention – Impuls und Herausforderung	16
3	Inklusion und Heterogenität: Theoretische Perspektiven	18
3.1	Zum Theorem Inklusion	18
3.2	Zum Theorem Heterogenität	19
3.2.1	Verschieden, ohne einander untergeordnet zu sein	20
3.2.2	Heterogenität der Kinder und Probleme der Kategorienbildung	21
3.3	Heterogene Ausgangslagen der Kinder – Fazit	23
4	Ausgewählte empirische Zugänge zu kindlichen Ausgangslagen	24
4.1	Kritik am Umgang mit Heterogenität in exemplarischen Studien	24
4.2	Studien zur kindlichen Heterogenität	25
5	Konzeptionen und Erhebungen zur Inklusiven Pädagogik im Kindergarten	28
5.1	Institutionelle Ebene	28
5.2	Beziehungsebene	30
5.3	Didaktische Ebene	33
5.4	Professionelle Ebene	34
6	Internationale Entwicklungen der Inklusiven Pädagogik	36
6.1	Internationale Vernetzung	36
6.2	Inklusion in der Frühpädagogik – am Beispiel Schweden unter Mitarbeit von Sebastian Schultz	38
6.2.1	Politik und Curricula im Elementarbereich	39
6.2.2	Praxis im schwedischen Elementarbereich	40
7	Potenziale und Probleme Inklusiver Frühpädagogik – Zusammenfassung	42
	Literatur	46

1 Einleitung – Thema, Fragestellung, Aufbau

Das Thema *Inklusion in der Frühpädagogik*¹ stellt die soziale Zugehörigkeit und Partizipation der jungen Generation in ihren frühen Lebensjahren in das Zentrum der wissenschaftlichen und praxisbezogenen Auseinandersetzung um angemessene Bildungskonzeptionen. Neben erziehungswissenschaftlichen Einsichten erhellen auch interdisziplinäre Erkenntnisse aus den Bezugswissenschaften, vor allem der Philosophie, Psychologie und Soziologie, die vielfältigen Aspekte dieses Themenbereiches.

Die Kinder jeder neuen Generation haben die *Aufgabe des Mitglied-Werdens* in einer Gesellschaft zu bewältigen, und die Angehörigen der älteren Generationen ermöglichen dies durch Erziehung. Aufgrund der Differenziertheit von Gesellschaften werden die Mitglieder neuer Generationen in unterschiedliche gesellschaftliche Orte hineingeboren. In ihren Lebenszusammenhängen verschiedenartig sozialisiert, verarbeiten sie jeweils produktiv ihre gesellschaftlichen Realitäten. Auf diese Differenziertheit reagieren Ansätze der frühpädagogischen Inklusion, indem sie vom Lebensanfang an auf Gemeinsamkeit setzen. *Inklusion* akzentuiert damit einen Gegensatz zu Verhältnissen in der frühen Kindheit, die von Separation gekennzeichnet sind. Zugleich kommen auch inklusive Konzeptionen nicht umhin, sich mit den für moderne Demokratien typischen, u. a. leistungsbezogenen Hierarchiebildungen auseinanderzusetzen (Neckel 2000).

Seit den 1990er-Jahren widmen sich verstärkt erziehungswissenschaftliche Diskurse *Inklusiver Pädagogik*; sie baut auf der seit den 1970er-Jahren ausformulierten *Integrativen Pädagogik* auf und führt sie weiter.

Inklusion wird gegenwärtig zunehmend verwendet, um sich von Verfallsformen integrativer Praxis, die mit internen Separationen innerhalb von Regeleinrichtungen einhergehen, zu distanzieren, und um – über die Differenzlinie behindert/nichtbehindert hinausgehend – die Einbeziehung *pluraler Dimensionen der Heterogenität* zu betonen.

Frühe Konzeptionen von Integration – wie sie theoretisch und empirisch fundiert zum Beispiel von der Frankfurter Forschergruppe Klein u. a. (1987) ausgearbeitet wurden – enthalten zentrale Kennzeichen der pädagogischen Ansätze, die als *inklusiv* bezeichnet werden. Da eine trennscharfe Unterscheidung nicht möglich ist, folgt der vorliegende Text der Verwendung der Begriffe *Integration* und *Inklusion*. *Institutionelle Integration* ist als eine Voraussetzung *interpersoneller* und *didaktischer Inklusion* zu sehen.

Ist von *pädagogischer Integration* und *Inklusion* die Rede, wird meist auf die gesellschaftliche Differenzlinie behindert/nichtbehindert Bezug genommen, darüber hinaus werden zunehmend aber auch andere Differenzlinien beachtet. Diese Priorisierung ist aus Sicht der Inklusion nicht hinnehmbar und basiert auf der Tatsache, dass die Zuschreibung „Behinderung“ nach wie vor sehr stark mit der institutionellen Separation in Sondereinrichtungen verbunden ist – im Elementarbereich für 28% der behinderten Kinder (vgl. Kapitel 2.3). Mit der Ausgrenzung von Kindern mit Förderschwerpunkten geht die Vorstellung einher, die nicht derart auffälligen Kinder würden in ihrer Entwicklung einer Normalitätsvorstellung entsprechen, sodass ihre Individualität ausgeblendet und die Heterogenität einer Gruppe verleugnet wird, die sich aus *als nichtbehindert* eingestuften Kindern zusammensetzt.

Vor diesem Hintergrund sind die Aufhebung der institutionellen Separation und der Besuch gemeinsamer Bildungseinrichtungen die zentrale Voraussetzung für eine inklusive Pädagogik der heterogenen Lerngruppe. Da ein bedeutender Teil der Kinder mit Behinderungen nach wie vor Sondereinrichtungen besucht, kommt bei der Thematisierung der Inklusion häufig die Aufmerksamkeit für Kinder mit Behinderungen zum Tragen. Das Inklusionskonzept überschreitet aber die Unterscheidung behindert/nichtbehindert, indem es weitere Differenzierungen mit einbezieht, wie: Schicht/Milieu, Kultur/Ethnie, Gender, sexuelle Orientierungen, Religion und andere. Inklusion geht

1 Für Hinweise und Informationen aus ihren jeweiligen Fachgebieten danke ich Isabell Diehm, Gisela Dittrich, Sieglind Ellger-Rüttgardt, Günter Erning, Hans-Peter Füssel, Charles Gardou, Ute Geiling, Annette Hausotter, Maria Kron, Katrin Liebers, Frank J. Müller, Birgit Riedel, Alfred Sander, Simone Seitz, Hanno Schmitt und Petra Wagner.

Dorit Horn und Sebastian Schultz sei für die Exkurse und Zusatzen, die sie zu dieser Expertise beigetragen haben, gedankt. Katja Zschipke gilt mein Dank für Literaturbeschaffung, Erstellung des Literaturverzeichnisses und Korrekturen.

aus von der Aufmerksamkeit für die Einzigartigkeit jedes Kindes sowie vom Ideal des gemeinsamen Lebens und Lernens aller Kinder mit der ganzen Bandbreite möglicher körperlicher, psychischer, sozialer und kognitiver Beschaffenheiten, einschließlich aller vor kommenden Stärken und Schwächen.

Während auch das Integrationskonzept von Anfang an auf die Besonderheit jedes einzelnen Kindes abhob und dichotomische Modelle von kindlicher Entwicklung als *normal versus auffällig* kritisierte, beabsichtigt das Inklusionskonzept auch die Berücksichtigung vielfältiger kollektiver Gruppierungen. Gleichzeitig steht das Inklusionskonzept für die Aufhebung kollektiver Zuschreibungen, deren etikettierende Wirkung hervorgehoben wird. Bei der Auseinandersetzung mit Inklusion ist nicht mit einfachen Lösungen zu rechnen, denn das Thema ist, wie alle pädagogischen und anderen gesellschaftlichen Problemfelder, von Antinomien durchzogen, die im folgenden Text immer wieder zur Sprache kommen.

So muss Inklusive Pädagogik klären, welche Formen der Differenzierung sie ihrerseits vorsehen will, denn auch sie muss überschaubare Gruppen bilden, um arbeitsfähig zu sein. Außerdem muss sie Wege finden, die beiden widersprüchlichen, aber gesellschaftlich miteinander verschweißten Modi der Differenzierung auseinanderzuhalten sowie in Beziehung zueinander zu setzen: „horizontal“-gleichberechtigte Heterogenität und „vertikal“-ungleiche Hierarchie.

In diesem einführenden Text werden die Koordinaten *vertikal* und *horizontal* durchgehend als gehaltvolle Metaphern für soziale Verhältnisse genutzt:

Vertikalität bezieht sich auf die Oben-Unten-Unterscheidung, also auf Rangfolgen in hierarchisch konstruierten Ordnungen.

Horizontalität bezieht sich auf Differenzierungen, die „auf Augenhöhe“ nebeneinanderstehen, also auf Beziehungen in heterogen konstruierten Vernetzungen.

In diesem Kontext muss sich Inklusive Pädagogik hinsichtlich jener Formen von leistungsbezogener Hierarchiebildung positionieren, die für demokratisch-marktwirtschaftliche Gesellschaften funktional sind und die wir im Gegensatz zu geburtsständischen Hierarchien als gerechter empfinden.

Wissenschaftliches Arbeiten zum Thema Inklusion in der Frühpädagogik hat, wie zu allen sozialwissenschaftlichen Themen, zwar neutral und distanziert zu erfolgen, geht aber zugleich mit normativen Implika-

tionen einher (Beer/Bittlingmayer 2008). Diese sind offenzulegen, da sie Erkenntnisprozesse in ihrer Verbundenheit mit den Kämpfen um Definitions- und Deutungsmacht beeinflussen.² Als grundlegend sind hier menschenrechtliche Normen zu nennen. Ihre Prinzipien sind für die Normen demokratisch verfasster Gesellschaften maßgeblich, und ein Ringen um diese Prinzipien ist ausgesprochen oder unausgesprochen in den für diese Studie relevanten Theorien wiederzufinden. Das ist theoriegeschichtlich kein Wunder, entwickeln sich doch sozialwissenschaftliche Theorien im gleichen historischen industriegesellschaftlichen Kontext wie die modernen Demokratien (ebd., S. 58).

Gegenwärtig gibt die jüngst auch in Deutschland verabschiedete *Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen* (2006) einer an Inklusion orientierten Pädagogik neue Handlungsimpulse. Dabei ist es wichtig, ethische Prinzipien, Verfassungsnormen und pädagogische Ziele nicht mit Aussagen über gesellschaftliche Wirklichkeit zu verwechseln. Demokratie als unvollendeten Prozess zu verstehen (Enwezor u.a. 2002) beinhaltet, kontinuierlich am Widerstreit um Ressourcen und Anerkennung zu arbeiten (Fraser/Honneth 2003).

Die genannten wissenschaftlichen und ethischen Voraussetzungen erfordern es, bildungs- und sozialphilosophische Reflexionen sowie empirische Befunde und konkrete Praxisbezüge zu verknüpfen. Eine solche Denkweise bringt es mit sich, dass man sich immer wieder darum bemüht, auf Eindeutigkeiten und Einseitigkeiten zu verzichten sowie die erwähnten Paradoxien und ungelösten Probleme der Inklusiven Pädagogik im gesellschaftlichen Machtgeflecht transparent zu machen.

Vor diesem Hintergrund geht die vorliegende Expertise folgender *zentraler Fragestellung* nach:

- Inwiefern ist Inklusion ein geeignetes Konzept, um auf die heterogenen Ausgangslagen von Kindern in Kindertageseinrichtungen einzugehen?

2 Ein eindrucksvolles Beispiel dafür ist die unterschiedliche Deutung der Befunde der Elementstudie. Während Lehmann aus seinen Daten die Trennung der Schülerinnen und Schüler in verschiedene Schulformen ab Klasse 5 ableitete und mit dem von ihm gewählten Publikationszeitpunkt in die Hamburger Debatte um eine Verlängerung der Primarstufe eingriff, interpretierte einige Zeit später Baumert die gleichen Daten in der Weise, dass gemeinsamer Unterricht ebenso erfolgreich ist (Baumert 2009; Baumert/Trenkamp 2009; Lehmann 2008).

Für die Suche nach Antworten auf diese Frage, die – angesichts einer großen Unübersichtlichkeit der zu berücksichtigenden Aspekte – als roter Faden wirkt, setzt sich die Studie im Anschluss an diese Einleitung mit fünf Teilfragen in fünf Kapiteln auseinander:

- Welche *historische Entwicklung* führte zum Konzept der pädagogischen Inklusion, wie stellt sich der heutige Entwicklungsstand auf der institutionellen Ebene im Spiegel der Sozialstatistik dar und welche Bedeutung kommt rechtlichen Dokumenten zu? (Kapitel 2)
- Welche *theoretischen Implikationen* sind für das Verständnis von Heterogenität und für Konzepte der pädagogischen Inklusion maßgeblich und welche Probleme der Theoriebildung sind damit verbunden? (Kapitel 3)
- Welche *empirischen Befunde* ermöglichen Aufschlüsse über heterogene Ausgangslagen? (Kapitel 4)
- Wodurch zeichnen sich *Konzepte Inklusiver Pädagogik* im Kindergarten aus, inwiefern berücksichtigen sie heterogene Ausgangslagen und welche Probleme treten dabei zutage? (Kapitel 5)
- Gibt es *internationale Anregungen* für die Entwicklung hierzulande? (Kapitel 6)

Abschließend werden die in den fünf Teilen gewonnenen Einsichten verknüpft, die Eignung Inklusiver Pädagogik für die Arbeit mit heterogenen Gruppen im Elementarbereich reflektiert und die damit unvermeidlich verbundenen Dilemmastrukturen zusammenfassend erläutert.

Die Studie konzentriert sich schwerpunktmäßig auf die klassischen Kindergartenjahre vom dritten Lebensjahr an bis zum Schuleintritt. Sie wird ergänzt um punktuelle Bezüge zur Frage der Inklusion in den ersten drei Lebensjahren³ sowie in der Schulkindheit, da die Möglichkeiten Inklusiver Pädagogik im Elementarbereich von den angrenzenden Stufen des Bildungssystems erheblich beeinflusst werden.

3 Für die ersten drei Lebensjahre vgl. die zusammenfassenden Ausführungen von Seitz 2009, S. 37–40. In den Abschnitt über Untersuchungen zur kindlichen Heterogenität (Kapitel 3.2) wurde ein kurzer Einblick in Studien über frühgeborene Kinder aufgenommen, um den kaum rezipierten Erkenntnisstand im Interesse der betroffenen Kinder zugänglicher zu machen.

2 Separation und Integration – Historische Traditionslinien und aktueller Entwicklungsstand

Die aktuellen institutionellen Differenzierungen in den Bildungssystemen moderner Gesellschaften und die inklusiven Ansätze entstanden infolge einer langjährigen internationalen Entwicklung, die so alt ist wie diese Bildungssysteme selbst. Um die gegenwärtigen Formen der Separation und Integration analysieren zu können, ist ein kurzer *historischer Rückblick* unerlässlich.⁴

Als Gründungsdokumente der neuzeitlichen europäischen Bildungssysteme gelten zu Recht die Schriften von Johann Amos Comenius (1592–1670). Das Bildungsmodell von Comenius entwarf für die in ihrer Verschiedenheit wahrgenommenen Kinder vom ersten bis zum 24. Lebensjahr eine gemeinsame systematisch gestufte Ordnung (Comenius 1657/1960, S. 15; Textor 1992).

In einem Zeitraum von mehr als 400 Jahren verlief die bildungshistorische Entwicklung in den europäischen Staaten unterschiedlich: In Deutschland kam es zu einer deutlichen Spaltung zwischen Elementar- und Primarbereich, die ideen- und institutionengeschichtlich nur punktuell in wenigen Ansätzen überbrückt wurde, beispielsweise in der *Montessoripädagogik*. In anderen Ländern fand dagegen eine enge Verbindung der Frühpädagogik mit dem Schulsystem statt, so in Frankreich mit der *école maternelle*.

Im Folgenden werden ausgewählte, für die Frage der Differenzierung besonders relevante historische Entwicklungen im frühpädagogischen und schulpädagogischen Bereich auf ihre jeweilige Differenzierung analysiert.

4 Für dieses Kapitel ist der Integrationsbegriff angemessen, da Formen der Differenzierung und ihrer Aufhebung auf der institutionellen Ebene im Vordergrund stehen.

2.1 Historische Entwicklungslinien der Frühpädagogik

1802 gründete die regierende Fürstin Pauline zur Lippe (1769–1820) in Detmold die erste deutsche *Kinderbewahranstalt*, mit der die Geschichtsschreibung zum Elementarbereich ihren Anfang markiert – auch wenn es Vorläufer gegeben hat (Wehrmann 1972). In den folgenden zwei Jahrhunderten hat sich für den Kindergarten eine Erfolgsgeschichte ereignet:

„Bis 1910 ist die Anzahl der Einrichtungen reichsweit auf rund 7.400 mit 560.000 Plätzen angewachsen, was einer rechnerischen Bedarfsdeckung von 13% der drei- bis sechsjährigen Kinder entspricht“ (Reyer 2004, S. 522).

Am Anfang des 21. Jahrhunderts besuchen über 90% der Kinder eines Jahrgangs frühpädagogische Einrichtungen, das bedeutet: Fast alle Kinder nehmen schon vor der Schule an Bildungseinrichtungen teil, und nur eine sehr kleine Gruppe bleibt diesem freiwilligen Bildungsangebot fern. Sucht man in der zweihundertjährigen Geschichte des Kindergartens nach Erkenntnissen zu Formen der Differenzierung hinsichtlich der oben genannten vielfältigen Gruppenzugehörigkeiten, dann werden unterschiedliche Forschungsstände sichtbar (Hering/Schröer 2008; Reyer 2004; Konrad 2004; Erning 1987 a, b, c).

Am klarsten lassen sich Differenzierungen belegen, die sich auf *sozialstrukturelle Aspekte der Ständegesellschaft* beziehungsweise *Klassengesellschaft* sowie auf *Religiosität* beziehen. Die Historiografie der Frühpädagogik arbeitet in dieser Hinsicht ein sozialpädagogisches Doppelmotiv heraus (Reyer 2004, S. 519): In der Phase des Pauperismus wurde den Müttern der sozialen Unterschichten Erwerbsarbeit ermöglicht, ohne dabei die Kinder verelenden oder sie nach den häufig religiös geprägten Vorstellungen der Träger erziehen zu lassen. Für die Bildung der Kinder in den adeligen und begüterten Ständen waren die Hausväter verantwortlich (Tenorth 2009): Das Aufwachsen in den ersten Lebensjahren unter der Obhut von Ammen, Gouvernanten und Privatlehrern wird jedoch in den oben genannten einschlägigen erziehungsgeschichtlichen Studien zur Frühpädagogik kaum thematisiert. Neben den *Kinderbewahranstalten* als nebenfamiliäre *Nothilfeeinrichtung* und neben dem häuslichen Aufwachsen der bessergestellten Kinder entstanden im 19. Jahrhundert der *Fröbelsche Kindergarten* und später

die Kindergärten, die sich durch reformpädagogische Einflüsse im Fin de Siècle sowie im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts entwickelten. Die Kindergärten fungierten zunächst als *Bildungseinrichtungen* für Kinder höherer Stände, als Einrichtungen für Kinder aller Stände jedoch konnten sie sich allgemein erst langfristig durchsetzen.

Öffentliche Kleinkindererziehung in Deutschland lässt sich im Rückblick zusammenfassend kennzeichnen als privat getragene, nebenfamiliäre, familienunterstützende Leistung für eine Minderheit von bedürftigen Kindern. Im Gegensatz dazu finden sich international, zum Beispiel in der *école maternelle* in Frankreich, staatlich getragene und eng mit dem Schulsystem verbundene vorschulische Einrichtungen für alle Kinder (Reyer 2006, S. 47 und 64).

Ähnlich war auch der einheitliche *Kindergarten der DDR* konzipiert: flächendeckend für alle Bevölkerungsgruppen, staatlich gelenkt und eng ans Schulsystem gebunden. Bereits im Zuge der Bildungsreform kam es in den Ländern der BRD zum partiellen Ausbau des Elementarbereichs mit eigenem Bildungsauftrag und mit vorschulischer Förderung für benachteiligte Kinder (Hering/Schröer 2008; Konrad 2004; Reyer 2004). Im ersten Jahrzehnt des 21. Jahrhunderts flammen Bestrebungen der frühen kognitiven Leistungsförderung wieder auf.

Alter

Neben sozialstrukturellen Differenzierungen lassen sich für die Frühpädagogik auch Differenzierungen nach dem *Alter* historisch rekonstruieren:

„Eine Homogenisierung der Kinder nach Alter ist in der Geschichte des Kindergartens bis heute immer dann festzustellen, wenn im Selbstverständnis der institutionellen Kleinkindererziehung eine stärkere Bezugnahme auf die Schule auszumachen ist“ (Diehm 2008, S. 563).

Für den *Fröbelschen Kindergarten* war die altersgemischte Gruppenbildung maßgeblich, solange er sich nicht an der Schule orientierte. Mit zunehmender Ausrichtung des Kindergartens auf die Schule und dem wachsenden Einfluss der sich etablierenden empirischen Psychologie im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts breitete sich das *Jahrgangsprinzip* aus – und erst in der westdeutschen Reformphase der 1970er-Jahre wurde die Homogenisierung der Gruppen nach Alter in Frage gestellt (Diehm 2008, S. 564).

Geschlecht

„Eine Sortierung der Kinder nach *Geschlecht* erfolgte im Kindergarten ebenso wie in seinen Vorläuferinstitutionen seit den historischen Anfängen nicht“ – so fasst Isabell Diehm (2008, S. 563) die frühpädagogische Situation hinsichtlich der Kategorie *Gender* zusammen. Die Gründe für die gemeinsame Erziehung von Mädchen und Jungen liegen zum einen in der materiellen Armut der frühpädagogischen *Nothilfe-einrichtungen*, die keine Ressourcen für eine pädagogisch begründete Geschlechtertrennung aufbringen konnten; zum anderen entsprach dem *Fröbelschen Kindergarten* das Familien- und Geschwistermodell für Mädchen und Jungen. Trotz dieser institutionellen Koedukation „richteten sich die pädagogischen Inhalte und Ziele der Kindergartenpädagogik bis in die siebziger Jahre des 20. Jahrhunderts dennoch an geschlechtsspezifischen Rollenmodellen aus“ (Diehm 2008, S. 563). Diese Ausrichtung manifestiert sich beispielsweise in der klassischen Ausstattung mit Puppenecke und Bauecke. Zu diesem heimlichen Lehrplan der Geschlechtererziehung in Kindertagesstätten werden gegenwärtig Alternativen entwickelt (Prengel 2009a).

Kultur/Ethnie

Die Heterogenitätsdimension *Kultur/Ethnie* ist in der auf die Frühpädagogik bezogenen historischen Erziehungswissenschaft eine Forschungslücke. Ausnahme dazu bilden Diskurse, die sich auf die Zeit des Nationalsozialismus beziehen. Hier kam es, wie auch in anderen gesellschaftlichen Bereichen, im Elementarbereich zur Funktionalisierung und Gleichschaltung der pädagogisch-konzeptionell, religiös und eben auch kulturell/ethnisch geprägten Vielfalt. „Der Fröbelverband wird 1938 zur Selbstauflösung gezwungen, Waldorf- und Montessori-Kindergärten geschlossen“ (Reyer 2004, S. 525). Wilma Aden-Grossmann (2002) rekonstruiert die nationalsozialistische Schließung-jüdischer Kindergärten.

Behinderung

Untersuchungen zur Geschichte der Kleinkinder mit Behinderungen im Elementarbereich sind schwerlich zu finden. Die Studien zur Geschichte der Frühpädagogik vernachlässigen behinderte Kinder und Studien zur Geschichte der Sonderpädagogik sowie den

Elementarbereich⁵ (Ellger-Rüttgardt 2008; Möckel 1988). Für den Zeitraum zwischen Ende des 18. Jahrhunderts bis zum ersten Drittel des 20. Jahrhunderts kann angenommen werden, dass kleine Kinder mit schweren Behinderungen im Zuge der Entstehung und Ausdifferenzierung der Sonderpädagogik in bis zu zehn verschiedene Fachrichtungen zum Teil in Anstalten untergebracht wurden. In der Zeit des Nationalsozialismus waren sie von Vernichtung bedroht. Unter dem Einfluss der nach 1959 vor allem durch Eltern von geistig behinderten Kindern erfolgten Gründung des Vereins der *Lebenshilfe* wurden während der 1960er-Jahre in Westdeutschland Sonderkindergärten eingerichtet, die es jedoch schon zuvor in anderen europäischen Staaten gab.

Im historischen Rückblick erscheint der Zeitraum von der Gründung der Sonderkindergärten bis zur Aufnahme von Kindern mit Behinderungen in Regelinrichtungen der elementaren Bildung als sehr kurz:

1972 entstand mit dem *Kinderhaus Friedenau* die erste integrative Kindertagesstätte Berlins.

1978 kam es in der Sonnenburgstraße von Innsbruck zur Gründung der ersten österreichischen *Integrationskita* (Kessler 1986).

Allerdings muss davon ausgegangen werden, dass informell zahlreiche behinderte Kinder auch in Regelinrichtungen untergebracht waren (Klein u.a. 1987, S. 12; Kniel/Kniel 1984).

1979 begannen durch das DJI gestützte Entwicklungs- und Forschungsaktivitäten, die sich 1980 in der Gründung der Zeitschrift *gemeinsamleben* und in der 1982 beginnenden Publikationsreihe des DJI zur *Integration behinderter Kinder* niederschlugen (Klein u.a. 1987).

Die 170 Jahre nach Gründung der ersten Kindergärten entstehende Integrationsbewegung wurde im Elementarbereich einflussreich und strahlte auf das Schulwesen aus:

5 Die auf die Sonderpädagogik spezialisierte Erziehungshistorikerin Sieglind Ellger-Rüttgardt hält in einer persönlichen Mitteilung (2009) zum Erkenntnisstand Folgendes fest: „Die Geschichte der Sonderpädagogik im Elementarbereich ist aus meiner Sicht wirklich ein Forschungsdesiderat; die ersten Einrichtungen erfolgten in der Tat erst nach dem Zweiten Weltkrieg; es gab allerdings die sogenannten Sammelklassen an Hilfsschulen während der Weimarer Republik, und hier können durchaus auch jüngere Kinder aufgenommen worden sein. Ich gehe auch davon aus, dass das Gros der behinderten Kinder im Vorschulalter entweder zuhause oder in den Anstalten betreut wurde.“

1981 kooperierte das *Kinderhaus Friedenau* mit der *Flämingschule Berlin* und somit wurde die erste integrative Regelschule Deutschlands gegründet.

2006 kam es zur Eröffnung der ersten integrativen Kinderkrippe.

Als Vorläufer *Integrativer Pädagogik* in Kindergarten und Schule in Deutschland kann das 1967 gegründete private *Kinderzentrum München* gelten (Hellbrügge 1977).

1984 schlossen sich die regional aktiven Elterngruppen in der Bundesarbeitsgemeinschaft (BAG) *Gemeinsam leben – Gemeinsam lernen. Eltern gegen Aussonderung behinderter Kinder* zusammen.

1987 begann mit der ersten *Arbeitstagung der Integrationsforscher* eine Konferenzreihe, die bis heute jährlich fortgesetzt wird.

Für die Verhältnisse in der DDR hält Andreas Pehnke (1996) aufgrund seiner Analyse für den Elementarbereich Folgendes fest: Die zentralistische DDR-Pädagogik unterschied zwischen „Normalen“ oder „Gesunden“, „bildungsfähigen Schwachsinnigen“ und „Bildungsunfähigen“. Kinder mit schwereren Behinderungen lebten in „rehabilitationspädagogischen Heimen“, denen „Krippen für Geschädigte“ vorgeschaltet waren, daneben existierte der „Kindergarten für Geschädigte“ oder das „Vorschulteil an Sonderschulen“ (Pehnke 1996, S. 225; Geiling 2009).

Die Versorgung von Kindern mit schweren Behinderungen, getrennt von der Familie in besonderen Anstalten, ist auch für Westdeutschland und andere vergleichbare moderne Demokratien bis in die 1970er-Jahre hinein festzustellen – eine Struktur, die in den USA eine international einflussreiche vehemente Kritik erfuhr (Kugel/Wolfensberger 1971).

Seit über 20 Jahren wird nun im vereinten Deutschland darum gerungen, ein flächendeckendes Angebot institutioneller Bildung für alle Kinder im Vorschulalter vorzuhalten sowie ein verpflichtendes Jahr für alle Kinder einzuführen – auch wenn bis heute Integration und Separation im Kindergarten umstritten sind.

2.2 Historische Entwicklungslinien der Schulpädagogik

Die Trennung zwischen Elementar- und Primarbereich hat zur Folge, dass die Protagonisten jeder dieser beiden Bildungsstufen wenig Einblick in die historischen

Bedingungen und aktuellen Belange der jeweils anderen Stufe haben. Um dieser gedanklichen Abspaltung entgegenzuwirken sowie über Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen beiden Stufen zu informieren, werden an dieser Stelle in aller Kürze einige, auch für die Frühpädagogik relevante historische Aspekte schulpädagogischer Separation und Integration aufgezeigt.

