

Ermutigungen zur inklusiven Ausrichtung von Kindheitspädagogik

Andrea Platte – Technische Hochschule Köln

Sarah Gousis – Hochschule Niederrhein

Oksana Kseniya Schulz – Technische Hochschule Köln

Abstract

Der pädagogische Alltag in Kindertageseinrichtungen in Deutschland ist eingebunden in vielfältige Erwartungen und Widersprüche, z. B. zwischen dem eigenständigen Bildungsauftrag und der Anschlussfähigkeit an die Institution Schule. Dabei scheinen sich die Unabhängigkeit vom formalen Bildungssystem und die professionelle Selbstbewusstheit gegenüber angrenzenden Disziplinen zu verlieren; normierte (Entwicklungs-)Erwartungen werden übernommen und implizieren Einordnung von Kindern, wo aus pädagogischer Perspektive das gemeinsame Spielen und Lernen im Mittelpunkt stehen sollte. Die Komplexität an Aufgaben und Anforderungen verunsichert pädagogische Fachkräfte und bildet Barrieren, die Familienzusammenarbeit und Kooperationen erschweren und die pädagogische Arbeit in den Hintergrund weisen. In ihrer Kritik an normierenden Bildungstraditionen und an einer Bildungspolitik, die sich durch Selektion und Ökonomisierung bestimmen lässt, kann die inklusive Pädagogik Orientierung und Argumentationskraft für eine unabhängigere Position bieten. So umreißt der Beitrag eine inklusive Ausrichtung von Kindheitspädagogik, welche die aufzuzeigenden Barrieren im Perspektivwechsel dekonstruiert, um Fachkräfte für den pädagogischen Alltag zu ermutigen.

1. Einführung

„Wir spielten und spielten und spielten, sodass es das reine Wunder ist, dass wir uns nicht totgespielt haben.“ Astrid Lindgren, kontinuierliche Beobachterin der Kindheit und der sie umgebenden politischen Ereignisse, fand immer

wieder Worte und Geschichten, die seit Generationen Kindheiten begleiten und in einer gewissen Wildheit vorstellen und zurücksehnen lassen. Groß war dabei das Vertrauen der Schriftstellerin in die Kinder, die besser als alle großen Personen wissen, was gut für sie ist. Hier klingt die Kraft der Kinder selbst und ihr Wissen um Wesentliches an: Spielen. Und zwar miteinander. Ein solcher Entwurf von Kindheit sollte pädagogische Fachkräfte entlasten und ermutigen.

Die Spielwiesen haben sich in den letzten Jahrzehnten zunehmend in institutionalisierte Räume verlagert. Diese zeichnen sich aus als zentrale Orte für Entwicklung und soziale Erfahrungen, institutionalisieren kindliches Lernen und Spielen und schaffen Schonraum, wenn Kindheiten belastet sind. Kinder, auch sehr junge, sind angekommen im deutschen Erziehungs- und Bildungssystem. Als erste institutionelle und fremdbetrente Stationen in der Bildungsbiografie setzen Einrichtungen der Frühpädagogik den Startpunkt sozialer Orientierungen und damit erste Erwartungen bezüglich individueller Leistungsentwicklungen, Neigungen und Förderbedarfe sowie Vorstellungen von Beziehungsgestaltung und Aufgabenverteilung zwischen Familie und Institution. Sie repräsentieren gesellschaftlich relevante Themen wie Inklusion, Migration, Armut und soziale Ungleichheiten und Verantwortung für diese auch über das pädagogische Handeln hinaus – als Anforderungen auf der Makro-Ebene. Auf der Meso-Ebene sind sie eingebunden in institutionelle Strukturen und Bedingungen; so sind z. B. Beobachtungsverfahren, Übergangsmangement, Sprachprogramme zu gewährleisten oder Audits zu erlangen. Dabei sollte man meinen, Kraft und Alleinstellungsmerkmal der Kindheitspädagogik liege in deren pädagogischem (Selbst-)Verständnis und der Kern ihrer Aufmerksamkeit auf der Mikro-Ebene.

Die Kindheitspädagogik befindet sich im Spannungsfeld: Der ursprünglich pädagogische Auftrag und die Freiräume der Kindheit unterliegen Bedingungen auf Makro- und Meso-Ebene. Dies zeigte sich in Praxiskooperationen und in Forschungsprojekten, wie im Projekt ProMinKa¹, und stellt kindheits-

1 „Professionalisierung für die Migrationsgesellschaft in inklusionsorientierten Kitas“: Das Forschungs- und Praxisentwicklungsprojekt wurde von 2017-2020 in Kooperation zwischen AWO Ruhr-Mitte, TH Köln, HS Niederrhein und der Stiftung Wohlfahrtspflege NRW durchgeführt. Ziel war, Barrieren zu identifizieren, die sich Familien, die von Behinderung und Migration betroffen sind, im Bildungs- und Hilfesystem stellen, und an deren Überwindung zu arbeiten: <https://www.awo-ruhr-mitte.de/prominka>

pädagogische Studiengänge vor inhaltlich neue Aufgaben. Die Identifikation von Barrieren, die sich von Migration und Behinderung betroffenen Familien im Bildungs- und Hilfesystem in den Weg stellen, ließ aufmerken: Auch pädagogische Fachkräfte stehen vor Barrieren, die einander multiplizieren und Überforderung und Verunsicherung verursachen. Es drängt(e) sich auf, die Profession zu stärken und pädagogische Fachkräfte zu *ermutigen*²: Zu einer (ihrer selbst) bewussten Profession(alität), die sich durch Konzentration auf das Wesentliche als inklusive ausrichten kann. Die folgenden Darstellungen versuchen diese Beobachtungen zu systematisieren, aus genuin pädagogischer Perspektive zu beantworten und in ein Verhältnis zu einer solchen inklusiven Ausrichtung von Kindheitspädagogik zu stellen.

