

Vortrag

Prof. Dr. Annedore Prengel (Universität Potsdam)

Wie viel Unterschiedlichkeit passt in eine Kita? Theoretische Grundlagen einer inklusiven Praxis in der Frühpädagogik

- 1 Theoretische Grundlagen Inklusiver Pädagogik
 - 1.1 Zur Perspektive der Gleichheit
 - 1.2 Zur Perspektive der Heterogenität
 - 1.2.1 Verschiedenheit
 - 1.2.2 Vielschichtigkeit
 - 1.2.3 Veränderlichkeit
 - 1.2.4 Unbestimmtheit
 - 1.3 Egalitäre Differenz als Gleiche Freiheit
- 2 Ebenen inklusiven pädagogischen Handelns
 - 2.1 Institutionelle Ebene
 - 2.2 Didaktische Ebene
 - 2.3 Beziehungsebene
- 3 Die (un)mögliche Vielfalt

Mit dem amerikanischen Slogan *Celebrate Diversity* ist die Gemeinsamkeit der *Inklusiven Pädagogik*, der *Diversity-Education*, der *Pädagogik der Vielfalt*, der *Menschenrechtsbildung* und der *demokratischen Erziehung* angezeigt. Trotz der unterschiedlichen Begriffe haben die dahinter liegenden Ansätze gemeinsame Ziele. Mit ihren jeweiligen Formulierungen betonen sie nur verschiedene Aspekte einer Intention. Sie alle verknüpfen *Interkulturelle Pädagogik* (Diehm 2008), *Geschlechterbewusste Pädagogik* (Prengel 2009) und *Integrative Pädagogik* (Lingenauber 2008). Wir haben es demnach mit einer vielschichtigen, internationalen pädagogischen Bewegung zu tun.

Im folgenden Beitrag werden die gemeinsamen Kerngedanken dieser Ansätze angesichts ihrer Komplexität reflektiert. Dabei werde ich interdisziplinäre theoretische und empirische Erkenntnisstände aus der Erziehungswissenschaft, den Sozialwissenschaften, der Psychologie und der Sozialphilosophie nutzen sowie auf Praxisberichte aus dem Elementarbereich zurückgreifen.

In drei Schritten suche ich nach Antworten auf die Frage, wie wir angesichts der vielseitigen Erkenntnisse pädagogisch angemessen handeln können: Ausgehend von der Einführung in theoretische Grundlagen (Teil 1), werden im Teil 2 zentrale Ebenen pädagogischen Handelns präsentiert. Im Teil 3 wird nach Widersprüchen sowie nach dem Möglichen und nach dem Unmöglichen einer *Pädagogik der Vielfalt* gefragt.

1 Theoretische Grundlagen Inklusiver Pädagogik

Für eine fundierte Auseinandersetzung mit dem Thema Inklusive Pädagogik ist die Klärung ihrer grundlegenden Kategorien „Egalität“ oder „Gleichheit“ sowie „Verschiedenheit“ oder „Heterogenität“ wichtig. Was diese Kategorien bedeuten, zeigt sich nicht voraussetzungslos auf einfache Weise, denn erst unsere Wahrnehmungsperspektiven und unsere Begriffe lassen die Gleichheiten und die Unterschiede zwischen Kindern hervortreten.

1.1 Zur Perspektive der Gleichheit

Inklusive Pädagogik eröffnet zunächst eine Perspektive, in der die Gleichheit der Kinder, die eine Kita besuchen, bewusst werden kann. Um dazu sinnvolle Aussagen zu treffen, wäre es aber falsch, nur von *der Gleichheit* zu sprechen, vielmehr muss präzisiert werden, um *welche* Gleichheiten es geht, und in welchen Hinsichten von Gleichheit gesprochen wird. Denn allgemeine, pauschale Gleichheitsaussagen wären eine undifferenzierte Gleichsetzung, eine In-Eins-Setzung aller Kinder und damit genau das, was Inklusive Pädagogik nicht will. Für Inklusive Pädagogik sind vielmehr ganz bestimmte Hinsichten der Gleichheit grundlegend:

- Inklusive Pädagogik sieht Kinder als Gleiche an hinsichtlich ihrer Grundbedürfnisse nach ausreichender Nahrung, nach feinfühligem Bindung an eine verlässliche erwachsene Bezugsperson, nach gleichberechtigten Beziehungen in den Gleichaltrigen-Gruppen, nach freier Bewegung und reicher geistiger Anregung.
- Inklusive Pädagogik sieht Kinder als Gleiche an hinsichtlich ihres Rechts auf Bildung sowie weiterer grundlegender Rechte.

Diese Gleichheitshinsichten, Bedürfnisse und Rechte, die alle Kinder gemeinsam haben, sind vor allem in einem Dokument verbrieft – nämlich in der Kinderrechtskonvention. Die Behindertenrechtskonvention betont einmal mehr das Gleichheitsrecht auf Bildung ausnahmslos *für alle!* Auf der Basis einer solchen Gleichheit eröffnet Inklusive Pädagogik eine Perspektive, in der die Verschiedenheit der Kinder in den Vordergrund kommt.

1.2 Zur Perspektive der Heterogenität

Die Beachtung der Verschiedenheit lässt sich auffächern in mehrere wichtige Bedeutungsebenen, die auch ineinandergreifen und von denen im Folgenden vier vorgestellt werden (Heinzel/Prenzel 2002):

Verschiedenheit – Vielschichtigkeit – Veränderlichkeit – Unbestimmtheit.