Die schon seit dem 17. Jahrhundert konzipierte und in den deutschen Territorialstaaten seither nach und nach gesetzlich verankerte *Unterrichtspflicht* brauchte für eine flächendeckende Umsetzung eine lange Zeit. Erst in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts kann von der Realisierung der Schulbildung und einer Alphabetisierung für alle gesprochen werden (Kuhlemann 1992). Das Schulwesen war ständisch in ein *niederes* und ein *höheres* Schulwesen eingeteilt; das höhere Schulwesen trennte zusätzlich zwischen Mädchen und Jungen. Die Mädchen und Jungen aus jenen zahlreichen Bevölkerungsgruppen, wie Arbeitsmigranten, Flüchtlinge, nomadisierende ethnische Minderheiten oder andere, die nicht zur dominierenden Kultur gehörten, wurden vor allem im niederen Schulwesen unterrichtet. Parallel dazu wurde ein ausdifferenziertes Sonderschulwesen für Kinder und Jugendliche mit Behinderungen geschaffen (Ellgar-Rüttgardt 2008). In Deutschland wurde zu Beginn der Weimarer Republik (als erste deutsche Demokratie) für die ersten vier Schuljahre die *gemeinsame Grundschule* als Schule für fast alle Kinder gegründet. Kinder mit Behinderungen wurden weiterhin in *Sonderschulen* überwiesen oder als „bildungsunfähig“ angesehen und somit aus dem Schulwesen ganz ausgeschlossen. Auf die *zweigliedrige Primarstufe* mit Regel- und Sonderschulen folgte die *viergliedrige Sekundarstufe I* mit Sonderschulen, Volksschulen, Realschulen und Gymnasien.

Der *Nationalsozialismus* brachte die schulische *Gleichschaltung* mit Ausgrenzung und Ermordung von Kindern mit Behinderungen, jüdischen Kindern und weiteren Kindergruppen mit sich. Im nationalsozialistischen Denken wurde die Verschiedenheit zwischen Menschen grundsätzlich extrem hierarchisch entworfen und die Diskriminierung sowie Vernichtung anderer dementsprechend legitimiert.

Die *deutsche Teilung* führte zur Einrichtung der *Einheitsschule* mit Ausgrenzung schwerer Behinderter in Sonderschulen oder Internate sowie mit weiteren informellen Differenzierungen in der DDR sowie zur Fortsetzung der *selektiven Schulstruktur* in der BRD.

Nach der *Wiedervereinigung* 1989 wurde das *selektive Modell* auch in Ostdeutschland eingeführt. In der zweiten Hälfte der 1970er-Jahre begann Integration in Westdeutschland in einigen Modellversuchen an Grundschulen, seit 1989 auch in Ostdeutschland, und breitete sich eher langsam aus, sodass heute etwa ein Fünftel der Kinder mit Behinderungen eine Regelschule besucht. Ein wichtiges Argument für den *gemeinsamen Unterricht* wird aus der Tatsache abgeleitet, dass Sonderschulen überproportional häufig von Kindern aus eingewanderten Familien besucht werden und dies als ungerecht bewertet wird (Kornmann 2003). Hierbei wird deutlich, wie aufschlussreich es für die Inklusive Pädagogik ist, mehrere Dimensionen der Heterogenität in ihrer Verwobenheit zu beachten, wie Schicht und Kultur/Ethnie (siehe ausführlich dazu Kapitel 3).

Im Folgenden wird aufgezeigt, dass das gemeinsame Lernen und Leben im Elementarbereich bereits weiterentwickelt ist als vergleichsweise in der Schule.

2.3 Erhebungen zur institutionellen Integration im Elementarbereich⁶

Der aktuelle Stand der Aufhebung von Separation und die Realisierung institutioneller Integration im Elementarbereich lassen sich zunächst daran ablesen, wie es um die Zusammensetzung der Kinder in den Einrichtungen bestellt ist. Die hierbei relevanten sozialstatistischen Aussagen sind nur dann aussagekräftig, wenn Personen zu größeren Gruppen zusammengefasst werden bzw. die Kinder kategorial eingeordnet werden. In den einschlägigen Studien werden die Daten meist getrennt nach einzelnen Dimensionen der Heterogenität erhoben und präsentiert, die interkategoriale⁷ Berücksichtigung mehrerer Dimensionen findet man jedoch selten, so an einigen Stellen in der *Kinderbetreuungsstudie* des DJI (Bien u.a. 2006).

Im Folgenden werden zunächst Zahlen zur Unterbringung von Kindern mit Behinderungen⁸ dargelegt, anschließend werden Befunde zur interkulturellen und sozialstrukturellen Dimension des Besuchs frühpädagogischer Einrichtungen präsentiert. Der Abschnitt schließt mit Informationen über Forschungsbefunde zur Bedeutung der Heterogenitätsdimensionen Gender, Intersexualität und gleichgeschlechtliche Orientierungen im Elementarbereich. Auch wenn Schwierigkeiten der angemessenen Datenerhebung durch den Ausweis der Zahlen zu Förderschulkindergärten und den schulvorbereitenden Einrichtungen zum Teil gelöst worden sind, sollten aufgrund der veränderten Darstellung die Daten vorsichtig interpretiert werden.

Im Schulwesen kommt die Integration von Kindern mit Behinderungen außerordentlich langsam voran, sodass im bundesweiten Durchschnitt im Schuljahr 2010/2011 nur ca. 22% der Kinder mit festgestelltem sonderpädagogischen Förderbedarf zur Regelschule gehen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012). Im Elementarbereich dagegen besuchen 2011 unter Einbezug der Kinder in Förderschulkindergärten und schulvorbereitenden Einrichtungen an Förderschulen ca. 70% der Kinder mit festgestellter Behinderung einen regulären Kindergarten gemeinsam mit nichtbehinderten Kindern, sei es in einer Einzelintegration oder in einer dezidiert integrativ ausgerichteten Einrichtung (ebd.). Im Jahr 2012 nahmen 33,4% der Kindertageseinrichtungen mindestens ein Kind mit Behinderung auf (Bertelsmann Stiftung 2013). Aus dieser Feststellung folgt, dass die Kinder im Vorschulalter in 66,6% der Regelkindergärten ohne Kontakt zu Kindern mit Behinderungen aufwachsen. Zudem wird angenommen, dass Kinder mit Behinderung ihren Kindergartenbesuch später beginnen und das Kindergartenangebot seltener wahrnehmen als nichtbehinderte Kinder. Allerdings muss berücksichtigt werden, dass viele Behinderungen erst im Laufe der ersten Lebensjahre entstehen bzw. entdeckt und erst ab dem Zeitpunkt der offiziellen Feststellung statistisch als Behinderung erfasst werden. Bundesweit erhielten 2011 3,3% der fünfjährigen Kinder in Kinder-

6 In diesem Abschnitt wird der Terminus Integration verwendet, weil die institutionelle Ebene beachtet wird, der Begriff Inklusion geht, wie einleitend erläutert, über die institutionelle Ebene hinaus und bezieht die Qualität gemeinsamen Lebens und Lernens mit ein, er wäre darum in diesem Abschnitt weniger angebracht.

7 Zur Erläuterung des Begriffs und der Problematik der Kategorisierung vgl. 3.2.2.

8 Die im Folgenden aufgeführten Daten wurden im Dezember 2013 unter Berücksichtigung zusätzlicher Quellen von Josefin Lotte (TU Dortmund) aktualisiert.

tageseinrichtungen und Kindertagespflege eine Eingliederungshilfe⁹ (ebd.), während schätzungsweise 4 bis 5 % aller Kinder behindert sind (Riedel 2007, S. 13).

Daten zu Separation und Integration von Kindern mit besonderem Förderbedarf

Die Daten aus dem Bildungsbericht 2012 belegen, dass der gemeinsame Besuch einer Bildungsinstitution als zentrale Voraussetzung inklusiven pädagogischen Arbeitens gegenwärtig im Elementarbereich nur teilweise gegeben ist. Die Berücksichtigung der Kinder in Förderschulkindergärten und schulvorbereitenden Einrichtungen, die nicht als Kindertageseinrichtungen in der Kinder- und Jugendhilfestatistik erfasst werden, ist für die Berechnung einer Quote der separierenden Betreuung von elementarer Bedeutung:

„Denn nur ein Teil der Sondereinrichtungen fällt in die Zuständigkeit der Kinder und Jugendhilfe, sodass die Kinder- und Jugendhilfestatistik dieses Angebot nur sehr lückenhaft erfasst. Nicht in diesen Daten enthalten sind z.B. Vorschuleinrichtungen, die an Sonderschulen angegliedert sind und der Schulverwaltung unterstehen, sowie Sonderschulhorte. Diese stellen für Kinder mit Behinderungen in einigen westlichen Bundesländern ein Angebot in einer relevanten Größenordnung dar.“ (Riedel 2007, S. 6)

Demnach kann (nach Riedel) von einer doppelten Angebotsstruktur als Merkmal der Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern mit Behinderungen gesprochen werden. Werden die Kinder, die Eingliederungshilfen in Kindertageseinrichtungen oder Kindertagespflege erhalten und die Kinder, die sich in Förderschulkindergärten oder schulvorbereitenden Einrichtungen an Förderschulen befinden, addiert, ergibt sich für 2011 eine Summe von rund 84.600 Kindern (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012). 28 % dieser Kinder befinden sich in Einrichtungen, die speziell auf Kinder mit Behinderungen ausgerichtet sind, 70 % der Kinder werden gemeinsam mit Kindern ohne festgestellte Behinderung in Kindertageseinrichtungen betreut und weitere 2 % nutzen das Angebot der Kindertagespflege.

Die Daten unterscheiden sich jedoch für die 16 Bundesländer erheblich: die Spannweite reicht von

einem Bundesland, in dem es keine separierenden Einrichtungen gibt und alle Kinder gemeinsam eine Kindertageseinrichtung besuchen, bis hin zu zwei Bundesländern, in denen weniger als der Hälfte der Kinder mit Behinderung Regelkindertageseinrichtungen besuchen.

In 13 Bundesländern befinden sich allerdings über drei Viertel der Kinder in integrativen Einrichtungen, in neun von ihnen sind es sogar über 90 %.

Insgesamt hat in Deutschland die Zahl der Sondereinrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe, die nur behinderte Kinder aufnehmen, abgenommen; sie reduzierte sich von 691 Einrichtungen im Jahr 1998 auf 299 Einrichtungen im Jahr 2011 (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012). Inwiefern sich die Anzahl der Förderschulkindergärten und der schulvorbereitenden Einrichtungen verändert hat, lässt sich anhand der vorliegenden Daten nicht darstellen. Die hier zusammengetragenen Daten lassen es für die Bundesländer mit niedriger Integrationsquote fraglich erscheinen, ob die Beobachtung (der Siegener Integrationsexpertin Maria Kron) überall zutrifft, dass alle Eltern wählen können, ob ihr behindertes Kind einen Regelkindergarten besucht oder nicht (Kron 2006).

Schicht – Kultur – Ethnie

Der *Länderreport Frühkindliche Bildungssysteme 2013* macht darauf aufmerksam, dass die große Mehrheit der Kinder im Alter zwischen drei und unter sechs Jahren aus Familien mit mindestens einem Elternteil mit Einwanderungsgeschichte einen Kindergarten besucht, allerdings seltener als Kinder ohne Migrationshintergrund (96 % versus 87 %) (Bock-Famulla/Lange 2013). Aufschlussreich werden diese Befunde, wenn auch sozioökonomische Aspekte berücksichtigt werden, denn Familien mit höherem Bildungsniveau bringen ihre Kinder früher und durchgängiger in Kindertageseinrichtungen unter. Die wenigen Kinder, die im Alter zwischen drei und sechs Jahren keinen Kindergarten besuchen, stammen tendenziell aus sozial benachteiligten Familien (vgl. Riedel 2007, Bien u. a. 2006, Schmiade/Spieß 2010). Wird die Vergabe knapper Kindergartenplätze an die Erwerbstätigkeit der Eltern gekoppelt, potenziert sich dadurch die Benachteiligung:

„Kinder niedriger Bildungsherkunft und Kinder mit Migrationshintergrund besuchen seltener einen Kindergarten als Kinder aus bildungsgewohnten Milieus und Kinder mit deutscher Herkunft. Dabei

9 Die Kinder in schulvorbereitenden Einrichtungen und Förderschulkindergärten sind hier nicht enthalten, die Quote liegt demnach real etwas höher.

handelt es sich um additive Effekte, d.h. weist ein Kind einen Migrationshintergrund auf und besitzt zugleich einen niedrigen Sozialstatus, bedeutet dies auch ein zusätzliches Risiko, nicht an frühkindlicher Bildung zu partizipieren“ (Fuchs-Rechlin 2007, S. 216; vgl. auch: Geier/Riedel 2009; Büchner 2008; Kreyenfeld 2007; Becker/Tremel 2006; Becker/Lauterbach 2004).

Vor allem in Westdeutschland zeigt sich ein *institutionell-internes Segregationsproblem* (Leu 2007): „Immer noch gibt es Einrichtungen, in denen mehr als die Hälfte der betreuten Kinder zu Hause nicht Deutsch spricht. In Westdeutschland befindet sich ein Drittel der Kinder mit nicht-deutscher Familiensprache in entsprechenden Einrichtungen.“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012, S. 58).

Gender-Aspekte

Entsprechend den Daten zu institutionellen Formen der Integration und Separation im Elementarbereich besuchen Mädchen und Jungen gemeinsam die Kindertagesstätten, zugleich aber wird Geschlechtszugehörigkeit auf verschiedene Weisen von ihnen gelebt, zu denen auch Formen gleichgeschlechtlicher Orientierungen und Intersexualität gehören. Für die in den Institutionen der Frühpädagogik tätigen Pädagoginnen und Pädagogen sind dabei folgende Datenschätzungen von Belang:

Der Anteil homosexueller Frauen und Männer liegt recht konstant bei mindestens 5 bis 10 %. Ein entsprechender Anteil an Kindern, die eine gleichgeschlechtliche Orientierung entwickeln, besucht vermutlich diese Einrichtungen. Die kleine Gruppe der intersexuellen Kinder ist in den letzten Jahren ins öffentliche Bewusstsein gerückt. Die Annahmen über die Größe dieser Gruppe schwanken stark (zwischen 1:100 und 1:5.000). Somit ist es unerlässlich, dass sich Erzieherinnen und Erzieher in Kindertagesstätten bewusst machen, dass sie auch Kinder betreuen, die bei ihrer Geburt nicht einem Geschlecht zugeordnet werden konnten und die häufig nach der Geburt zu einer Operation der Geschlechtsangleichung gezwungen worden sind (Bruhn 2008; Lang 2006).

Fazit

Für die institutionelle Integration im Spiegel sozialstatistischer Erhebungen lässt sich ein ambivalentes Bild zeichnen; die Einrichtungen des Elementarbereichs nehmen folgende Kindergruppen institutionell auf:

- über 70 % der Kinder mit Behinderungen,
- 90 % der Kinder mit Migrationshintergrund,
- Kinder aller Schichten einschließlich eines erheblichen, wenn auch nicht genau bezifferbaren Anteils der Kinder aus sozial unterprivilegierten Schichten,
- Mädchen und Jungen.

Damit bietet der Elementarbereich im Vergleich zu anderen Stufen des Bildungswesens weitgehend institutionelle Voraussetzungen für die inklusive pädagogische Arbeit in den Einrichtungen. Von Separation bzw. Exklusion in der frühen Kindheit sind die Situationen der relativ wenigen Kinder bedroht, die nicht am Besuch einer Kindertagesstätte teilhaben; es handelt sich dabei zum Teil um Kinder, die aus besonders risikanten soziokulturell benachteiligenden Lebenslagen kommen, sowie die knapp 30 % der von Behinderung betroffenen Kinder, die in Sondereinrichtungen keinen Kontakt zu Kindern ohne Behinderung haben.

Für Forschungsvorhaben sind demnach genaue interkategorial und intrakategorial¹⁰ ausgerichtete Analysen zu den Lebenslagen soziokulturell benachteiligter Kinder anzustreben, die auch die Gruppe der Kinder in den Blick nehmen, deren soziokulturelle Benachteiligung in Lern- und Verhaltensproblemen mündet, also die Kinder aus sozial ausgegrenzten, ökonomisch, sozial und kulturell von extremer Armut betroffenen Schichten.

Die Möglichkeit, bestimmte Kinder in Sondereinrichtungen zu überweisen, ist folgenreich für die Verfasstheit der Regeleinrichtungen und für den Umgang der Kinder, die diese Regeleinrichtungen besuchen. Der Ausschluss von Kindern mit abweichenden körperlichen, emotional-sozialen oder kognitiven Verhaltensweisen bewirkt, dass die nicht ausgeschlossenen Kinder einem gleichsetzenden Normalitätskonzept unterworfen werden, das ihre Individualität ausblendet. Auf diese Weise beginnt in der Frühpädagogik

¹⁰ Zur Erläuterung der Begriffe interkategorial und intrakategorial vgl. Kapitel 3.2.2.

genau das, was dann im separierenden Schulsystem mit gleichschrittig arbeitenden Jahrgangsklassen fortgesetzt und verstärkt wird – nämlich die Praxis der abstuften Separation jener Kinder, denen zugeschrieben wird, dass sie nicht in die Einrichtung passten, die Erziehenden durch sie überfordert seien und sie an anderer Stelle besser gefördert werden könnten; das bedeutet die Verdrängung der Heterogenität alljener, die in der Regelschule bleiben dürfen.

2.4 Separative Traditionen im deutschen Bildungswesen

Überblickt man die historische Entwicklung und den aktuellen Stand des deutschen Bildungswesens, so treten zwei Traditionen der Separation markant hervor:

- Altersstufungen,
- quasi-ständische Leistungsdifferenzierungen.

Drei an Altersstufen festgemachte Einschnitte markieren tiefe Zäsuren. Diese sind anhand unterschiedlich strukturierter Formen der Leistungsdifferenzierung voneinander getrennt und müssen meist nach wie vor durch Leistungsnachweis ein Gestalt von Schulreife oder Schulfähigkeitstests sowie von Zeugnisnoten, Lehrgutachten, Prüfungen oder Probezeiten überwunden werden:

- Einschnitt zwischen Elementar- und Primarbereich,
- Einschnitt zwischen Primarstufe und Sekundarstufe I,
- Einschnitt zwischen Sekundarstufe I und II.

Elementarstufe

In der Phase der frühen Bildung ist der Integrationsgrad im Laufe der historischen Entwicklung deutlich angewachsen. Während historisch zunächst eine institutionelle ständische Trennung bestimmend war (vgl. Kapitel 1.1), ist eine solche Differenzierung heute nur noch informell vorzufinden, und dies aufgrund von Einzugsbereichen, aufgrund des Angebots einiger teurer Privateinrichtungen sowie aufgrund komplexer Unterstützungsmöglichkeiten gebildeter Schichten für ihren Nachwuchs. Innerhalb des Elementarbereichs existiert jedoch partiell heute immer noch eine institutionelle Trennung, die auf Leistungsständen beruht, da in nennenswerten Ausmaßen weiterhin Regel- und Sondereinrichtungen nebeneinander vorhanden sind. Im deutschen Bildungswesen ist in der Elementarstufe

der Integrationsgrad am höchsten, während er in den folgenden Stufen schrittweise abnimmt.

Primarstufe

Die Primarstufe nimmt ähnlich wie die Elementarstufe fast alle Kinder auf, jedoch in deutlich geringerem Maße. Teilweise existieren noch Schuleingangsuntersuchungen mit dem Ziel, Kinder, die als nicht schulfähig eingeschätzt werden, zurückzustellen oder in Sonderschulen zu überweisen. In fast allen Bundesländern dienen Modellversuche der *neuen Schuleingangsphase* dazu, diese Zurückstellungen zu überwinden und alle Kinder, die das Einschulungsalter erreicht haben, in die Grundschule aufzunehmen. Insgesamt kommt es im Laufe der Grundschulzeit für einen Teil der Kinder mit Beeinträchtigungen zum Sitzenbleiben oder zu Sonderschulüberweisungen. Parallel dazu arbeitet eine Minderheit der Grundschulen integrativ mit allen Kindern.

Sekundarstufe

Auf die vierjährige, in Berlin und Brandenburg sechsjährige Primarstufe des deutschen Bildungswesens folgt eine neue tiefgreifende Zäsur, die mit leistungsbezogenen Aufnahmeverfahren für die Sekundarstufe einhergeht. Während für den Elementar- und Primarbereich von Zweigliedrigkeit gesprochen werden kann, muss man für den darauf folgenden Sekundarbereich von Viergliedrigkeit mit einer Tendenz zur Dreigliedrigkeit sprechen: Gymnasien, Realschulen, Hauptschulen und Sonderschulen werden, ergänzt um Gesamtschulen, parallel geführt; in einer wachsenden Reihe von Bundesländern werden Haupt- und Realschulen zu einem Schultypus (Stadtteilschule, Oberschule, Gemeinschaftsschule) zusammengefasst. In der Sekundarstufe II besuchen einige Schüler die gymnasiale Oberstufe, während andere in Fachschulen oder als Ergänzung zu Berufsausbildung oder Erwerbsarbeit zur Berufsschule gehen.

Fazit

Im Laufe der historischen Entwicklung haben die separativen Alters- und Leistungsstufungen zur Ausbildung getrennter Fachkulturen mit eigenen Ausbildungsstätten geführt. Während die Geschlechtertrennung im Laufe des 20. Jahrhunderts in diesen Fachkulturen annähernd überwunden werden konnte und sich vor allem noch in der Feminisierung der

pädagogischen Berufe für die Elementar- und Primarbereiche sowie in geschlechtstypischen Fächerwahlen der Studierenden hält, ist die professionelle Separation der frühpädagogischen, grundschulpädagogischen und sonderpädagogischen Berufe nach wie vor ungebrochen.

Die gemeinsame Bildung von Kindern aller Fähigkeitsprofile und Fähigkeitsgrade sowie mehrerer Altersjahrgänge wird in einem bedeutenden Teil der Einrichtungen der Frühpädagogik praktiziert. In abgeschwächter Form gilt diese Aussage auch für den Primarbereich, während sie auf Schulen des Sekundarbereichs noch deutlich seltener zutreffend ist.

Das deutsche Bildungswesen ist, kurz bilanziert, insgesamt von Separation bestimmt, verbunden mit teilintegrativen Tendenzen, die von den unteren Stufen ausgehen. Der Elementarbereich bildet die Stufe des Bildungswesens, in der Integration und damit die Voraussetzung für inklusives pädagogisches Handeln am weitesten fortgeschritten ist.

2.5 Die UN-Behindertenrechtskonvention – Impuls und Herausforderung

Für die Inklusiv Frühpädagogik sind zahlreiche rechtliche Dokumente¹¹ relevant, so die *Kinderrechtskonvention* (Vereinte Nationen 1989), das *Kinder- und Jugendhilfegesetz* KJHG (vgl. Kapitel 5.1), eine Reihe internationaler Erklärungen zum Thema Inklusion, beispielsweise die *Salamanca-Erklärung* (UNESCO 1994), nationale Vereinbarungen wie die der *Kultusministerkonferenz* (KMK) (Schnell 2009). Auch der Bericht des Sonderberichterstatters der Vereinten Nationen für das Recht auf Bildung, Vernor Muñoz Villalobos, steht im Zusammenhang völkerrechtlicher Bemühungen um ein inklusives Bildungssystem (Krappmann 2007). Wichtig für Inklusiv Pädagogik sind darüber hinaus die *UN-Frauenrechtskonvention* (Vereinte Nationen 1979) und das *UNESCO-Übereinkommen über den Schutz und die Förderung der Vielfalt kultureller Ausdrucksformen* (UNESCO 2005).

Auf der Ebene der sechzehn Bundesländer sind ihre jeweiligen rechtlichen Vorgaben (Poscher u. a. 2008,

S. 68–117) sowie *Bildungspläne für den Elementarbereich* (Deutscher Bildungsserver 2009) von Bedeutung.

Auch wenn Dokumente, in denen von Inklusion die Rede ist, meist die Heterogenitätsdimension behindert/nichtbehindert thematisieren, stehen sie nicht im Gegensatz zu anderen Differenzlinien und den auf sie bezogenen Rechten; sie haben vielmehr alle eine gemeinsame menschenrechtliche Grundlage in der *UN-Konvention* von 1948.

Da es im Rahmen dieser Expertise nicht möglich ist, die rechtlichen Entwicklungen ausführlich zu behandeln, wurde die *UN-Behindertenrechtskonvention* (Vereinte Nationen 2006) als Beispiel ausgewählt. Ihr kommt gegenwärtig für das Thema Inklusion als aktuellstes Dokument des Diskurses insgesamt eine besondere Bedeutung zu; sie ist wegweisend für den Umgang mit allen gesellschaftlich relevanten Differenzlinien und entfaltet gegenwärtig einen erheblichen Einfluss in gesellschaftlichen Debatten um Inklusion und Ausgrenzung. Ihre umfassende Bedeutung kommt darin zum Ausdruck, dass sie – über die Frage der Behinderung hinausgehend – mit neuer Radikalität die Wertschätzung von Heterogenität als gleiche Freiheit für die Verschiedenen in allen menschlichen Verhältnissen begründet.

Die *Behindertenrechtskonvention* der Vereinten Nationen war im Sommer 2009 bereits von 140 Staaten unterzeichnet, dazu gehören 26 EU-Staaten (alle außer Lettland). In Deutschland trat die *Behindertenrechtskonvention* am 26.03.2009 in Kraft. Der § 24 der Konvention thematisiert explizit den Bildungsbereich:

„(1) Die Vertragsstaaten anerkennen das Recht von Menschen mit Behinderungen auf Bildung. Um dieses Recht ohne Diskriminierung und auf der Grundlage der Chancengleichheit zu verwirklichen, gewährleisten die Vertragsstaaten ein integratives Bildungssystem auf allen Ebenen und lebenslanges Lernen mit dem Ziel, a) die menschlichen Möglichkeiten sowie das Bewusstsein der Würde und das Selbstwertgefühl des Menschen voll zur Entfaltung zu bringen und die Achtung vor den Menschenrechten, den Grundfreiheiten und der menschlichen Vielfalt zu stärken; b) Menschen mit Behinderungen ihre Persönlichkeit, ihre Begabungen und ihre Kreativität sowie ihre geistigen und körperlichen Fähigkeiten voll zur Entfaltung bringen zu lassen; c) Menschen mit Behinderungen zur wirklichen Teilhabe an einer freien Gesellschaft zu befähigen“ (Vereinte Nationen 2006, § 24).

¹¹ Vgl. den Überblick der *European Agency for Development in Special Needs Education* (2009) sowie der GEW (Schnell 2009).

Der Art. 24 der *Behindertenrechtskonvention* spricht (nach Füssel) zwar von einem „integrativen Bildungssystem auf allen Ebenen“ (Abs. 1) und fordert, dass „Menschen mit Behinderung nicht aufgrund von Behinderung vom Bildungssystem ausgeschlossen werden“ (Abs. 2). Dabei stellen die Vertragsstaaten sicher, „dass Kinder mit Behinderung nicht aufgrund von Behinderung vom unentgeltlichen und obligatorischen Grundschulunterricht oder vom Besuch weiterführender Schulen ausgeschlossen werden“ (Abs. 2). Dabei wurde vor allem an das Schulsystem ab der Primarstufe gedacht, und auch die anderen Absätze haben das Schulsystem und Unterstützungsmaßnahmen in diesem System im Blick. Der vorschulische Bereich ist über die Erwägungsgründe der Konvention (am Anfang) und über die Generalklausel des Art. 2 und über Art. 7 einbeziehbar.¹² Die in Deutschland strikte institutionelle Trennung zwischen Kindergarten und Schule ist in dieser Form international nicht üblich. Man kann also davon ausgehen, dass der frühpädagogische Bereich nicht überall von vornherein ausgeschlossen werden soll, wenn in internationalen Dokumenten von Schule oder Schülerinnen und Schülern die Rede ist.

Umstritten ist die Übersetzung des im englischen Original verwendeten Begriffs *inclusive education system*, denn in der offiziellen deutschen Fassung wird aufgrund einer Entscheidung der *Kultusministerkonferenz* der Ausdruck *integratives Bildungssystem* verwendet (Demmer 2008, S. 1). Das im Auftrag der GEW verfasste Rechtsgutachten stellt heraus, dass der Inklusionsbegriff die Notwendigkeit der Anpassung des Schulwesens an die Bedürfnisse von Schülerinnen und Schülern betont (Poscher u.a. 2008, S. 106).

Angesichts der neuen Verpflichtungen, die die Bundesrepublik Deutschland mit der Ratifizierung der *Behindertenrechtskonvention* eingegangen ist, bleibt abzuwarten, wie sie sich auf die alltägliche Rechtspraxis und Rechtsprechung auswirken. Die Autoren des GEW-Gutachtens *Zum völkerrechtlichen Recht auf Bildung und seiner innerstaatlichen Umsetzung* Ralf Poscher, Thomas Langer und Johannes Rux (2008, S. 106) fordern genauso wie § 22a (4) des KJHG (BMFSFJ 1991) die gemeinsame Förderung von Kindern mit und ohne Behinderung, lassen dabei aber zu, dass ein „Hilfebedarf“ oder eine „Nichtintegrierbarkeit“ des

Kindes dagegen sprechen könne – eine Auffassung, die den Postulaten der Theorie der Inklusiven Pädagogik widerspricht.

Insgesamt wird die *Behindertenrechtskonvention* in rechtstheoretischen Studien als neue Verpflichtung angesehen, auch im Bildungswesen Inklusion zu realisieren (Bielefeldt 2006). Die *Behindertenrechtskonvention* hat für die Humanisierung der Gesellschaft große Bedeutung:

„Indem sie Menschen mit Behinderung davon befreit, sich selbst als ‚defizitär‘ sehen zu müssen, befreit sie zugleich die Gesellschaft von einer falsch verstandenen Gesundheitsfixierung, durch die all diejenigen an den Rand gedrängt werden, die dem durch Werbewirtschaft und Biopolitik vorangetriebenen Imperativ von Fitness, Jugendlichkeit und permanenter Leistungsfähigkeit nicht Genüge tun. In diesem Sinne kommt der Diversity-Ansatz, für den die Behindertenkonvention steht, zuletzt uns allen zugute“ (Bielefeldt 2006, S. 15).