2. Frühkindliche Bildung zwischen Ansprüchen und Selbstverortung

Die „Entdeckung der frühen Jahre“ (Kahl, 2006) um die Jahrhundertwende hat der frühkindlichen Lebensphase mit steigender Aufmerksamkeit auch zunehmend Beanspruchung beschert: Die Vorstellung „Bildung beginnt mit der Geburt“ (Schäfer, 2011) wertet die frühe Kindheit nicht nur für sozial- und bildungswissenschaftliche (Forschungs-)Fragen auf, sondern strapaziert sie als nicht zu versäumende Entwicklungsphase, in der pädagogisches Handeln nicht allein Wohl und Gedeihen der Behandelten, sondern vielmehr deren ökonomischen Nutzen und lebenslange Verwertbarkeit fokussiert (vgl. Ahlheim, 2015).

Aufgefordert, sich als Kindheitspädagogik zu *disziplinieren* und zu akademisieren, entstanden in Deutschland u. a. seit 2004 über 100 neue Studiengänge, deren Absolvent:innen inzwischen in 13 von 16 Bundesländern die Berufsbezeichnung *Kindheitspädagog:in* (mit staatlicher Anerkennung) führen. Dem Ruf nach umfassender Bildung und frühzeitig einsetzender Betreuung folgend, wurde die Pädagogik der frühen Kindheit ausgebaut und

2 Aufbauend auf den Ergebnissen aus dem o.g. Forschungsprojekt wurden im Rahmen einer Lehrveranstaltung an der Fakultät für Angewandte Sozialwissenschaften der TH Köln zur *Entwicklung inklusiver Kita-Konzeptionen* die anschließenden Ermutigungen formuliert. Siehe Kapitel 6.

die der mittleren Kindheit durch den schulischen Ganztag ergänzt; dadurch hat sich die institutionelle Verantwortung ausgedehnt, haben sich die informellen, den Zufällen und dem (kindlichen) Belieben überlassenen Spielräume zurückgebildet und haben sich pädagogische Professionen und Zuständigkeiten vervielfacht. Dabei wird auch das Potenzial von Kindertageseinrichtungen angesprochen, herkunftsbedingte Ungleichheiten auszugleichen (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020, S. 75). Die bildungspolitischen Steuerungsbemühungen folgen der Annahme, dass frühzeitige und präventive Interventionen herkunftsabhängigen Bildungsbenachteiligungen und daraus resultierenden ungleichen Teilhabechancen wirksam vorbeugen würden (vgl. Kelle et al., 2017).

Die frühe Kindheit ist zu einer Lebensphase geworden, in der es keine Förderung zu versäumen gilt: Die mit der Ergänzung von Betreuung und Erziehung durch den Begriff der Bildung formierte Trias weist der Kindheitspädagogik eine entschiedenere Platzierung im Bildungswesen zu. Dass die „Pflicht zum lebenslangen Lernen“ damit „auch die Allerjüngsten erreicht“ (Ahlheim, 2015, S. 177), findet jedoch auch skeptische Reaktionen. Kindertageseinrichtungen sind als Institutionen mit eigenständigem Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsauftrag zu Beobachtungs- und Dokumentationspraktiken verpflichtet (vgl. Buchner & Pfahl, 2017). Da der individuelle Entwicklungsverlauf und -stand eines jeden Kindes „kein streng-genormtes Korsett“ (vgl. Buchner & Pfahl, 2017, S. 216) ist, handelt es sich zwar um relativ offene Verfahren, die aber unter der Maßgabe von Prävention zunehmend kompetenzorientierte Konzeptionierungen erkennen lassen (vgl. z.B. Krönig, 2017). In den Bildungsplänen ist sehr genau festgelegt, welche Kompetenzen in welchen Bildungsbereichen gefördert werden sollen (vgl. Textor, 2019). Aufwertung und Beanspruchung gehen miteinander einher – das trifft auch pädagogische Fachkräfte: Gesellschaftliche Probleme sollen aufgefangen oder abgewendet, strukturelle Vernetzungen bewältigt und schließlich interpersonale Entwicklungen begleitet werden. Für den Kita-Alltag bedeutet das eine zunehmende Ausbalancierung zwischen Pädagogik, Fürsorge und Management. So werden unterschiedlichste Erwartungen an Fachkräfte adressiert.

3. Kooperationen und Abgrenzungen

Die Feststellung wachsender Heterogenität und Diversität in Kitas als Spiegel der Gesellschaft richtet sich nicht nur auf Kinder und deren Familien. Plural differenziert sich auch das Professionsfeld aus und bildet ein zunehmend komplexes Zusammenspiel zwischen pädagogischen Fachkräften (mit diversen Bildungswegen) untereinander sowie mit notwendigen Kooperationspartner:innen.

