



Leseprobe aus Seitz, Ali-Tani und Joyce-Finnern, Inklusion in Kitas,  
ISBN 978-3-7799-3828-6 © 2022 Beltz Juventa  
in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel  
[http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/  
gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-3828-6](http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-3828-6)

# Inhalt

|  |    |
|--|----|
| Grußwort der BASF SE                                       | 9  |
| Grußwort des Caritasverbandes für die Diözese Speyer e. V. | 10 |

|                                     |    |
|-------------------------------------|----|
| <b>1 Zur Einführung in den Band</b> | 11 |
|-------------------------------------|----|

## Teil A

|   |    |
|---|----|
| <b>2 Im Überblick: Kindertageseinrichtungen</b> | 14 |
| 2.1 Kitas als Bildungsorte für alle Kinder      | 14 |
| 2.2 Inklusion in Kindertageseinrichtungen       | 20 |
| 2.3 Zusammenfassung und aktuelle Fragen         | 24 |

## Teil B

|   |    |
|---|----|
| <b>3 Im Verbund: Praxisentwicklung und Forschung</b>              | 30 |
| 3.1 „Eine Kita für alle – Vielfalt inklusive“                     | 30 |
| 3.2 Zielstellung, Fragestellung und Sampling der Begleitforschung | 32 |
| 3.3 Vorgehen und Erhebungsinstrumente                             | 36 |
| <b>4 In der Entwicklung: Kindertageseinrichtungen auf dem Weg</b> | 41 |
| 4.1 Portraits von vier Modelleinrichtungen                        | 41 |
| 4.2 Qualifizierungen  | 46 |
| 4.3 Prozessbegleitung   | 51 |
| 4.4 Arbeit mit dem Index für Inklusion                            | 56 |
| 4.5 Zwischenfazit   | 64 |

## Teil C

|   |     |
|---|-----|
| <b>5 Im Blick: Schlüsselthemen inklusiver Handlungspraxis</b>           | 68  |
| 5.1 Schlüsselthemen zur Entwicklung inklusiver Kindertageseinrichtungen | 68  |
| 5.2 Perspektiven erweitern – Inklusion entwickeln                       | 70  |
| 5.3 Partizipation und Bildungsteilhabe                                  | 80  |
| 5.4 Gender – Ungleichbehandlung erkennen                                | 111 |

|          |   |            |
|----------|---|------------|
| 5.5      | Transition – Übergänge inklusiv gestalten                         | 118        |
| 5.6      | Zusammenarbeit mit Familien stärken                               | 128        |
| 5.7      | Inklusion als partizipativer Prozess                              | 133        |
| 5.8      | Rolle der Träger  | 143        |
| <b>6</b> | <b>Schlüssel zur Inklusion: Konzeptionelle Schlussfolgerungen</b> | <b>145</b> |
| 6.1      | Einrichtungsentwicklung und Professionalisierung                  | 145        |
| 6.2      | Verknüpfung von Fortbildung und Prozessbegleitung                 | 147        |
| 6.3      | Der Index für Inklusion als Instrument für Qualitätsentwicklung   | 148        |
| 6.4      | Inklusionsbezogenes reflexives Wissen                             | 149        |
| 6.5      | Übergänge und Vernetzungen  | 151        |
| 6.6      | Partizipation als Handlungspraxis                                 | 151        |
| 6.7      | Kooperation im Gesamtteam   | 153        |
| 6.8      | Multiprofessionelle Kooperation                                   | 153        |
| 6.9      | Leitungshandeln   | 155        |
| <b>7</b> | <b>Zum Ende: Drei Gedanken für den Anfang</b>                     | <b>156</b> |
|          | <b>Literatur</b>  | <b>159</b> |

# 1 Zur Einführung in den Band

Jedes Kind, das uns in der Kindertageseinrichtung (Kita) begegnet, ist zuallererst Kind. Wir können davon ausgehen, dass alle Kinder die gleichen grundlegenden Bedürfnisse haben, z. B. nach Nahrung, Geborgenheit und Entwicklungsanregungen. Auch haben sie die gleichen grundlegenden Rechte. Sie lassen sich aber zugleich – je nach Blickwinkel – in vielerlei Hinsicht als verschieden beschreiben. Sie sprechen zum Beispiel eine oder mehrere unterschiedliche Sprachen, leben in verschiedenen Familienkonstellationen und ihre Familien verfügen über unterschiedlich viele finanzielle Mittel. Kinder sind natürlich auch ganz verschieden in ihrer Entwicklung und ihren Lernfortschritten. Kein Kind entwickelt sich genauso wie ein anderes. Aber alle Kinder brauchen Anregung und Unterstützung von Erwachsenen und vor allem von anderen Kindern, um sich zu starken Persönlichkeiten entwickeln und ihre Potenziale entfalten zu können.