Damit wird klargestellt, dass einer menschenrechtlich fundierten Inklusionsvorstellung über das Thema Behinderung hinaus universelle Bedeutung zukommt. Alle Lebensweisen, die im Rahmen verschiedener Bezugsnormen als unterlegen, defizitär, unzulänglich gelten, werden als normale Bestandteile menschlichen Lebens und menschlicher Gesellschaft bejaht sowie als Quelle möglicher kultureller Bereicherung wertgeschätzt. Dieser von der *Behindertenrechtskonvention* ausgehende Impuls ist für die Frühpädagogik hoch einzuschätzen: Für alle Beteiligten – für die Kinder mit und ohne Behinderung, aus verschiedenen Kulturen, mit verschiedenen Befähigungen und mit verschiedenen Geschlechtern, für die Eltern aller dieser Kinder sowie für die Angehörigen multi-professioneller Teams – ist somit ein anerkennendes Verständnis aller Lebens- und Lernweisen entworfen, die in heterogenen Gruppen vorkommen. Eine solche rechtlich fundierte Perspektive ist verknüpft mit den theoretischen Grundlagen des Heterogenitätsverständnisses und der Inklusiven Pädagogik.

¹² Ich danke Hans-Peter Füssel für Erläuterungen zu diesem Aspekt.

3 Inklusion und Heterogenität: Theoretische Perspektiven

Die Auseinandersetzung mit der Frage nach der Eignung von Inklusion für Kinder mit heterogenen Ausgangslagen beruht auf komplexen theoretischen Grundlagen. Die beiden Begriffe *Inklusion* und *Heterogenität* sind als zentrale Theoreme¹³ zu erläutern. Eine Reihe theoretischer und zugleich empirisch-qualitativ sowie empirisch-quantitativ fundierter Erkenntnisse (Kalthoff u.a. 2008) haben sich darin aufgeschichtet und ermöglichen die Präzisierung der Aussagen, die mit der Verwendung von Inklusion und Heterogenität möglich sind, indem ihre originellen Beiträge zusammenwirken.

Die *Sozialisierungstheorie* bietet einen weiten Rahmen für die Analyse der Ausgangssituationen von Kindern. Die ökosystemische *Theorie* wiederum ermöglicht mehr perspektivische Analysen zwischen Mikro- und Makroebene, die kompatibel sind mit der auf frühe Beziehungen fokussierenden *Bindungstheorie* und *Transitionstheorie*, die Übergangssituationen untersuchen. Auch die *Theorie der Kindheit*, die Kindheitsforschung, mit der für sie typischen besonderen Betonung der Akteursperspektive, sowie die *Sozialberichterstattung* erarbeiten wichtige Erkenntnisse zu den kindlichen Lebenslagen.

Für die Untersuchung der im Rahmen dieser Studie relevanten pädagogischen Konzeptionen stellen neben den genannten Theorien die *Philosophie der Menschenrechte und der Menschenrechtsbildung*, *sozialphilosophische Anerkennungstheorien*, mit ihrem Bezug zu *Dialogtheorien*, sowie die *Theorie der frühkindlichen Bildung* maßgebliche Einsichten bereit.

Auf diesem breiten Fundament an relevanten Erkenntnisständen fokussieren die *Theoreme der Heterogenität* und der *integrativen Prozesse* für das Thema *Inklusion in der Frühpädagogik* zentrale Aspekte.

13 Theoreme sind als gültig erachtete Aussagen in komplexen Aussagesystemen zu verstehen – sozusagen Bauelemente theoretischer Konstruktionen.

3.1 Zum Theorem Inklusion

Der Begriff der Inklusion ist ein anschauliches Beispiel dafür, wie Theorien wandern und wie ihre Bedeutung verschoben wird (Knapp 2005; Said 1983). Inklusion wird in unterschiedlichen Kontexten¹⁴ mit verschiedenen, sich einander teilweise überschneidenden Bedeutungen angewandt. Seine pädagogische Verwendung ist vor allem angesiedelt in den Diskursen um die gesellschaftliche Position von Menschen mit Behinderungen und wurde in den *Disability Studies* ausformuliert. *Inklusion* wird in den einschlägigen Texten meist umschrieben als uneingeschränkte gesellschaftliche Zugehörigkeit von Menschen mit Behinderungen, die die Individualität aller betont und so im facettenreichen Spektrum der vielen Verschiedenen die zuvor hervorgehobene binär-hierarchische Differenz zwischen Normalität und davon abweichenden Besonderheiten der Behinderung verblasst lässt (Sander 2001).

Systemtheoretische Ansätze arbeiten mit der Gegenüberstellung *Inklusion versus Exklusion*¹⁵ (Bardmann 2008) und konzipieren damit Zugehörigkeit im zentralen Raum als Gegensatz zu Ausgrenzung an die Ränder der Gesellschaft. Dabei ist umstritten, ob es *Exklusion* als solche überhaupt geben kann, denn jeder noch so diskriminierte, unterdrückte und benachteiligte Mensch bildet einen Teil der Gesellschaft, weil jeder in irgendeiner Form soziale Bezüge hat, um überhaupt überleben zu können (Bude/Willisch 2008).

Im Hinblick auf Bildung bezieht sich Inklusion auf ein pädagogisches Modell, das die Aufnahme aller Kinder in *eine* Einrichtung sowie uneingeschränkte Teilhabe und Gemeinsamkeit auch *innerhalb* der Einrichtung vorsieht. Damit ist auch das Verhältnis des Inklusionsbegriffs zum Integrationsbegriff angespro-

14 Für die Begriffsklärung ist das seit Ferdinand de Saussure (1857–1913) einsichtig gewordene Phänomen wichtig, dass Zeichen und ihre Bedeutung nicht eins sind, sondern dass mit der „Arbitrarität des Zeichens“ die Veränderlichkeit von Bedeutungen einhergeht (Saussure 1916). Diese Veränderlichkeit ist allerdings nicht mit einer voluntaristischen Bestimmbarkeit zu verwechseln, denn sie ereignet sich im Kontext von konventionellen Bedeutungsverschiebungen in Relation zu anderen Zeichen. Daraus folgt für Inklusion wie für jeden anderen Begriff, dass ihm keine feste Bedeutung innewohnt.

15 Im Rahmen dieser Studie werden diese Ansätze nicht weiter erörtert, für ausführlichere Auseinandersetzungen siehe den Überblick von Bardmann (2008); vgl. auch die Ausführungen dazu von Seitz (2009).

chen. Für die erste Phase der Integrationspädagogik in Deutschland im letzten Drittel des 20. Jahrhunderts ist festzuhalten, dass Integration in der genannten Bedeutung ebenso wie Inklusion definiert wurde. In der Zwischenzeit wurde die Erfahrung gemacht, dass die institutionelle Integration durchaus interne Segregation nach sich ziehen kann (Reiser 1998). Die Profilierung und Verbreitung des Inklusionsbegriffs beruht vor allem auf der Kritik an dieser internen Separation und fokussiert die internen Verhältnisse innerhalb pädagogischer Institutionen, die nach der institutionellen Integration entstehen. Inklusionspädagogik lässt sich nach dem Integrationsforscher Alfred Sander (2001) als „optimierte Integrationspädagogik“ beschreiben. Dabei betont er die Gemeinsamkeiten zwischen *Integration* und *Inklusion*, ohne die anstehenden Weiterentwicklungen zu verleugnen.

Eine bis heute wegweisende, äußerst anspruchsvolle Bestimmung des Theorems der Integration, hinter die aktuelle Formen des Verständnisses von Inklusion teilweise vereinfachend zurückfallen, wurde schon in den 1980er-Jahren durch die Frankfurter Forschergruppe um Helmut Reiser im Rahmen einer komplexen *Theorie integrativer Prozesse* vorgelegt, die anhand einer Studie zum Elementarbereich entwickelt:

„Als integrativ im allgemeinsten Sinn bezeichnen wir diejenigen Prozesse, bei denen ‚Einigungen‘ zwischen widersprüchlichen innerpsychischen Anteilen, gegensätzlichen Sichtweisen, interagierenden Personen und Personengruppen zustande kommen. Einigungen erfordern nicht einheitliche Interpretationen, Ziele und Vorgehensweisen, sondern vielmehr die Bereitschaft, die Position der jeweils anderen gelten zu lassen, ohne diese oder die eigene Position als Abweichung zu verstehen. Einigung bedeutet den Verzicht auf die Verfolgung des Andersartigen und stattdessen die Entdeckung des gemeinsam Möglichen bei Akzeptanz des Unterschiedlichen“ (Klein u.a. 1987, S. 37 f.).

Integrative Prozesse bilden den Kern des Theorems der Inklusion, sie enthalten die wechselseitige Anerkennung der Verschiedenen als Bewegung von Annäherung und Abgrenzung. Solche Einigungen sind nicht zu verwechseln mit Angleichung und richten sich gegen Hierarchisierung und Diskriminierung in Beziehungen (Kron 2008, S. 190). Das so umrissene komplexe Theorem der Inklusion bezieht sich auf integrative Prozesse auf allen Ebenen, von der Mikroebene intrapersoneller und interpersoneller Verhältnisse bis

hin zur Makroebene gesellschaftlicher Entwicklungen (vgl. Kapite 14). Für Inklusion ist die wechselseitige Anerkennung verschiedener Positionen zentrales Element, insofern weist sie Bezüge zum Theorem der Heterogenität auf.

3.2 Zum Theorem Heterogenität

Auch Heterogenität gehört zu den wandernden Begriffen, deren Wichtigkeit in verschiedenen pädagogischen Feldern wächst, vor allem in früh- und schulpädagogischen Arbeitsfeldern sowie in der Forschung, Praxis und Ausbildung. Anders als zum ausführlich erörterten Begriff der Inklusion findet sich eine Reihe aktueller Publikationen, die Heterogenität zwar im Titel führen, das Wort aber schlicht als Fremdwort für Unterschied oder als Forschungsvariable verwenden, ohne den Begriff zu klären und in einen theoretischen Zusammenhang zu stellen (beispielsweise Bos u.a. 2004).¹⁶

In dieser Expertise soll Heterogenität als gehaltvolles Theorem verstanden werden, dessen Bedeutung mit erheblichen Folgen für die Theoriebildung, Empirie und Praxis zu klären ist. Auch dem Wort Heterogenität wohnt nicht etwa eine bestimmte Bedeutung inne, sondern seine Bedeutungen verschieben sich im Laufe der Zeit im Verhältnis zu anderen Begriffen.

Umfassende Recherchen nach Bedeutungen der Begriffe *heterogen* bzw. *Heterogenität* in Wörterbüchern und philosophischen Nachschlagewerken wurden von Dorit Horn (2009) durchgeführt; dabei wurde ein wichtiges und zugleich auch in seiner Begrenztheit zu analysierendes Ergebnis zutage befördert: In seiner Hauptbedeutung wird Verschiedenes in einem horizontal zu verstehenden Sinne als unhierarchisch, gleichberechtigt gefasst. Zugleich gab es historische Verwendungsweisen, wie zum Beispiel bei Heterodoxie in der mittelalterlichen Kirchenlehre, in der eine von vertikaler Über- und Unterordnung geprägte Bedeutung entsteht. Auch komplementäre Gegenüberstellungen von Verschiedenem finden sich aktuell in Begriffen wie Heterosexualität.

¹⁶ Eine Ausnahme zu diesem Trend bildet der Band zum Thema Heterogenität in der Grundschule von Hinz/Walthes (2009), dabei werden theoretische und bildungspolitische Implikationen des Themas kritisch reflektiert.

Angesichts dieser heterogenen Verwendungsweisen von Heterogenität ist es unerlässlich, in den jeweiligen Forschungskontexten das eigene Begriffsverständnis zu klären und zu reflektieren.

3.2.1 Verschieden, ohne einander untergeordnet zu sein

Aufgrund der genannten Recherchen soll der Begriff der Heterogenität in einer komplexen Bedeutung als *verschieden, ohne einander untergeordnet zu sein* gefasst werden. Diese aristotelische Bedeutung des altgriechischen Adjektivs *heterogenés* kann heute aufgegriffen werden, indem die egalitäre Konnotation des Begriffs der Heterogenität hervorgehoben wird.

In verschiedenen philosophischen und pädagogischen Diskursen finden sich Verwendungsweisen von Heterogenität, die diese Lesart stärken. Zunächst ist hier der pädagogische Integrations- bzw. Inklusionsdiskurs selbst zu nennen, dessen zentrales Theorem beinhaltet, *den Anderen gelten zu lassen*. Ausschlaggebendes gemeinsames Kennzeichen der sich international entwickelnden Integrations- und Inklusionspädagogik ist die „heterogene Lerngruppe“, englisch „heterogeneous grouping“ (Hegarty 1997, S. 157), in der Zugehörigkeit und Anerkennung nicht über Leistungshierarchien vermittelt werden, sondern per se jedem Kind in seiner unvergleichlichen Einzigartigkeit zu kommen. Charakteristisch ist, dass die Unterschiede zwischen Kindern nicht beklagt, sondern freudig begrüßt und willkommen heißen werden. Bemerkenswert ist, dass dieses Modell der erwünschten heterogenen Lerngruppe Nähe zu sozialphilosophischen Konzepten aufweist. Solche sozialphilosophischen Bezüge bieten vor allem die *Kritische Theorie der Frankfurter Schule* mit ihrer Emphase für das „Nichtidentische“ und die *Philosophie der Postmoderne* mit ihren Variationen von „Differenz“ (Moebius/Reckwitz 2008).

Mit diesen philosophischen Diskursen lassen sich, ausgehend von der oben genannten aristotelischen Bedeutung, mehrere komplexe Interpretationen von Heterogenität begründen.

Dazu gehören *heterogen* als

- anders als der/die Andere (interindividuelle, synchrone Heterogenität),
- anders als die Anderen (interkollektive, synchrone Heterogenität),
- anders als die sichtbaren Anteile des Subjekts (intrapersonelle Heterogenität),

- veränderlich in der Zeit (diachronische Heterogenität),
- anders als bekannt (erkenntnistheoretische Heterogenität, Nichtidentisches).

Alle diese Bedeutungsebenen des Heterogenen haben gemeinsam, dass Verschiedenes als nichthierarchisch, also als egalitär zu denken ist und wertgeschätzt wird. Damit geht eine Haltung des permanenten Fragens nach dem, was im Verhältnis zu einer Erkenntnis noch „anders wäre“, einher, die eine Offenheit für das noch Unbekannte in Gang hält. Heterogenität akzentuiert damit einen Widerspruch zu einer ganzen Reihe von eingeschliffenen Formen des Unterscheidens, so zu hierarchisierenden, komplementären, dialektischen, identifizierenden, zentralistischen, dogmatischen und monistischen Denkfiguren.

In diesem Zusammenhang werden die Koordinaten *vertikal* und *horizontal* als Metaphern für soziale Verhältnisse genutzt:

- *Vertikalität* veranschaulicht die Oben-Unten-Unterscheidung, also Rangfolgen in hierarchisch konstruierten Ordnungen.
- *Horizontalität* veranschaulicht Differenzierungen, die „auf Augenhöhe“ nebeneinanderstehen, also Beziehungen in heterogen konstruierten Annäherungen und Abgrenzungen.

Indem Heterogenität die Anerkennung verschiedener Lebensweisen als gleichberechtigt postuliert, wird ihre Horizontalität betont. Dieses Postulat beruht auf der Analyse und Kritik der Verwobenheit der horizontal-heterogenen Lebensweisen mit vertikal-hierarchischer sozialer Ungleichheit. Um präzise Aussagen zur Vertikalität und Horizontalität, zu Gleichheit und Verschiedenheit treffen zu können, ist es unerlässlich, jeweils eine Hinsicht, in der die Aussage gelten soll, ein sogenanntes „tertium comparationis“ zu bestimmen (Dann 1975). Wird eine solche Präzisierung unterlassen, entstehen undifferenzierte pauschalisierende Urteile.

Mit ihrer Emphase für Gleichheit und Verschiedenheit weist Inklusive Pädagogik einen engen Bezug zum Kerngedanken der *Philosophie der Menschenrechte* und der *Menschenrechtsbildung*, der „gleichen Freiheit“ auf (Bielefeldt 1998). Gleichheit soll im Sinne der Menschenrechte bezüglich gleicher Rechte als Voraussetzung von Pluralität gelten. Man säße einem

Missverständnis auf, wenn man annähme, postmodernes Wertschätzen von Heterogenität stünde im Gegensatz zu Gleichheit, denn nur in dem durch Gleichheit Vielfältiges aus der Unterlegenheit in hierarchischen Rangfolgen gelöst wird, entsteht Freiheit. Vielfalt ist in diesem Sinne zu verstehen als gleiche Freiheit für Vielfalt. Vielfalt lässt sich demnach als gleichbedeutend mit Freiheit analysieren und Vielfalt knüpft so an die demokratietheoretischen Traditionen des Freiheitsbegriffs an.

Die Wertschätzung des Unterschiedenen in gesellschaftlichen Feldern kommt in der deutschen Sprache im Wort *Vielfalt*, in der englischen Sprache im Wort *diversity* zum Ausdruck und hat sich niedergeschlagen in Konzepten der *Pädagogik der Vielfalt*, der *Diversity Education* oder auch des *Diversity Management* (vgl. die Kapitel 4 und 5).

3.2.2 Heterogenität der Kinder und Probleme der Kategorienbildung

Heterogenität zeigt sich in verschiedenen Dimensionen:

- Alter/Generationen,
- Schicht/Milieu,
- Gender,
- Kultur/Ethnie,
- Disability/Ability,
- Sexuelle Orientierung,
- Region,
- Religion und andere.

Geht es um Kinder, dann tritt zunächst die Dimension des Alters in den Vordergrund. Sobald auf Teilgruppen der Kinder Bezug genommen wird, kommen weitere Differenzlinien ins Spiel. Solche Klassifizierungen sind unverzichtbar, wenn man Unterscheidungen treffen und gruppenbezogene soziale Phänomene sichtbar machen will, beispielsweise in der Sozialberichterstattung über Kinder (Betz 2008; Leu 2002).

Klassifizierungen sind aber zugleich hochproblematisch. Wie es bereits in unterschiedlichen sozialen Bewegungen sowie in sozial- und erziehungswissenschaftlichen Theorietraditionen herausgearbeitet wurde, können mit Klassifizierungen Gefahren des Normierens, Identifizierens, Konstruierens und Reifizierens sowie darüber hinausgehend des Diskriminierens, Etikettierens und Stigmatisierens sowie im Gegensatz dazu auch des Idealisierens und Glorifizierens einhergehen.

In der *Kindheitsforschung* (Betz 2008), in der *Frauen- und Geschlechterforschung* (Faulstich-Wieland 2004), in der *Interkulturellen Forschung* (Engin 2010; Gomolla/Radtke 2009) und in den *Disability Studies* (Degener 2007) wurden diese problematischen Tendenzen im Hinblick auf die jeweils dominanten Dimensionen der Heterogenität kritisiert sowie neue Zugänge zur Heterogenität ihrer Zielgruppen entwickelt, indem die Aufmerksamkeit auf intrakollektive Differenzierungen und Überschneidungen sowie auf Transgressionen gerichtet wurde.

Mit Hilfe der *Intersektionalitätstheorie* wurde nach den vielfältigen Überschneidungen der verschiedenen Differenzperspektiven gefragt (Klinger u. a. 2007; McCall 2005; Knapp 2005) und das Phänomen der Verflüssigung von kategorialen Befunden in Theoremen des Transgressiven gefasst (Prengel 2008).

Diese Theorien machen darauf aufmerksam, dass Kinder immer verschiedenen Gruppierungen zugleich angehören. Für pädagogische Forschungs- und Handlungsperspektiven lässt sich somit eine Reihe von Zugängen herausarbeiten, in denen ganz unterschiedliche Sichtachsen auf sich überschneidende und sich verändernde kategorial zu begreifende Phänomene sichtbar werden können.

Im Folgenden werden die drei Zugänge *antikategorial*, *intrakategorial* und *interkategorial* erläutert (vorgeschlagen von Vertreterinnen der *Intersektionalitätstheorie*: McCall 2005; Knapp 2005) sowie um eine Reihe weiterer Möglichkeiten ergänzt:

- Im *kategorialen* Zugang werden Aussagen über Kindergruppen anhand einer ausgewählten Heterogenitätsdimension möglich.
- Im *multikategorialen* Zugang werden mehrere Kategorien genutzt, sie sind allerdings begrenzt aufgrund von jeweils konkreten limitierten Forschungs- und Handlungskapazitäten.
- Im *antikategorial-individualisierenden* Zugang werden kategoriale Zuordnungen zugunsten einer Konzentration auf individuelle Möglichkeiten abgelehnt (Beispiele: undoing-gender sowie jede kategoriale Zuordnung behinderter Kinder ablehnende und ausschließlich auf Individualität setzende Richtungen der Inklusionspädagogik).
- Im *präkategorialen* Zugang wird zunächst auf kategoriale Zuordnungen verzichtet, die erst in späteren Phasen eingesetzt werden, zum Beispiel in Forschungsprojekten (Bühmann 2008).

- Im *intrakategorialen* Zugang werden Differenzierungen innerhalb einer kollektiven kategorialen Einheit beachtet (McCall 2005; Knapp 2005), das heißt, eine größere Gruppe wird in Untergruppen ausdifferenziert.
- Im *interkategorialen* Zugang werden Wechselwirkungen zwischen verschiedenen Dimensionen der Heterogenität einschließlich wechselseitiger Effektsteigerungen untersucht (McCall 2005; Knapp 2005).

Die folgenden Zugänge können mit jedem der oben genannten kombiniert werden:

- In *kombinierten kategorial-individualisierenden* Zugängen werden Regelwissen und Fallverstehen aufeinander bezogen (Oevermann 1997).
- In *kombinierten kategorial-ökosystemischen* oder *individualisierend-ökosystemischen* Zugängen werden Erkenntnisse über Gruppierungen oder über Einzelpersonen mit Erkenntnissen über ihr Umfeld kombiniert.
- Im *dekonstruktiven* Zugang geht es darum, kategoriale Zuschreibungen zu analysieren.
- Im *chronologischen* Zugang, der ebenfalls auf alle bisher genannten Zugänge bezogen werden kann, kommen dynamische Entwicklungen in der Zeit in den Blick.

Dieses Spektrum möglicher Erkenntnis- und Handlungsperspektiven im Zeichen der Heterogenität ließe sich noch erweitern. Der Rückblick in die Diskurse sozialer Bewegungen und wissenschaftlicher Strömungen, die sich der Sozialstruktur, den Verhältnissen der Geschlechter, Kulturen und Generationen sowie den Lebenslagen von behinderten und nichtbehinderten Menschen widmen, zeigt, dass die Auseinandersetzung um Kategorien dramatisiert und im empörten Debattenstil unter mehr oder weniger expliziter Entwertung der jeweils früheren Kategorienbildung ausgetragen wird. Holzschnittartig vereinfachend lässt sich für die verschiedenen sozialwissenschaftlichen Diskurse sagen: Zunächst wurde Aufmerksamkeit für eine kategoriale Differenz, wie *unterprivilegiert-privilegiert*, *weiblich-männlich*, *eingewandert-einheimisch*, *kindlich-erwachsen*, *behindert-nichtbehindert* binär postuliert, anschließend aber kamen intrakategoriale Ausdifferenzierungen und interkategoriale Überschneidungen sowie die

Herstellung der Differenzen in alltäglichem Handeln („doing“-xyz) und die Möglichkeit ihrer Dekonstruktion in den Blick.

- Die jeweils neuen Aktanten – beispielsweise in der *Queer-Theory* (Hartmann, J. 2004), in den *Disability Studies* (Degener 2007), in der *Kindheitsforschung* (Betz 2008), in der *Theorie der Transkulturalität* (Engin 2010; Mecheril 2004) oder in der *Ethnisierung* (Gomolla/Radtke 2009) – blenden mehr oder weniger aus, dass
- neue Erkenntnisse ohne die vorangehenden nicht möglich wären,
 - auf das Neue wiederum andere Strömungen folgen werden,
 - jede Perspektive und jede Begrifflichkeit mit bestimmten Möglichkeiten und Grenzen einhergeht.

Die Denkfigur der *egalitären Differenz*, die den Kern des Heterogenitätstheorems ausmacht, regt dazu an, die Pluralität von Forschungsperspektiven wertzuschätzen, die eigene Perspektive nicht durch Entwertung anderer Perspektiven zu legitimieren, die Erkenntnisreichweite jeder Forschungsperspektive zu analysieren und verschiedene Forschungsrichtungen nicht gegeneinander auszuspielen, sondern in Beziehung zueinander zu setzen.

Für alle Forschungs- oder Handlungskontexte erweist es sich – *due to time and space* – als notwendig, die Fülle möglicher pluraler Perspektiven jeweils im Einklang mit den vorhandenen Kapazitäten zu begrenzen sowie die jeweils gewählte Begrenzung zu benennen und zu begründen. Wenn Tanja Betzan Schicht- und Klassenkonzepten in Kindersurveys kritisiert, sie seien ein „zu grobes Maß“ und könnten soziale Ungleichheitsmuster im Kinderleben „nicht erschöpfend“ abbilden (Betz, 2008, S. 177), ist dem hinzuzufügen, dass es keine wissenschaftliche Perspektive geben kann, die ihren Gegenstand „erschöpfend“ zu fassen bekäme.

Auch mehr dimensionale Lebensstil- und Milieuansätze bis hin zu noch feiner differenzierenden individuellen Biografieanalysen unterliegen perspektivischer Begrenztheit. Untersuchungen mit „grobem Maß“ haben die wichtige Funktion, Tendenzen im Bildungswesen auf der Makroebene zu erfassen, da sie auf der Mikroebene keine direkte Aussagekraft haben können. Wenn Grundmann u.a. (2004) in ihrer Studie *Die Umwandlung von Differenz in Hierarchie?* aufgrund ihrer Befunde fünf Bildungsmilieus mit unterschiedlichen Passungen zum Bildungssystem

konzipieren und auch diese anhand von Feinanalysen der Lernausgangslagen von Kindern weiter ausdifferenzieren, so zeigt sich, dass hier ein potenziell nicht erschöpfbarer Erkenntnisprozess in immer feinere Analysen führen könnte. Er wird nicht aus Gründen theoretischer Stichhaltigkeit gestoppt, sondern weil Forschungssituationen in ihren Möglichkeiten, Wissen zu produzieren und zu rezipieren, grundsätzlich zeitlich begrenzt sind und Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler darum grundsätzlich Komplexität reduzieren müssen.

In diagnostischen Situationen der pädagogischen Praxis stehen Einzelfälle im Fokus, also Einzelpersonen, Einzelgruppen oder Einzeleinrichtungen, deren Analyse mit Regelwissen zu verbinden ist. Auch hier ist eine potenziell unabschließbare Erkenntnissituation gegeben, denn Fallverstehen könnte unerschöpflich viele und weitere Facetten des Falles aufdecken, deren Begrenzung sich zum Beispiel in Supervisionssitzungen angesichts ihrer zeitlichen Limitierung besonders anschaulich zeigt.

Die in diesem Abschnitt dargelegten zahlreichen Formen der Kategorienbildung bieten Anregungen dazu, bei der Thematisierung von Differenzen bewusst die jeweils angemessene Möglichkeit auszuwählen und so zum Beispiel individuelle, kollektive oder andere der genannten Aspekte begrifflich zu fassen.

3.3 Heterogene Ausgangslagen der Kinder – Fazit

Nimmt man auf dem Hintergrund des skizzierten Verständnisses von Inklusion und Heterogenität die heterogenen Ausgangslagen der Kinder im Elementarbereich in den Blick, dann sind möglichst vielfältige Aspekte zu berücksichtigen sowie jeweils unerlässliche Begrenzungen pädagogischer Handlungsmöglichkeiten transparent zu machen. Eine zentrale Aufgabe der Inklusiven Pädagogik besteht darin, diese Einsicht in ihrer Widersprüchlichkeit und Unabschließbarkeit für pädagogisches Handeln fruchtbar zu machen. Voraussetzung dafür ist die Wahrnehmung der kindlichen Adressaten in ihren vielschichtigen Lebenslagen.

Zu den für Inklusive Pädagogik relevanten komplexen Ausgangslagen von Kindern gehören soziokulturelle Lebenslagen einschließlich soziokultureller Mili-

eus sowie (noch stärker) die Akteursperspektive sowie die informelle Ebene akzentuierender Lebensstile und Biografien. Dazu kommen die auf Bildungsprozesse im engeren Sinne bezogenen leiblichen, emotional-sozialen und kognitiven Lernausgangslagen, die u.a. Lernprofile, Lernniveaus, Lernstile und ökosystemische Lernkontexte umfassen. Lebenslagen, Lebensstile und Lernausgangslagen der Kinder können daraufhin analysiert werden, wie sie mit vertikalen Hierarchien verwoben sind und was Inklusive Pädagogik zu ihrer Enthierarchisierung beitragen kann.

Inklusion und Heterogenität sind als *Theoreme der egalitären Differenz* zu fassen, deren Stärken darin liegen, dass sie in den hier erläuterten komplexen Bedeutungen wechselseitig aufeinander bezogen und mit den für diese Studie relevanten Bezugstheorien aus unterschiedlichen Diskursen kompatibel sind.

4 Ausgewählte empirische Zugänge zu kindlichen Ausgangslagen

Aus der Fülle vorhandener Forschungsbefunde werden in diesem Kapitel Untersuchungen vorgestellt, die für die Frage nach der Heterogenität kindlicher Ausgangslagen im Elementarbereich besonders relevant sind. Die ausgewählten Studien werden im Hinblick auf die in Kapitel 3 erörterten theoretischen Vorüberlegungen analysiert.

4.1 Kritik am Umgang mit Heterogenität in exemplarischen Studien

Zahlreiche Forschungsberichte zur Heterogenität in der frühen Kindheit sind nur begrenzt aussagefähig, da sie zentrale Aspekte des Themas nicht in den Blick nehmen. Dafür gibt es insbesondere folgende Gründe:

Struktur des Themas Heterogenität

Heterogenität fragt immer auch nach dem, was „anders“ wäre, also auch nach dem, was selten, widersprüchlich oder noch unentdeckt ist. Rainer Voßkamp (1996, S. 19) stellt in seiner Auseinandersetzung mit der Bedeutung von Heterogenität für die wirtschaftswissenschaftliche Empirie fest, dass das für quantitative Studien maßgebliche Modell des repräsentativen Individuums die Untersuchung heterogener Phänomene einschränkt. Die Erkenntnis gilt auch für die Sozialwissenschaften, die auf der Makroebene ansetzen, und für die Psychologie, wenn sie mit entwicklungspsychologischen binär-konstruierten Konzepten der Normalität und Auffälligkeit arbeitet.