Pädagogische Fachkräfte beschreiben die wachsende Heterogenität als belastend. Um Bildung, Erziehung und Betreuung dementsprechend zu gestalten, bedarf es der Kooperation: Über den Austausch zwischen pädagogischen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen mit angrenzenden Professionen können Sichtweisen und Wahrnehmungen zu einem mehrperspektivischen Blick zusammengeführt werden und eine gemeinschaftlich getragene Verantwortung bewirken. Barrierefreie Strukturen und Rahmenbedingungen der einzelnen Institution und die Kooperation im Sozialraum gelten als Grundbausteine auf dem Weg zur inklusiven Kindertageseinrichtung (vgl. GEW, 2015, S. 20). Kooperationen im Sozialraum haben sich zu einer zentralen Aufgabe für Kindertageseinrichtungen entwickelt, die konzeptionelle und zeitliche Ressourcen erfordern.

Dabei können Kooperationen ebenso notwendig wie hindernd sein, denn die Zusammenführung unterschiedlicher Perspektiven ist nicht automatisch ertragreich (vgl. Hamacher & Seitz, 2020): Kommen diese Perspektiven zusammen und wird versäumt, die je spezifischen Aufträge von Diagnostik, Logopädie, (Kinder-)Medizin, Heilpädagogik und Frühförderung in ihren Ausgangsannahmen, Widersprüchlichkeiten und Konsequenzen zu reflektieren, drohen Kompetenzen zu verschwimmen. Die Sorge aller Professionen, potenzielle Risiken für die kindliche Entwicklung zu übersehen oder Interventionen für deren Ausgleich zu versäumen, ruft dann Etikettierungen als *förderbedürftig* oder *entwicklungsverzögert* auf und forciert eine defizitäre Perspektive (vgl. Amirpur, 2018; 2020). In diesen vielfältigen Konstellationen multiprofessioneller Kooperation (institutionsintern wie -übergreifend) werden (frühpädagogische) Fachkräfte mit Ansprüchen adressiert, die über pädagogische Fragen hinausgehen. Dabei ist zwischen den Professionen ein

Hierarchiegefälle zu beobachten, das die pädagogischen Fachkräfte infrage stellt und ihre spezifische Expertise schwächt.

So scheint es besonders gegenüber der Sonderpädagogik und der Medizin schwer zu sein, die frühpädagogische Perspektive in selbstbewusster Professionalität abzugrenzen. Das Zurücktreten vor offenbar stärker anerkannten Expertisen schwächt die pädagogische Profession, Zuständigkeitsübergaben verweigern deren inklusive Ausrichtung und geben einer Sonderpädagogisierung den Vortritt. Interdisziplinäre Kooperationen ergeben sich vor allem da, wo Defizite unterstellt werden, so z.B. hinsichtlich der Sprachentwicklung und ihrer Förderung.

4. Sprachbildung und Mehrsprachigkeit in Kindertageseinrichtungen

Die kindliche Sprachentwicklung liegt in besonderer Weise im Fokus bildungspolitischer Bemühungen. Es gilt, „allen Kindern eine Sprachförderung zu bieten, die es ihnen ermöglicht, dem Unterricht in der Grundschule vom ersten Tag an folgen zu können“ (MKFF NRW Schulministerium NRW, 2018, S. 5). Sie wird folglich in vielen pädagogischen Konzeptionen explizit benannt und durch sprachbezogene Förderprogramme unterstützt³. In den Bildungsprogrammen der Länder wird die Wertschätzung der natürlichen Mehrsprachigkeit als wichtiger Bestandteil der Sprachentwicklung formuliert (MKFFI NRW & Schulministerium NRW, 2018, S. 92). Dennoch richten pädagogische Fachkräfte den Fokus vor allem auf Deutschkompetenzen: Positiv gilt, wenn ein Kind schnell die deutsche Sprache erwirbt, Mehrsprachigkeit hingegen wird problematisiert oder gar nicht thematisiert (vgl. Thomauske, 2015). Maßnahmen der Sprachförderung beziehen sich zumeist ausschließlich auf die Unterstützung und Förderung der sprachlichen Entwicklung im Deutschen. Das komplexe, im Rahmen der familiären Sozialisation erworbene Sprachrepertoire mehrsprachig aufwachsender Kinder bleibt ausgeblendet (vgl. Panagiotopoulou, 2016, S. 12), sodass es weniger um *Sprachförderung* als um *Deutschförderung* zu gehen scheint (vgl. Dirim & Mecheril, 2010,

3 Z.B. Bundesprogramm „*Sprach-Kitas fokussiert: Weil Sprache der Schlüssel zur Welt ist*“ des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ).