Inklusive Kindertageseinrichtungen (Kitas) heißen alle Kinder willkommen. Sie fragen nicht, ob ein Kind oder eine Familie bestimmte Voraussetzungen erfüllt, um dort aufgenommen zu werden, sondern, wie die Arbeit in der Kita aussehen muss, damit sich jedes Kind dort wertgeschätzt und sozial eingebunden fühlt und sich gut entwickeln kann.

Kitas sind folglich gefordert, allen Kindern, unabhängig von ihren Ausgangsbedingungen die bestmöglichen Bildungs- und Entwicklungsmöglichkeiten anzubieten und ihnen die Möglichkeiten zu geben, sich dazugehörig zu fühlen. In der Umsetzung dieses zweifellos hohen Qualitätsanspruchs kann das Feld der Frühen Bildung insgesamt auf umfassende, bereits vorliegende Erfahrungen im Umgang mit Verschiedenheit zurückblicken. Denn Kitas sind im deutschen Bildungssystem ihrem Auftrag gemäß und im Unterschied zu vielen Schulen keine Orte der „Sortierung“ von Kindern nach gezeigten Lernerfolgen in verschiedene Gruppen, sondern Orte des selbstverständlichen Umgangs mit sozialer und entwicklungsbezogener Vielfalt. Verschiedenheit ist in Kitas Programm, Kinder können hier daher besonders gut die Grundlagen demokratischen Miteinanders von Kindern unterschiedlicher Lebenslagen erlernen. Auch das „Ordnen“ der Kinder nach ihrem chronologischen Alter in Kitas ist in der Praxis fast vollständig überwunden und immer mehr Einrichtungen haben mittlerweile langjährige Erfahrungen in der Bildung, Erziehung und Betreuung auch sehr junger Kinder. Zudem kann konzeptionell auf eine mehr als vier Jahrzehnte währende integrative Kitapraxis mit entsprechender Konzeptentwicklung zurückgegriffen werden (vgl. Kron 2006; Seitz & Finnern 2012). In den letzten Jahren wird allerdings vermehrt kritisch auf das Problem „neuer“ sozialer Homogenität in Kitas hingewiesen, das durch stärkere sozialräumliche Segregation, segregierende Praktiken der

Vergabe von Betreuungsplätzen (etwa nach Konfession), Kostenunterschiede und das selektive Anwahlverhalten von Familien entsteht (vgl. Groos, Trappmann & Jehles 2018, S. 30 ff.).

Im Ganzen betrachtet stellt jedoch die Anforderung, inklusive Kitas in der Breite zu entwickeln, wie dies seit der Unterzeichnung der UN-Behindertenrechtskonvention (United Nations 2006) in Deutschland im Jahr 2009 verpflichtend ist, keine grundlegend neue Aufgabe dar. Es liegen vielfältige und umfassende Erfahrungen mit inklusiver Praxis, in Verbindung mit verschiedenen pädagogischen Konzeptionen vor. Diese gilt es, noch stärker in der Breite zu etablieren, zugänglich zu machen und konzeptionell in eine insgesamt an Verschiedenheit ausgerichtete Erziehung, Bildung und Betreuung in Kitas einzubetten und ungleichheitskritisch zu reflektieren.