Vernachlässigung der Altersgruppe der kleinen Kinder und der für sie zuständigen Einrichtungen

Für die umfassende empirische Untersuchung früher Bildungsprozesse und ihrer Bedingungen sind Defizite zu beklagen, denn Forschungsschwerpunkte zentrieren sich noch immer eher um Fragen der Schulkindheit und Schulbildung.

Einige der hier relevanten kategorialen Forschungsbeeinträchtigungen werden im Folgenden exemplarisch benannt.

Studien, die im Sinne der Kinderforschung die Sichtweisen von Kindern selbst erheben, setzen meist erst mit dem Schulalter ein, wie die *World Vision Kinderstudie* (Hurrelmann/Andresen 2007) und das *Kinderpanel* des Deutschen Jugendinstituts (Alt 2007). Im DJI-Panel, das insgesamt auf Langzeitentwicklungen im Schulalter fokussiert, werden in der ersten Welle fünfjährige Kinder einbezogen, doch für diese Altersgruppe werden nur die Mütter befragt (Alt 2007, S. 8 f.).

In großen repräsentativen Studien, die sich auf die frühe, vorschulische Kindheit beziehen, wurde bisher die Perspektive der Kinder nicht erhoben, „dies ist bislang nur für ältere Jahrgänge realisiert worden“ (Rauschenbach 2009, S. 4).

Demnach stehen methodologische Weiterentwicklungen an, die noch Zeit brauchen, zumal die Befragung von Kindern im Grundschulalter lange Zeit für nicht realisierbar gehalten wurde (Hülst 2000). Anregungen können dazu aus den in der Praxis der Frühpädagogik kultivierten Kinderbeobachtungen mit Protokollen von Kinderäußerungen hervorgehen, wenn Forschende die in der pädagogischen Praxis entwickelten Erhebungsmethoden rezipieren und weiterentwickeln.

Forschungsbegrenzung: Alter

Neben der Einschränkung durch die Heterogenitätsdimension *Alter* sind weitere Forschungsbegrenzungen zu nennen, die sich auf andere Heterogenitätsdimensionen beziehen und damit bestimmte Kindergruppen ganz oder teilweise aus den Erhebungen ausschließen. So hat zum Beispiel der *Kinder- und Jugend-Gesundheitssurvey* (KiGGs) den Anspruch, die Grundgesamtheit aller Kinder und Jugendlichen in den Blick zu nehmen, doch „ausgeschlossen waren dabei leider Kinder und Jugendliche in Anstalten, wie z.B. Krankenhäusern, Heil- und Pflegeanstalten“ (Robert Koch Institut 2007). Auch der *Zwölfte Kinder- und Jugendbericht*, der sich explizit der vor- und außerschulischen Bildung widmet und damit für die Frühpädagogik besonders wichtig ist, lässt bestimmte Heterogenitätsdimensionen außen vor:

„Zudem werden in diesem Bericht drei Themenbereiche nicht explizit behandelt, die ebenso wichtig sind, aber nur in Spezialberichten angemessen analy-

siert werden können. Es ist dies zum Ersten der Zusammenhang von weltanschaulich-religiöser Bindung und Aspekten der Bildung, Betreuung und Erziehung (insbesondere der Rolle von religiöser Unterweisung außerhalb von Schulen), zum Zweiten die besondere Situation von behinderten Kindern und Jugendlichen und zum Dritten die Lage von jungen Menschen in Einrichtungen der Erziehungshilfe. In Anbetracht der sich immer deutlicher abzeichnenden starken Bedeutung des Migrationshintergrunds von Kindern muss dieser Thematik künftig ebenfalls spezielle Aufmerksamkeit gewidmet werden. Obgleich sich die Kommission bemüht hat, hier auf jeweils in den einzelnen Kapiteln einzugehen, blieben die Möglichkeiten bis zum Ende dennoch unbefriedigend, nicht zuletzt deshalb, weil bei diesem Thema nach wie vor ein erhebliches Defizit an aussagekräftigem und zuverlässigem Datenmaterial besteht“ (Rauschenbach 2006, S. 26 f.).

Kein Forschungsprojekt kann „alle“ Differenzlinien berücksichtigen

Umfassend multikategorial zu arbeiten, birgt Schwierigkeiten, da immer kapazitäre und epistemische Begrenzungen gegeben sind. Es verdient Anerkennung, dass die Auslassungen transparent gemacht wurden. Allerdings befremdet es, wenn beispielsweise die Autoren eines Gesundheitssurveys erklären, ausgerechnet Kinder in Einrichtungen für Kranke auszubilden, oder in einem Kinder- und Jugendbericht Einrichtungen der Erziehungshilfe unberücksichtigt bleiben – zumal psychische Beeinträchtigungen und Verhaltensschwierigkeiten allen Beteiligten große Probleme bereiten sowie langfristig eine erhebliche biografische und gesellschaftliche Brisanz enthalten.

Die Dominanz von Normalitätskonzepten in entwicklungspsychologischen Stufenmodellen und ihrer Popularität

Dazu können Beispiele aus dem *Zwölften Kinder- und Jugendbericht* herangezogen werden. So werden im Kapitel „Die ersten Jahre – Bildung vor der Schule“ Altersnormen für Entwicklungsprozesse vorgesehen sowie besondere Lebenslagen vor allem als defizitär abgehoben (BMFSFJ 2006, Teil B, Kapitel 3, S. 113 ff.). Einer solch verbreiteten Perspektive ist eine begrenzte Berechtigung nicht abzuspüren, dennoch kann sie viele relevante Aspekte nicht in den Blick bekommen. Es hat den Anschein, dass in diesem Denken Konzepte

der Inklusion, Heterogenität oder Pluralität noch nicht rezipiert worden sind und dass deshalb die Vorstellung von der nicht zu normierenden Vielfalt der menschlichen Entwicklungsverläufe noch nicht gedacht wurde, ebenso ein Bild vom Kind, das Behinderung als normal und somit zum menschlichen Leben gehörend einschließt. Außerdem bleiben im Kapitel 3 des *Zwölften Kinder- und Jugendberichtes*¹⁷ besondere Leistungen, Begabungen oder schnelle Entwicklungen ausgeblendet. Auch die im gleichen Kapitel getroffenen Aussagen zur Bedeutung der Geschlechtszugehörigkeit sind weitgehend ambivalenten hetero-normativen Modell orientiert und vernachlässigen die ein solches Modell überschreitenden Aspekte, wie *undoing-gender*, *gleichgeschlechtliche Orientierungen* oder *Intersexualität*, die in den Debatten der Frühpädagogik inzwischen durchaus Gewicht haben (Prengel 2009a).

Diese wenigen Beispiele mögen genügen, um auf Forschungsprobleme hinzuweisen, die für die Thematik der vorliegenden Expertise typisch und für die Auseinandersetzung mit heterogenen Lebenslagen zentral sind. Die im Folgenden zu referierenden Untersuchungen wurden im Besonderen herangezogen, da sie eine größere Offenheit für Heterogenität aufweisen; dennoch haben auch sie mit den oben erörterten unhintergehbaren Problemen perspektivischer Begrenztheit sowie der unvermeidlichen Reifikation beider Konstruktion von Differenzen zu kämpfen.

4.2 Studien zur kindlichen Heterogenität

Für die folgenden Abschnitte werden empirische wissenschaftliche Überblicke und Einzelstudien ausgewählt, anhand derer sich exemplarisch zeigen lässt, wie Annäherungen an heterogene Ausgangslagen der Kinder möglich sind. Einige ausgewählte Dimensionen der Heterogenität werden in Anlehnung daran ausführlicher thematisiert, andere kurz benannt.

Ein weiterer Abschnitt geht auf die Situation der frühgeborenen Kinder ein, denn dazu liegen wichtige Forschungsergebnisse vor, die jedoch bislang zu wenig bekannt sind.

¹⁷ Diese Aussage gilt nicht für den ganzen *Zwölften Kinder- und Jugendbericht*, denn in den programmatischen Teilen werden begabte Kinder explizit berücksichtigt.

Alle hier ausgewählten Untersuchungen können zum Verständnis heterogener Ausgangslagen von Kindern im Elementarbereich wichtige Impulse geben.

Entwicklungspsychologische Aspekte

Einen weit angelegten pädiatrisch-entwicklungspsychologischen Forschungsüberblick über die Altersspanne der Vorschulzeit bietet Remo H. Largo (2005). Im Gegensatz zu altersbezogenen entwicklungspsychologischen Normen (vgl. Kapitel 3.1) kritisiert er anhand zahlreicher internationaler empirischer Studien die Eindimensionalität der Stufenmodelle und arbeitet eine große Vielfalt kindlicher Entwicklungsprozesse heraus. Er belegt eine ansehnliche interindividuelle und intraindividuelle Variabilität, die sich von Geburt an auf körperliche, psychosoziale und kognitive Aspekte bezieht: „Es gibt kein Entwicklungsmerkmal, das bei gleichaltrigen Kindern gleich ausgeprägt wäre. [...] Die Vielfalt bei Kindern ist in jeder Hinsicht so groß, dass Normvorstellungen irreführend sind“ (Largo 2005, S. 43 f.).

Largo kommt nicht ganz ohne Entwicklungsnormen aus, er erweitert jedoch den Spielraum erheblich und eröffnet die Möglichkeit eines sehr viel stärker individualisierenden pädagogischen Denkens, Forschens und Handelns.

Gender-Aspekte

Am Beispiel empirischer Untersuchungen zur Heterogenitätsdimension *Gender* lässt sich exemplarisch für alle anderen Dimensionen eine große intrakategoriale Differenziertheit in den verschiedenen Studien aufzeigen. Beobachtungen zur geschlechtlichen Entwicklung kleiner Kinder belegen äußerst heterogene Tendenzen. In einem Teil der Studien zeigen sich alltägliche Gemeinsamkeiten von Mädchen und Jungen mit freundschaftlichen und konfliktreichen Beziehungen beim Spielen und Lernen; dazu gehört auch, dass Kinder die traditionellen Geschlechtergrenzen häufig überschreiten und Handlungen erproben, die üblicherweise dem anderen Geschlecht zugeordnet sind (Faulstich-Wieland 2008, S.245 ff.; Mac Naughton 2004; Verlinden 1995).

In anderen Studien wird sichtbar, dass die untersuchten Mädchen und Jungen dazu tendieren, sich so geschlechterstereotyp zu verhalten, als lebten sie in zwei Kulturen (Rohrman 2008; Mac Naughton 2004; Maccoby 2000). Bei Kindergartenkindern zei-

gen sich auch gleichgeschlechtliche Orientierungen (Schmauch 2008). In den letzten Jahren ist die Existenz intersexueller Kinder ins Bewusstsein gerückt (Bruhn 2008; Lang 2006). Intrakategoriale Differenzen innerhalb der Gruppe der Jungen und der Gruppe der Mädchen werden in jedem Fall als bedeutender erachtet als kategorial-zweigeschlechtliche Differenzen. Werden in Forschungsberichten Durchschnittsunterschiede für Mädchen und Jungen referiert, so ist dabei zu bedenken, dass dennoch der Überschneidungsbereich für beide Geschlechter größer ist als die Differenz zwischen ihnen (Oswald 2009, S. 499; Kasüschke 2004, 2008).

Aspekte der Behinderung

Für andere Großgruppen ist eine ähnliche intrakategoriale Differenzierung festzuhalten. Die vereinheitlichende Rede von Behinderung verdeckt höchst heterogene Ausgangslagen (Kreuzer 2008a, S. 30), die aktuell anhand der entsprechenden Förderschwerpunkte „Lernen“, „Geistige Entwicklung“, „Emotional-soziale Entwicklung“ usw. benannt werden.

Aspekte der Migration

Kinder mit Migrationshintergrund bilden keine einheitliche Gruppe, sondern befinden sich in völlig verschiedenen Lebenslagen, je nachdem wie sich nationale, sozialstrukturelle, milieuspezifische, regionale und religiöse Herkunft in ihrem Leben auswirkt. Auch ihre Geschlechtszugehörigkeit kann (aber muss nicht) für ihr Leben einen großen Unterschied machen (Diehm 2008; Diehm/Kuhn 2005).

Pluralität der Lebenslage

In ihrer Zusammenfassung hebt Maria Fölling-Albers (2008) die aus ihrer Sicht für den Elementarbereich relevanten Ergebnisse der Kindheitsforschung der letzten Jahre hervor und betont, dass für die kindlichen Ausgangslagen auch die Pluralität von Erziehungsmustern, Familienformen, Geschwisterzahl, Wohlbefinden, Freizeit und Mediennutzung zu beachten sind.

Die Analyse interkategorialer Wechselwirkungen wurde von Klinger, Knapp und Sauer (2008) als besonders aufschlussreich herausgestellt. Wenn verschiedene Differenzaspekte zusammenwirken, können sie kumulierend bestimmte Tendenzen steigern oder abschwächen. So wird die Zugehörigkeit zu ökonomisch armen Schichten, zum männlichen Geschlecht, zu

eingewanderten Ethnien und zu einem Familienmilieu mit gewalttätigen Erziehungsmustern als für die betroffenen Kinder sehr riskant beschrieben. Andererseits können sich die Lebensbedingungen von Kindern aus Familien mit hohem ökonomischem und kulturellem Kapital bei Migration als äußerst privilegiert erweisen.

Heterogene Ausgangslagen

Die vorangehenden Abschnitte benennen kindliche Heterogenität nur äußerst punktuell und fragmentarisch. Selbstverständlich gibt es eine Fülle von weiteren Gruppierungen, die zu erwähnen sind. Dazu gehören, um nur einige Beispiele zu nennen, die Kinder beruflich Fahrender (also von Menschen, die ständig unterwegs sind und deren Erwerbsarbeit viel Abwesenheit von der Familie bedeutet), die Kinder ohne sicheren Aufenthaltsstatus, die hochbegabten Kinder, die Kinder aus Regenbogenfamilien, die Kinder mit psychisch kranken Eltern, die Kinder mit kriminellen Eltern, die Pflege- und Adoptivkinder, vernachlässigte, missbrauchte und misshandelte Kinder, reiche Kinder, luxusverwahrloste Kinder, Halbwaise und elternlose Kinder, kranke Kinder, sterbende Kinder und viele andere Gruppen mit heterogenen Ausgangslagen.

Die frühgeborenen Kinder

An dieser Stelle ist noch auf eine Gruppe einzugehen, die von seiten der Pädagogik in geringem Maß beachtet wird und auch in der Sozialberichterstattung kaum eine Rollespielt: die frühgeborenen Kinder – sie werden der Medizin zugeordnet, was gravierende Folgen haben kann. „Bildung beginnt mit der Geburt“ (Boeger 2009; Schäfer 2005) – einem solchen Statement kann nur zugestimmt werden, doch aus Gründen des Umfangs dieser Studie wird der Schwerpunkt auf das klassische Kindergartenalter gelegt und frühere Phasen werden eher sporadisch berücksichtigt. Da die Situation der frühgeborenen Kinder wenig bekannt ist, die Spätfolgen sich aber massiv in frühpädagogischen Prozessen auswirken, werden hier einige wichtige Erkenntnisse zu ihren Lebenslagen erläutert:

6 bis 8% aller Kinder werden zu früh geboren, von ihnen haben heute 90 bis 95% eine Überlebenschance: „Die Folge ist eine zunehmende Diskrepanz zwischen dem sehr kostenintensiven medizinisch-technischen Fortschritt und den mangelhaften psychosozialen Betreuungskonzepten für Eltern und ihre Frühgebo-

renen“ (Ludwig-Körner 2007, S. 98). Könnte man hier nicht von neuen Formen der Kindesmisshandlung sprechen, „wenn Frühgeborene mit allen Mitteln der Medizin am Leben gehalten werden, aber nur unzulänglich dafür gesorgt wird, dass ihnen – und ihren Eltern – eine psychisch haltende Umgebung zur Verfügung gestellt wird“ (Ludwig-Körner 2007, S. 98)? Unreife Frühgeborene werden alle fünf bis 20 Minuten geboren, und sie müssen die Erfahrung unangenehmer oder schmerzhafter Eingriffe machen, wenn sie intensiv-medizinisch versorgt werden. Reaktionen, die auf Eingriffe folgen, wie Stress, Schmerz und Schreien, steigern die körperliche Gefährdung. Ein individuell zugeschnittenes Behandlungskonzept, das sogenannte *minimal handling*, und die sanfte Pflege mit störungsfreien Schlafphasen sowie die intensive Förderung der Eltern-Kind-Beziehung auch im Klinikalltag reduzieren hingegen die medizinischen Komplikationen (Ludwig-Körner 2007, S. 100).

Fazit

Jedes Kind gehört pluralen Gruppierungen an, die in verschiedenen Wahrnehmungsperspektiven sichtbar werden können. Aus dem einzigartigen Zusammenspiel von Sozialisationsbedingungen und dem jeweils einmaligen Selbstkonzept und Lebensentwurf ergibt sich die unverwechselbare Ausgangslage jedes Kindes (Leu/Krappmann 1999, S. 11 ff). Die individuelle Subjektivität, gekennzeichnet durch ihre jeweils besonderen Muster der Interaktion mit der interpersonellen und sachlichen Mitwelt, bildet für die Inklusive Pädagogik die letztlich relevante Heterogenitätsdimension.

Eine Beschränkung auf die individualisierende Perspektive des Einzelfalles käme aber einer folgenreichen Beeinträchtigung gleich. In Forschungen zu typischen Phänomenen werden kollektive Gruppierungen zusammengefasst, sodass verallgemeinerbare Erkenntnisse konzipiert werden können. Anders aber ist das Wissen über die verschiedenen Gruppierungen von Kindern mit bestimmten kulturellen Erfahrungen, Gendererfahrungen oder mit Körpererfahrungen *nicht* erreichbar und kommunizierbar.

Für ein professionelles pädagogisches Handeln kommt es darauf an, das verallgemeinerte Regelwissen zu typischen kindlichen Lebenslagen mit einem Fallverstehen zu kombinieren, das sich auf den Einzelfall bezieht.

5 Konzeptionen und Erhebungen zur Inklusiven Pädagogik im Kindergarten

Die heutigen Konzeptionen *Integrativer* und *Inklusiver Pädagogik* sind zu interpretieren im Kontext der langfristigen Entwicklungen des Bildungssystems (vgl. Kapitel 2), des theoretischen Horizonts und der aktuellen empirischen Befunde. Ein Vergleich des Elementar- und Primarbereiches in Deutschland zeigt Folgendes auf:

Von den Erlassen zur Unterrichtspflicht bis zur Realisierung des Allgemeinen Schulbesuchs um 1880 hat es 150 Jahre gedauert (Kuhlemann 1992). Für die Vorschulzeit ist in Deutschland die Inanspruchnahme institutionalisierter Bildung bis heute nicht durchgängig realisiert, nicht einmal für das letzte Kindergartenjahr. Ein kleiner Teil der Kinder ist deshalb in der frühen Kindheit von Bildungsexklusion betroffen. Zugleich aber ist die Frühpädagogik hinsichtlich des institutionellen Integrationsgrades und hinsichtlich der praktizierten Inklusion innerhalb der vorhandenen Einrichtungen vorangegangen.

Das *Kinderhaus Friedenau* in Berlin hatte mit seiner 1972 eröffneten ersten integrativen Kindergruppe nur vier Jahre Vorsprung vor der *Flämingschule*, die 1976 die erste Integrationsklasse anbot. Der Impuls war vom Elementarbereich auf den Primarbereich übergegangen und die weitere Entwicklung verlief in unterschiedlichem Tempo. Die Regelkindergärten bauten ihren Vorsprung erheblich aus und integrieren heute rund 70% aller behinderten Kinder, während die Regelschulen sich Zeit lassen und immer noch nicht viel mehr als ein Fünftel der behinderten Kinder aufnehmen. Bezieht man in die Analyse des Grades der Integration bzw. Inklusion die Kriterien der sozialen Benachteiligung und des Migrationshintergrundes mit ein, so zeigt sich, dass benachteiligte Kinder (unter ihnen ein hoher Anteil mit Migrationshintergrund) tendenziell weniger den Kindergarten besuchen. Diese Kinder sind zwar wegen der Schulpflicht alle in den Grundschulunterricht integriert, innerhalb des Schulsystems aber von Bildungsarmut betroffen. Familiäre Einkommensarmut verschränkt sich (nach

Edelstein 2007) stark mit schulisch bedingter Kompetenzarmut sowie am Ende der Schulzeit auch noch mit Zertifikatsarmut.

Wenn in den Kindergärten, die alle Kinder aufnehmen, eine alle Gruppierungen berücksichtigende Inklusiv Pädagogik realisiert wird, bietet es sich an, diese (nach Klein u.a. 1987) auf folgenden vier Ebenen zu analysieren:

- Institutionelle Ebene,
- Interpersonelle Ebene,
- Didaktische Ebene,
- Professionelle Ebene.

Dabei beeinflussen und bedingen sich die auf den einzelnen Ebenen relevanten Phänomene wechselseitig. Grundsätzlich gilt im Sinne der in der Einleitung dieser Studie erläuterten *Unvollendetheit von Demokratie*, dass hier in vielerlei Hinsicht vorbildliche Ansätze vorgestellt werden, die gleichwohl in Paradoxien der zweiten Moderne und Antinomien pädagogischen Handelns verstrickt sind – wie demokratische Prozesse in allen gesellschaftlichen Feldern. Demnach wäre es völlig verfehlt, Idealzustände zu erwarten.

Im Folgenden werden vier Ebenen zum Zweck der Analyse auseinander gehalten sowie relevante Studien und Erfahrungen einbezogen: Die *institutionelle Ebene*, die *Beziehungsebene*, die *didaktische Ebene* und die *professionelle Ebene*. Die einzelnen zu referierenden Praxis- und Forschungsvorhaben werden dabei jeweils jener Ebene zugeordnet, auf der sie ihre größte Aussagekraft haben, wobei viele von ihnen auch Bezüge zu den anderen Ebenen aufweisen. Punktuell werden die Ausführungen um einige wichtige Einblicke in die Schulpädagogik ergänzt.

In der folgenden Auseinandersetzung mit Ansätzen inklusiv orientierter Frühpädagogik wird deutlich, dass sich für zentrale Probleme auf den verschiedenen Handlungsebenen keine eindeutig richtigen Lösungen stichhaltig begründen lassen, sondern dass ein Aushalten und Ausbalancieren widersprüchlicher Möglichkeiten erforderlich ist (vgl. Kapitel 7).

5.1 Institutionelle Ebene

Die institutionellen Aufgaben der Frühpädagogik werden in einem bedeutenden Konsens zahlreicher relevanter Dokumente mit der Trias *Bildung – Betreuung –*

Erziehung umrissen (SGB III § 22 (3); *Zwölfter Kinder- und Jugendbericht* BMFSFJ 2006). Von der Elementarstufe über die Primarstufe bis hin zu den Sekundarstufen sind diese drei Bereiche der Trias jeweils altersgemäß variiert zu gewichten und zu gestalten. So betont der *Zwölfte Kinder- und Jugendbericht* auch die Stärkung ganztägiger Bildung in der Schulpädagogik.

Das Sozialgesetzbuch, SGBV III (*Kinder- und Jugendhilfegesetz* KJHG), ist der rechtlich für die Frühpädagogik relevante Grundagentext, der explizit heterogene Lebenssituationen der kindlichen Zielgruppen benennt.

„Bei der Ausgestaltung der Leistungen und der Erfüllung der Aufgaben sind

1. die von den Personensorgeberechtigten bestimmte Grundrichtung der Erziehung sowie die Rechte der Personensorgeberechtigten und des Kindes oder des Jugendlichen bei der Bestimmung der religiösen Erziehung zu beachten,
2. die wachsende Fähigkeit und das wachsende Bedürfnis des Kindes oder des Jugendlichen zu selbständigem, verantwortungsbewusstem Handeln sowie die jeweiligen besonderen sozialen und kulturellen Bedürfnisse und Eigenarten junger Menschen und ihrer Familien zu berücksichtigen,
3. die unterschiedlichen Lebenslagen von Mädchen und Jungen zu berücksichtigen, Benachteiligungen abzubauen und die Gleichberechtigung von Mädchen und Jungen zu fördern“. (SGBV III § 9)

Ethnische Aspekte werden in § 22 benannt:

„Die Förderung soll sich am Alter und Entwicklungsstand, den sprachlichen und sonstigen Fähigkeiten, der Lebenssituation sowie den Interessen und Bedürfnissen des einzelnen Kindes orientieren und seine ethnische Herkunft berücksichtigen“ (SGBV III § 22 (3)).

Mit inklusiv ausgerichteter Pädagogik geht das Ziel einher, die durch das KJHG aufgetragene Beachtung von Individualität und kollektiver Heterogenität in einer Institution für alle verschiedenen Kinder zu realisieren (Heimlich 2009). Inklusion beginnt folglich mit institutioneller Integration, denn die Voraussetzung inklusiven pädagogischen Handelns ist die Anwesenheit der Kinder mit all ihren heterogenen Ausgangslagen in *einer* gemeinsamen Einrichtung.

Regeleinrichtungen des Elementarbereiches werden von 90% der Mädchen und Jungen aus allen sozialen Schichten sowie von allen ethnisch-kulturellen Gruppierungen besucht. Fragt man danach, durch

welche sozialstatistischen Kriterien sich Kinder auszeichnen, die nicht die Regelkindergärten besuchen, so stößt man auf die Hälfte der Kinder mit Behinderungen, die in Sondereinrichtungen gehen oder zu Hause bleiben, sowie auf ca. 10% der Kinder mit Migrationshintergrund, die zu Hause bleiben, oder auf eine kleine Gruppe der untersten Unterschicht, die nicht genau beziffert werden kann.

Über die institutionelle Integration hinausweisend akzentuiert der Inklusionsbegriff die interne Qualität integrativer Prozesse innerhalb der Institution. Ein Viertel der regulären Kindergärten nimmt bewusst, gewollt und uneingeschränkt sowie in unterschiedlichen Ausprägungen Kinder mit heterogenen Ausgangslagen auf. Exemplarisch für die Integration ist der von Rita Fritzsche (2007, S. 80 ff.) anonym porträtierte Kindergarten in Ostberlin, der zu den Einrichtungen gehört, in denen seit den 1990er-Jahren schnell und ohne wissenschaftliche Begleitung die Aufnahme von Kindern mit und ohne Behinderung eingeführt wurde und sich die Erzieherinnen und Erzieher in der *Montessori-Pädagogik* weitergebildet haben. In detaillierten Beobachtungsstudien werden die Interaktionen zwischen Kindern in der heterogenen Gruppe sowie zwischen Kindern und Erzieherinnen und Erziehern analysiert.

Integrativ arbeitende Schulen, vor allem in der Primarstufe, selten in der Sekundarstufe, sind ebenfalls einer nicht ausgrenzenden Pädagogik verpflichtet. Reinhard Stähling (2006) hat in seinem Buch „Du gehörst zu uns. Inklusive Grundschule“ eine solche Praxis mit ihren heilsamen Wirkungen besonders für Kinder mit traumatisierenden biografischen Erfahrungen und daraus folgenden Verhaltensproblemen vorgestellt. Dabei wird deutlich, dass integrative institutionelle Strukturen schon per se eine haltgebende Wirkung haben, weil Kinder wissen, dass sie auch in Krisensituationen nicht an andere Einrichtungen abgegeben werden, sondern in jedem Fall in ihrem Umfeld bei ihren gleichaltrigen sowie erwachsenen Bezugspersonen bleiben. Im Kontext der Frage nach Inklusion im Elementarbereich ist dieser Praxisbericht bedeutsam, weil er, ähnlich wie die Studie von Ulrike Becker (2008) zur Integration von Kindern mit schweren Verhaltensproblemen, eindrucksvoll die erfolgreiche Kooperation zwischen verschiedenen Stellen der Jugendhilfe und des Schulsystems dokumentiert.

Aktuelle Beispiele sind auch die Schulen, die im Jahr 2009 den *Jakob-Muth-Preis* für inklusive Schulen erhal-

ten haben, den die *Beauftragte der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen* (Karin Evers-Meyer), die *Bertelsmann-Stiftung* und die *Deutsche UNESCO-Kommission* gemeinsam vergeben¹⁸.

Auf der institutionellen Ebene ziehen angesichts der in Kapitel 3 vorgestellten Daten einschlägige Studien folgende Handlungskonsequenzen:

- Der Anteil an integrativen Kindertagesstätten, die wohnortnah alle Kinder ihres Einzugsbereichs aufnehmen, ist zu erhöhen.
- Das frühpädagogische Angebot vor allem für die kleine Gruppe sozial benachteiligter Kinder, die keinen Kindergarten besuchen, muss erreichbar gemacht werden. Umstritten ist, wie das geschehen soll, ob mit einer Verfeinerung eines niederschweligen Angebots oder indem zunächst das letzte Kindergartenjahr verpflichtend gemacht wird (Bien u. a. 2006).
- Sozial benachteiligte Kinder mit Migrationshintergrund sollen möglichst vor dem dritten Lebensjahr Kindertagesstätten besuchen, um frühzeitig die deutsche Sprache zu lernen.
- Für Kinder mit Behinderungen ist der Kontakt zu Gleichaltrigen schon vor dem dritten Lebensjahrentwicklungsförderlich (Seitz 2009, S. 39).

Auf der institutionellen Ebene ist das Modell der Familienzentren ein wichtiger Ansatz, insbesondere mit Blick auf die Zusammenarbeit mit Eltern aus verschiedenen soziokulturellen Lebenszusammenhängen sowie auf die Kooperation mit Behörden und vielfältigen lokalen Partnern (Engin 2010; Syassen 2009). In Modellen der Evaluation der Qualität von Kindertageseinrichtungen wird auch der Umgang mit kultureller Diversität erfasst (Honig u. a. 2004).