S. 138). Der Blick auf migrationsbedingte Mehrsprachigkeit schließt damit an die historische Tradition einer ausländerpädagogischen Defizitperspektive an und zielt in erster Linie darauf, *anderssprachige* Kinder⁴ noch vor der Einschulung sprachlich anzupassen – nicht zuletzt, um die Störungsfreiheit der monolingualen Schule zu gewährleisten (vgl. Krüger-Potratz, 2016). Auch die entwicklungs- und prozessorientierten Beobachtungsverfahren in Kindertageseinrichtungen, die eine weniger defizitäre Perspektive für sich beanspruchen, sind hinsichtlich ihrer Qualität und Wirksamkeit insofern fragwürdig (vgl. Neugebauer & Becker-Mrotzek, 2013), weil sie mehrsprachige und nichtdeutschsprachige Kinder benachteiligen. Zahlreiche im Rahmen der frühen Sprachdiagnostik eingesetzte Instrumente beruhen auf einem monolingualen Sprachentwicklungsmodell und verwenden Kategorien und Bewertungsmaßstäbe, die von Normalitätserwartungen für einsprachig deutsch aufwachsende Kinder ausgehen (vgl. Neugebauer & Becker-Mrotzek, 2013, S. 14). Die sprachliche Entwicklung mehrsprachig aufwachsender Kinder wird so als normabweichend wahrgenommen und pathologisiert. Mehrsprachige und nichtdeutschsprachige Kinder werden dann im Einschulungsverfahren als *Problemfall* für die Schule vermehrt Förderschulen zugewiesen bzw. als sonderpädagogisch förderbedürftig gelabelt (vgl. Gomolla & Radtke, 2009, S. 190f.). Die Wertschätzung von Mehrsprachigkeit – die entlang der üblich angelegten Verwertbarkeitslogik auch als Wettbewerbsvorteil im lebenslangen Lernen interpretiert werden könnte – scheitert auf dem frühkindlichen Bildungsweg spätestens an der Schwelle zur Schule angesichts der erwarteten Bildungssprache Deutsch.

Die widersprüchlichen, nicht zu vereinbarenden Anforderungen an Fachkräfte reifizieren längst überholt gemeinte Bewertungen von Sprachvermögen ebenso wie die Hierarchisierung von Sprachen. Im pädagogischen Alltag bilden sie Barrieren, sowohl für die betroffenen Kinder und ihre Familien als auch für die Fachkräfte bei deren Unterstützung. *Der didaktische Auftrag inklusiver Pädagogik wäre, die Mehr- und Quersprachigkeit von Kindern und Familien als Realität und Ressource im pädagogischen Alltag aufzunehmen.*

4 „Anderssprachig [wird hier] als Ersatz für ‚muttersprachlich‘, mehrsprachig [verwendet], um den Unterschied zwischen den abgewerteten Sprachen Migrationsanderer und den positiv konnotierten Hegemonialsprachen zu markieren“ (vgl. Thomaske, 2015, S. 12).

5. Familienzusammenarbeit als Auftrag

Im Zuge der Post-PISA-Entwicklungen geriet auch das Verhältnis von Bildungsinstitutionen und Familien in den Fokus bildungspolitischer Aufmerksamkeit. Eltern wird „eine zentrale Bedeutung für eine erfolgreiche Bildungsbiografie ihres Kindes“ (MKFFI NRW & Schulministerium NRW, 2018, S. 61) zugesprochen; enge Zusammenarbeit wird erwartet. Das Konzept der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft sieht die frühkindliche Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in gemeinsamer Verantwortung von Familie und Institution (vgl. Cloos et al., 2020, S. 11). Die Erziehungs- und Bildungspartnerschaft kann als Ausweitung der Zuständigkeiten von Kindertageseinrichtungen und zugleich als verstärkter Zugriff auf die Familie und deren *Responsibilisierung* verstanden werden. Auch „Prävention erhält in diesem Zusammenhang den Status einer moralischen Verpflichtung“ (Wohlgemuth, 2011, S. 219). *Gute Eltern* werden präventiv tätig, indem sie rechtzeitig in das Humankapital ihrer Kinder investieren und dadurch dem Risiko schulischen Scheiterns vorbeugen (vgl. Betz et. al., 2013). Sie unterscheiden sich von *schlechten Eltern*, die als risikobehaftet wahrgenommen werden (vgl. Betz et. al., 2013). Als Risiko für Bildungserfolge von Kindern gelten drei Strukturmerkmale des familialen Umfelds: Das Risiko formal gering qualifizierter Eltern, das Risiko erwerbsloser Eltern sowie das Risiko eines von Armut betroffenen Elternhauses (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020). Kinder aus migrantisierten Familien gelten als gefährdete Gruppe, da sie häufig zumindest einer der drei Risikolagen zugeordnet werden.

Auch die *unterstützende* Infrastruktur folgt in erster Linie institutionalisierten Normalitätsvorstellungen. Aus inklusionspädagogischer Perspektive würde die Verantwortung für die gewünschte Partnerschaftlichkeit der Institution und nicht den Familien übertragen werden müssen, denn: Wo Eltern fehlende Bereitschaft zur Zusammenarbeit unterstellt wird, fehlt die Passung und Resonanz zwischen den familialen Ressourcen und den Normalitätserwartungen der Institution. In Interviewaussagen bezeichnen Fachkräfte die Familienzusammenarbeit als Herausforderung im pädagogischen Alltag. Zeitliche Ressourcen, sprachliche Verständigung, Rollendiffusion und Auftragskomplexität werden als strukturelle Hürden benannt, die die Kommunikation zwischen Fachkräften und Familien behindern.