Diese notwendige Weiterentwicklung ist aber in den einzelnen Kitas vor Ort kein „Selbstläufer“, sondern in jeder Einrichtung ein Prozess der Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung. Dies aufnehmend wurden im Projekt „Eine Kita für alle – Vielfalt inklusive“ zehn Kindertageseinrichtungen in Rheinland-Pfalz im Zeitraum von 2014 bis 2016 bei der Entwicklung von Inklusion als Leitbild und Qualitätsmerkmal in den Strukturen, Praktiken und Kulturen der Einrichtungen beraten, begleitet und unterstützt. Dabei wurden die Kita-Teams nach einem eigens entwickelten Konzept (vgl. Dennig, Dupuis, Heck, Hösel & Schmude 2017; Schmude & Pioch 2015) qualifiziert und anschließend in ihrem eigenständigen Prozess der Qualitätsentwicklung mit dem Index für Inklusion (GEW 2015) prozessbezogen fachlich begleitet und auch die Träger aktiv mit eingebunden.

Die eng mit den Projektmaßnahmen verknüpfte wissenschaftliche Begleitung zielte darauf, empirisch verankerte und übertragbare Erkenntnisse zur Entwicklung und Gestaltung inklusiver Strukturen, Kulturen und Praktiken in Kitas zu erlangen und zur Verfügung zu stellen. In diesem Buch greifen wir hierauf zurück und stellen die gewonnenen Erkenntnisse in einen aktualisierten konzeptionellen Gesamtrahmen zur Fundierung und Realisierung inklusiver Kitapaxis, den wir auch methodisch zugänglich machen. Wir wollen damit vor allem dazu anregen, Inklusion in Kitas als integralen Baustein zukunftsfähiger und demokratischer Erziehung zu konzeptualisieren.

Gendergerechte Schreibweise wird in diesem Buch durch einen Doppelpunkt gewährleistet, da diese Schreibweise den Einsatz von Screenreadern und damit ein höheres Maß an Barrierefreiheit ermöglicht.

# Teil A

## 2 Im Überblick: Kindertageseinrichtungen

Jedes Kind ab dem vollendeten ersten Lebensjahr verfügt in Deutschland über einen Rechtsanspruch auf Bildung, Erziehung und Betreuung in einer Kita oder der Tagesbetreuung. Fast alle Kinder zwischen drei und sechs Jahren besuchen in Deutschland eine Kita, im Jahr 2018 waren es 94 % (vgl. Autorengruppe Bildungsbericht 2020, S. 63 f.). Dabei wächst die Zahl an Betreuungsplätzen bedarfsbedingt stetig, insbesondere bei den Kindern bis zu drei Jahren, von denen derzeit 39 % eine Kita besuchen oder einen Tagespflegeplatz in Anspruch nehmen (vgl. ebd.).

Es gibt aber wichtige Unterschiede, denn Kinder steigen ungeachtet dieser hohen Gesamtzahlen weiterhin zu unterschiedlichen Zeitpunkten in die Tagesbetreuung ein – manche mit vier Monaten und andere mit 36 Monaten – und sie verbringen dort unterschiedlich viele Stunden pro Tag. Interessant ist also auch mit Blick auf die weiterhin knappe Zahl an Betreuungsplätzen die Frage, warum welche Kinder und Familien in welcher konkreten Form an der staatlicherseits zur Verfügung gestellten Bildung, Erziehung und Betreuung partizipieren (vgl. Fuchs & Peuker 2006; Fuchs-Rechlin 2014). Denn unumstritten ist, dass insbesondere Kinder mit sozioökonomisch schwacher Ausgangslage von qualitativ guter früher Bildung profitieren (vgl. zusammenfassend Groos, Trappmann & Jehles 2018; Seitz & Korff 2008). Es ist also relevant, welche Kinder in welchem Alter und zu welchen Bedingungen einen der knappen Betreuungsplätze im Ganztage erhalten und welche konkrete Einrichtung ihnen offensteht oder eben möglicherweise auch nicht. Diese Frage prägt die Entwicklung von Kitas als Institution seit langem entscheidend, denn alle Kinder verfügen gleichermaßen über das Recht auf Bildung (United Nations 1989). Die Frage nach der Zugänglichkeit früher Erziehung, Bildung und Betreuung liegt daher diesem einführenden Kapitel zugrunde.

Wir fassen hierfür im Folgenden Grundlagenwissen zu Kitas zusammen, stellen grob den historischen Hintergrund dar und begründen von hier aus unsere Forschungskonzeption und unsere praxisbezogenen Schlussfolgerungen und konzeptionellen Vorschläge.