Ein weiterer Ansatz zeigt sich im *Kommunalen Mischungskonzept* der Stadt Raunheim (Gaitanides 2007). Dabei wird durch eine gezielt gesteuerte Vergabe der Kindergartenplätze einer soziokulturellen Entmischung entgegen gewirkt. Anhand von Interviews

mit Erzieherinnen und Erziehern sowie mit Eltern werden auch die Probleme, die mit diesem institutionellen Integrationsansatz einhergehen, aufgedeckt – beispielsweise die Schwierigkeit, entfernt liegende Kindertagesstätten zu erreichen, oder die Tendenzen von Mittelschichteltern aller kulturellen Herkünfte, nach einem qualitativ hochwertigen Angebot für ihre Kinder zu suchen.

Wie aber können auf der institutionellen Ebene inklusiv orientierte Kindertagesstätten angesichts der nötigen Offenheit für Heterogenität eine bestimmte Profilierung begründen? Für die Profilbildung ist die Orientierung an den Menschenrechten und an der Menschenrechtsbildung von Bedeutung, da sich angesichts von Unübersichtlichkeit und Unsicherheit daraus Richtlinien gewinnen lassen, aus denen vielfältige konkrete Regelungen abgeleitet werden können.

5.2 Beziehungsebene

Die ertragreichsten Forschungsvorhaben zur Inklusiven Pädagogik sind auf der Ebene der Beziehungen der Kinder untereinander so wie der Beziehungen zwischen Kindern und Erwachsenen zu finden. In mehreren Studien werden interpersonelle Interaktionen detailliert protokolliert und differenziert ausgewertet, sodass genaue Erkenntnisse zu alltäglichen sozialen Situationen in heterogenen Kindergruppen vorliegen.

Für die Begründung und Realisierung Inklusiver Pädagogik ist die Ebene interpersoneller Beziehungen zentral. Als stichhaltiges Argument für die gemeinsame Erziehung wird immer wieder postuliert, dass Kindern mit Behinderung das Zusammensein mit anderen, auch nichtbehinderten Kindern ebenso wenig vorenthalten werden darf wie nichtbehinderten Kindern der Kontakt zu Kindern mit einer Behinderung. Dieses Argument gilt auch für andere Dimensionen der Heterogenität, so für das gemeinsame Aufwachsen von Kindern aus verschiedenen Kulturen und Subkulturen, außerdem ist dies für beide Geschlechter inzwischen selbstverständlich geworden. Der Nachteil von Sonderkindergärten besteht darin, dass beispielsweise behinderte Kinder, die nicht mobil sind, schwer Kontakt miteinander aufnehmen können und deshalb fast ausschließlich mit Erwachsenen zu tun haben, sodass ihnen die wesentliche Sozialisationsmöglichkeit der Gleichaltrigen-Gruppe fehlt. Doch auch behinderten

¹⁸ Die Arbeit der *Erika-Mann-Grundschule* in Berlin belegt, dass es in einer inklusiven Schule möglich ist, mit Kindern aus heterogenen Ausgangslagen, von denen überdurchschnittlich viele von Armut oder Behinderung betroffen sind und bei der Einschulung nicht deutsch sprechen, erfolgreich zu arbeiten (Babbe 2009): „Nach vier Jahren liegt das Lernniveau über dem Berliner Durchschnitt. Über ein Drittel der Mädchen und Jungen erhält eine Gymnasialempfehlung“ (Tagesspiegel 2009).

Kindern, die sich bewegen können, wird der Kontakt zu ähnlich beeinträchtigten Kindern (beispielsweise zu Kindern mit dem Förderschwerpunkt „Geistige Entwicklung“) sowie der Kontakt zu andersbefähigten Kindern vorenthalten.

Aus einer solchen Separation folgt, dass den Kindern in Regelkindergärten die Möglichkeit genommen wird, gemeinsam mit behinderten Kindern aufzuwachsen und mit ihren Lebenssituationen vertraut zu werden, denn so können sie es in der biografisch wichtigen Phase ihrer Kindheit nicht lernen, Kontakt mit Behinderten zu pflegen und dadurch Vorurteile erst gar nicht entstehen zu lassen.

Diese Separation in der Kindheit ist gesellschaftlich folgenreich, da eine wichtige Chance, die kulturell verankerte Abwehr gegen Menschen mit Behinderungen als fremd und bedrohlich aufzulösen, nicht wahrgenommen wird:

„In der Entwicklungslogik ist es widersinnig, Kinder in ihrer wichtigsten Sozialisationsphase voneinander zu isolieren und später von ihnen als Jugendliche oder Erwachsene zu verlangen, dass sie sich gegenseitig in ihrer Besonderheit achten und akzeptieren“ (Kron 2008, S. 193).

Die Beziehungen zwischen erziehenden Erwachsenen und Kindern sind demnach für die Qualität integrativer Prozesse von Bedeutung, sie gelingen jedoch nicht quasi naturwüchsig, wenn man die Kinder nur zusammensein lässt, sondern sie müssen in den komplexen Interaktionssituationen angeleitet und begleitet werden (Fritzsche 2007, S. 98 ff.). Auch die Erkenntnisse der Bindungstheorie (Gahleitner 2009; Ahnert 2008) sowie der Resilienztheorie (Griebel/Niesel 2004) heben die Bedeutung verlässlicher Beziehungen hervor.

In einschlägigen Texten der 1970er-/1980er-Jahre wurde die Beziehungsebene als zentral für die Qualität integrativer Prozesse angesehen (vgl. Kapitel 2.1). Diese Erkenntnisse sind bis heute wegweisend, denn sie stellten klar, dass mit interpersonellen „Einigungen“ nicht etwa Einheitlichkeit oder Harmonie im Sinne einer idealen heilen Welt anzustreben ist, sondern die Auseinandersetzung zwischen Verschiedenen, deren Differenzen zum Ausdruck kommen, ohne dass sie sich einander unterordnen.

Dieses *Modell gelingender Beziehungen* bezieht seine Stärke aus seiner dialogtheoretischen Begründung, zumal es für Dialogtheorien typisch ist, dass sie sich

in der Regel explizit auf konflikthafte Ausgangslagen beziehen und dazu anregen, die verschiedenen Positionen nicht vorschnell aufzulösen, sondern explizit zu machen und in der Schwebe zu halten.

Die Siegener Integrationsforscherin Maria Kron (die als junge Wissenschaftlerin Mitglied des Forschungsteams um Helmut Reiser in Frankfurt und Co-Autor in der die Theorie Integrativer Prozesse begründenden Studie war) setzt die in den 1980er-Jahren in Frankfurt begonnene Tradition fort, indem sie integrative Interaktionen in Kindertagesstätten mittels detaillierter Beobachtungsstudien erforscht. Anhand dieser qualitativen Studien werden Merkmale sozialer Interaktionen in heterogenen Kindergruppen herausgearbeitet (Kron 2008). Auch Rita Fritzsche (2007) kann mit ihren Beobachtungen dieser Tradition zugeordnet werden.

Die hier vorliegenden Ergebnisse beziehen sich insbesondere auf die Heterogenitätsdimension behindert/nichtbehindert und werden in wesentlichen Tendenzen durch Beobachtungsstudien bestätigt, die vor allem die Interaktionen zwischen Mädchen und Jungen beziehungsweise zwischen Kindern mit verschiedenen ethnischen oder soziokulturellen Herkunftssituationen untersuchen (Diehm 2008; Mac Naughton 2004).

Von besonderer Bedeutung ist der Forschungsbefund, dass in sehr heterogenen Kindergruppen, zu denen auch schwerstbehinderte Kinder gehören, „Kooperation auch dort möglich ist, wo Erwachsene zunächst Hindernisse sehen“ (Kron 2008, S. 198). Die kindliche Unvoreingenommenheit wird als ein großes Potenzial angesehen, das im Spiel der Kinder untereinander integrative Prozesse ermöglicht. Zahlreiche Untersuchungsberichte stellen in eindrucksvollen und dichten Beschreibungen sowie durch Szenenporträts Beispiele des Gelingens gemeinsamer Erziehung dar (Kreuzer 2008a, S. 31).

Für die Aussichten auf die Umsetzung des Inklusionskonzepts mit Kindern in heterogenen Ausgangslagen sind die Befunde zur gefährdeten Partizipation besonders wichtig (Kron 2008). Situationen, in denen Einigungen erschwert sind, können anhand von fünf charakteristischen Mustern analysiert werden (und damit werden die Befunde von Kron erweitert):

- Wenn ein Dominanzbestrebtes Kind oder eine kleine Subgruppe durch physisch oder verbal aggressives Auftreten eine stabile Hierarchie etabliert, kommt es zur Ausgrenzung von anderen.

- Wenn ein überlegen erscheinendes Kind Hilfe gegenüber Schwächeren überbordend auslebt, kann es versäumen, die Bedürfnisse des vermeintlich Schwachen ernst zu nehmen.
- Wenn Kinder sich gerade neue Regeln und Routinen angeeignet haben, können sie dazu neigen, diese rigide zu vertreten und Kinder abzulehnen, die dem neu erworbenen Anspruch nicht genügen, oder Kinder, die abweichendes Verhalten favorisieren.
- Wenn Kinder mit geringer Fähigkeit zur Selbststeuerung in absichtlichen oder unabsichtlichen Übergriffen agieren, können sie andere stören oder verletzen.
- Wenn ein Kind aufgrund eigener Orientierungslosigkeit nicht in der Lage ist, Interesse und Verständnis für andere zu entwickeln, gelingt es ihm nicht, sich anderen auf akzeptable Weise anzunähern.

Die norwegische Soziologin Borgunn Ytterhus zeigt auf der Basis einer sechsmonatigen Beobachtungs- und Befragungsstudie in fünf norwegischen Kindergärten die Motive der Ablehnung von Kindern durch Kinder auf, wobei ihre Befunde die Analysen von Kron (2008) bestätigen: Kinder lehnen andere Kinder ab, weil sie ihnen Schmerzen zufügen und über sie bestimmen wollen. Ein weiteres Motiv der Ablehnung hat bei Kindern im Kindergartenalter mit der Beherrschung von Regeln der Körperkontrolle zu tun: Kinder, die keine Kontrolle über ihren Speichelfluss sowie über Blase und Darm haben, können mit diesen Verhaltensweisen abgewertet werden. Untersuchungen zu Gender- und Kulturdifferenzen in Kindergruppen machen Folgendes deutlich: Kinder, die erworbenen und noch unsicheren vermeintlichen sozialen Gewissheiten nicht entsprechen, sind abwehrenden oder entwertenden Reaktionen durch andere Kinder schnell ausgesetzt – beispielsweise Jungen, die sich für als weiblich geltende Attribute interessieren (Prengel 2009a; Mac Naughton 2004) oder Kinder anderer Hautfarbe (Diehm/Kuhn 2005).

Kinder sind (nach Ytterhus) „keine passiven manipulierbaren Akteure“, „die nur von äußeren Umständen geformt werden. Sie sind aktive und kreative Akteure, die den vorhandenen Handlungsspielraum erproben und nutzen. Sie treten mit sich selbst, mit den anderen Kindern und mit den übrigen Anwesenden in Interaktion. Sozialer Umgang, Teilnahme und Aner-

kennung werden dort gesucht, wo es möglich ist, sie zu erreichen. Aber schon in dieser Altersgruppe hat die Anerkennung im ‚Kinderkollektiv‘ einen sehr hohen Rang. Von Gleichaltrigen bestätigt zu bekommen, wer man ist, erscheint als außerordentlich wichtig bei der Identitätsbildung. Wenn Kinder im Interview aussprechen, das, wovor sie im Kindergarten am meisten Angst haben, sei, niemanden zu haben, mit dem sie zusammensein können, ist das eine starke Aussage und kann als eine Indikation verstanden werden, dass sie bereit sind, sich weit zu strecken, um dies zu erreichen. Die Interaktionsstruktur ist instabil und es kann ziemlich zufällig erscheinen, ob eine Situation sich zu einer inkludierenden Situation entwickelt“ (Ytterhus 2008, S. 129 f.).

Die Frankfurter Präventionsstudie berücksichtigt ebenfalls die Beziehungsebene: Das Forschungsteam um Marianne Leuzinger-Bohleber (2006) konnte nachweisen, dass die beobachteten Kinder, die Symptome, die mit ADHS umschrieben werden, aufweisen, stark von existenziellen Entbehrungen, emotionalen Belastungen und riskanten Lebenslagen betroffen sind. Mit sozialpädagogischen Interventionen auf der Beziehungsebene, die auch Supervision für die Erzieherinnen und Erzieher einschließen, gelingt es, die Situation der Kinder im Vergleich zu einer Kontrollgruppe ohne Interventionen erheblich zu verbessern.

Die verschiedenen Untersuchungen zu kindlichen Interaktionen in heterogenen Gruppen führen übereinstimmend zu der Konsequenz, dass die Gleichaltrigenbeziehungen auf keinen Fall der Eigendynamik in der Kindergruppe allein überlassen werden dürfen, sondern für ein Gelingen kompetentes Handeln der Erwachsenen erfordern. In den subtilen Formen der Gestaltung der Kommunikation zwischen Erwachsenen und Kindern (*was* wird gesagt und *wie* wird etwas im Unterton gesagt) sind die Pädagoginnen und Pädagogen herausgefordert, eine Sprache zu entwickeln, die sich den Ansprüchen annähert, eine Haltung wechselseitiger Anerkennung zu praktizieren und zugleich zu vermitteln. Dafür sind kontinuierliche Teambesprechungen wichtig, um immer wieder neu die Angemessenheit von Dialogen mit Kindern zu reflektieren.

5.3 Didaktische Ebene

Didaktik wird hier als ein Oberbegriff verstanden, der alle Formen des Lehrens in unterschiedlichen Bildungsangeboten der Frühpädagogik, Schulpädagogik und Sonderpädagogik einschließt. Häufig suchen Vertreterinnen und Vertreter des Elementarbereichs Distanz zum Schulunterricht und lehnen somit den Begriff Didaktik ab, den sie eher der schulischen Instruktion zuordnen. Häufig werden sonderpädagogische Formen des Lehrens auch als „Förderung“ bezeichnet. Solche Sichtweisen unterstreichen die Spaltungen zwischen vorschulischer, schulischer und rehabilitativer Bildung. Um dem Trennenden aber entgegenzuwirken, ist es sinnvoll, eine gemeinsame Sprache zu pflegen. Die im Folgenden vorzustellenden didaktischen Konzeptionen sind Beispiele für Modelle des entwickelten Lernens in heterogenen Gruppen. Im Anschluss werden Aspekte der Förderung thematisiert.

Inklusive Pädagogik im Elementarbereich greift, wenn es um gemeinsames Leben und Lernen von Kindern mit und ohne Behinderungen sowie mit Kindern aus verschiedenen sozioökonomischen und soziokulturellen Herkünften geht, auf ein entwickeltes reformpädagogisches Reservoir an didaktischen Arrangements zurück. Solche Ansätze wurden und werden auch auf Grundschulen übertragen. Ihr gemeinsames Kennzeichen ist, dass sie innere Differenzierung und individuelles Lernen ermöglichen.

Die Montessoripädagogik

Die (Anfang des 20. Jahrhunderts begründete) *Montessoripädagogik* weist Ähnlichkeiten zum *didaktischen Arrangement* von Christian Heinrich Wolke (1741–1825) auf und ermöglicht für das Lernen in Kindergarten und Grundschule eigenständige Differenzierungen vonseiten der verschiedenen Kinder. Die *Montessoripädagogik* zeigt sich mit ihren vorgegebenen strukturierten Lernmaterialien und der damit verbundenen Differenzierung bezüglich der Auswahl des Lerngegenstandes aus einem vorgegebenen Angebot und hinsichtlich des Lerntempos als ein markantes Beispiel für eine Konzeption mit eng *begrenzten Öffnungen* zu heterogenen kindlichen Ausgangslagen.

Der Situationsansatz

Der (in den 1970er-Jahren ausformulierte) *Situationsansatz* ist dagegen ein Beispiel für eine *weite Öffnung*

zu heterogenen kindlichen Ausgangslagen. Der für den Situationsansatz zentrale Begriff der *Situation* markiert seine explizit betonte Öffnung für die heterogenen *Lebenssituationen* der Kinder sowie für eine *Priorisierung des sozialen Lernens* (Zimmer 1995, S. 22 ff.). Seine Prinzipien sind bis ins 21. Jahrhundert einflussreich, so beziehen sich beispielsweise die Initiatoren des *Ponte-Entwicklungsprogramms für die Zusammenarbeit zwischen Kindergärten und Grundschulen* auf den Situationsansatz (Ramseger/Hoffsommer 2008, S. 71).

Die Reggiopädagogik

Aus dem didaktischen Reservoir der Kleinkindpädagogik ist die *Reggiopädagogik* als ein weiterer, den „neuen Reformpädagogiken“ zugehöriger Ansatz hervorzuheben (Göhlich 1997, S. 15), der eine hohe Affinität zu den Theoremen der Heterogenität und der Inklusion aufweist (Lingenauber 2002). Heterogenität in der *Reggiopädagogik* bezieht sich zunächst auf das Verhältnis zwischen den Generationen: Die Erziehenden gehen grundsätzlich davon aus, dass sie die Angehörigen der jungen Generation *nicht* kennen. Diese intergenerationale Heterogenität ermöglicht eine große Offenheit für die Ausdrucksmöglichkeiten, Kommunikationsformen und Gefühle der Kinder (Malaguzzi 1997, S. 198). Die zur Didaktik der *Reggiopädagogik* gehörenden künstlerischen sowie forscherschen Aktivitäten und Projekte können hier nicht nachgezeichnet werden. Für die Fragestellung dieser Expertise ist es jedoch wesentlich, dass in diesem Ansatz eine *Didaktik der Offenheit* für die interpersonelle und intrapersonelle Heterogenität der Kinder entwickelt wurde. Die Rede von den „hundert Sprachen der Kinder“ bringt die vielfältigen Möglichkeiten auf den Begriff, die jedes einzelne Kind und jede Kindergruppe hat, seine Welt bzw. ihre Welt zu konstruieren und zu ko-konstruieren. Indem der Ansatz auch die Erziehenden nicht auf bestimmte Formen festlegt, sondern vielmehr postuliert, sich selbstständig zu verändern, berücksichtigt er auch eine diachrone Heterogenität (vgl. Kapitel 2.2.2.)

„Es war die Reggiopädagogik, die eine neue Verbindung zwischen den beiden Polen Individuum und Gesellschaft, individuelle und soziale Entwicklung verwirklicht hat. Über Beobachtung und Dokumentation hat sie die Vielfalt der Individualität und das soziale Miteinander pädagogisch so miteinander verknüpft, dass einerseits der individuelle Reichtum den gesellschaftlichen Ansprüchen nicht geopfert werden muss,

andererseits der individuelle Reichtum durch seine sozialen und gesellschaftlichen Verflechtungen weiter gesteigert wird“ (Schäfer 2009, S. 58).

In den 1980er-Jahren belegt Michael Göhlich in einer Beobachtungsstudie zur Praxis in Reggio Emilia, dass in dieser Konzeption die erwachsenen Erziehenden in bestimmten Situationen passend zum Alter der Kinder lenkend eingreifen, einzelne Vorgaben machen und Verantwortung für ausgewählte Aspekte der Lernprozesse übernehmen (Göhlich 2006, S. 155 ff; vgl. auch Kapitel 5.5). Dabei wird deutlich, dass das Prinzip der Offenheit für die Heterogenität der kindlichen Lernwege zu kombinieren ist mit dem Prinzip der Vermittlung ausgewählter, von Angehörigen der erwachsenen Generation zu verantwortenden Bildungsinhalte, die sich auf die Anbahnung elementarer ausgewählter Kulturtechniken beziehen. Ko-Konstruktionen der Kinder und Instruktionen der Erwachsenen sind nicht gegeneinander auszuspielen, sondern in ihrer jeweiligen Relevanz anzuerkennen und aufeinander zu beziehen.

Die Tatsache, dass Sonderkindergärten bis in die Gegenwart hinein so erfolgreich sind und dass sie für 28 % aller behinderten Kinder von ihren Eltern ausgewählt werden, haben vermutlich mit bestimmten Aspekten ihres didaktischen Arrangements zu tun. Sonderkindergärten weisen nämlich eine nach Behinderungsarten variierende, aber insgesamt sehr hohe Betreuungsdichte auf, sodass eine intensive individuelle Förderung der Kinder durch Erwachsene angeboten werden kann. Obwohl es an wissenschaftlichen Studien zur Sonderpädagogik mangelt, ist anzunehmen, dass in den Hoffnungen, die auf die Förderung gesetzt werden, die Attraktivität der Sondereinrichtungen begründet ist. Es ist (nach Kron) zu vermuten, dass eine behinderungsspezifische, fachlich hochdifferenzierte individuelle Förderung die Kinder im Hinblick auf Interaktionskontexte mit einzelnen Erwachsenen zu qualifizieren vermag, wobei es allerdings in Sondereinrichtungen an Transfermöglichkeiten für Interaktionskontexte mit Gleichaltrigen mangelt, ebenso für das Bewältigen von komplexen Alltagsbedingungen (Kron/Prengel 2009).

In allen Ansätzen inklusiv orientierter Frühpädagogik stellt die *Gestaltung des Raums und des Materialangebots* eine zentrale didaktische Handlungsdimension dar, insbesondere auch in der *Reggiopädagogik* (Jobst 2007, S. 91 ff.):

- Für Kinder mit Beeinträchtigungen sind Aktivitäten mit alltäglichen Materialien den Übungen mit speziellen therapeutischen Materialien vorzuziehen.
- Für die Bildung von Mädchen und Jungen wird die Auflösung der traditionellen Puppen- und Bauecken vorgeschlagen, um zweigeschlechtliche Trennungen zu überwinden (Prengel 2009a).
- Für eine an der Vielfalt orientierten interkulturellen Erziehung wird das Angebot von Büchern, Dekorationen und Theaterutensilien aus verschiedenen Kulturen gefordert (Gonzalez-Mena 2008).
- Im Rahmen des *Anti-Bias-Approach* und des *Projekts Kinderwelten* (vgl. Kapitel 5.1) wurden spezielle Materialien entwickelt, dazu gehören „Persona-Dolls“.
- Die Berliner Initiative *Mit allen Sinnen Lernen e. V.* (2009) hat sich zum Ziel gesetzt, neue kreative Lern- und Erfahrungswelten für Kinder zu gestalten; dazu gehört „Vielfalt im Koffer“, eine Sammlung kreativer Materialien „zur Förderung von Toleranz, zum Ausleihen und Mitmachen für Kindergärten und Grundschulen“.

5.4 Professionelle Ebene

In allen einschlägigen Konzeptionen Inklusiver Pädagogik wird die Ebene professionellen Handelns in ihrer Bedeutung für die Arbeit mit heterogenen Lerngruppen hervorgehoben. Für die Professionalität in inklusiven heterogenen Lerngruppen gibt es eine Reihe zentraler Bausteine, so die interne multiprofessionelle Kooperation, Teamarbeit und Supervision, Kooperation mit externen Partnern, Zusammenarbeit mit Eltern, Beobachtung und Dokumentation, Entwicklungs- und Leistungsinterpretation sowie die Fortbildung.¹⁹

Soll sonderpädagogische, sozialpädagogische und fachpädagogische Kompetenz den Kindern in ihrer wohnortnahen Kindertagesstätte zugutekommen, ist multiprofessionelle Kooperation in der alltäglichen Arbeit mit den Kindern die Konsequenz. Dabei geben sich die jeweils spezialisierten Personen ihr Spezialwissen wechselseitig weiter, beispielsweise über bestimmte Formen von Behinderung oder über Informationen zu bestimmten soziokulturellen oder reli-

¹⁹ Verschiedene Stellen haben Fortbildungshandreichungen zum Thema „Pädagogik der Vielfalt“ vorgelegt, so Sielert u.a. (2009).

giösen Milieus, sodass grundsätzlich alle beteiligten Erwachsenen Ansprechpartner für alle Kinder sind.

Inklusion macht sonderpädagogisches Spezialwissen nicht überflüssig, die Qualität inklusiver Prozesse hängt vielmehr in hohem Maße von der Qualität sonderpädagogischer Interventionen ab – allerdings kommt das sonderpädagogische Fachwissen zum Kind, das im Kreis der anderen Kinder lernt. Im Gegensatz dazu muss unter den Bedingungen der Separation das Kind eine Sondereinrichtung aufsuchen, um von den anderen Kindern in den Genuss spezifischer Interventionen zu kommen – und dies um den Preis der Isolation.

Für die professionelle Arbeit ist es unerlässlich, dass in Teambesprechungen alle relevanten Themen der institutionellen, didaktischen und interaktiven Ebene besprochen werden. Supervision dient der Klärung der Beziehungen und der Gewinnung von neuen Perspektiven, die sich auf die Entwicklungen einzelner Kinder sowie auf die Gruppendynamik unter den Kindern beziehen (Dlugosch 2006).

Die Kooperation mit externen Partnern in der Kommune ist für die Arbeit mit heterogenen Lerngruppen von zentraler Bedeutung (Gaitanides 2007), um über die begrenzten Kompetenzen der eigenen Einrichtung hinaus die heterogenen Potenziale zahlreicher Stellen nutzen zu können. Auch die Kooperation mit Frühförderstellen (BMFSFJ 2008) und Grundschulen (Ramseger/Hoffsommer 2008) gehört zu den kontinuierlichen Aufgaben. Alle einschlägigen Fallberichte und Untersuchungen weisen die Zusammenarbeit mit Eltern als bedeutenden und herausfordernden Bestandteil Inklusiver Pädagogik aus.

Der Elementarbereich ist das Feld des Bildungswesens, in dem (wie nirgendwo anders) Kinderbeobachtungen kultiviert werden. Zum festen Bestandteil der Tätigkeit von Erziehenden gehörtes, detailliert zu protokollieren, wie Kinder spielen und lernen, und wie sie interagieren, um pädagogisches Handeln auf die Interessen und Themen der Kinder abzustimmen.

Wenn Inklusive Pädagogik die Aufmerksamkeit auf kulturelle Vielfalt richtet, eröffnet sich eine Perspektive auf ein bereicherndes und konfliktreiches Feld. In einer von Migration geprägten globalisierten Welt treffen in Kindertageseinrichtungen Eltern und professionelle Fachkräfte als Personen mit unterschiedlichen kulturellen Hintergründen sowie unterschiedlichen Gewohnheiten und Normen aufeinander. In

dem wissenschaftlich fundierten Ratgeber für frühpädagogisch Erziehende von Janet Gonzalez-Mena (2008) werden kulturelle Differenzen vorgestellt, die sich auf tiefgreifende Unterschiede im Umgang mit erziehungsrelevanten Themen wie Autorität, Gemeinschaft, Spiel, Alleinsein und Strafe beziehen. Die Autorin postuliert konsequent einen kulturellen Pluralismus und eine dialogisch-gleichberechtigte Auseinandersetzung zwischen Teamangehörigen mit verschiedenen kulturellen Herkünften sowie mit kulturell heterogenen Eltern. In dieser Publikation werden die Dilemmata bewusst gemacht, die auf der Ebene professionellen Handelns mit einer nicht nur rhetorischen Wertschätzung von Diversität einhergehen.

Aus den Analysen von Gonzalez-Mena (2008) lassen sich drei unterschiedliche Konsequenzen ziehen:

- Ableitung einer riskanten kulturellrelativistischen Form der Pädagogik, in der die unterschiedlichen Erziehungsnormen als gleichberechtigt anerkannt werden, auch wenn sie einander widersprechen oder demokratischen Werten entgegenstehen;
- Verzicht auf die gleichberechtigte Postulierung von möglichen Positionen im Spektrum kultureller Vielfalt innerhalb einer Einrichtung und anstelle dessen die Entscheidung, ein eigenes kulturell geformtes Leitbild explizit zu machen und als verbindlich zu erklären;
- Orientierung an den Menschenrechten sowie an einer durch sie normativ begrenzten Konzeption der *Diversity-Education*, in der es bei Erziehungskonflikten immer wieder darum geht auszuloten, welche Handlungsweisen im Einklang mit der Idee der gleichen Freiheit der Menschenrechte stehen, um so auch sicherzustellen, dass die Freiheit eines jeden beteiligten Menschen respektiert wird.

Caroline A. Jones (2004) stellt in ihrem wissenschaftlichen Ratgeber den Umgang der Kinder mit *Special Educational Needs* (SEN) in den Mittelpunkt. Die Autorin bezieht sich auf Kinder bis zu sechs Jahren und empfiehlt neben einer Einführung in die Grundgedanken Inklusiver Pädagogik des englischen Bildungswesens den sinnvollen (nicht separierenden) Einsatz von *learning support assistants* sowie die Partnerschaft mit Eltern und die Rolle des *Special Educational Needs Coordinator* (SENCO) (der im englischen System für die Koordination und Information aller Beteiligten

verantwortlich ist). In diesem Ratgeber kommt ein zentrales Dilemma Inklusiver Pädagogik zur Sprache: Einerseits wird die frühe Feststellung von Förderbedarfen gefordert, um mit hilfreichen Interventionen keine Zeit zu verlieren, andererseits wird vor der Gefahr der Dichotomisierung von Kindern als *normal* und *special* gewarnt (Jones 2004, S. 112). Für diesen Widerspruch gibt es keine schnelle Auflösung, gehört es doch zu den zentralen Aufgaben Inklusiver Pädagogik, an Dilemmata zu arbeiten (vgl. die Kapitel 3 und 6).

6 Internationale Entwicklungen der Inklusiven Pädagogik

Inklusive Pädagogik ist dabei, sich international auszubreiten. Das zeigt sich in der weltweiten Bedeutung der *UN-Behindertenrechtskonvention* ebenso wie in der Tatsache, dass zahlreiche einzelne Staaten Anstrengungen unternehmen, Inklusion in ihren Bildungssystemen²⁰ zu fördern. Darüber hinaus sind länderübergreifende Kooperationsvorhaben entstanden, in denen sich Aktivisten Inklusiver Pädagogik miteinander vernetzen und sich wechselseitig fördern.