1.2.1. Verschiedenheit

Heterogen wird primär in der Bedeutung von *verschieden*, *anders*, *plural*, aufgefasst (Kimmerle 2000) – bezogen auf die Differenzen zwischen Kindergruppen, bezogen auf gruppeninterne Untergruppen und bezogen auf

die Differenzen zwischen einzelnen Kindern, also auf ihre individuelle Einzigartigkeit.

Sollen plurale Differenzen wahrgenommen werden, dann werden eine Reihe von Kategorien benutzt, anhand derer deutlich wird, dass Kinder und Jugendliche sich in Folgendem deutlich unterscheiden:

- Alter
- Ökonomische Lebenslagen
- Ethnisch-kulturelle Herkunft
- Religiöse Glaubensrichtung
- Geschlechtszugehörigkeit
- Sexuelle Orientierung
- Herkunftsfamilie
- Qualität ihrer Bindungserfahrungen
- Körperliche, emotionale, soziale und kognitive Entwicklung sowie Sozialisation
- Erfahrungen in den Gleichaltrigen-Gruppen
- Individuelle Bildungsbiografie.

Diese Stichworte bilden jedoch kindliche Diversität nicht vollständig ab. Es gibt eine Fülle weiterer Gruppierungen, die zu erwähnen sind, beispielsweise

- Kinder beruflich Fahrender
- Kinder ohne sicheren Aufenthaltsstatus
- Hochbegabte Kinder
- Kinder aus Regenbogenfamilien
- Kinder mit psychisch kranken Eltern
- Kinder mit kriminellen Eltern
- Pflege- und Adoptivkinder
- Vernachlässigte, missbrauchte und misshandelte Kinder
- Reiche Kinder
- Luxusverwahrloste Kinder
- Halbwaise und elternlose Kinder
- Kranke Kinder
- Sterbende Kinder
- Kinder denen es so gut geht wie vermutlich nie einer Generation zuvor.

Wenn Heterogenität auf wissenschaftlicher Ebene zum Erkenntnis leitenden Interesse wird, entstehen Forschungsvorhaben, die Kinder in ihrer Mannigfaltigkeit untersuchen, um herauszufinden, wie verschieden sie als einzelne in Gruppierungen oder als Generation im Unterschied zu Erwachsenen leben und lernen. Dazu gibt es die Publikation „Kinderjahre“ des Schweizer Kinderarztes Remo H. Largo (2000).

In pädagogischen Arbeitsfeldern findet sich als entsprechendes handlungsleitendes Motiv der Wunsch, der Verschiedenheit der Kinder in der Praxis gerecht zu werden. Heterogene Lerngruppen werden nicht nur in Kauf genommen, sondern als bereichernd favorisiert (Schader 2000; Hinz 1993; Preuss-Lausitz 1993).

Für Inklusive Pädagogik ist charakteristisch, dass sie nach der Pluralität der Hinsichten fragt und so eine Fülle von Perspektiven auf die sogenannten *Heterogenitätsdimensionen* eröffnet. Sie baut auf der Basis der Integrativen Pädagogik auf und führt sie weiter, indem sie auch die Geschlechterpädagogik und die Interkulturelle Pädagogik, die jeweils eine Heterogenitätsdimension in den Blick nehmen, aufgreift und sie miteinander verbindet.

1.2.2 Vielschichtigkeit

In einer weiteren Perspektive des *Heterogenen* kann sich die Aufmerksamkeit auf *intrapersonelle* oder *intra*kollektive Heterogenität, also auf die personale oder gruppeninterne Vielschichtigkeit richten.

Die Tatsache, dass die kindliche Persönlichkeit wie die aller Menschen mannigfaltige und zugleich gegensätzliche Persönlichkeitsanteile aufweist und nicht eindimensional zu begreifen ist, wird in der Psychoanalyse anhand des *Theorems des Unbewussten* gefasst. Aktuelle psychologische Forschungen arbeiten mit einem vielschichtigen Modell des Selbst, das eine Vielzahl von Substrukturen aufweist (Hannover 1997). Daraus folgt eine Aufmerksamkeit für die jeweils nicht im Vordergrund sichtbaren Persönlichkeitsanteile und es ist zu fragen, welche ganz anderen Empfindungen sich zum Beispiel hinter der Aggressivität, hinter der Hilfsbereitschaft, hinter der Höchstleistung eines Kindes oder auch eines Erwachsenen verbergen könnten. In dieser Perspektive können wir auch Seiten in uns entdecken, die uns selbst fremd sind. Julia Kristeva hat das in ihrer Studie „Fremde sind wir uns Selbst“ (1990) thematisiert.

An dieser Stelle ist der Hinweis auf die *Theorie der Intersektionalität* (Mc Call 2005) wichtig. Dieser zunächst in der feministischen Forschung entwickelte Ansatz untersucht die Tatsache, dass die genannten Differenzlinien sich überschneiden: Menschen gehören nicht nur einer Geschlechtergruppe an, sondern auch anderen Gruppierungen, beispielsweise Altersgruppen, sozialen Schichten, Kulturen oder Ethnien. Wir sind somit herausgefordert, plurale sozialstrukturelle Kategorien zu denken, zu untersuchen und pädagogisch handelnd zu berücksichtigen. Nur dann lassen sich polarisierende Pauschalisierungen vermeiden. Das lässt sich besonders deutlich an der Jungendebatte zeigen: Verzichtet man darauf, andere Gruppenzugehörigkeiten der Jungen, z.B. ihren Sozialstatus mitzudenken, fördert man Vorurteile, so wie es gegenwärtig hinsichtlich der Jungen mit Migrationshintergrund geschieht, bei denen die Überschneidung mit weiteren Heterogenitätsdimensionen, wie die ökonomische Lebenslage, oft nicht berücksichtigt wird.