### 2.1 Kitas als Bildungsorte für alle Kinder

Will eine Kita zukunftsbezogene Entwicklungsschritte planen oder soll diese dabei beraten und begleitet werden, lohnt es sich nicht nur, etwas über die Entstehung und Entwicklung dieser einzelnen Kita zu wissen, sondern dies auch in ei-

nen gedanklichen Rahmen setzen zu können zur Kita als Institution, ihren Aufgaben und ihrer Geschichte. Wir widmen uns daher kurz der Entwicklung institutionalisierter Bildung, Erziehung und Betreuung in Kitas unter der Perspektive von Partizipation und Bildungsteilhabe.

Unter **Bildung** verstehen wir dabei zunächst die Auseinandersetzung des Subjektes mit der Welt. Dies ist allerdings kein einseitiger Prozess, bei dem eine Person die Welt anschaut und das darin „enthaltene“ Wissen in sich „aufnimmt“, wie in einen Behälter. Vielmehr erkunden Kinder als Subjekte die Welt aus ihrer Subjektivität heraus und entwickeln sich so an den Dingen und Herausforderungen entlang weiter. Ein Kind, das sich etwa mit der Frage auseinandersetzt, warum die Dinge nach unten fallen, die Wolken aber nicht, verändert sich durch die Befassung mit der Frage: es wird ein fragendes Subjekt und ist dabei auf einen förderlichen Umgang mit dieser fragenden Haltung innerhalb der Umgebung angewiesen.

Ein wichtiger Vordenker früher Bildung war Friedrich Fröbel (1782-1852), der bereits 1840 den ersten Kindergarten gründete. Fröbels Arbeit ist bis heute bedeutsam sowohl in Bezug auf die sozialpolitische Rolle von Kitas als auch auf ihren eigenständigen Bildungsauftrag (Grell 2010, S. 159). Er entwarf ein Konzept des Kindergartens als Ort der Bildung und ging damit weit über die seinerzeit bereits vorhandene Idee einer Spiel- und Bewahranstalt für junge Kinder, deren Mütter sich ihnen nicht widmen konnten, hinaus. Der Kindergarten sollte vielmehr unabhängig von der sozialen Lage eine obligatorische und für alle Kinder zugängliche institutionelle Betreuung bieten (vgl. Franke-Meyer & Reyer 2010). Fröbel stellte die Selbsttätigkeit des Kindes in den Mittelpunkt und entwickelte hierüber das Konzept der anregungsreichen „Spiel-Gaben“ (Grell 2010, S. 160). Dieses Bildungsverständnis führte er nicht nur mit ersten Überlegungen zur Professionalität von Erzieher:innen, sondern auch mit dem Anliegen zusammen, hierüber soziale Ungleichheiten zu minimieren (vgl. ebd.). Fröbels fortschrittliche Ideen standen im Kontrast zu der zu seiner Zeit dominierenden Idee der Durchsetzung vorherrschender sozialer Ordnungsverhältnisse in Institutionen. Denn vereinfacht gesagt lag es nicht im Interesse der privilegierten Schichten und des Staates, Kindern aus weniger privilegierten Schichten zum gesellschaftlichen Aufstieg zu verhelfen. Entsprechend löste dies im 19. Jahrhundert breite Kontroversen aus. In der Folgezeit entwickelten sich aus den Diskussionen um die vorschulische Kleinkinderziehung zwei Stränge des frühpädagogischen Auftrags, die auch die Aufgaben gegenwärtiger Einrichtungen mitbestimmen, nämlich der sozialpädagogische und der bildungsbezogene (vgl. Franke-Meyer & Reyer 2010).

Bildungsbezogen war im weiteren Verlauf vor allem Maria Montessori (1870-1952) eine wichtige Wegbereiterin weiterer frühpädagogischer Bildungskonzeptionen. In ihrem Konzept der „vorbereiteten Umgebung“ (Montessori 1969, S. 47 f.) arbeitete sie die Bedeutsamkeit bildungsförderlicher Ausgestaltung der



Angebote heraus, die Kindern individualisierend gedacht gezielte Anregungen zur Selbstbildung geben und machte dies für die institutionalisierte frühe Bildung fruchtbar.