Die Verschiedenheit von Perspektiven und Rollen bezüglich der Kinder kann dann bereichern, wenn diese nicht miteinander konkurrieren, sondern als ergänzend wahrgenommen werden und zunächst davon ausgegangen wird: Eltern, Erziehungsberechtigte, Familienmitglieder, Angehörige sind Expert:innen für *ihr* Kind. Sie können zu einem besseren Verständnis beitragen, indem sie Zeichen deuten, übersetzen oder aus dem familialen Kontext übertragen. Zugleich schöpfen die Fachkräfte aus ihrer pädagogischen Erfahrung und professionellen Expertise. Es gilt, Wissen, Erfahrungen und Erlebnisse mit den Kindern und Familien auszutauschen und zusammenzuführen. Dazu braucht es Räume, in denen auch erlebte Ausgrenzungen zur Sprache kommen können, in denen sich Erfahrungen von Diskriminierung und Ausgrenzungen (mit)teilen lassen und in denen Familiensprachen und -geschichten gehört und anerkannt werden, sofern sie geteilt werden wollen. *Anerkennung der Familienexpertise – nicht die Einteilung in ‚gute‘ und ‚schlechte‘ Eltern – ist ein inhaltlicher Auftrag für die kindheitspädagogische Professionalisierung. Die Wertschätzung unterschiedlicher, gerade auch ambivalenter Perspektiven ist Ausdruck inklusiver Ausrichtung. Mit der Erfahrung, dass ihre Perspektive geschätzt und wahrgenommen wird, könnten Familien grundlegend gestärkt für anschließende Bildungswege aus der ersten institutionellen Etappe herausgehen.*

6. Am Übergang von der Kindertageseinrichtung zur Schule

Die Möglichkeitsräume für individuelle Entwicklungen in der Kindheit sind zeitlich begrenzt, weil sie in einen normierten Bildungsverlauf eingebettet sind (vgl. Buchner & Pfahl, 2017, S. 219): Am Ende der Kita-Zeit wird das Konstrukt der Schulfähigkeit aktiviert und zur strengen Leistungsbewertung herangezogen. Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen geraten unter Druck, denn „[i]n den ersten Lebensjahren“, so heißt es im aktuellen Bildungsbericht, „wird eine Vielzahl an kognitiven Kompetenzen erworben, die für das Erreichen der Schulfähigkeit von Relevanz sind“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020, S. 97). Die Schulfähigkeit dient als Leistungsnachweis, der den Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule legitimieren soll (vgl. Prengel, 2014, S. 15). So stehen auch die frühpädagogi-

schen Fachkräfte an einer institutionellen Schwelle, an der sie den Entwicklungsstand eines als schulfähig einzustufenden Kindes verantworten sollen. Dies überträgt sich auf die Familienzusammenarbeit: Wo nicht ohnehin Erwartungsdruck im Hinblick auf den gelingenden Übergang in die Schule besteht, tritt dieser nun ein.

Obwohl Kindertageseinrichtungen als Bildungseinrichtungen mit einem eigenen Profil anerkannt sind, nimmt die Vorbereitung auf die Anforderungen in der Schule viel Zeit, Raum und Erwartungen ein (vgl. Allmendinger, 2013). Das erzeugt zunehmende Abkehr vom bisher dominierenden sozialpädagogisch geprägten Erziehungs- und Betreuungsauftrag hin zu einem schulvorbereitenden Bildungsauftrag. Galt die frühe Kindheit bislang im Gegensatz zur Schulkindheit als ein von Scholarisierung freier Schutzraum, verändert sich dies durch die Einführung schulähnlicher Bildungsprogramme (vgl. Mierendorff, 2014). Eine Annäherung der beiden Bildungsinstitutionen wurde politisch forciert mit dem Ziel, die Entwicklungs- und Bildungskontinuität beim Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule zu gewährleisten. Gleichzeitig wird die Eigenständigkeit des frühpädagogischen Bildungsverständnisses betont, das sich aufgrund der Eigenheiten frühkindlicher Bildungs- und Entwicklungsprozesse vom leistungsorientierten Verständnis der Schule abgrenzt. Im Sinne des inklusionspädagogischen Verständnisses, das Änderungen im System anfragt, müsste hier die Schule als aufnehmende Bildungseinrichtung Bedingungen schaffen, die einen Übergang für alle Kinder mit ihren je unterschiedlichen Ausgangslagen und Bildungsvoraussetzungen unterstützen und gewährleisten.

Eine Unterordnung des frühpädagogischen Bildungsverständnisses unter schulische Standards sowie die normierende Ausrichtung werden auch in den Vorgaben und Maßnahmen zu Sprachstandsdiagnostik und Sprachförderung deutlich (vgl. Akbaş et al., 2017, S. 203). Obwohl die Kinder zum Zeitpunkt der Erhebung noch nicht schulpflichtig sind, ist in Nordrhein-Westfalen – wie auch in den meisten anderen Bundesländern – die Sprachstandserhebung gesetzlich verankert – und zwar im Schulgesetz (§ 36 Abs. 2 SchulG NRW). So werden „bereits Vierjährige als zukünftige Schüler*innen in den Blick gerückt und als solche adressiert“ (Kelle, 2018, S. 92). „Die Idee, Kinder im Kindergarten schon auf ihre Passung für das selektive Schul-

system hin einem diagnostischen Blick zu unterziehen und entsprechende Fördermaßnahmen zur Steigerung deren möglichst früher (An!)Passung anlaufen zu lassen, wird“, wie Krönig (2017) kritisch anmerkt, „nicht dadurch schon wesentlich besser, dass man dabei wertschätzend, aner kennend, offen, alltagsintegriert, ko-konstruktiv, partnerschaftlich und dialogisch vorgeht“ (S. 59). Im Gegenteil: Anhand der Einführung entwicklungsdiagnostischer Instrumente und Verfahren im Bereich der frühen Bildung, Erziehung und Betreuung zeigt sich, wie frühpädagogische Fachkräfte für Leistungen des schulischen Bildungssystems *in Dienst genommen* werden (vgl. Kelle, 2018, S. 93).