1.2.3 Veränderlichkeit

Für die Inklusive Pädagogik ist die Aufmerksamkeit für die Veränderlichkeit der Gruppierungen oder der einzelnen Person von Bedeutung. *Heterogen* wird hier interpretiert als *prozesshaft, in Bewegung, dynamisch sich entwickelnd*. Forschung soll angesichts dieser Dynamik in wissenschaftlichen Biografie- und Langzeitstudien sowie in sozialwissenschaftlichen und sozialhistorischen Studien der Tatsache gerecht werden, dass Menschen als einzelne und als soziale Gruppierungen niemals völlig gleich bleiben, und dass Veränderungen in der Zeit erfasst werden sollen.

Die Deutung von Heterogenität als Veränderlichkeit in der Zeit sowie als Vorher-Nachher-Differenz hat als Folge, auf identifizierende Festschreibungen aller Art zu verzichten – gleichwertig, ob sie sich nun auf kulturelle Differenzen, auf Ability-Differenzen, auf Geschlechterdifferenzen oder auf Aussagen zur individuellen Diagnostik beziehen. Stets geht es darum zu wissen, dass Aussagen über Kinder grundsätzlich iterativ, d.h. nur als vorläufig gültige Arbeitshypothesen getroffen werden sollten (Eberwein/Knauer 1991).

Diese Dynamik betonen gegenwärtig Ansätze, die die Vorsilbe *trans* benutzen, so zum Beispiel *Transkulturalität* und *Transgender* oder *Transitionen*. In diesem Sinne fokussieren auch die Disability-Studies auf *Transgressionen*, wenn sie folgendes Motto wählen:

Behindert ist man nicht, behindert wird man (Degener 2007; zusammenfassend: Prengel 2007).

1.2.4 Unbestimmtheit

Aufschlussreich für die Inklusive Pädagogik ist ein Verständnis von *heterogen* als *unbegreiflich* und *unsagbar* – das heißt: Begriffe, Definitionen, Daten, Diagnosen und Forschungsergebnisse können Realität nicht abbilden. Stets existieren relevante Aspekte der Kinder, mit denen wir arbeiten oder über die wir forschen, die aber unsere Erkenntnisse nicht erfasst haben.

Heterogenität als Erkenntnismotiv enthält also auch immer die Frage, inwieweit eine wissenschaftliche Aussage, zum Beispiel über Kinder und Kindheit, stets begrenzt, unvollständig, vorläufig und fehlbar ist (Wimmer/Schäfer 1999; Adorno 1980).

Daraus folgt die Einsicht, dass es unmöglich ist, einen Menschen definitiv zu diagnostizieren oder einer Kategorie zuzuordnen. Unerlässlich ist die Offenheit für Unbestimmtes, Unvorhergesehenes, Unbekanntes und damit auch für Spontaneität, Eigenlogik und Kreativität der einzelnen Kinder und deren Kinderkultur (Heinzel 2002, 2000; Marotzki 1988). Unerlässlich ist demnach eine vehemente Kritik an etikettierenden Zuschreibungen. Zugleich sind fachlich fundierte Kategorien für soziale oder kulturelle Lebenslagen, für Behinderungsarten und für Geschlechter unverzichtbar, denn ohne sie wären Bildungsstatistik, Kommunikation über pädagogische Konzepte und diagnostische Aussagen nicht möglich.

Wir sollten uns klar machen, dass kategoriale Aussagen immer nur Annäherungen an kindliche Wirklichkeit erlauben.

1.3 Egalitäre Differenz als Gleiche Freiheit

Nach dem Durchgang durch die für die Inclusive Pädagogik relevanten und komplexen Begriffsbestimmungen von Gleichheit und Verschiedenheit geht es nun darum, den Zusammenhang von Gleichheit und Verschiedenheit zu klären. Verschiedenheit oder eben Heterogenität wird prägnant durch die Abgrenzung von Homogenität und Hierarchiebildung, also von Angleichung und Rangordnungen. Monistische, das heißt vereinheitlichende, identifizierende, klassifizierende, linear vergleichende und hierarchisierende Denkweisen werden kritisiert.

Dieses Denken der Differenz ist ein Kind jenes kulturgeschichtlichen Phänomens, das wir "Postmoderne" nennen. Auch zur *Kritischen Theorie* besteht ein wichtiger Bezug, der im berühmten Diktum Adornos, dem Wunsch, "ohne Angst verschieden sein können" zum Ausdruck kommt (1976, S. 130f.; vgl. auch Friedeburg 1997, 1994).

Ähnliche Denkfiguren finden sich auch in älteren Traditionslinien aufgeklärten Denkens, zum Beispiel in der Figur „Nathan der Weise“ des Dichters Gotthold Ephraim Lessing (1729–1781):

Die Prinzipien von Gleichheit und Verschiedenheit sind unauflöslich miteinander verbunden, beide bedingen einander. Gleichheit ohne Differenz wäre Gleichschaltung, und Differenz ohne Gleichheit wäre Hierarchie.

So einsichtig dieser Zusammenhang ist, so schwierig ist es doch, gedanklich seine Komplexität aufrechtzuerhalten und diese nicht einseitig aufzulösen.