Im Folgenden werden einige internationale Netzwerke sowie zwei ausgewählte Staaten (Neuseeland, Schweden) mit Vorhaben zur Stärkung Inklusiver Pädagogik vorgestellt, wobei der Elementarbereich besonders berücksichtigt wird.

6.1 Internationale Vernetzung

Vertreter der Frühpädagogik haben zum Teil schon seit Jahren internationale Netzwerke für Inklusive Pädagogik gebildet und sich wechselseitig beeinflusst. An dieser Stelle soll die internationale Arbeit der *Reggiopädagogik*, des *Anti-Bias-Approach* und seiner deutschen Adaption im *Projekt Kinderwelten*, des Netzwerks *Diversity in Early Childhood Education and Training* (DECET) sowie des *Index für Inklusion* vorgestellt werden.

Die Reggiopädagogik

Während in Deutschland nur einzelne Einrichtungen mit diesem Ansatz arbeiten, wurde die *Reggiopädagogik* für das schwedische Bildungssystem in großem Umfang aufgegriffen: im *Nordic Network* existieren 60 lokale Netzwerke (Göthson 2009, S. 68; Dahlberg u.a.

²⁰ Italien und Kanada sind jene Staaten, in denen die Inklusion im Bildungswesen bezüglich von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen am weitgehendsten realisiert ist, während Belgien, die Tschechische Republik, Deutschland, die Niederlande und Frankreich weniger als 20 % der Kinder im Regelschulsystem unterrichten (vgl. für die Schule: Vernooij 2007).

1999). Ein Grund für diese Rezeption wird in der Eigenschaft der *Reggiopädagogik* für Kindergärten gesehen, die angesichts weltweiter Wanderungsbewegungen und angesichts des Ziels, Kinder mit Behinderungen nicht auszugrenzen, von der Diversität ihrer Adressaten bestimmt sind.

Projekt Kinderwelten

Als weiteres Modell mit internationaler Vernetzung ist der in den 1980er-Jahren sowohl in den USA geschaffene als auch in Deutschland durch das *Projekt Kinderwelten* weiterentwickelte *Anti-Bias-Approach* zu sehen (Derman-Sparks 2008; Derman-Sparks/A.B.C. Task Force 1989).

Petra Wagner, die Leiterin dieses Projektes, das insbesondere der Qualifizierung pädagogischer Fachkräfte dient, erläutert in ihren Publikationen das vielseitige Konzept der vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung:

Es geht um „ein Bildungskonzept für Kindertageseinrichtungen, das Respekt für die Vielfalt mit dem Nichtakzeptieren von Ungerechtigkeit verbindet. Ein Bildungskonzept, das stereotype Vorurteile, diskriminierende Ausgrenzung und Einseitigkeit in den Äußerungen und im Verhalten von Individuen wie auch in den Abläufen und Gesetzmäßigkeiten der Institutionen bewusst zum Thema macht, um die lernbehindernden Implikationen von Ausgrenzung und Abwertung nicht länger zu ignorieren“ (Wagner 2008c, S. 10).

Anti-Bias-Approach

Dieser Ansatz bezieht sich auf ethnische Herkunft, Familienkultur, Hautfarbe, sozialen Status, Geschlecht, sexuelle Orientierung und Behinderung/Beeinträchtigung.

Die Zielsetzung liegt (nach Derman-Sparks 2008, S. 241) auf vier thematischen Bereichen:

- Selbstachtung der eigenen Person und der eigenen Bezugsgruppe,
- Freude an Unterschieden und Pflege fürsorglicher Beziehungen,
- Erkennen von Diskriminierungen,
- Handlungsfähigkeit, um gegen Diskriminierungen vorzugehen.

Jeweils nach Ausgangslage der Kinder stehen unterschiedliche Aspekte dieser Ziele im Vordergrund.

Diversity in Early Childhood Education and Training

Auf europäischer Ebene bietet das DECET-Netzwerk in Ausbildung, Fortbildung und Beratung für die Praxis frühkindlicher Erziehung die Möglichkeit der Vernetzung. Das Leitbild des DECET-Netzwerks wird wie folgt beschrieben:

„Alle Kinder haben das Recht auf Entfaltung ihrer Potentiale. Sie brauchen dazu ein Lebensumfeld, das ihnen und den Erwachsenen, die mit ihnen leben und arbeiten, Respekt entgegenbringt und ihnen aktive und ausreichende Teilhabe an den gesellschaftlichen Ressourcen ermöglicht. Eine solche Kultur des Aufwachsens erkennt an, dass Kinder und ihre Familien unterschiedliche Voraussetzungen, Bedürfnisse, (Lebens-)Vorstellungen und Kompetenzen in die soziale Gemeinschaft einbringen. Sie achtet darauf, dass Unterschiede in der ethnischen Zugehörigkeit, der Geschlechtszugehörigkeit, die Zugehörigkeit zu einer sozioökonomischen Klasse oder Schicht, Unterschiede in den Lebensformen, sexuelle Orientierung, die Zugehörigkeit zu einer Religionsgemeinschaft, Unterschiede in den körperlichen, seelischen und geistigen Potentialen sowie Alters- und Entwicklungsunterschiede wertgeschätzt und gewürdigt werden. Unterschiede dürfen nicht zu Benachteiligungen bei der aktiven, ausreichenden Teilhabe und Gestaltung der gesellschaftlichen Ressourcen führen“ (DECET 2009).

Index für Inklusion

Dieser international wirksame Ansatz wurde 2000 in England erstmals der Fachöffentlichkeit vorgestellt, in der Zwischenzeit mehrfach überarbeitet, neu aufgelegt und auch in einer Version für den Kindergarten publiziert. Er wurde in 40 Sprachen übersetzt (Boban/Hinz 2003). Dieser Index des *Centre for Studies on Inclusive Education* (CSIE) in Bristol dient als ein Instrument zur Organisationsentwicklung und stellt für alle beteiligten Personenkreise (Angehörige der verschiedenen Professionen, Eltern, Kinder, kooperierende Stellen/Institutionen) detaillierte alltagsbezogene Prüffragen zur Verfügung, die auf Kriterien inklusiver Pädagogik beruhen. Die Fassung *Index für Inklusion – Lernen, Partizipation und Spiel in der inklusiven Kindertageseinrichtung entwickeln* richtet sich an Pädagoginnen und Pädagogen in Kindertagesstätten (Booth u.a. 2006). Damit liegt zugleich ein Instrument

vor, das stufen- und institutionenübergreifend Kooperation fördern kann. Ausgehend vom gemeinsamen Leben und Lernen von Kindern mit und ohne Behinderung sollen andere Heterogenitätsdimensionen einbezogen und eine Pädagogik der Vielfalt gefördert werden. Die *Reggiopädagogik* ist dabei besonders geeignet, die Kriterien des Index zu erfüllen (Jobst 2007, S. 108 ff.; Lingenauber 2002).

Te Whāriki

Als weltweit einzigartig gilt das seit 1996 gültige neuseeländische Bildungsprogramm *Te Whāriki*. In einem langfristigen interkulturellen Konsultationsprozess wurden Werte der eingesessenen Maorikultur verknüpft mit Vorstellungen der meist europäischstämmigen Einwanderer und der Bewohner pazifischer Inselgruppen (May 2004, S. 176). *Whāriki* ist eine Metapher und symbolisiert eine gewebte Matte: Das Rahmenkonzept wird mit individuellen und lokalen Erfahrungen verwoben, und so entsteht eine Matte oder ein Wandteppich mit eigenen Mustern.

Te Whāriki enthält folgende Prinzipien, die für die Handlungsweisen von pädagogischen Fachkräften maßgeblich sind (Faust/Robb 2004, S. 12; New Zealand Ministry of Education 1993):

- Sie ermutigen die Kinder und gewähren warmherzige emotionale Unterstützung.
- Sie berücksichtigen die Langfristigkeit kumulativer Bildungsprozesse.
- Sie geben Freiräume für spontane Ereignisse und gestalten geplante Ereignisse.
- Sie richten die Lernumgebung vom frühesten Alter an auf optimale Förderung aus.
- Sie fördern die Interaktion der Kinder miteinander.
- Sie agieren bewusst als Modelle.
- Sie greifen Äußerungen von Kindern auf und bereichern sie („extending“).
- Sie bauen Brücken (nur) zur Zone der nächsten Entwicklung („scaffolding“).
- Sie geben lernfördernde Anregungen in Spielsituationen.
- Sie vermitteln Konzepte durch anregungsreiche, differenzierte Sprache.
- Sie fordern bewusst das Denken der Kinder.

Diese Punkte des *Te-Whāriki*-Curriculums sind anschlussfähig an internationale zentrale Erkenntnisse zu kindlichen Bedürfnissen, beispielsweise an die

Bindungsforschung, die Kindheitsforschung, die Lernforschung, und sie beeindrucken durch die Ansätze zur Überwindung des traditionellen Gegensatzes zwischen Spielen und Lernen. Das neuseeländische Vorhaben wird weltweit rezipiert, weil es als Produkt einer vorbildlichen interkulturellen Kooperation eine hohe pädagogische Qualität aufweist.

Diversity-Education – Pädagogik der Vielfalt

Die aufgeführten Beispiele für internationale Aktivitäten zeigen, dass Formen der Inklusiven Pädagogik, auch als *Diversity-Education* oder der *Pädagogik der Vielfalt*, sich über Ländergrenzen hinweg vernetzen und dass sich ihre Vertreter für die Verbreitung dieser Ansätze engagieren. Sie haben gemeinsam, dass sie sich nicht auf einzelne Dimensionen der Heterogenität reduzieren lassen, sondern im Sinne der Theorie der Intersektionalität multikategoriale Denkansätze pflegen und sich der Menschenrechtsbildung und Demokratieerziehung verpflichten.

6.2 Inklusion in der Frühpädagogik – am Beispiel Schweden unter Mitarbeit von Sebastian Schultz

In den letzten Jahren hat eine Reihe von Ländern verbindliche Rahmenpläne für die Vorschuljahre eingeführt²¹(Oberhuemer 2004, S. 359 ff.). Neben dem bereits erwähnten Neuseeland gehört auch Schweden zu diesen Ländern. Die schwedischen Entwicklungen sind für die Inklusiven Pädagogik anregend, weil die national gültigen Grundsätze in einer nur 16-seitigen Broschüre enthalten sind, die nicht etwa enge präskriptive Vorgaben machen, sondern einen Rahmen aufspannen für die Suche nach eigenen Wegen, sowohl auf der Ebene der verschiedenen Einrichtungen als auch auf der Ebene der verschiedenen Kinder. Damit liegt ein Rahmenplan vor, der den Anforderungen an die Offenheit für Heterogenität entspricht.

²¹ Neben Neuseeland und Schweden haben beispielsweise auch Schottland, Queensland/Australien, Chile, Norwegen, Finnland und England Rahmenpläne für den Elementarbereich erstellt. Deutschland und Dänemark sind Länder, in denen es keine verbindlichen staatlichen Rahmenpläne für den Vorschulbereich gibt (Oberhuemer 2004, S. 359 ff.; Sens 2008).

Das schwedische Modell

Die Vorschulbildung in Schweden ist Teil der wohlstandsstaatlichen Versorgungsleistungen. Ähnlich wie das schon 1974 eingeführte und auf beide Eltern aufgeteilte Elterngeld stellt die Vorschulbetreuung einen Beitrag zur Gleichstellung der Frau auf dem Arbeitsmarkt dar, was schon früh zu einem quantitativen Ausbau der Betreuungszahlen geführt hat (Karnatz 2008, S. 86).

Neben der Unterstützung einer arbeitsmarktbezogenen Gleichstellungspolitik dient die breite Versorgung mit vorschulischen Angeboten der frühzeitigen Integration und Förderung von Kindern mit heterogenen Ausgangslagen, d.h. mit und ohne Migrationshintergrund, mit verschiedener Geschlechtszugehörigkeit (Leitner 2009), mit verschiedenen Befähigungen sowie aus verschiedenen sozialen Lebenslagen.²²

Trotz einer weiten Ausdehnung werden dem schwedischen System zur *early intervention* noch große Mängel nachgesagt (Janson 1996). Ein effektives Programm hat (nach Janson 1996, S. 87) Folgendes einzulösen:

- eine Programmphilosophie zur Inklusion;
- einen intensiven Einbezug der Familien;
- ein Konzept zur Koordination der verschiedenen Institutionen mit Angeboten für Kinder mit besonderen Bedürfnissen;
- einen professionell erstellten *Individualized Family Service Plan* (IFSP);
- eine umfassende Versorgung mit Bildungsservices und anderen unterstützenden Diensten;
- den Ausbau der Möglichkeiten an Aus- und Fortbildung;
- ein umfassendes System zur Programmevaluation.

Janson diagnostizierte dem schwedischen Bildungssystem zwar eine Orientierung an diesen Aspekten, allerdings seien Arbeit und Kooperationen ineffizient.

Seit den 1990er-Jahren hat sich jedoch eine Menge in der schwedischen Vorschulerziehung getan: 1994 wurde ein neues Curriculum für Pflichtschulen verabschiedet, das auch den Bereich der Vorschulklassen einbezieht (Lpo 94: Curriculum für Pflichtschule, Vorschulklasse und Nachmittagsbetreuung).

1998 wurde für alle anderen Vorschulangebote der *Läroplan for Förskolan* veröffentlicht. Vorschulische Angebote bis zum fünften Lebensjahr haben einen gemeinbildenden Charakter, während Vorschulklassen für Kinder von sechs bis sieben Jahren direkt auf die Schule vorbereiten sollen. 2004 wurde ein Finanzprogramm beschlossen, das 6.000 neue Arbeitskräfte im Vorschulbereich vorsah. Dies bedeutete ein Ansteigen von 10% der Beschäftigten. Dieses Programm wurde umgesetzt, obwohl die Ausgaben pro Kind im Elementarbereich bereits den zweithöchsten Rang innerhalb der *Organization for Economic Cooperation and Development* (OECD) hatten und im Jahr 2004 1,9% des Bruttoinlandsproduktes betrug (OECD 2006, S. 411).

Im Folgenden werden der rechtliche Rahmen, die strukturelle Praxis, Zahlen zur Bildungsbeteiligung sowie ein Überblick über die Inklusion von Behinderten in schwedischen Vorschulangeboten vorgestellt.

6.2.1 Politik und Curricula im Elementarbereich

In Schweden unterstehen Vorschul- und Schulwesen gemeinsam dem *Utbildningsdepartementet* (Ministerium für Bildung und Forschung) (OECD 2006, S. 409), das derzeit in die Bereiche Schule – Vorschule – Ausbildung sowie Hochschule – Forschung aufgeteilt ist. Das Ministerium bestimmt den Finanzplan sowie die Ziele und Richtlinien des Elementarbereichs. Auf nationaler Ebene ist die *Skolverket*, die *Swedish National Agency for Education*, für die Administration zuständig. Die konkrete Umsetzung geschieht durch die 290 Kommunen, was zu einer großen Vielfalt sowohl in den strukturellen als auch in den pädagogischen Umsetzungen führt. Seit dem *Läroplan för förskolan* (Lpfö 98: Curriculum für den Elementarbereich) fallen alle Angebote für Kinder im Alter von ein bis sechs Jahren in den Bereich der Vorschule/Kindergarten sowie für Kinder im Alter von sechs bis sieben Jahren in den Bereich der schulvorbereitenden Vorschulklasse (Göransson u.a. 2008, S. 305). Die Vorschulklasse wird vom *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemma* (Lpo 94) abgedeckt.

Die Grundannahmen in den Curricula sind insbesondere von konstruktivistischem Charakter (Kron 2008, S. 32) und beziehen sich auf Ideen von Dewey, Vygotskij und Piaget (Göransson u.a. 2008, S. 305), ohne dass diese Namen in den ministeriellen Vorgaben genannt werden.

22 Dabei ist in der englischen Übersetzung die Rede von Kindern mit special educational needs; dieser Begriff bezieht sich nicht nur auf Behinderungen, sondern umfasst auch andere Benachteiligungen.

Die Curricula für die Vorschule (Lpfö 98) sowie für die Vorschulklasse (Lpo 94) bestimmen folgende Zielbereiche für den Elementarbereich (Göransson u.a. 2008, S. 306):

- Normen und Werte umfassen Aspekte wie Offenheit, Respekt, Solidarität und Verantwortungsbewusstsein.
- Entwicklung und Lernen beschreiben einerseits den Komplex der Identitätsentwicklung, andererseits den Aufbau von Denkstrukturen, beispielsweise das Nummernkonzept oder die Selbstverortung in Zeit und Raum.
- Möglichkeiten der Partizipationsmöglichkeiten für das Kind, d.h. das Kennenlernen und Einüben demokratischer Entscheidungsfindung und Kooperationsfähigkeit.

Das Lpfö 98 setzt zudem Richtlinien fest, die die Qualität der Elementarbildung sichern sollen:

- (a) Gruppen sollen eine handhabbare Größe und Zusammenstellung haben,
- (b) die Gebäude müssen für die Aktivitäten der Kinder angemessen sein,
- (c) das pädagogische Personal muss ausreichend ausgebildet sein, um
- (d) die pädagogische Praxis auf die Bedürfnisse von allen Kindern abzustimmen (Göransson u.a. 2008, S. 295).

Die in den Curricula genannten Ziele lassen sich (nach Kron 2008, S. 25 f.) in vier Bereiche zusammenfassen:

- Körperliche Entwicklung und ein gesunder Lebensstil,
- Psychische und soziale Entwicklung (einschließlich Selbstbewusstsein und Selbstvertrauen, Autonomie, Kommunikationsfähigkeit und demokratische Entscheidungsfindung),
- Förderung der geistigen Entwicklung (einschließlich des Aufbaus von mathematischem und naturwissenschaftlichem Grundwissen),
- Vorbereitung einer erfolgreichen Schulzeit.

Der *Läroplan* versteht dabei das Kind als eigenständigen und kompetenten, aktiv denkenden und selbstständig handelnden Lerner (OECD 2006, S. 412). Dabei sind (nach Kron 2008, S. 26 f.) folgende pädagogische Prinzipien von Bedeutung:

1. Das Kind ist Subjekt des Bildungsprozesses und die Aufgabe der Institution ist es, den individuellen Bildungsprozess zu unterstützen.
2. Der Entwicklungsstand und die Kapazitäten der Kinder sind maßgebend für die pädagogischen Interaktionen.
3. Ebenso maßgeblich ist der kulturelle Hintergrund der Kinder.
4. Die Vorschulpädagogik basiert auf den Prinzipien kindlicher Aktivität, Freude und spielendem Lernen.
5. Um die Entwicklung des Kindes zu unterstützen, soll eine Umgebung gestaltet werden, die das Selbstbewusstsein stärkt sowie Anregungen für ein freudvolles Lernen und Spielen bereithält.
6. Der Dialog zwischen Kind und Erwachsenem spielt eine besondere Rolle.
7. Demokratische Prinzipien sollen die sozialen Kompetenzen der Kinder in der Praxis stärken.

Das Ziel der Lpfö 98 ist, „the individual child’s well-being, safety, development and learning in addition to cooperation between the preschool and home“ zu unterstützen (Sandberg u.a. 2009, S. 103), ohne dabei methodische Vorgaben zu machen, da die ausführende Verantwortung und die Gestaltung an die Schulen sowie an die Bildungskomitees der 290 Kommunen übergeben wird (OECD 2006, S. 412).

6.2.2 Praxis im schwedischen Elementarbereich

Schwedens Elementarbildung stellt ein breites Angebot zur Verfügung (Karnatz 2008, S. 159):

- Ganztags geöffnete Kindertagesstätten (daghem)
- Halbtags geöffnete Kindergärten (deltigsgrupper)
- Offene Kinder- und Elterntreffs (open forskola)
- Horte (fritidshem),
- Familientagespflege (familjedaghem).

Das größte Angebot liegt im Bereich der Kindertagesstätten (OECD 2006, S. 411).

Abgesehen von wenigen speziellen Einrichtungen, beispielsweise für taube Kinder, werden Kinder mit *special educational needs* (mit besonderen Bildungsbedürfnissen) fast vollständig in die regulären Angebote integriert (OECD 2006, S. 411). Form und Umfang der Unterstützung sind abhängig von den Bedürfnissen der Kinder:

„Children who occasionally or on a more permanent basis need more support than others should receive this in relation to their needs and circumstances“ (Skolverket 1998, S. 5).

Entstehender Mehraufwand wird über eine Anpassung des Betreuungsschlüssels, also durch Verringerung der Gruppengröße oder durch Zuteilung von zusätzlichem (individuellem) Betreuungspersonal, aufgefangen. Der Einsatz einer persönlichen Betreuung kann Inklusion und Partizipation sowohl unterstützen als auch hemmen (Luttrupp u.a. 2007, S. 3).

Die Einstellungen und Erfahrungen von Lehrkräften im Elementarbereich zur inklusiven schwedischen Praxis machen (nach Sandberg u.a. 2009) Folgendes deutlich:

- Die Arbeit in der Gruppe hängt von der Anzahl der Kinder mit *special needs* ab: Ist der Anteil von Kindern mit *special needs* größer, bindet das pädagogische Personal die Kinder stärker in das allgemeine Tagesgeschehen ein, und die Angebote werden mehr auf die besonderen Bedürfnisse abgestimmt. Ein kleiner Anteil von Kindern mit *special needs* führt hingegen eher zur Bereitstellung von besonderen Angeboten, für die dann die Kinder aus der Gesamtgruppe herausgezogen werden (Sandberg u.a. 2009, S. 113).
- Die Interviewten unterstreichen die Relevanz der an die individuellen Bedürfnisse angepassten pädagogischen Praxis sowie die enge und erfolgreiche Zusammenarbeit mit den Eltern für eine erfolgreiche Früherziehung. Dies gilt insbesondere für Kinder mit *special needs*.
- Das pädagogische Personal unterstreicht den Nutzen sowie die Notwendigkeit von Supervision und weiterbildenden Maßnahmen im Arbeitsalltag durch unterstützende Institutionen (Sandberg u.a. 2009, S. 113). Damit sprechen sie ein basales Element der schwedischen Früherziehung an.

Für die Einrichtungen der schwedischen Elementarbildung gibt es ein vielseitiges Unterstützungssystem. *Habilitation Centers* stehen mit dem Personal aus verschiedenen Bereichen zur Verfügung: Den Einrichtungen stehen Sprachtherapeutinnen/Sprachtherapeuten, Psychologinnen/Psychologen, Sozialarbeiter/innen, Physiotherapeutinnen/Physiotherapeuten u.a. als Unterstützer zur Verfügung. Die Arbeit der Expertinnen und Experten besteht in der Regel nicht

in der direkten Arbeit mit Kindern, viel mehr kommen sie zur Beratung und Supervision des eigentlichen pädagogischen Personals in die Einrichtungen (Luttrupp u.a. 2007, S. 23), wobei eine hohe Akzeptanz dieser Arbeit festzustellen ist (Sandberg u.a. 2009).

Die Supervision der pädagogischen Praxis und die Überprüfung von Zielvereinbarungen ist regulärer Bestandteil des Qualitätsmanagements (OECD 2006, S. 411). In einem Turnus von sechs Jahren werden alle pädagogischen Einrichtungen durch *Skolverket* überprüft. Zudem muss jede Einrichtung einen jährlichen Bericht abgeben, der Arbeits- und Zielvereinbarungen beinhaltet und der ebenfalls durch die *National Agency for Education* ausgewertet wird. Die Agency erarbeitet aus den Ergebnissen auch einen jährlichen nationalen Bericht (Kron 2008, S. 20 f.).

Die Ausbildung des pädagogischen Personals für den Vorschulbereich erfolgt in Schweden auf Hochschulniveau. Der dreijährige Bachelor-Abschluss für Vorschullehrerinnen und -lehrer beinhaltet teilweise die gleichen Inhalte wie die Ausbildung für Grundschullehrerinnen und -lehrer (Kron 2009, S. 22). Diese Gruppe macht 50% des angestellten Personals im Vorschulbereich aus (OECD 2006, S. 412). Sie werden von Kinderpflegerinnen und Kinderpflegern unterstützt, die eine dreijährige Ausbildung in einer höheren Sekundarstufe nach neun Jahren allgemeinbildender Schule absolviert haben (Karnatz 2008, S. 140) und 38% der Angestellten ausmachen (OECD 2006, S. 412).

Insgesamt sind 98% der Angestellten für die Arbeit mit Kindern ausgebildet (ebd.). Tagesmütter brauchen keine Qualifizierung, allerdings können 70% ebenfalls die dreijährige Ausbildung nachweisen oder haben ein spezielles Trainingsprogramm absolviert, das von den Kommunen bereitgestellt wird. Das durchschnittliche Betreuungsverhältnis liegt in den Einrichtungen bei fünf bis sechs Kindern pro Erzieherin oder Erzieher bei einer maximalen Gruppengröße von 17 Kindern pro Gruppe (OECD 2006, S. 412).

Kinder haben einen Betreuungsanspruch vom ersten bis zum zwölften Lebensjahr. Die Teilnahme an vorschulischen Angeboten ist Kindern bzw. Familien freigestellt, jedoch stehen die Gemeinden als Träger der Vorschulbildung in der Pflicht, ausreichend Plätze anzubieten. Die freiwilligen Angebote werden gut angenommen: 46,1% der Einjährigen und 97,4% der Kinder im sechsten Lebensjahr besuchen die vorschulischen Angebote (Göransson u.a. 2008,

S. 301). Eine Schuleignungsprüfung findet nicht statt (European Commission 2007, S. 8). Danach besteht eine zehnjährige Schulpflicht für die Lebensjahre sieben bis sechzehn. In dieser Zeit wird keine institutionelle Trennung von Leistungsklassen unternommen (Göransson u.a. 2008).

Finanziert werden die Einrichtungen zu großen Teilen aus Steuergeldern und einem kleinen Teil aus Gebühren. Die finanzielle Elternbeteiligung variiert von Kommune zu Kommune und kann 1% bis 3% des Einkommens der Eltern bis zu einem gesetzlichen Höchstbetrag von 135,- Euro betragen. Die tatsächliche Höhe ist von den Betreuungsstunden abhängig.

Kinder von arbeitslosen Eltern haben ein Recht auf Vorschulerziehung von 15 Stunden pro Woche (Karnatz 2008, S. 164).

Behinderten Kindern steht dies unabhängig vom Arbeitsstatus ihrer Eltern zu (Göransson u.a. 2008).

Seit 2003 haben Kinder im Alter zwischen vier und fünf Jahren durch die nationale Gesetzgebung einen kostenfreien Rechtsanspruch auf den Besuch einer Vorschule von fünfzehn Stunden pro Woche (Karnatz 2008, S. 164).

Zur Überwachung der Lern- und Entwicklungsschritte gibt es in Schweden keine formale Regelung.

Üblich sind halbjährlich stattfindende Elterngespräche, wobei auch außerhalb dieser festen Termine oft Gespräche zwischen Eltern und pädagogischem Personal stattfinden. In einigen Kommunen Schwedens sind Entwicklungsstandsberichte von den einzelnen Kindern vorgeschrieben (European Commission 2007, S. 8).

7 Potenziale und Probleme Inklusiver Frühpädagogik – Zusammenfassung

Inklusive Pädagogik verfügt über ausgeprägte Potenziale für jene Formen der Bildung, Erziehung und Betreuung in der Frühpädagogik, die der Heterogenität ihrer Adressaten gerecht werden wollen: Indem alle Kinder wohnortnah eine gemeinsame Einrichtung besuchen, haben sie die Chance, einander mit ihren verschiedenen Lern- und Lebensweisen sowie mit ihren gleichen Rechten kennenzulernen sowie anerkennen zu lernen. Damit verfügt Inklusive Frühpädagogik über ein hohes demokratisches Potenzial, das dazu beitragen kann, Tendenzen der Ausgrenzung und Diskriminierung vorzubeugen. Allerdings muss dieses demokratische Potenzial in alltäglichen Interaktionen durch die Erziehenden sorgfältig kultiviert werden, da es nicht quasi naturwüchsig zwischen Kindern zum Tragen kommt.

Neben den Möglichkeiten der emotional-sozialen Entwicklung enthält das Lernen in heterogenen Lerngruppen in inklusiv orientierten Einrichtungen auch große Fähigkeiten hinsichtlich der kognitiven Entwicklungen. Kinder mit verschiedenen Ausgangslagen kognitiven Lernens machen die Erfahrung, in ihrer Einzigartigkeit anerkannt zu werden, und sie regen einander zu neuen Lernschritten an. Zugleich ist für die kognitive Entwicklung die aufmerksame Begleitung und Instruktion durch Erwachsene erforderlich, damit auch die Förderung der für die Aneignung elementarer Kulturtechniken notwendigen Vorläuferfähigkeiten individuell für alle Kinder bestmöglich gewährleistet wird.

Für die Aufgabe der Differenzierung, die jedes Bildungswesen zu bewältigen hat, bietet Inklusive Pädagogik Lösungen an, die auf leistungsbezogene institutionelle Trennungen verzichten; außerdem differenziert sie altersbezogen im Dreijahresrhythmus, indem sie altersgemischte Gruppen bildet, in denen meist Kinder im Alter von drei bis sechs Jahren zusammenkommen. Orientiert an den Postulaten der Menschenrechtskonventionen sollen auf allen Ebenen der Frühpädagogik sowohl die Gemeinsamkeit und

Partizipation aller Kinder als auch die Individualität jedes einzelnen Kindes gefördert werden.

Inklusive Pädagogik hat ihre Wurzeln im gemeinsamen Leben und Lernen von Kindern mit und ohne Behinderungen, bezieht sich aber auf alle relevanten Dimensionen der Heterogenität, wie Gender, sexuelle Lebensweisen, soziale, kulturelle, religiöse und regionale Herkunft, sodass sie mit anderen Ansätzen wieder interkulturellen und der genderbewussten Pädagogik verschmilzt und sich zu einer *Diversity Education* oder *Pädagogik der Vielfalt* entwickelt. Dabei kann sie auf innovative Ansätze des Elementarbereichs, wie dem *Situationsansatz* und der *Reggiopädagogik*, zurückgreifen.