Fachkräfte scheinen eher die selektierende Organisationslogik von Schule zu übernehmen, als den frühpädagogischen Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsauftrag – Kinder in ihrer individuellen Persönlichkeitsentwicklung zu begleiten – selbstbewusst zu vertreten. Je näher die Einschulung rückt, desto mehr dominieren schulische Erwartungen und Vorgaben das pädagogische Handeln. In der Aussicht auf die Schule wird die vermeintliche Unabhängigkeit der Kindheitspädagogik aufgegeben. Ein Widerspruch, der sich für pädagogische Fachkräfte als erneute Verunsicherung auswirkt. *Inklusiv ausgerichtet, würde die Kindheitspädagogik die kindlichen Bedürfnisse über die gesellschaftliche Erwartungen stellen – ganz im Sinne einer pädagogischen Profilierung.*

7. Inklusive Ausrichtung von Kindheitspädagogik

Um eine abschließende Konturierung der Kindheitspädagogik als inklusives Feld vorzunehmen (vgl. Platte, 2015), sollen hier nochmals Widersprüche zwischen der Orientierung an inklusiver Bildung in internationalen Erklärungen, ihrer Fundierung und Evaluierung in der Inklusionsforschung, den nationalen Rahmungen in den deutschen Bundesländern und dem pädagogischen Alltag aufgezeigt werden: Strukturelle Vorgaben sollen inklusive Bildung einerseits ermöglichen, andererseits sind sie selbst nicht inklusiv. Inklusion gilt weithin als *umgesetzt* mit einem Platzierungswechsel von Kindern aus dem Fördersystem in allgemeine Bildungseinrichtungen. Auch dies ist maßgeblich geprägt von der sonderpädagogischen Profession, die

sich vielfach als Definitionsmacht der Inklusion geriert und mit dem Festhalten an einem separaten Förderschulsystem die Umsetzung von Inklusion erschwert: *Schulische Inklusion* hat sich in Reaktion auf Artikel 24 der UN-BRK mit Beginn der 2010er-Jahre zwar zunehmend etabliert, hat Schulgesetzänderungen erwirkt und zu höheren sogenannten *Inklusionsquoten* bundesweit geführt. Eine Reform des Schul- und Bildungswesens fand jedoch nicht statt und ist nicht abzusehen. Im Gegenteil: Eine Leitidee, die das Bildungssystem reformieren wollte, wurde pragmatisch in dieses hinein adaptiert. Veränderungen sind quantitativ, nicht qualitativ zu verzeichnen. Lediglich in vereinzelten Modellschulen wird das gemeinsame Lernen aus einem grundlegend inklusiven Verständnis heraus gestaltet.

Durch das sogenannte *Ressourcen-Etikettierungs-Dilemma* (Füssel & Kretschmann, 1993) richtet sich nach wie vor der Blick auf einzelne Kinder und nicht auf die Struktur der Einrichtung, denn Ressourcen zur Schaffung unterstützender Strukturen können nur über eine Etikettierung erschlossen werden: Kindertageseinrichtungen erhalten unterstützende Leistungen, wenn zuvor eine *Behinderung* bzw. *drohende Behinderung* festgestellt wurde. So wird Inklusion häufig verwechselt mit der Aufnahme als behindert geltender Kinder in einer sogenannten Regeleinrichtung; die Kinder, die diese zur *inkluisiven* machen, bleiben *gelabelt* (Bezeichnungen wie *Inklusionskinder* markieren diese nicht weniger, wenn sie mit Anführungszeichen versehen werden) und müssen sich als passend erweisen. Einzelne Kinder werden ebenso wie die pädagogische Orientierung, die eine inklusive Leitidee vorgibt, ins bestehende System adaptiert. Wiederum folgt die Frühpädagogik der Logik von Schule.

Aus ihrer erziehungswissenschaftlichen Autonomie heraus könnte die Kindheitspädagogik sich hingegen grundständig als inklusive ausrichten und fragen: Was macht eine inklusive Pädagogik aus? Ist eine Kita inklusiv, weil sie behinderte Kinder aufweisen und Förderbedarfe attestieren kann oder ist sie dann inklusiv, wenn sie keine Förderbedarfe entwickelt?

Der inklusionspädagogische Auftrag impliziert die bedingungslose Zuständigkeit für alle Kinder, die in der Kindertageseinrichtung ankommen – und ist damit originär pädagogisch: Routinen und Abläufe im pädagogischen Alltag erweisen sich dann als inklusiv, wenn kein Kind auf Grund eines zugeschriebenen Merkmals Ausschluss erfährt, wenn jedes Kind, jede Familie