Die Denkfigur der *egalitären Differenz* bringt den genannten Zusammenhang präzise auf den Begriff. Sie stellt nichts als ein anderes Wortspiel für das dar, was den Kern der Menschenrechtsidee ausmacht: Die gleiche Freiheit, die allen Menschen zukommt!

Das Wertschätzen von Vielfalt ist nichts anderes als das Wertschätzen von Freiheit. Heterogenität zeichnet sich durch ihre Unbestimmbarkeit aus. Dabei geht es gerade nicht darum, Menschen auf eine Identität festzulegen, beispielsweise als behindert, als Ausländer, als Migrant, als Mädchen oder als Junge. Es geht vielmehr um das Ideal, jedem Kind die Möglichkeit zuzugestehen, einen eigenen Lernweg sowie einen eigenen Lebensentwurf zu suchen.

Der unauflösbare Zusammenhang vom Recht auf Gleichheit und vom Recht auf Freiheit zeigt sich darin, dass dies für jedes Kind gleichermaßen gelten soll und darin, dass jedem Kind sein individueller Eigensinn gleichermaßen zugestanden wird.

Fazit

Ausgangspunkt von Inklusion in der Pädagogik ist die Gleichheit und Verschiedenheit der Kinder. Inklusiv Pädagogik stellt sich die Aufgabe, das Verhältnis von Gleichheit und Verschiedenheit neu zu definieren und neu auszubalancieren. Inklusiv Pädagogik arbeitet daran, im Sinne der gleichen Freiheit das demokratische Gleichheitsprinzip ohne den Zwang zur Angleichung gelten zu lassen und Freiheit für Vielfalt ohne den Drang zur Hierarchiebildung wertzuschätzen, ja sogar zu feiern.

Darin kommt eine visionäre Hoffnung zum Ausdruck: Eine inklusive Pädagogik der heterogenen Lerngruppe möge im gesellschaftlichen Teilsystem Bildungswesen Beiträge zur Demokratisierung in der aktuellen Phase moderner Gesellschaften leisten.

2 Ebenen inklusiven pädagogischen Handelns

Menschenrechtserklärungen, demokratische Verfassungen und die ihnen verpflichteten inklusiven Bildungsmodelle formulieren Ziele und ermöglichen Orientierung. Sie sind jedoch nicht Beschreibungen gesellschaftlicher Wirklichkeit. Demokratie ist unvollkommen – in allen gesellschaftlichen Bereichen (Enwezor u.a. 2002).

Zielformulierungen dürfen nicht mit Tatsachenbehauptungen verwechselt werden, sonst nähern wir uns wirklichkeitsfremden Ideologen. Menschenrechts- und Demokratietheorien haben klargestellt, dass die Realität auch in demokratischen Gesellschaften mit den historisch stets gegebenen Brüchen und Unvollkommenheiten zu tun hat.

Es wäre jedoch falsch, die Inklusiv Pädagogik zu idealisieren. Auch sie muss als fehlbar und als verwickelt in gesellschaftliche Zwänge und menschliche Schwächen begriffen werden. Professionelle Erfahrungen in pädagogischen Einrichtungen aller Art zeigen ebenso wie empirische Studien Folgendes auf:

auch in inklusiven Einrichtungen arbeiten sterbliche Menschen mit Stärken und Schwächen, auch in inklusiven Kitas lernen Kinder mit ihren jeweils unterschiedlichen Grenzen,

auch in inklusiven Kitas funktioniert das Management mal mehr oder weniger gut, auch in inklusiven Kitas gelingen kognitive Lernprozesse mal besser und mal schlechter und auch in inklusiven Kitas kann die soziale Integration in heterogenen Kindergruppen sich mal besser und mal schlechter entwickeln.

Doch auch und gerade angesichts dieses Wissens kann eine inklusive Frühpädagogik Schritte zur Demokratisierung in der Bildung gehen.

Auf dem hier angedeuteten realistischen Hintergrund werden im Folgenden Einsichten zur Inklusiven Pädagogik auf drei ausgewählten zentralen Ebenen des Bildungswesens zur Diskussion gestellt: auf der *institutionellen Ebene*, auf der *didaktischen Ebene* und auf der *Beziehungsebene*.

2.1 Institutionelle Ebene

Inklusive Pädagogik beginnt mit institutioneller Gleichheit, denn die Voraussetzung inklusiven pädagogischen Handelns ist die für alle verschiedenen Kinder gleiche Möglichkeit der Anwesenheit in einer gemeinsamen Einrichtung.

Die empirischen Erhebungen zeigen: Gegenwärtig kann in Deutschland bei einem Viertel der regulären Kindergärten davon gesprochen werden, dass sie weitgehend alle Kinder aufnehmen – und dies in unterschiedlichen Ausprägungen. In dieses Viertel aller Kindertagesstätten geht heute die Hälfte aller behinderten Kinder, während die Regelschulen sich Zeit lassen und immer noch nicht mehr als ein Sechstel der behinderten Kinder aufnehmen. Sozioökonomisch benachteiligte Kinder, unter ihnen ein erheblicher Anteil mit Migrationshintergrund, besuchen aber tendenziell etwas weniger den Kindergarten (Angaben zu den Quellen der Daten vgl. Prengel 2010) – und innerhalb der Schule sind diese Kinder von Bildungsarmut betroffen (Edelstein 2007).