Zugleich gehen mit den inklusiven pädagogischen Entwürfen von Widersprüchen geprägte Problemlagen einher, die einer langfristigen Bearbeitung bedürfen. Widersprüchliche Problemlagen in diesem Sinne sind unter anderem: *Offenheit für kindliche Heterogenität versus Vermittlung elementarer Werte und Kulturtechniken; Hervorheben der Einzigartigkeit versus kollektive kategoriale Zuordnungen; gleichberechtigte Anerkennung behinderter und benachteiligter Personen versus Anerkennung schmerzlicher Begrenztheiten.*

Inklusive Pädagogik knüpft auch an frühe historische Traditionslinien an, die vor allem im Laufe der deutschen Bildungsgeschichte durch separierende Strukturen verdrängt worden waren. Die historisch entstandenen Trennungen zwischen Elementar- und Primarbereich sowie zwischen ständischen beziehungsweise leistungsbezogenen Bildungsinstitutionen sind bis heute wirksam, sodass Inklusive Pädagogik im Elementarbereich (und stärker noch in der Schule) auf hartnäckige Widerstände stößt.

Die einschlägigen statistischen Analysen ergeben, dass gegenwärtig etwa 70 % aller Kinder mit Behinderungen eine reguläre Kindertagesstätte besuchen, während 28 % in Sonderkindergärten bzw. Förderschulkindergärten oder schulvorbereitenden Einrichtungen untergebracht sind.

Die Entwicklungen inklusiver pädagogischer Ansätze in Deutschland sind Teil internationaler Prozesse. Inklusion in der Frühpädagogik wird durch die *Behindertenrechtskonvention* inspiriert, in einzelnen Staaten trotz komplexer mentaler und sozialstruktureller Hindernisse angestrebt und durch mehrere internationale Netzwerke mit großem Engagement gefördert.

Die empirischen Befunde (Daten zum Grad der institutionellen Integration; Beobachtungsstudien

zu Einigungssituationen der Kinder untereinander; Praxisberichte zur kulturellen Diversität in multiprofessionellen Teams) belegen, dass Inklusive Pädagogik sich äußerst anspruchsvollen Aufgaben stellt. Die in Kapitel 4 zu Analysezwecken getrennt behandelten Ebenen pädagogischen Handelns wirken ineinander und bedingen einander. So kommt Handeln auf den Ebenen der Beziehungen, der Didaktiken und der Professionen erst gar nicht zustande, wenn die institutionelle Integration nicht gegeben ist und institutionelle Integration ihre inklusiven Ziele ohne qualitätsvolle Prozesse auf den anderen Ebenen nicht zu erreichen vermag.

Mit gelingenden Beziehungen geht eine erfüllte Zeit im Hier und Jetzt im Sinne von Demokratie als Lebensform einher (Bohnsack 2003), sie braucht aber wiederum die Basis eines Haltgebenden, verlässlichen institutionellen Settings, in dem die Kinder nicht von Ausgrenzung bedroht sind. Außerdem braucht sie die Kombination mit kompetenter didaktischer Vermittlung, um kreative kindliche Aktivitäten sowie die individuell bestmögliche Aneignung elementarer Kulturtechniken und weiterer Qualifikationen zu ermöglichen, und dies auch im Interesse der Chancengleichheit.

Beziehungen und Lernprozesse können unterstützt werden, wenn umfassende professionelle Kompetenzen vorhanden sind, die in Interaktionen mit einzelnen Kindern, in der Selbstständigkeit fördernden Leitung von Kindergruppen, in der Anbahnung und Unterstützung kognitiver Lernprozesse, in der Dokumentation der Interaktionen, in der Zusammenarbeit mit Eltern sowie in vielseitiger multiprofessioneller Kooperation zum Ausdruck kommen. In der Kombination solcher Mehrebenenkonzeptionen ist Inklusion ein geeignetes Konzept für die Auseinandersetzung mit heterogenen Ausgangslagen von Kindern.

Zugespitzt lässt sich sagen: Frühpädagoginnen und Frühpädagogen, deren Ziel es ist, jedes Kind willkommen zu heißen,

- gestalten eine Institution, in der sie im Sinne dieses Ziels kooperieren;
- stellen feinfühlig Beziehungen zu den Kindern her;
- begleiten achtsam die Beziehungen zwischen den Kindern, um sie zur Selbstachtung und wechselseitigen Anerkennung zu befähigen;
- sind hellhörig für die eigensinnigen kognitiven Interessen der Kinder;
- bahnen verantwortlich die individuell optimale Annäherung zu ausgewählten Kulturtechniken an.

Um diesen Aufgaben gerecht werden zu können, bieten Pädagoginnen und Pädagogen sich gegenseitig Unterstützung in ihrem Team an und erweitern ihre Wahrnehmungsperspektiven durch Supervision. Dabei entstehen auch in inklusiven Einrichtungen keine eutopisch-heilen Welten, sondern pädagogische Arrangements der Auseinandersetzung mit Widersprüchen.

Empirische Studien und theoretische Analysen machen deutlich, dass Inklusive Pädagogik keine Patentlösungen anbieten kann, sondern – wie jede andere pädagogische Konzeption – mit Problemlagen zu tun hat. Diese Probleme sprechen nicht gegen Inklusive Pädagogik, vielmehr gehört es zu ihren Potenzialen, dass sie dem Bildungsprozess in modernen Gesellschaften innewohnende Paradoxien sichtbar, thematisierbar und damit bearbeitbar macht. Einige dieser Widersprüche werden im Folgenden aufgeführt.

Ein konfliktreicher Widerspruch zeigt sich in dem Gegensatz *Individualisierung versus Standardisierung und Verbindlichkeit*. Grundgedanken der Inklusiven Pädagogik und anderer Ansätze der innovativen Pädagogik des Elementarbereichs stimmen hinsichtlich der Anerkennung kindlicher Subjektivität sowie der demokratischen Ziele sozialen Lernens überein. Damit geht eine Kritik an der Selektivität des Bildungswesens und an der interpersonell vergleichenden Bezugsnorm einher (Rheinberg 2001) – eben jener Formen der Leistungsbewertung und des Leistungsdrucks, die der Schule zugeordnet werden. Diese kritischen pädagogischen Tendenzen sind für die Demokratisierung des Bildungswesens unerlässlich. In den einschlägigen Debatten aber werden die Bedeutung des Leistungsprinzips für demokratische Gesellschaften und die Mitverantwortung des Elementarbereichs für die Entwicklung von Leistungsfähigkeit häufig vernachlässigt. Demgegenüber ist zu berücksichtigen, dass Leistungserziehung und Leistungsvergleiche nicht nur als repressiv zu deuten sind.

Für alle modernen Demokratien ist das Prinzip der leistungsbezogenen Statuszuweisung maßgeblich, es löst das Prinzip der geburtsständischen Statuszuweisung traditionaler Ständegesellschaften ab und wir empfinden es als gerechter. Zugleich haben die Mitglieder moderner Gesellschaften sich mit modernen Formen von Überlegenheit und Unterlegenheit auseinanderzusetzen, die mit persönlichen Leistungen in Verbindung gebracht werden (Neckel 2000).

Aus diesem Grund hat Inklusive Bildung in der Frühpädagogik für alle Kinder im Interesse ihrer Chancengleichheit auch die Aufgabe, Fähigkeiten hinsichtlich elementarer Kulturtechniken anzubahnen. Die international zu beobachtende Einführung verbindlicher Rahmenkonzepte für den Elementarbereich hat auch die Funktion, dem Ziel individuell angemessener Chancengleichheit für alle Kinder zu dienen. Eine solche Zielsetzung darf aber nicht gegen die Prinzipien kindlicher Freiheit und Individualität in der Arbeit mit heterogenen Gruppen im Kindergarten ausgespielt werden. Aufmerksamkeit für verbindlich vereinbarte Kulturtechniken und Freiräume für kreatives Spiel müssen verknüpft werden (vgl. die Debatte dieser Problematik für den Anfangsunterricht: Prengel 2005). Für eine solche Verknüpfung gelten die vorschulischen Programme in Neuseeland und in Schweden als wegweisend.

In diesem Zusammenhang ist auch das Problem der *Anerkennung kultureller Differenzen* zu diskutieren. Wie schwierig es ist, konsequent verschiedene kulturell bedingte Positionen der beteiligten professionellen Erzieherinnen und Erzieher und der Eltern als gleichberechtigt zu akzeptieren, zeigt die Studie von Janet Gonzalez-Mena (2008). Dabei stellt sich die Frage, inwiefern es nicht redlich wäre, wenn die Verantwortlichen einer Einrichtung auch ihre kulturell-historisch gewachsenen Präferenzen reflektieren und transparent machen würden. In jedem Fall aber wäre es eine falsch verstandene Toleranz, wenn sie zur Legitimation von undemokratischen Tendenzen im interkulturellen Zusammenleben herangezogen würde. Da Inklusive Pädagogik sich auf die Universalität der Menschenrechte beruft, können die Menschenrechte in interkulturellen Konflikten als Richtschnur dienen.

Im Spektrum der Positionen Inklusiver Pädagogik wird Individualität favorisiert, und kollektive kategoriale Zuordnungen werden in ihren etikettierenden und diskriminierenden Wirkungen wahrgenommen. Obwohl jedes Kind in der heterogenen Kindergruppe mit seiner besonderen Biografie einzigartig ist, braucht Inklusive Pädagogik auch Erkenntnisperspektiven, die sich auf Gruppen beziehen. Das Fehlen einer kollektiven Kategorienbildung käme einem Verzicht der Aufmerksamkeit für kollektive Traditionen, für die Entwicklung von gruppenbezogenem Fachwissen, für den zielgruppenbezogenen professionellen Austausch sowie für generalisierungsfähige Forschungen

gleich. Darum bietet die in dieser Expertise angebotene Auseinandersetzung mit einem variantenreichen Umgang mit Formen der Kategorienbildung einen Ausweg aus dem Dilemma *Individualität versus Kollektivität*. Demnach wird vorgeschlagen, in Forschung und Praxis jeweils situationsspezifisch die passenden Formen der Kategorienbildung auszuwählen und die sich damit eröffnenden Erkenntnis- und Handlungsperspektiven zu nutzen.

Bezüglich des *Umgangs mit Unterlegenheit* ist Folgendes festzuhalten: In allen pädagogischen Ansätzen, die eine Affinität zu Inklusion aufweisen, wird kindliche Verschiedenheit einschließlich Behinderung als Reichtum angesprochen. Auch die Interpretationen der *Behindertenrechtskonvention* unterstützen diese Auffassung. Dabei kann es leicht geschehen, dass das Leiden, das mit der Erfahrung von Krankheit, Unterlegenheit, Beeinträchtigung und Begrenzung einhergeht, ignoriert wird.

Sabine Herm hat im Anschluss an die Arbeiten und Vorträge von Adriano Milani-Comparetti in den 1980er-Jahren die *Bedeutung des Trauerprozesses* für die Bewältigung solcher Leidenserfahrungen herausgearbeitet (Herm 2007, S. 24 ff.). Es gehört zu den existenziellen Herausforderungen jeder Lebensgeschichte, nicht nur zu den Biografien von behinderten Kindern und ihren Angehörigen, individuelle und kollektive Unterlegenheit, Leid, Schwäche und Begrenztheit bewusst werden zu lassen. Solche Trauerprozesse sind nicht mit resignativer Einwilligung in vermeintlich Unabänderliches zu verwechseln. Im Gegenteil: Eine paradoxe Wirkung solcher Trauerprozesse ist, dass die schmerzliche Akzeptanz einer Begrenzung nicht zu deprimierender, lähmender Stagnation führt, sondern Potenziale für aktives Handeln freisetzt. Formen für bewusste, nicht affirmative Auseinandersetzung mit Begrenzungen zu finden, ist deshalb für die Inklusivpädagogik eine Entwicklungs- und Forschungsaufgabe. Bleibt eine solche Trauerarbeit aber aus, entsteht die Gefahr der Verleugnung von Begrenzungen, die sozial mit Behinderungen, Geschlechtszugehörigkeiten oder soziokulturellen Positionen einhergehen können – Verleugnungen, die manchmal in integrativen Einrichtungen neue Nahrung erhalten können. Solche Verdrängungen erschweren die Arbeit der Inklusivpädagogik ebenso, wie sie kindliche Lernwege behindern, die der Ausgangslage angemessenen sind (Deppe-Wolfinger u. a. 1990).

Die thematisierten Probleme und Widersprüche sind Indizien dafür, dass auch die Frühpädagogik nicht jenseits gesellschaftlicher Strukturen und existenzieller menschlicher Begrenztheiten operieren kann – sie sind auch von grundlegenden Konflikten, Risiken und Dilemmastrukturen der Erziehung in der zweiten Moderne geprägt. In den Sozialwissenschaften wird verstärkt auf Begriffe wie Ambivalenz und Paradoxie zurückgegriffen (Honneth 2002, S. 9), die Inklusivpädagogik kann solche Erkenntnisse aufgreifen. Die Spannungsverhältnisse zwischen verschiedenen, jeweils normativ stichhaltig begründbaren Zielen sowie die stets gegebene Differenz zwischen normativen Ansprüchen und Realisierungsgrad werden in jedem Fall Gegenstand langfristiger Entwicklungsprozesse der Inklusivpädagogik sein. Darin liegt eine große Chance, auch die Spaltung zwischen Elementar- und Primarbereich zu überwinden und in beiden Bildungsstufen Erziehung, Bildung und Betreuung zu berücksichtigen, ohne dabei Besonderheiten von Altersstufen zu ignorieren.

Literatur

- Aden-Grossmann, Wilma (2002): Kindergarten: eine Einführung in seine Entwicklung und Pädagogik. Weinheim/Basel
- Ahnert, Lieselotte (Hrsg.) (2008): Frühe Bindung. Entstehung und Entwicklung. München
- Alt, Christian (Hrsg.) (2007): Kinderleben – Aufwachen zwischen Familie, Freunden und Institutionen. Kinderleben. Band 3: Start in die Grundschule. Ergebnisse aus der zweiten Welle. Wiesbaden
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2012): Bildung in Deutschland 2012. Bielefeld
- Babbe, Karin (Hrsg.) (2009): Wind unter Flügeln. Ein Theaterbuch für Kindergarten, Grundschule und Hort. Weimar/Berlin
- Bardmann, Theodor W. (2008): Integration und Inklusion – systemtheoretisch buchstabiert: Neue Herausforderungen für die soziale und pädagogische Arbeit. In: Kreuzer, Max/Ytterhus, Borgunn (Hrsg.): „Dabei sein ist nicht alles.“ Inklusion und Zusammenleben im Kindergarten. München/Basel, S. 52–72
- Baumert, Jürgen (2009): Frühübergang in ein grundständiges Gymnasium – Übergang in ein privilegiertes Entwicklungsmilieu? Ein Vergleich von Regressionsanalyse und Propensity Score Matching. In: Erziehungswissenschaft, 12. Jg., H. 2, S. 189–215
- Baumert, Jürgen/Trenkamp, Oliver (2009): Streit übers Schulsystem. Leistungsstarke Kinder setzen sich überall durch. Interview. In: Spiegel Online 27.05.2009 <http://www.spiegel.de/schulspiegel/wissen/streit-uebers-schulsystem-leistungsstarke-kinder-setzen-sich-ueberall-durch-a-626673.html> (14.04.2014)
- Becker, Rolf/Lauterbach, Wolfgang (2004): Vom Nutzen vorschulischer Kinderbetreuung für Bildungschancen. In: Becker, R./Lauterbach, W. (Hrsg.): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. Wiesbaden, S. 127–159
- Becker, Rolf/Tremel, Patricia (2006): Auswirkungen vorschulischer Kinderbetreuung auf die Bildungschancen von Migrantenkinder. In: Soziale Welt, 57. Jg., H. 4, S. 397–418
- Becker, Ulrike (2008): Lernzugänge. Integrative Pädagogik mit benachteiligten Schülern. Wiesbaden
- Beer, Raphael/Bittlingmayer, Uwe (2008): Die normative Verwobenheit der Sozialisationsforschung. In: Hurrelmann, Klaus/Grundmann, Matthias/Walper, Sabine (Hrsg.): Handbuch Sozialisationsforschung. 7. bearb. Aufl., Weinheim/Basel, S. 56–69
- Bertelsmann Stiftung (2013): Ländermonitor Frühkindliche Bildungssysteme. www.laendermonitor.de/uebersicht-grafiken/index.nc.html (15.01.2014)
- Betz, Tanja (2008): Ungleiche Kindheiten. Theoretische und empirische Analysen zur Sozialberichterstattung über Kinder. Weinheim/München
- Bielefeldt, Heiner (1998): Philosophie der Menschenrechte. Grundlage eines weltweiten Freiheitsethos. Darmstadt
- Bielefeldt, Heiner (2006): Zum Innovationspotenzial der UN-Behindertenrechtskonvention. Berlin
- Bien, Walter/Rauschenbach, Thomas/Riedel, Birgit (Hrsg.) (2006): Wer betreut Deutschlands Kinder? DJI-Kinderbetreuungsstudie. Weinheim/Basel
- Boban, Ines/Hinz, Andreas (Hrsg.) (2003): Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln. Halle (Saale)
- Bock-Famulla, Kathrin/Lange, Jens (2013): Länderreport Frühkindliche Bildungssysteme 2013. Transparenz schaffen – Governance stärken. Gütersloh
- Boeger, Annette (2009): Entwicklungsaufgaben in den ersten drei Lebensjahren unter besonderer Berücksichtigung der emotionalen Entwicklung. In: Knauf, Helen (Hrsg.): Frühe Kindheit gestalten. Perspektiven zeitgemäßer Elementarbildung. Stuttgart, S. 122–136
- Bohnsack, Fritz (2003): Demokratie als erfülltes Leben. Die Aufgabe von Schule und Erziehung. Ausgewählte und kommentierte Aufsätze unter Berücksichtigung der Pädagogik John Deweys. Bad Heilbrunn
- Booth, Tony/Ainscow, Mel/Kingston, Denise (2006): Index für Inklusion (Tageseinrichtungen für Kinder) – Lernen, Partizipation und Spiel in der inklusiven Kindertageseinrichtung entwickeln. Frankfurt am Main
- Booth, Tony/Ainscow, Mel/Kingston, Denise (2008): Index for Inclusion: Developing Play, Learning and Participation in Early Years and Childcare. Centre for Studies on Inclusive Education. o.O.
- Bos, Wilfried/Lankes, Eva Maria/Platzmeier, Nike/Schippert, Knut (Hrsg.) (2004): Heterogenität. Eine

- Herausforderung an die empirische Bildungsforschung. Münster
- Bruhn, Eiken (2008): Intersexualität. Aus der Rolle gefallen. In: Die Zeit 18.09.2008. www.zeit.de/2008/39/M-Intersex (25.03.2009)
- Bude, Heinz/Willisch, Andreas (2008): Exklusion. Die Debatte über die „Überflüssigen“. Frankfurt am Main
- Büchner, Peter (2008): Der Zugang zu hochwertiger Bildung unter Bedingungen sozialer, kultureller und individueller Heterogenität. In: Thole, Werner u.a. (Hrsg.): Bildung und Kindheit. Pädagogik der Frühen Kindheit in Wissenschaft und Lehre. Opladen/Farmington Hills, S. 183–194
- Bührmann, A. (2008). Perspektiven der Intersektionalitätsforschung. Vortrag, Universität Potsdam am 12.01.2008
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (1991): Kinder- und Jugendhilfegesetz. Achtes Buch – Sozialgesetzbuch. Berlin www.bmfsfj.de/Kategorien/Publikationen/Publikationen,did=3578.html (05.10.2009)
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2006): Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Berlin <http://www.bmfsfj.de/doku/Publikationen/kjb/data/haupt.html> (14.04.2014)
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2009): 13. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Berlin <http://www.bmfsfj.de/BMFSFJ/Service/Publikationen/publikationen,did=128950.html> (14.04.2014)
- Comenius, Johann Amos (1657): Sämtliche didaktischen Werke. Amsterdam. Zitiert nach Alt, Robert (1960): Bilderatlas zur Schul- und Erziehungsgeschichte. Band 1. Berlin
- Dahlberg, Gunilla/Moss, Peter/Pence, Alan (1999): Beyond Quality in Early Childhood Education and Care. Postmodern Perspectives. London
- Dann, Otto (1975): Gleichheit. In: Brunner, Otto/Conze, Werner/Koselleck, Reinhart (Hrsg.): Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland. Band 2. Stuttgart, S. 997–1046
- DECET – Diversity in Early Childhood Education and Training (2009): Leitbild des DECET Netzwerks. Brüssel. www.decet.org/ (01.08.2009)
- Degener, Theresia (2007): Behinderung neu denken. Disability Studies. In: Partizip. www.partizip.de/Illustrierte/Reportagen/Neu_denken/neu_denken.html (04.01.2008).
- Demmer, Marianne (2008): Geleitwort. In: Poscher, Ralf/Langer, Thomas/Rux, Johannes (2008): Gutachten zum völkerrechtlichen Recht auf Bildung und seiner innerstaatlichen Umsetzung. GEW Publikation Bildung und Politik, S. 9
- Deppe-Wolfinger, Helga/Pregel, Annedore/Reiser, Helmut (1990): Integrative Pädagogik in der Grundschule. Bilanz und Perspektiven der Integration behinderter Kinder in der Bundesrepublik Deutschland 1976–1988. München
- Derman-Sparks, Louise (2008): Anti-Bias-Pädagogik: Aktuelle Entwicklungen und Erkenntnisse aus den USA. In: Wagner, Petra (Hrsg.): Handbuch Kinderwelten. Vielfalt als Chance – Grundlagen einer vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung. Freiburg im Breisgau, S. 239–248
- Derman-Sparks, Louise/A.B.C. Task Force (1989): Anti-Bias-Curriculum: Tools for empowering young children. Washington D.C.
- Deutscher Bildungsserver (2009): Bildungspläne der Bundesländer für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen. www.bildungsserver.de/drucken.html?seite=2027 (01.08.2009)
- Diehm, Isabell (2008): Pädagogik der frühen Kindheit in der Einwanderungsgesellschaft. In: Thole, Werner u.a. (Hrsg.): Bildung und Kindheit. Pädagogik der Frühen Kindheit in Wissenschaft und Lehre. Opladen/Farmington Hills, S. 203–211
- Diehm, Isabell/Kuhn, Melanie (2005): Ethnische Unterscheidungen in der frühen Kindheit. In: Hamburger, Franz (Hrsg.): Migration und Bildung. Wiesbaden, S. 221–231
- Dlugosch, Andrea (2006): „So hab’ ich das noch nie gesehen ...“. Kollegiale Fallberatung auf der Grundlage der themenzentrierten Interaktion. In: Friedrich Verlag Jahresheft 2006 – Diagnostizieren und Fördern, S. 128–131
- Edelstein, Wolfgang (2007): Schule als Armutsfalle – wie lange noch? In: Overwien, Bernd/Pregel, Annedore (Hrsg.): Recht auf Bildung. Zum Besuch des

- Sonderberichtserstatters der Vereinten Nationen in Deutschland. Opladen/Farmington Hills, S. 123–133
- Ellger-Rüttgardt, Sieglind (2008): *Geschichte der Sonderpädagogik*. München/Basel
- Engin, Havva (2010): *Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Elementarpädagogik*. Lehrbriefe Frühkindliche inklusive Bildung der Hochschule Fulda, Modul 10: Interkulturelle Pädagogik. Fulda
- Enwezor, Okwui/Basualo, Carlos/Bauer, Ute Meta/Maharaj, Sahat/Nash, Mark (Hrsg.) (2002): *Demokratie als unvollendeter Prozess*. Ostfildern
- Erning, Günter (1987a): *Bilder aus dem Kindergarten*. Bilddokumente zur geschichtlichen Entwicklung der öffentlichen Kleinkindererziehung in Deutschland. Freiburg im Breisgau
- Erning, Günter (1987b): *Geschichte des Kindergartens*. Band 1. Freiburg im Breisgau
- Erning, Günter (1987c): *Geschichte des Kindergartens*. Band 2. Freiburg im Breisgau
- European Agency for Development in Special Needs Education (2009): *International key documents and statements*. Odense. www.european-agency.org/about-us/key-documents (07.10.2009).
- European Commission – Directorate-General for Education and Culture (2007): *Eurybase. The Education System in Sweden*
- Faulstich-Wieland, Hannelore (2004): *Doing Gender: Konstruktivistische Beiträge*. In: Glaser, Erika/Klika, Dorle/Prengel, Annedore (Hrsg.): *Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft*. Bad Heilbrunn, S. 175–191
- Faulstich-Wieland, Hannelore (2008): *Begleitung frühkindlicher Bildungsprozesse und Geschlechterdifferenzen*. In: Thole, Werner/Rosbach, Hans G./Fölling-Albers, Maria/Tippelt, Rudolf (Hrsg.): *Bildung und Kindheit*. Pädagogik der Frühen Kindheit in Wissenschaft und Lehre. Opladen/Farmington Hills, S. 195–202
- Faust, Gabriele/Rosbach, Hans-Günther (2004): *Der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule*. In: Denner, Liselotte/Schumacher, Eva (Hrsg.): *Übergänge im Elementar- und Primarbereich reflektieren und gestalten*. Bad Heilbrunn, S. 91–105
- Fölling-Albers, Maria (2008): *Kinder und Kindheit im Blick der Erziehungswissenschaft*. In: Thole, Werner/Rosbach, Hans G./Fölling-Albers, Maria/Tippelt, Rudolf (Hrsg.): *Bildung und Kindheit*. Pädagogik der Frühen Kindheit in Wissenschaft und Lehre. Opladen/Farmington Hills, S. 33–47
- Fraser, Nancy/Honneth, Axel (2003): *Umverteilung oder Anerkennung? Eine politisch-philosophische Kontroverse*. Frankfurt am Main
- Fritzsche, Rita (2007): *Beobachtungen im Alltag einer Integrationsgruppe*. In: Schöler, Jutta (Hrsg.) (2007): *Ein Kindergarten für alle. Kinder mit und ohne Behinderung spielen und lernen gemeinsam*. 2. bearb. Aufl. Berlin, S. 80–116
- Fuchs-Rechlin, Kirsten (2007): *Kindertagesbetreuung im Spiegel des Sozioökonomischen Panels*. In: Deutsches Jugendinstitut: *Zahlenspiegel 2007 – Kindertagesbetreuung im Spiegel der Statistik*. München, S. 203–217
- Gahleitner, Silke Birgitta (2009): *Persönliche Beziehungen aus bindungstheoretischer Sicht*. In: Lenz, Karl/Nestmann, Frank (Hrsg.): *Handbuch Persönliche Beziehungen*. Weinheim/München, S. 145–169
- Gaitanides, Stefan (2007): *„Man müsste mehr voneinander wissen!“ Umgang mit kultureller Vielfalt im Kindergarten*. Frankfurt am Main
- Geier, Boris/Riedel, Birgit (2009): *Ungleichheiten der Inanspruchnahme öffentlicher frühpädagogischer Angebote. Einflussfaktoren und Restriktionen elterlicher Betreuungsentscheidungen*. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 10. Jg., Sonderheft 11, S. 11–28
- Geiling, Ute (2009): *Brüche und Kontinuitäten der Lernbehindertenpädagogik nach 1945*. Halle
- Göhlich, Michael (Hrsg.) (1997): *Offener Unterricht. Community Education. Alternativschulpädagogik. Reggiopädagogik. Die neuen Reformpädagogiken*. Geschichte, Konzeption, Praxis. Weinheim/Basel
- Göhlich, Michael (2006): *Reggiopädagogik – Innovative Pädagogik heute. Zur Theorie und Praxis der kommunalen Kindertagesstätten von Reggio Emilia*. Frankfurt am Main
- Gomolla, Mechthild/Radtke, Frank-Olaf (2009): *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. 3. bearb. Aufl. Wiesbaden
- Gonzalez-Mena, Janet (2008): *Diversity in early care and childhood: honoring differences*. Boston.
- Göransson, Kerstin/Luttropp, Agneta/Aman, Kerstin/Karlsson, Maria (2008): *Country Report Sweden*. In: Kron, Maria (2008): *Early Childhood Education*