Zugehörigkeit empfindet und seinen/ihren Beitrag als unverwechselbar und unverzichtbar für das Ganze (die Gruppe, die Einrichtung) erleben kann. Dabei richtet sich der Blick auf das einzelne Kind im Zusammenspiel mit seiner Zugehörigkeit zur Gruppe. Als inklusiv erweist sich diese nicht durch Heterogenität oder Diversität, sondern durch ihr solidarisches Miteinander, im Erfahren gemeinschaftlicher Weltgestaltung – z.B. in der Beschäftigung mit einem *Gemeinsamen Gegenstand* (Feuser, 1989). Sie ist unverwechselbar in der spezifischen Konstellation der Beteiligten. Individuelle Förderung, präventive Maßnahmen und Interventionen können folgen und unterstützen, sind aber aus pädagogischer Perspektive nachrangig und nur dann interessant, wenn sie das gegenseitige Verstehen stärken. Eine Diagnose ist für pädagogische Prozesse dann relevant, wenn sie das gemeinsame Gestalten von Spiel- und Lernsituationen, von Alltag, von Welt unterstützen kann – nicht um der Anpassung willen, die sie zu gewährleisten verspricht. Die pädagogische Perspektive sucht nicht das Wissen um „Kinder mit ...“ (Amirpur, 2018) Behinderung, mit Hoch- oder Teilleistungsbegabung, mit Migrationshintergrund oder Trauma-Erfahrung, sondern die Bereitschaft zur Beteiligung, und hinterfragt dazu kontinuierlich bestehende Strukturen und Überzeugungen. Sie kehrt zurück zum ursprünglich pädagogischen Anliegen, allen Kindern mit Offenheit und Unvoreingenommenheit zu begegnen (vgl. Masurek, 2021). Sie weist Zumutungen und bildungspolitische Vereinnahmungen ab (vgl. Platte & Amirpur, 2017).

Als inklusive ausgerichtet, kann die Kindheitspädagogik diese Anrufungen von sich weisen und sich emanzipierend aus einer selbstbewussten Professionalität heraus das Wesentliche vertreten: Die Begleitung von Kindern im Spielen und Lernen als Einzelne im Gemeinsamen, das Pflegen von Spielwiesen und Freiräumen. Inklusive Kindheitspädagogik entpuppt sich damit auch als Kritik. Ein gewisser Anteil an Wildheit gehört zum Heranwachsen und zum Wesentlichen kindheitspädagogischer Professionalität.

Ermutigungen

Kinder kommen an. Der Tag wird gemeinsam gestaltet.

Kinder kommen vor. Jedes einzelne verändert das Ganze.

Kinder haben 100 Sprachen. Sie äußern sich erwartungsgemäß oder unerwartet.

Kinder hinterlassen Spuren. Familien bringen Geschichten mit.

Kinder haben schulfrei. Sie wachsen auf Spielwiesen und in Freiräumen.⁵

Literaturverzeichnis

- Ahlheim, K. (2015). Theodor Adornos „Erziehung nach Auschwitz“ – Rezeption und Aktualität. In K. Ahlheim und M. Heyl (Hrsg.), *Adorno revisited. Erziehung nach Auschwitz und Erziehung zur Mündigkeit heute* (S. 38–55). Offizin-Verlag.
- Akbaş, B., Mecheril, P. & Spies, A. (2017). Frühkindliche Bildung in der Migrationsgesellschaft. In D. Amirpur & A. Platte (Hrsg.), *Handbuch Inklusive Kindheiten* (S. 197–209). Verlag Barbara Budrich.
- Allmendinger, J. (2013). *Bildungsgesellschaft. Über den Zusammenhang von Bildung und gesellschaftlicher Teilhabe in der heutigen Gesellschaft*. Bundeszentrale für politische Bildung und Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (Dossier Bildung). <https://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/zukunft-bildung/158109/teilhabe-durch-bildung>
- Amirpur, D. (2018). Kinder mit ... In F. K. Krönig (Hrsg.), *Kritisches Glossar Kindheitspädagogik* (S. 133–136). Beltz Juventa.
- Amirpur, D. (2020). „Vielleicht hätte mein Sohn dabei bleiben können“ – Eine ethnographische Collage zu Otherring auf ‚behinderten Schulwegen‘. In A.-C. Schondelmayer, C. Riegel & S. Fitz-Klausner (Hrsg.), *Familie und Normalität* (S. 149–170). Verlag Barbara Budrich.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2020). *Bildung in Deutschland 2020*. wbv Media.

5 Die Ermutigungen wurden in Zusammenarbeit mit Yasemin Aslanhan und im Rahmen der o.g. Lehrveranstaltung formuliert. Sie werden ausgeführt und kontextualisiert auf der Seite <https://kifab-inklusive.web.th-koeln.de/ermutigungen/>.

- Betz, T., de Moll, F., Bischoff, S. (2013). Gute Eltern – schlechte Eltern. Politische Konstruktionen von Elternschaft. In L. Correll & J. Lepperhoff (Hrsg.), *Frühe Bildung in der Familie. Perspektiven der Familienbildung* (S. 69–80). Beltz Juventa.
- Buchner, T. & Pfahl, L. (2017). Ableism und Kindheit: Fähigkeitsorientierte Praktiken in Medizin und Pädagogik. In D. Amirpur & A. Platte (Hrsg.), *Handbuch Inklusive Kindheiten* (S. 210–222). Verlag Barbara Budrich.
- Cloos, P., Zehbe, K. & Krähnert, I. (2020). Familie und Kindertageseinrichtungen. In J. Ecarius & A. Schierbaum (Hrsg.), *Handbuch Familie. Erziehung, Bildung und pädagogische Arbeitsfelder* (S. 1–19). Springer VS.
- Dirim, İ. & Mecheril, P. (2010). Die Schlechterstellung Migrationsanderer. Schule in der Migrationsgesellschaft. In P. Mecheril, M. do Mar Castro Varela, İ. Dirim, A. Kalpaka & C. Melter (Hrsg.), *Migrationspädagogik* (S. 121–149). Beltz Verlag.
- Feuser, G. (1989). Allgemeine integrative Pädagogik und Entwicklungslogische Didaktik. *Behindertenpädagogik* 1, S. 4–48.
- Füssel, H.-P. & Kretschmann, R. (1993). *Gemeinsamer Unterricht für behinderte und nichtbehinderte Kinder*. Wehle.
- Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) (2015). *Index für Inklusion in Kindertageseinrichtungen. Gemeinsam leben, spielen und lernen. Handreichung für die Praxis* (5. Auflage).
- Gomolla, M. & Radtke, F.-O. (2009). *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule* (3. Auflage). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hamacher, C. & Seitz, S. (2020). „Was könnte denn das Kind haben?“ Dynamiken der Kooperation von Kindertageseinrichtungen und Frühförderung im Kontext inklusionsbezogener Professionalisierung. *Qfl – Qualifizierung für Inklusion. Online-Zeitschrift zur Forschung über Aus-, Fort- und Weiterbildung pädagogischer Fachkräfte* 2 (3).
- Kahl, R. (2006). *Die Entdeckung der frühen Jahre. Die Initiative McKinsey bildet. Zur frühkindlichen Bildung (Archiv der Zukunft)*. Suhrkamp.
- Kelle, H., Schmidt, F. & Schweda, A. (2017). Entstehung und Abbau von Bildungsungleichheiten. Herausforderungen für die empirische Bildungsforschung mit Fokus auf der frühen Kindheit. In I. Diehm, M. Kuhn & C.