Angesichts dieser Daten werden in den einschlägigen Studien auf der institutionellen Ebene eine Reihe von Handlungskonsequenzen gezogen:

- Der Anteil an integrativen Kindertagesstätten, die wohnortnah alle Kinder ihres Einzugsbereichs aufnehmen, muss erhöht werden.
- Das frühpädagogische Angebot muss vor allem für die kleine Gruppe sozial benachteiligter Kinder, die keinen Kindergarten besuchen, 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.
- Auch für Kinder mit Behinderungen ist der Kontakt zu Gleichaltrigen schon vor dem dritten Lebensjahr entwicklungsförderlich (Seitz 2009, S. 39).

Auf der institutionellen Ebene ist hinsichtlich der Zusammenarbeit mit Eltern aus verschiedenen soziokulturellen Lebenszusammenhängen und hinsichtlich der Kooperation mit Behörden und vielfältigen lokalen Partnern das *Modell der Familienzentren* ein wichtiger Ansatz (Syassen 2009). Alle einschlägigen Fallberichte und Untersuchungen weisen die *Zusammenarbeit mit Eltern* als bedeutenden, herausfordernden und konfliktreichen Bestandteil Inklusiver Pädagogik aus.

Janet Gonzalez-Mena aus den USA hält in ihrem wissenschaftlich fundierten Ratgeber für die Frühpädagogik (2008) fest, dass mit kultureller Vielfalt tiefgreifende Unterschiede im Umgang mit erziehungsrelevanten Themen einhergehen wie Autorität, Gemeinschaft, Spiel, Alleinsein oder Strafe. Die Autorin postuliert konsequent einen kulturellen Pluralismus und die dialogisch-gleichberechtigte Auseinandersetzung zwischen Teamangehörigen mit verschiedenen kulturell bedingten Positionen sowie mit den ebenso kulturell heterogenen Eltern. Ein Verdienst der Publikation ist es, auf die Dilemmata, die für das Leitbild inklusiver Institutionen mit einer nicht nur rhetorischen Wertschätzung von Heterogenität einhergehen, aufmerksam zu machen.

Auf der institutionellen Ebene sind folgende Punkte zentral:

- Ausreichende Ausstattung mit Ressourcen,
- Multiprofessionelle Kooperation mit regelmäßigen Teamsitzungen und Supervision sowie mit systematischer Fortbildung,
- Kooperation mit externen Partnern – und zwar so, dass spezielle Hilfen in die Einrichtung zum Kind kommen,
- Halt durch institutionelle Strukturen, um die Bindung an die Eltern zu stützen und neue Bindungen an Erwachsene und Kinder zu ermöglichen.

2.2 Didaktische Ebene

Geht es um gemeinsames Leben und Lernen von Mädchen und Jungen mit und ohne Behinderungen sowie mit verschiedenen sozioökonomischen und soziokulturellen Herkünften, dann hat Inklusive Didaktik im Elementarbereich bestimmte Gleichheiten und bestimmte Freiheiten für kindliche Heterogenität zu ermöglichen.

Zum lang erprobten didaktischen Repertoire der Kleinkindpädagogik gehören vielfältige reformpädagogische Ansätze, die eine hohe Affinität zur Inklusiven Pädagogik haben. Sabine Lingenauber (2010) zeigt dies in ihren Publikationen zur Reggiopädagogik auf: Die pädagogischen Fachkräfte verfügen über reiche Erfahrungen mit der Montessori-Pädagogik, mit dem Situationsansatz, mit der Reggiopädagogik, mit der Spielpädagogik und mit vielen anderen Konzepten, die auf jeweils verschiedene Weise gleichermaßen für alle Kinder eine *Freiheit für Vielfalt* ermöglichen.

Die Didaktik des Elementarbereichs ist jedoch von Widersprüchen geprägt. Viele Pädagoginnen und Pädagogen des Elementarbereiches lehnen den Begriff *Didaktik* für ihre Bildungsstufe ab, weil sie darin eine Verminderung der kindlichen Freiheit befürchten.

Frühpädagogik und Schulpädagogik haben eine gemeinsame Verantwortung für beides. Sie verantworten die – jeweils altersangemessene – Qualifizierung der Kinder für Kulturtechniken, die von älteren Generationen entwickelt wurden, und die erst Partizipation und Chancengleichheit in dieser Kultur ermöglichen, gleichzeitig verantworten sie die Öffnung von Freiräumen für „heterogenen“ kindlichen Eigensinn.

Der Öffnung für heterogene Interessen, Themen sowie für die Kreativität der Kinder steht die Notwendigkeit einer gezielten Vermittlung von *Vorläuferfähigkeiten* für die Kulturtechniken gegenüber. Diese beiden Richtungen dürfen nicht gegeneinander ausgespielt werden, vielmehr sind sie miteinander zu verknüpfen, denn beides ist mit guten Gründen notwendig: die Freiheit für kindlichen Eigensinn *und* die Heranführung an

Kulturtechniken. Gerade für bildungsbenachteiligte Kinder kann eine solche Förderung eine existenzielle Chance sein, da sie dies in ihren Familien meist nicht erfahren.

In der Didaktik der Inklusiven Frühpädagogik stellt die Gestaltung des Raums und des Materialangebots eine zentrale didaktische Handlungsdimension dar (Jobst 2007, S. 91ff.):

- Für Kinder mit Beeinträchtigungen sind Aktivitäten mit alltäglichen Materialien den Übungen mit speziellen therapeutischen Materialien vorzuziehen.
- Im Hinblick auf die Bildung von Mädchen und Jungen wird die Auflösung der traditionellen Puppen- und Bauecken vorgeschlagen, um zweigeschlechtliche Trennungen zu überwinden (Prenzel 2009).
- Für eine an der Vielfalt orientierte interkulturelle Erziehung wird das Angebot von Büchern, Dekorationen und Theaterutensilien aus verschiedenen Kulturen gefordert (Gonzalez-Mena 2008).
- Im Rahmen des Anti-Bias-Approachs und des Projekts Kinderwelten wurden spezielle Materialien entwickelt.
- 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 beispielsweise die *Vielfalt im Koffer*, eine Sammlung kreativer Materialien für die Förderung von Toleranz zum Ausleihen für Kindergärten und Grundschulen.