- in Inclusive Settings. Basis, Background and Framework of Inclusive Early Education in Five European Countries. ZPE-Zeitschriftenreihe 20. Siegen
- Göthson, Harold (2009): Im Dialog mit Reggio Emilia: Pädagogik für eine neue Identität als Weltbürger. In: Knauf, Helen (Hrsg.): Frühe Kindheit gestalten. Perspektiven zeitgemäßer Elementarbildung. Stuttgart, S. 60–72
- Griebel, Wilfried/Niesel, Renate (2004): Transitionen. Fähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern, Veränderungen erfolgreich zu bewältigen. Weinheim/Basel
- Grundmann, Matthias/Bittlingmayer, Uwe/Dravenau, Daniel/Groh-Samberg, Olaf (2004): Die Umwandlung von Differenz in Hierarchie? Schule zwischen einfacher Reproduktion und eigenständiger Produktion sozialer Bildungsungleichheit. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation ZSE. 24. Jg. H. 2, S. 124–143
- Hartmann, Jutta (2004): Dekonstruktive Perspektiven auf das Referenzsystem von Geschlecht und Sexualität – Herausforderungen der Queer Theory. In: Glaser, Edith/Klika, Dorle/Prenzel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft. Bad Heilbrunn, S. 255–271
- Hegarty, Seamus/Meijer, Cor/Pijl, SipJan (1997): Inclusive Education: A Global Agenda. London
- Hellbrügge, Thomas (1977): Unser Montessori-Modell. Erfahrungen mit einem neuen Kindergarten und einer neuen Schule. München
- Heimlich, Ulrich (2009): Inklusion und Qualitätsentwicklung – eine Aufgabe für alle Kindertageseinrichtungen. Lehrbriefe Frühkindliche inklusive Bildung der Hochschule Fulda, Modul 15: Qualitätsentwicklung und -management Integrative und inklusive Pädagogik in Kindertageseinrichtungen. Fulda
- Hering, Sabine/Schröer, Wolfgang (Hrsg.) (2008): Sorge um die Kinder. Beiträge zur Geschichte von Kindheit, Kindergarten und Kinderfürsorge. Weinheim/München
- Herm, Sabine (2007): Gemeinsam spielen, lernen und wachsen. Entwicklungsbegleitung von Kindern mit und ohne Behinderung im Kindergartenalltag. 3. Auflage. Berlin u. a.
- Hinz, Renate/Walthes, Renate (Hrsg.) (2009): Heterogenität in der Grundschule. Den pädagogischen Alltag erfolgreich bewältigen. Weinheim/München
- Honig, Michael-Sebastian/Joos, Magdalena/Schreiber, Norbert (2004): Was ist ein guter Kindergarten? Theoretische und empirische Analysen zum Qualitätsbegriff in der Pädagogik. Weinheim/München
- Honneth, Axel (2002): Einleitung. In: Honneth, Axel (Hrsg.): Befreiung aus der Mündigkeit. Paradoxien des gegenwärtigen Kapitalismus. Frankfurt am Main, S. 7–12
- Horn, Dorit (2009): Heterogen und Heterogenität: Eine Begriffsrecherche in Wörterbüchern und philosophischen Lexika. Univ. Ms. Potsdam 2009
- Hülst, Dirk (2000): Ist das wissenschaftlich kontrollierte Verstehen von Kindern möglich? In: Heinzel, Friederike (Hrsg.): Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. Weinheim/München, S. 37–55
- Hurrelmann, Klaus/Andresen, Sabine (2007): Kinder in Deutschland. 1. World Vision Kinderstudie. Frankfurt am Main
- Janson, Ulf (1996): Early Intervention in Sweden. In: Brambring, M. u. a. (Hrsg.): Early childhood intervention: Theory, evaluation and practice. Berlin/New York, S. 72–91
- Jobst, Sabine (2007): Inklusive Reggio-Pädagogik. Berlin/Freiburg
- Jones, Caroline A. (2004): Supporting Inclusion in the Early Years. Open University Press: Maidenhead/New York
- Kalthoff, Herbert/Hirschauer, Stefan/Lindemann, Gesa (Hrsg.) (2008): Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung. Frankfurt am Main.
- Karnatz, Elisabeth (2008): Internationale Lösungsansätze in der frühkindlichen Bildung. Berlin
- Kasüschke, Dagmar (2004): Gender im Kindergarten. In: Glaser, Erika/Klika, Dorle/Prenzel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft. Bad Heilbrunn, S. 361–372
- Kasüschke, Dagmar (2008): Geschlechterbezogene Wissenskonzepte von Kindern unter sechs Jahren – ein Problemaufriss. In: Rendtorff, Barbara/Prenzel, Annedore (Hrsg.): Kinder und ihr Geschlecht. Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft. Band 4. Opladen/Farmington Hills, S. 191–202
- Kessler, Judith (1986): Gemeinsam leben. Behinderte und nicht behinderte Kinder im integrierten Kin-

- dergarten. Wien. <http://bidok.uibk.ac.at/library/kessler-gemeinsam.html> (20.09.2009)
- Kinderhaus Friedenau Berlin (1981): Integrative Erziehung von Kindern mit und ohne Behinderung. In: Internationales Jahr der Behinderten 1981. Dokumentation – Integration. o.O.
- Klein, Gabriele/Kreie, Gisela/Kron, Maria/Reiser, Helmut (1987): Integrative Prozesse in Kindergarten- und Kindertagesgruppen. Über die gemeinsame Erziehung von behinderten und nichtbehinderten Kindern. DJI-Materialien, Reihe Integration behinderter Kinder. Weinheim/München
- Klinger, Cornelia/Knapp, Gudrun-Axeli/Sauer, Birgit (Hrsg.) (2007): Achsen der Ungleichheit. Zum Verhältnis von Klasse, Geschlecht und Ethnizität. Wiesbaden
- Knapp, Gudrun-Axeli (2005): Race, Class, Gender. Reclaiming Baggage in Fast Travelling Theories. In: *European Journal of Women's Studies*. 12. Jg., H. 3, S. 249–265
- Kniel, Adrian/Kniel, Christiane (1984): Behinderte Kinder in Regelkindergärten. Eine Untersuchung in Kassel. München
- Konrad, Franz-Michael (2004): Der Kindergarten. Seine Geschichte von den Anfängen bis in die Gegenwart. Freiburg im Breisgau
- Kornmann, Reimer (2003): Migrantenkinder in der Sonderschule – Sonderfälle? (Impulsreferat zur entsprechenden AG bei der Tagung „Migrantenkinder in NRW – Sozialer Aufstieg oder Verelendung?“ am 02. Dezember 2003 in Wuppertal-Barmen) [docs.google.com/viewer?aq=v&q=cache:XSfclcKCvaQJ:www.ph-heidelberg.de/wp/kornmann/veroeffentlichungen2.pdf+Reimer+Kornmann+ausl%C3%A4ndische+Kinder&hl=de&gl=de&pid=bl&srcid=ADGEESiz60pQWT8Xjdd297Qx2eYci5HxWlIvCTYejJKh5jHgqNQwRa6W4naXSU3zSop1BnNo4GFiGliX53Trb_N2bufOePpEPVi_L5CN8h_m2YnfPpuQijpuijr8vwpY3UFDjC0DNlt&sig=AHIEtbSm6Ph7w_Pvl-GmW0MLahhqzTWw](https://www.google.com/viewer?aq=v&q=cache:XSfclcKCvaQJ:www.ph-heidelberg.de/wp/kornmann/veroeffentlichungen2.pdf+Reimer+Kornmann+ausl%C3%A4ndische+Kinder&hl=de&gl=de&pid=bl&srcid=ADGEESiz60pQWT8Xjdd297Qx2eYci5HxWlIvCTYejJKh5jHgqNQwRa6W4naXSU3zSop1BnNo4GFiGliX53Trb_N2bufOePpEPVi_L5CN8h_m2YnfPpuQijpuijr8vwpY3UFDjC0DNlt&sig=AHIEtbSm6Ph7w_Pvl-GmW0MLahhqzTWw) (23.02.2010)
- Krappmann, Lothar (2007): Vorwort. Der Besuch von Vernor Muñoz-Villalobos: Eine menschenrechtliche Perspektive auf das deutsche Bildungswesen. In: Overwien, Bernd/Prengel, Annedore (Hrsg.): *Recht auf Bildung. Zum Besuch des Sonderberichterstatters der Vereinten Nationen in Deutschland*. Opladen/Farmington Hills, S. 9–17
- Kreuzer, Max (2008a): Zur Beteiligung von Kindern im Gruppenalltag von Kindergärten – Ein Überblick zu Ergebnissen deutscher Integrationsprojekte. In: Kreuzer, Max/Ytterhus, Borgunn (Hrsg.): „Dabei sein ist nicht alles.“ Inklusion und Zusammenleben im Kindergarten. München/Basel, S. 22–33
- Kreuzer, Max (2008b): Beteiligung von Kindern mit einer Behinderung in integrativen Gruppen – 200 Stunden Beobachtung im Alltag. In: Kreuzer, Max/Ytterhus, Borgunn (Hrsg.): „Dabei sein ist nicht alles.“ Inklusion und Zusammenleben im Kindergarten. München/Basel, S. 169–188
- Kreyenfeld, Michaela (2007): Soziale Ungleichheit und Kinderbetreuung. Eine Analyse der sozialen und ökonomischen Determinanten der Nutzung von Kindertageseinrichtungen. In: Becker, Rolf/Lauterbach, Wolfgang (Hrsg.): *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*. 2. bearb. Aufl. Wiesbaden, S. 99–123
- Kron, Maria (2006): 25 Jahre Integration im Elementarbereich. Ein Blick zurück, ein Blick nach vorn. In: *Zeitschrift für Inklusion*. 01/2006. bidok.uibk.ac.at/library/inkl-01-06-kron-elementar.html (06.10.2009)
- Kron, Maria (2008): Integration als Einigung – Integrative Prozesse und ihre Gefährdungen auf Gruppenebene. In: Kreuzer, Max/Ytterhus, Borgunn (Hrsg.): „Dabei sein ist nicht alles.“ Inklusion und Zusammenleben im Kindergarten. München/Basel, S. 189–199
- Kron, Maria/Prengel, Annedore (2009): Interviews mit Maria Kron zur inklusiven Pädagogik im Elementarbereich. Potsdam/Siegen
- Kugel, Robert B./Wolfensberger, Wolf (1971): *Changing Patterns in Residential Services for the Mentally Retarded*. Washington D.C.
- Kuhlemann, Frank-Michael (1992): *Modernisierung und Disziplinierung*. Göttingen
- Lang, Claudia (2006): *Intersexualität. Menschen zwischen den Geschlechtern*. Frankfurt/New York
- Largo, Remo H. (2005): *Kinderjahre. Die Individualität des Kindes als erzieherische Herausforderung*. 10. Aufl. München
- Lehmann, Rainer (2008): *Element. Erhebung zum Lese- und Mathematikverständnis. Entwicklungen in den Jahrgangsstufen 4 bis 6 in Berlin*
- Leitner, Barbara (2009): Vorschullehrerinnen als Genderforscherinnen. Genderarbeit in einem schwedischen Kindergarten. In: *Betrifft Kinder*, H. 3, S. 17–21

- Leu, Hans Rudolf (2002): Sozialberichterstattung zu Lebenslagen von Kindern. Opladen
- Leu, Hans Rudolf (2007): Kinder mit Migrationshintergrund in Kindertageseinrichtungen. In: Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.): *Zahlenspiegel 2007 – Kindertagesbetreuung im Spiegel der Statistik*. München, S. 159–169
- Leu, Hans Rudolf/Krappmann, Lothar (1999): Subjektorientierte Sozialisationsforschung im Wandel. In: Leu, Hans Rudolf/Krappmann, Lothar (Hrsg.): *Zwischen Autonomie und Verbundenheit. Bedingungen und Formen der Behauptung von Subjektivität*. Frankfurt am Main, S. 11–18
- Leuzinger-Bohleber, Marianne/Bradl, Yvonne/Hüther, Gerald (Hrsg.) (2006): *ADHS – Frühprävention statt Medikalisierung*. Göttingen
- Lingenauber, Sabine (2002): Integrative Elementarpädagogik und das Menschenbild der Reggio-Pädagogik. In: *Gemeinsam leben. Zeitschrift für Integrative Erziehung*, H. 4, S. 165–168
- Ludwig-Körner, Christiane (2007): Zu früh geboren: ein schwerer Start ins Leben. In: Overwien, Bernd/Prenzel, Annedore (Hrsg.): *Recht auf Bildung. Zum Besuch des Sonderberichterstatters der Vereinten Nationen in Deutschland*. Opladen/Farmington Hills, S. 97–103
- Luttropp, Agneta/Norling, Martina/Balton, Sadna (2007): Intervention practice for preschool children in need of special support: a comparative analysis between South Africa and Sweden. In: *South African Journal of Occupational Therapy*. 37. Jg. H. 3, S. 22–24
- Mac Naughton, Glenda (2004): Gender – neu gedacht in der Pädagogik der frühen Kindheit. In: Fthenakis, E. Wassilios/Oberhuemer, Pamela (Hrsg.): *Frühpädagogik international. Bildungsqualität im Blickpunkt*. Wiesbaden, S. 345–355
- Maccoby, Eleanor (2000): *Psychologie der Geschlechter. Sexuelle Identität in den verschiedenen Lebensphasen*. Stuttgart
- Malaguzzi, Loris (1997): Pädagogik als Projekt. Anmerkungen zur Philosophie der „esperienza reggiana.“ In: Göhlich, Michael (Hrsg.): *Offener Unterricht. Community Education. Alternativschulpädagogik. Reggiopädagogik. Die neuen Reformpädagogiken. Geschichte, Konzeption, Praxis*. Weinheim/Basel, S. 197–201
- May, Helen/Carr, Margret/Podmore, Val (2004): *Te Whāriki: Neuseelands frühpädagogisches Curriculum 1991–2001*. In: Fthenakis, Wassilios F./Oberhuemer, Pamela (Hg.): *Frühpädagogik International*. Wiesbaden, S. 176–189
- McCall, Leslie (2005): The Complexity of Intersectionality. In: *Signs, Journal of Women in Culture and Society*, 30. Jg, H. 3, S. 1771–1802
- Mecheril, Paul (2004): *Einführung in die Migrationspädagogik*. Weinheim/Basel
- Möckel, Andreas (1988): *Geschichte der Heilpädagogik*. Stuttgart
- Moebius, Stephan/Reckwitz, Andreas (Hrsg.) (2008): *Poststrukturalistische Sozialwissenschaft*. Frankfurt am Main
- Neckel, Sighard (2000): *Die Macht der Unterscheidung. Essays zur Kulturosoziologie der modernen Gesellschaft*. Frankfurt am Main
- New Zealand Ministry of Education (1993): *Te Whāriki. Draft guidelines for developmentally appropriate programmes in early childhood services*. Wellington
- Oberhuemer, Pamela (2004): *Bildungskonzepte für die frühen Jahre in internationaler Perspektive*. In: Fthenakis, Wassilios F./Oberhuemer, Pamela (Hg.): *Frühpädagogik International*, Wiesbaden, S. 359–383
- Organization for Economic Cooperation and Development (OECD) (2006): *Starting Strong II: Early Childhood Education and Care*. URL: www.oecd.org/document/63/0,3343,en_2649_39263231_37416703_1_1_1_1,00.html#TOC (28.09.2009)
- Oevermann, Ulrich (1997): *Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns*. In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hg.): *Pädagogische Professionalität: Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt am Main, S. 70–182
- Oswald, Hans (2009): *Persönliche Beziehung in der Kindheit*. In: Lenz, Karl/Nestmann, Frank (Hrsg.): *Handbuch Persönliche Beziehungen*. Weinheim/München, S. 491–512
- Pehnke, Andreas (1996): *Die schulische Betreuung behinderter Kinder in der DDR*. In: Liedtke, Max (Hrsg.): *Behinderung als pädagogische und politische Herausforderung. Historische und systematische Aspekte*. Bad Heilbrunn, S. 377–388
- Poscher, Ralf/Rux, Johannes/Langer, Thomas (2008): *Gutachten zum völkerrechtlichen Recht auf Bildung und seiner innerstaatlichen Umsetzung*. GEW Publikation Bildung und Politik

- Prengel, Annedore (2005): Anerkennung von Anfang an – Egalität, Heterogenität und Hierarchie im Anfangsunterricht und darüber hinaus. In: Geiling, Ute/Hinz, Andreas (Hrsg.): Integrationspädagogik im Diskurs – auf dem Weg zur inklusiven Pädagogik? Bad Heilbrunn, S. 15–35
- Prengel, Annedore (2007): Im Schwebezustand: Schulen und transgressive Lebenswelten. Ansätze in Forschung und Lehre. In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften, 29. Jg., H. 3, S. 363–378
- Prengel, Annedore (2009a): Geschlechterbewusste Frühpädagogik. Lehrbriefe Frühkindliche inklusive Bildung der Hochschule Fulda, Modul 9: Geschlechterbewusste Pädagogik. Fulda
- Prengel, Annedore (2009b): Vielfalt. In: Dederich, Markus/Jantzen, Wolfgang (2009) (Hrsg.): Behinderung und Anerkennung. Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik. Band 2. Stuttgart, S. 105–112
- Prengel, Annedore (2009c): Anerkennung und ihre Paradoxien in der Schule. Vortrag gehalten am 13.06.2009 anlässlich der Verabschiedung von Prof. Dr. Christiane Ludwig-Körner. Manuskript. Potsdam
- Ramseger, Jörg/Hoffsommer, Jens (Hrsg.) (2008): Ponte. Kindergärten und Grundschulen auf neuen Wegen. Erfahrungen und Ergebnisse aus einem Entwicklungsprogramm. Berlin
- Rauschenbach, Thomas (2006): Vorwort In: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ): Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Berlin. www.bmfsfj.de/doku/kjb/data/haupt.html (06.10.2009)
- Rauschenbach, Thomas (2009): Das Wissen über Kinder – Eine Bilanz empirischer Studien. In: DJI Bulletin Nr. 85, H. 1, S. 3–4
- Reiser, Helmut (1998): Sonderpädagogik als Service-Leistung? In: Zeitschrift für Heilpädagogik, H. 49, S. 46–54
- Reyer, Jürgen (2004): Kindergarten. In: Benner, Dietrich/Oelkers, Jürgen (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Weinheim/Basel, S. 518–526
- Reyer, Jürgen (2006): Einführung in die Geschichte des Kindergartens und der Grundschule. Bad Heilbrunn
- Rheinberg, Falko (2001): Bezugsnormen und schulische Leistungsbeurteilung. In: Weinert, Franz E. (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim/Basel, S. 59–71
- Riedel, Birgit (2007): Kinder mit Behinderungen. In: Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.): Zahlenspiegel 2007 – Kindertagesbetreuung im Spiegel der Statistik. München, S. 141–157
- Robert Koch Institut (2007): Stichprobenziehung. KiGGS – Studien zur Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland. www.kiggs.de/experten/erste_ergebnisse/Basispublikation/index.html (20.09.2009)
- Rohrmann, Tim (2008): Zwei Welten? Geschlechtertrennung in der Kindheit: Empirische Forschung und pädagogische Praxis im Dialog. Opladen/Farmington Hills
- Said, Edward W. (1983): *Traveling Theory. The World, the Text and the Critic*. Cambridge
- Sandberg, Anette/Norling, Martina/Lillvist, Anne (2009): Teachers' view of educational support to children in need of special support. In: *International Journal of Early Childhood Special Education (INTJECSE)*. 1. Jg., H. 2, S. 102–116
- Sander, Alfred (2001): Von der integrativen zur inklusiven Bildung. Internationaler Stand und Konsequenzen für die sonderpädagogische Förderung in Deutschland. In: Hausotter, Annette/Boppel, Werner/Meschenmoser, Helmut (Hrsg.): *Perspektiven Sonderpädagogischer Förderung in Deutschland*. Middelfart (DK), European Agency etc. 2002, S. 143–164. Wiederveröffentlichung: bidok.uibk.ac.at/library/sander-inklusion.html (01.08.2009)
- Saussure, Ferdinand, de (1916/1967): *Grundfragen der allgemeinen Sprachwissenschaft*. Berlin
- Schäfer, Gerd E. (2005): *Bildung beginnt mit der Geburt*. 2. Aufl. Weinheim/Basel
- Schäfer, Gerd E. (2009): Reggio-Pädagogik in der Bildungstradition. In: Knauf, Helen (Hrsg.): *Frühe Kindheit gestalten. Perspektiven zeitgemäßer Elementarbildung*. Stuttgart, S. 47–59
- Schmauch, Ulrike (2008): Gleichgeschlechtliche Orientierung von Mädchen und Jungen. Eine Herausforderung an die Pädagogik. In: Prengel, Annedore/Rendtorff, Barbara (Hrsg.): *Kinder und ihr Geschlecht. Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft*. Band 4. Opladen/Farmington Hills, S. 73–88

- Schmiade, Nicole/Spieß, C. Katharina (2010): Einkommen und Bildung beeinflussen die Nutzung frühkindlicher Angebote außer Haus. In: Wochenbericht des DIW Berlin, Nr. 45, S. 15–21
- Schnell, Irmtraud (2009): Nationale und internationale Erklärungen zum gemeinsamen Lernen. Hannover. <http://www.gew-nds.de/sos/Integration/Erklarungen/erklarungen.html> (14.04.2014)
- Seitz, Simone (2009): Mittendrin verschieden sein – inklusive Pädagogik in Kindertageseinrichtungen. Lehrbriefe Frühkindliche inklusive Bildung der Hochschule Fulda, Modul 9: Integrative und inklusive Pädagogik in Kindertageseinrichtungen. Fulda
- Sens, Andrea (2008): Inklusion im Elementarbereich und Konzepte der Ausbildung – Entwicklungen in Australien. In: Kreuzer, Max/Ytterhus, Borgunn (Hrsg.) (2008): „Dabei sein ist nicht alles.“ Inklusion und Zusammenleben im Kindergarten. München/Basel, S. 283–298
- Sielert, Uwe/Jaenecke, Karin/Lamp, Fabian/Selle, Ulrich (2009): Kompetenztraining Pädagogik der Vielfalt. Grundlagen und Praxismaterialien zu Differenzverhältnissen, Selbstreflexion und Anerkennung. Weinheim/München
- Skolverket – Swedish National Agency for Education (1996): Curriculum for the Non-Compulsory School-System Lpf 94. Stockholm
- Skolverket – Swedish National Agency for Education (1998): Curriculum for the pre-school Lpfö 98. Stockholm
- Stähling, Reinhard (2006): „Du gehörst zu uns“. Inklusive Grundschule. Ein Praxisbuch für den Umbau der Grundschule. Hohengehren
- Syassen, Heide Marie (2009): Vom Kindergarten zum Familienzentrum – Wandel des gesellschaftlichen Auftrags und seine konkrete Umsetzung. In: Knauf, Helen (Hrsg.): Frühe Kindheit gestalten. Perspektiven zeitgemäßer Elementarbildung. Stuttgart, S. 31–44
- Tagesspiegel (vom 09.06.2009): Erika-Mann-Grundschule. Deutsch lernen auf der Bühne. www.tagesspiegel.de/berlin/familie/schule/Schultheater-Wedding-Grundschule;art295,2818180 (01.09.2009)
- Textor, Martin R. (1992): Die Mutterschule. Zum 400. Geburtstag von J.A. Comenius. In: Welt des Kindes, 70. Jg., H. 5, S. 30–31
- Tenorth, Heinz-Elmar (2009): Kurze Geschichte der Allgemeinen Schulpflicht. In: Edition Le Monde Diplomatique, Nr. 6/2009, S. 34–35
- UNESCO (1994): Die Salamanca Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse. Salamanca. bidok.uibk.ac.at/library/unesco-salamanca.html (06.10.2009)
- UNESCO (2005): Übereinkommen über den Schutz und die Förderung der Vielfalt kultureller Ausdrucksformen. Paris. www.unesco.de/konvention_kulturelle_vielfalt.html?&L=0 (06.10.2009)
- United Nations (2006): Convention on the Rights of Persons with Disabilities. New York. www.un.org/disabilities/default.asp?id=259 (24.12.2007)
- Vereinte Nationen – UN (1948): Allgemeine Erklärung der Menschenrechte. www.un.org/Depts/german/grunddok/ar217a3.html (10.08.2009)
- Vereinte Nationen – UN (1979): UN-Konvention zur Beseitigung jeder Form der Diskriminierung der Frau. www.un.org/womenwatch/daw/cedaw/cedaw.htm (06.10.2009)
- Vereinte Nationen – UN (1989): Übereinkommen über die Rechte der Kinder. Die UN-Kinderrechtskonventionen
- Vereinte Nationen – UN (2006): Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen
- Verlinden, Martin (1995): Mädchen und Jungen im Kindergarten. 2. Aufl. Köln
- Vernooij, Monika A. (2007): Einführung in die Heil- und Sonderpädagogik: theoretische und praktische Grundlagen der Arbeit mit beeinträchtigten Menschen. 8. Aufl. Wiebelsheim
- Voßkamp, Rainer (1996): Innovationen, Heterogenität und Struktur in Mikro-Makro-Modellen: von der Kritik an den bekannten Ansätzen hin zu einem neuen Modell. Berlin
- Wagner, Petra (2008a): Gleichheit und Differenz im Kindergarten – eine lange Geschichte. In: Wagner, Petra (Hrsg.): Handbuch Kinderwelten. Vielfalt als Chance – Grundlagen einer vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung. Freiburg im Breisgau, S. 11–33
- Wagner, Petra (2008b): Vielfalt respektieren, Ausgrenzung widerstehen – aber wie? Anforderungen an pädagogische Fachkräfte. In: Wagner, Petra: Handbuch Kinderwelten. Vielfalt als Chance –

Grundlagen einer vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung. Freiburg im Breisgau, S. 203–219

Wagner, Petra (Hrsg.) (2008 c): Handbuch Kinderwelten. Vielfalt als Chance – Grundlagen einer vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung. Freiburg im Breisgau

Wehrmann, Volker (1972): Die Aufklärung in Lippe. Ihre Bedeutung für Politik, Schule und Geistesleben. Detmold World Vision Deutschland e.V. (Hrsg.) (2007): Kinder in Deutschland 2007. 1. World Vision Kinderstudie. Bonn Ytterhus, Borgunn (2008): „Das Kinderkollektiv“ – Eine Analyse der sozialen Position und Teilnahme behinderter Kinder in der Gleichaltrigengruppe. In: Kreuzer, Max/Ytterhus, Borgunn (Hrsg.): „Dabei sein ist nicht alles“. Inklusion und Zusammenleben im Kindergarten. München/Basel, S. 112–131

Zimmer, Jürgen, unter Mitarbeit von Angelika Krüger (1995): Bildung und Erziehung der Institutionen des Elementarbereichs. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Band 6: Erziehung in früher Kindheit. Frankfurt am Main/Berlin

Zur Autorin







Prof. em. Dr. Annedore Prengel

hatte bis 2010 an der Universität Potsdam die Professur „Anfangsunterricht/soziales Lernen und Integration Behinderter“ inne. Ihre Habilitationsschrift „Pädagogik der Vielfalt – Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik“ (1993) war eine der ersten erziehungswissenschaftlichen Studien, die einen Zusammenhang zwischen verschiedenen Heterogenitätsdimensionen herstellte. Seit vielen Jahren befasst sie sich mit dem Schwerpunkt Heterogenität in der Bildung und in den letzten Jahren verstärkt auch mit einer Pädagogik der Vielfalt im Elementarbereich.

Die Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF) stellt alle Ergebnisse in Form von Print- und Online-Publikationen zur Verfügung.

Alle Publikationen sind erhältlich unter: www.weiterbildungsinitiative.de

WiFF Expertisen	WiFF Studien	WiFF Wegweiser Weiterbildung	WiFF Kooperationen
<p>Wissenschaftliche Analysen und Berichte zu aktuellen Fachdiskussionen, offenen Fragestellungen und verwandten Themen von WiFF</p>	<p>Ergebnisberichte der WiFF-eigenen Forschungen und Erhebungen zur Vermessung der Aus- und Weiterbildungslandschaft in der Frühpädagogik</p>	<p>Exemplarisches Praxismaterial als Orientierungshilfe für die Konzeption und den Vergleich von kompetenzorientierten Weiterbildungsangeboten</p>	<p>Produkte und Ergebnisberichte aus der Zusammenarbeit mit unterschiedlichen Partnern und Initiativen im Feld der Frühpädagogik</p>
Zuletzt erschienen	Zuletzt erschienen	Zuletzt erschienen	Zuletzt erschienen
			
<p>Band 38: Beate Hock/Gerda Holz/Marlies Kopplow: Kinder in Armutslagen</p>	<p>Band 21: Norbert Schreiber: Weiterbildung zur „Fachkraft für Frühpädagogik U3“</p>	<p>Band 7: Kompetenzorientierte Gestaltung von Weiterbildungen</p>	<p>Band 5: Klaus Fröhlich-Gildhoff/ Claudia Röser: Zertifizierungsinitiative Frühpädagogik Südbaden (ZFS)</p>
<p>Band 37: Daniela Kobelt Neuhaus/Günter Refle: Inklusive Vernetzung von Kindertageseinrichtung und Sozialraum</p>	<p>Band 20: Jan Leygraf: Fachberatung in Deutschland</p>	<p>Band 6: Inklusion – Kinder mit Behinderung</p>	<p>Band 4: Autorengruppe Berufsfachschule: Qualifikationsprofil „Frühpädagogik“ – Berufsfachschule</p>
<p>Band 36: Donja Amirpur: Behinderung und Migration – eine intersektionale Analyse im Kontext inklusiver Frühpädagogik</p>	<p>Band 19: Joanna Dudek/Johanna Gebrande: Quereinstieg in den Erzieherinnenberuf</p>	<p>Band 5: Inklusion – Kulturelle Heterogenität in Kindertageseinrichtungen</p>	<p>Band 3: Expertengruppe „Anschlussfähige Bildungswege“: Kindheitspädagogische Bachelorstudiengänge und anschlussfähige Bildungswege</p>
<p>Band 35: Lotte Rose/Friederike Stibane: Männliche Fachkräfte und Väter in Kitas</p>	<p>Band 18: Norbert Schreiber: Die Ausbildung von Kinderpflegerinnen und Sozialassistentinnen</p>	<p>Band 4: Frühe Bildung – Bedeutung und Aufgaben der pädagogischen Fachkraft</p>	<p>Band 2: Expertengruppe Berufsbegleitende Weiterbildung: Qualität in der Fort- und Weiterbildung von pädagogischen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen</p>
<p>Band 34: Annika Sulzer: Kulturelle Heterogenität in Kitas. Anforderungen an Fachkräfte</p>	<p>Band 17: Pamela Oberhuemer: Fort- und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte im europäischen Vergleich</p>	<p>Band 3: Zusammenarbeit mit Eltern</p>	
		<p>Band 2: Kinder in den ersten drei Lebensjahren</p>	
		<p>Band 1: Sprachliche Bildung</p>	

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung



EUROPÄISCHE UNION

Robert Bosch **Stiftung**



Deutsches
Jugendinstitut

Vor dem Hintergrund der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention gewinnt das Thema Inklusion in Bildungsinstitutionen in Deutschland zunehmend an Bedeutung. Die Expertise stellt die soziale Zugehörigkeit und Partizipation der jungen Generation in ihren frühen Lebensjahren in den Vordergrund. Dabei basiert der Inklusionsgedanke auf dem Ideal des gemeinsamen Lebens und Lernens aller Kinder – mit der ganzen Bandbreite möglicher körperlicher, psychischer, sozialer und kognitiver Beschaffenheiten und Entwicklungen. Die Autorin zeigt historische, theoretische und empirische Grundlagen einer inklusiven Frühpädagogik auf und leitet Konsequenzen für die Praxis daraus ab.