- Machold (Hrsg.), *Differenz – Ungleichheit – Erziehungswissenschaft. Verhältnisbestimmungen im (Inter-) Disziplinären* (S. 63–79). Springer VS.
- Kelle, H. (2018). Entgrenzung der vorschulischen Diagnostik. *ZfG – Zeitschrift für Grundschulforschung* 11 (1), S. 85–100.
- Krönig, F. K. (2017). Inklusion, Prävention und Diagnostik. Ein Rekonstruktionsversuch verdeckter Widersprüche. In D. Amirpur & A. Platte (Hrsg.), *Handbuch Inklusive Kindheiten* (S. 51–63). Verlag Barbara Budrich.
- Krüger-Potratz, M. (2016). Migration als Herausforderung für öffentliche Bildung. In A. Doğmuş, Y. Karakaşoğlu & P. Mecheril (Hrsg.), *Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft* (S. 13–41). Springer Fachmedien.
- Masurek, M. (2021). Situative Beziehungsgestaltung als Aufgabe. Pädagogische Professionalität zwischen Theorie und Praxis. In A. Platte (Hrsg.), *Die Diagnose Autismus im Spiegel inklusiver Widersprüche* (S. 83–88). Beltz Juventa.
- Mierendorff, J. (2014). Annäherungen von Kindergarten und Schule. Wandel früher Kindheit? In P. Cloos, K. Hauenschild, I. Pieper & M. S. Baader (Hrsg.), *Elementar- und Primarpädagogik. Internationale Diskurse im Spannungsfeld von Institutionen und Ausbildungskonzepten* (S. 23–37). Springer VS.
- Ministerium für Kinder, Familie, Flüchtlinge und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen (MKFFI NRW) & Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Schulministerium NRW) (2018). *Bildungsgrundsätze – Mehr Chancen durch Bildung von Anfang an. Grundsätze zur Bildungsförderung für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Kindertagesbetreuung und Schulen im Primarbereich in Nordrhein-Westfalen* (2. korrigierte Auflage). Verlag Herder.
- Neugebauer, U. & Becker-Mrotzek, M. (2013). *Die Qualität von Sprachstandsverfahren im Elementarbereich. Eine Analyse und Bewertung*. Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache.
- Panagiotopoulou, A. (2016). Mehrsprachigkeit in der Kita. Perspektiven für die frühpädagogische Praxis. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. *WiFF Expertisen* Nr. 46.
- Platte, A. (2015). Inklusion – Implikationen eines Leitbegriffes für die Pädagogik der frühen Kindheit. In R. Braches-Chyrek, C. Röhner, H. Sünker & M. Hopf (Hrsg.), *Handbuch frühe Kindheit* (S. 85–96). Verlag Barbara Budrich.

- Platte, A. & Amirpur, D. (2017). Inklusive Kindheiten als pädagogische Orientierung. In D. Amirpur & A. Platte (Hrsg.), *Handbuch Inklusive Kindheiten* (S. 9–38). Verlag Barbara Budrich.
- Prenzel, A. (2014). Inklusion der Frühpädagogik. Bildungstheoretische, empirische und pädagogische Grundlagen. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. *WiFF Expertisen* Nr. 5.
- Schäfer, G. E. (2011). *Bildung beginnt mit der Geburt: Für eine Kultur des Lernens in Kindertageseinrichtungen*. Cornelsen.
- Textor, M. (2019). *Bildungspläne für Kitas*. Bundeszentrale für politische Bildung und Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (Dossier Bildung). <https://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/zukunft-bildung/292283/bildungsplaene>
- Thomauke, N. (2015). *Sprachlos gemacht in Kita und Familie. Ein deutsch-französischer Vergleich von Sprachpolitiken und -praktiken*. Springer Fachmedien.
- Wohlgemuth, K. (2011). Prävention – ein Begriff und seine Konjunktur zwischen Sozialer Arbeit und Sozialpolitik. In Arbeitskreis Jugendhilfe im Wandel (Hrsg.), *Jugendhilfeforschung. Kontroversen – Transformationen – Adressierungen* (S. 215–224). VS Verlag.