Anhand eines gut gestalteten Materialangebots kann in der Kita der Zusammenhang von *Gleichheit und Freiheit* zum Tragen kommen, denn der *gleiche Zugang zu allen Materialien* kann gepflegt und bewusst eingeübt sowie mit Freiheiten der individuellen Materialwahl kombiniert werden.

2.3 Beziehungsebene

Für die Begründung und Realisierung Inklusiver Pädagogik ist die Ebene interpersoneller Beziehungen besonders bedeutsam. Als stichhaltiges Argument für die gemeinsame Erziehung wird immer wieder postuliert, dass Kindern mit und ohne Behinderung, Kindern aus verschiedenen Kulturen und Subkulturen, Kindern auf verschiedenen Entwicklungsständen und Kindern verschiedenen Geschlechts das Zusammensein mit den jeweils anderen nicht vorenthalten werden darf.

Separation hat zur Folge, dass Kindern die Möglichkeit genommen wird, gemeinsam mit anderen Kindern aufzuwachsen und mit deren Lebenssituationen vertraut zu werden. *Separiert* können sie in der biografisch wichtigen Phase der Kindheit es nicht lernen, Kontakt mit den anderen zu pflegen und Vorurteile erst gar nicht entstehen zu lassen. Diese Separation in der Kindheit ist gesellschaftlich folgenreich, weil die wichtige Chance nicht wahrgenommen wird, die kulturell verankerte Abwehr als fremd und bedrohlich aufzulösen – beispielweise gegenüber Menschen des anderen Geschlechts, gegenüber Menschen mit Behinderungen oder mit anderem soziokulturellen Hintergrund.

Die Siegener Integrationsforscherin Maria Kron pointiert dies wie folgt:

„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).

Sonderkindergärten weisen eine nach Behinderungsarten variierende, aber insgesamt sehr hohe Betreuungsdichte auf, sodass eine sehr intensive individuelle Beziehung der Kinder zu Erwachsenen angeboten werden kann. Obwohl es an wissenschaftlichen Studien zur Sonderpädagogik mangelt, ist anzunehmen, dass in den Hoffnungen, die auf die Förderung durch erwachsene Bezugspersonen gesetzt werden, die Attraktivität der Sondereinrichtungen begründet ist.

Maria Kron vermutet, dass eine behinderungsspezifische, fachlich hochdifferenzierte individuelle Förderung die Kinder im Hinblick auf Interaktionskontexte mit einzelnen Erwachsenen zu qualifizieren vermag (Kron/Prenzel 2009). In Sondereinrichtungen mangelt es aber an Transfermöglichkeiten für Interaktionskontexte mit Gleichaltrigen sowie für das Bewältigen von komplexen Alltagsbedingungen. Maria Kron, die als junge Wissenschaftlerin Mitglied des Forschungsteams um Helmut Reiser in Frankfurt und Co-Autorin der die Theorie Integrativer Prozesse begründenden Studie war, setzt die in den 1980er-Jahren in Frankfurt begonnene Tradition fort, in dem sie integrative Interaktionen in Kindertagesstätten in detaillierten Beobachtungsstudien erforscht. Auch Rita Fritzsche (2007) kann mit ihren Beobachtungen dieser Tradition zugeordnet werden. Maria Kron (2008) gelingt es anhand ihrer qualitativen Studien, Merkmale sozialer Interaktionen in heterogenen Kindergruppen herauszuarbeiten.

Als wichtiger Forschungsbefund ist festzuhalten, dass in heterogenen Kindergruppen „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, dichten Beschreibungen und Szenenportraits Beispiele des Gelingens gemeinsamer Erziehung dar, indem Kinder es lernen, sich als gleichberechtigt und verschieden zu achten (Kreuzer 2008, S. 31).

Situationen, in denen Beziehungen in den Gleichaltrigen-Gruppen erschwert sind, können nach Maria Kron anhand von fünf charakteristischen Mustern analysiert werden:

- 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 erst neue Regeln und Routinen angeeignet haben, können sie dazu neigen, diese sehr rigide zu vertreten sowie Kinder, die aufgrund einer Behinderung dem neuen Anspruch nicht genügen, abzulehnen.
- 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 Borgynn Ytterhus (2008) bestätigt auf der Basis einer sechsmonatigen Beobachtungs- und Befragungsstudie in fünf norwegischen Kindergärten die Analysen von Maria Kron: Kinder lehnen andere Kinder ab, die ihnen Schmerzen zufügen und die über sie bestimmen wollen. Eine andere Gruppe von Motiven 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 Gefahr laufen, mit diesen Verhaltensweisen abgewertet zu werden.

Vor dem Hintergrund der Geschehnisse auf der institutionellen und der didaktischen Ebene ist die Ebene interpersoneller Beziehungen ein äußerst spannendes und für Kinder und Erwachsene existenzielles Forschungs- und Handlungsfeld der Inklusiven Pädagogik!

3 Die (un)mögliche Vielfalt

Die aktuelle Bedeutung der Inklusiven Pädagogik in Kindertagesstätten beruht auf einer mehr als 200 Jahre dauernden Vorgeschichte der Historie des Kindergartens:

Als die regierende Fürstin Pauline zur Lippe 1802 die erste deutsche Kinderbewahranstalt gründete, ging es unter anderem darum, die Kinder der Arbeiterinnen nicht verelenden zu lassen (Reyer 2006). In den 175 Jahren – vom Anfang des 19. Jahrhunderts bis zur Gründung der ersten integrativen Kindergärten für alle Kinder (auch die mit und ohne Behinderungen) am Ende des 20. Jahrhunderts und bis zur multikulturellen Heterogenität in den Kindergärten des 21. Jahrhunderts – hat eine sehr erfolgreiche Entwicklung der Frühpädagogik stattgefunden.

Den Erkenntnisgewinn dieser Entwicklung hat die Integrationsforschung in den 1980er-Jahren auch für die heutige Zeit gültig formuliert:

„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. 37f.)

Angesichts dieser komplexen Beziehungen und angesichts der überaus großen Heterogenität der Kinder, die auch ihre Vielschichtigkeit, Veränderlichkeit und Unbekanntheit umfasst, stellt sich abschließend noch einmal die Frage, wie eine Kindertagesstätte alle diese Differenzen fassen kann?

Ihre vielseitige und vielschichtige Pluralität tragen die Kinder alltäglich hinein in die Kitaräume – aus diesem Grunde ist sie darin auch vorhanden. Die Frage, um die es hier geht, ist demnach anders zu stellen:

Wie viel Unterschiedlichkeit passt in das emotionale und rationale Fassungsvermögen der beteiligten professionell Tätigen sowie zwischen die Buchdeckel, in die Redemanuskripte und in die rezipierbaren Dateien der Fachleute aus Praxis, Bildungspolitik und Wissenschaft?

Anzuerkennen ist, dass menschliches geistiges Fassungsvermögen nicht ausreicht, die kindliche Heterogenität mit ihren unermesslichen verschiedenen Facetten wahrzunehmen und zu begreifen.

Eine *Pädagogik der Vielfalt* kann nicht *die* Vielfalt „haben“, Inklusion ist immer nur bruchstückhaft und schrittweise zu realisieren. Jede Kita ist jeweils ihrer Kultur und den historischen und kulturellen Normen ihrer Zeit verhaftet. Aber diese „erwachsene“ Anerkennung von Bedingtheit, Begrenztheit und Fehlbarkeit Inklusiver Pädagogik bedeutet

nicht, die Anerkennung der anderen Seite aufzugeben – dies lehren die Theorien der unvollendeten Demokratie. Es steht der Inklusiven Pädagogik zu, die befreienden und beglückenden Seiten des inklusiven Bildungsmodells zu feiern. Beides geht zusammen, realistisch sein *und* idealistisch! Obwohl professionelle Kompetenz so begrenzt ist, geht zwar nicht die ganze Vielfalt, aber doch eine ganze Menge davon in den pädagogischen Sachverstand.

Literatur

- Adorno, Theodor W. (1976): *Minima Moralia. Reflexionen aus dem beschädigten Leben.* Frankfurt am Main
- Adorno, Theodor W. (1980): *Negative Dialektik.* Frankfurt am Main
- Bien, Walter/Rauschenbach, Thomas/Riedel, Birgit (Hrsg.) (2006): *Wer betreut Deutschlands Kinder? DJI-Kinderbetreuungsstudie.* Weinheim/Basel
www.dji.de/kinderbetreuungssurvey/Resumee_Betreuungsbuch.04_07.pdf
(20.09.2009)
- Degener, Theresia (2007): *Behinderung neu denken. Disability Studies.* In: Partizip.
www.partizip.de/Illustrierte/Reportagen/Neu_denken/neu_denken.html (04.01.2008)
- 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
- Eberwein, Hans/Knauer, Sabine (Hrsg.) (1991): *Handbuch Lernprozesse verstehen: Wege einer neuen (sonder-)pädagogischen Diagnostik.* Weinheim
- Edelstein, Wolfgang (2007): *Schule als Armutsfalle – Wie lange noch?* In: Overwien, Bernd/Prengel, Annedore (Hrsg.): *Recht auf Bildung. Zum Besuch des Sonderberichterstatters der Vereinten Nationen in Deutschland.* Opladen/Farmington Hills, S. 123–133
- Enwezor, Okwui/Basualo, Carlos/Bauer, Ute Meta/Maharaj, Sahat/Nash, Mark (Hrsg.) (2002): *Demokratie als unvollendeter Prozess.* Ostfildern
- Friedeburg, Ludwig von (1994): *Recht auf Gleichheit – Recht auf Differenz.* In: *Neue Sammlung*, 23. Jg., H. 4, S. 561–578
- Friedeburg, Ludwig von (1997): *Differenz und Integration im Bildungswesen der Moderne.* In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation ZSE*, 7. Jg., H. 1, S. 42–55
- 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
- Gonzalez-Mena, Janet (2008): *Diversity in early care and childhood: honouring differences.* Boston
- Hannover, Bettina (1997): *Das dynamische Selbst.* Bern
- Heinzel, Friederike (Hrsg.) (2000): *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive.* Weinheim/München
- Heinzel, Friederike (2002): *Kinder im Kreis.* Weinheim/Basel
- Heinzel, Friederike/Prengel, Annedore (Hrsg.) (2002): *Heterogenität, Integration und Differenzierung in der Primarstufe.* *Jahrbuch Grundschulforschung*, Bd. 6. Opladen
- Hinz, Andreas (1993): Heterogenität in der Schule.** Hamburg
- Jobst, Sabine (2007): *Inklusive Reggio-Pädagogik.* Berlin/Freiburg
- Kimmerle, Heinz (2000): *Philosophien der Differenz. Eine Einführung.* Würzburg
- Klein, Gabriele/Kreie, Gisela/Kron, Maria/Reiser, Helmut (1987): *Integrative Prozesse in Kindergartengruppen. Über die gemeinsame Erziehung von behinderten und nichtbehinderten Kindern.* *DJI-Materialien, Reihe Integration behinderter Kinder.* Weinheim/München

- Kreuzer, Max (2008): Zur Beteiligung von Kindern im Gruppenalltag von Kindergärten – Ein Überblick zu Ergebnissen deutscher Integrationsprojekte. In: Kreuzer, Max/Ytterhus, Borgunn (Hrsg.): „Dabeisein ist nicht alles.“ Inklusion und Zusammenleben im Kindergarten. München/Basel, S. 22–33
- Kristeva, Julia (1990): Fremde sind wir uns selbst. Frankfurt am Main
- Kron, Maria (2008): Integration als Einigung – Integrative Prozesse und ihre Gefährdungen auf Gruppenebene. In: Kreuzer, Max/Ytterhus, Borgunn (Hrsg.): „Dabeisein ist nicht alles.“ Inklusion und Zusammenleben im Kindergarten. München/Basel, S. 189–199
- Kron, Maria/Prenzel Annedore (2009): Interviews mit Maria Kron zur Inklusiven Pädagogik im Elementarbereich. Potsdam/Siegen
- Largo, Remo H. (2005): Kinderjahre. Die Individualität des Kindes als erzieherische Herausforderung. 10. Aufl. München
- Lingenauber, Sabine (Hrsg.) (2008): Handlexikon der Integrationspädagogik. Bochum
- Lingenauber, Sabine (Hrsg.) (2010): Handlexikon der Reggiopädagogik. Bochum
- Marotzki, Winfried (1988): Bildung als Herstellung von Bestimmtheit und Ermöglichung von Unbestimmtheit. In: Hansmann, Otto/Marotzki, Winfried (Hrsg.): Diskurs Bildungstheorie In: Systematische Markierungen. Weinheim, S. 311–333
- Mc Call, Leslie (2005): The Complexity of Intersectionality. In: Signs, Journal of Women in Culture and Society, 30. Jg., H. 3, S. 1771–1802
- Mit allen Sinnen lernen e.V. (2009): Homepage. www.mit-allen-sinnen-lernen.de/ (01.08.2010)
- Prenzel, 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
- Prenzel, Annedore (2009): Geschlechterbewusste Frühpädagogik. Lehrbriefe Frühkindliche inklusive Bildung der Hochschule Fulda, Modul 9: Geschlechterbewusste Pädagogik. Fulda
- Prenzel, Annedore (unter Mitarbeit von Katja Zschipke, Dorit Horn, Sebastian Schultz) (2010): Inklusion in der Frühpädagogik – Bildungstheoretische, empirische und pädagogische Grundlagen. DJI München
- Preuss-Lausitz, Uwe (1993): Die Kinder des Jahrhunderts. Zur Pädagogik der Vielfalt im Jahr 2000. Weinheim/Basel
- Reyer, Jürgen (2006): Einführung in die Geschichte des Kindergartens und der Grundschule. Bad Heilbrunn
- Schader, Basil (2000): Sprachenvielfalt als Chance: Handbuch für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen. Hintergründe und 95 Unterrichtsvorschläge für Kindergarten und Sekundarstufe I, Orell Füssli Verlag: Zürich
- 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
- 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

- Wimmer, Michael/Schäfer, Alfred (1999): Einleitung. Zu einigen Implikationen der Krise des Repräsentations-Gedankens. In: Schäfer, Alfred/Wimmer, Michael (Hrsg.): Identifikation und Repräsentation. Opladen, S. 10–26
- Ytterhus, Borgunn (2008): „Das Kinderkollektiv“ – Eine Analyse der sozialen Position und Teilnahme behinderter Kinder in der Gleichaltrigen-Gruppe. In: Kreuzer, Max/Ytterhus, Borgunn (Hrsg.): „Dabei sein ist nicht alles“. Inklusion und Zusammenleben im Kindergarten. München/Basel, S. 112–131

Kurzbiografie



Prof. Dr. Annedore Prengel hat an der Universität Potsdam die Professur *Anfangsunterricht/soziales Lernen und Integration Behinderter* inne. Sie kooperiert mit der Alice-Salomon-Hochschule in Berlin und mit der Fachhochschule Potsdam im Bereich des Bachelor-Studiengangs *Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit* durch regelmäßige Lehrveranstaltungen zum Thema Heterogenität.

Seit ihrer Tätigkeit als Grund- und Sonderschullehrerin, ihrer Promotion im Jahr 1983 und der Mitarbeit in einem DFG-Forschungsprojekt zur Integrationspädagogik in den 1980er-Jahren befasste sie sich mit dem Schwerpunkt Heterogenität in der Bildung und in den letzten Jahren verstärkt mit der Fragestellung einer Pädagogik der Vielfalt im Elementarbereich. Ihre Habilitationsschrift „Pädagogik der Vielfalt – Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik“, die 1993 publiziert wurde, war einer der ersten erziehungswissenschaftlichen Studien, die einen Zusammenhang zwischen verschiedenen Heterogenitätsdimensionen herstellte.