Dessen ungeachtet wurde Kindererziehung in Deutschland gesellschaftspolitisch lange Zeit vor allem als Aufgabe der Familie angesehen. Dem gutbürgerlich-christlichen Ideal gemäß sollte die verheiratete, nicht erwerbstätige Mutter die Verantwortung für das Haus und die Kinder sowie deren Erziehung übernehmen, der Ehemann die Rolle des „Ernährers“. Entsprechend richtete sich die öffentliche Kleinkindererziehung zunächst ausschließlich an Familien, in denen diese sozialen Ordnungen so nicht realisiert schienen.

Die wachsende Frauenerwerbstätigkeit im fortschreitenden 19. Jahrhundert wirkte zwar als Motor für die öffentliche Betreuung von jungen Kindern. Politisch wurde dem Kindergarten damit jedoch zugleich ein eigenständiger Bildungsauftrag abgesprochen (vgl. Franke-Meyer & Reyer 2010), vielmehr sollten Familien in Armut entlastet werden. Demokratische Kräfte unterstützten demgegenüber das Ziel Fröbels, ein einheitliches Bildungssystem vom Kindergarten aus bis hin zur Hochschule zu gründen (vgl. Baader 2009). Diese Forderungen scheiterten jedoch politisch. In Preußen galt sogar von 1851 bis 1860 ein Kindergartenverbot und es setzten sich konservative Kräfte durch, die Bildung als Privileg der höheren Stände betrachteten und das Vorenthalten von Bildung in der Breite als Mittel ansahen, um die Regierbarkeit zu erleichtern.

In der Zeit des Nationalsozialismus rückten diese politischen Motive späterhin nochmals stärker in den Vordergrund und die öffentliche Kleinkindererziehung wurde dem nationalsozialistischen Familienbild entsprechend als nachrangig betrachtet. Die Arbeit in den Kindergärten selbst wurde gemäß der NS-Erziehungsideologie inhaltlich „gleichgeschaltet“. Unterordnung und die Anerkennung von Autoritäten standen hier im Vordergrund (vgl. Aden-Grossmann 2002). Hierzu gehörte auch ein ideologisches Verständnis von Geschlechterrollen. Während sich die Erziehung von Jungen an körperlicher Leistungsfähigkeit, seelischer Abhärtung und Kampf- und Wettspielen orientierte, sollten Mädchen durch häusliche und pflegerische Tätigkeiten auf ihre Rolle einer „deutschen Mutter“ vorbereitet werden (vgl. ebd.), was weit in die Nachkriegszeit hinein fortwirkte. Zur Kindergartenpädagogik des Nationalsozialismus gehörte auch eine antisemitische, rassistische, militaristische Orientierung sowie ein an Disziplin ausgerichteter Körper- und Gesundheitskult, wodurch z. B. Kinder mit Behinderungen starker Missachtung und Abwertung bis hin zur Tötung (Euthanasie) ausgesetzt waren (vgl. Chamberlain 1997, S. 115).

In der Nachkriegszeit schloss sich in der jungen Bundesrepublik Deutschland eine konservative Phase (Restaurationsphase) an, in der Familienbilder und Geschlechterrollen entlang dem tradierten bürgerlichen Ideal dominierten. Öffentliche Betreuungseinrichtungen wurden daher in den 1950er Jahren vorrangig als familienergänzende Maßnahme gesehen, aber auch mit kompensatorischen

Funktionen versehen, um Umweltfaktoren wie der Technisierung, Verstädterung und sinkenden Geschwisterzahlen entgegenzuwirken. Dies führte schließlich dazu, dass dem Kindergarten ein pädagogischer Auftrag zugebilligt wurde. Mit der Sorge um die Zukunft des Bildungswesens in den späten 1960er Jahren wurde die Früherziehung kurzzeitig zu einem zentralen Thema bildungspolitischer Debatten und es rückten die „Bildungsreserven“ in den Fokus. Dennoch wurde in der Forschung dieser Zeit weiterhin dem gesellschaftlich vorherrschenden Familienbild entsprechend auch nach der möglichen „schädlichen“ Wirkung von „Fremdbetreuung“ gefragt.

Im Zusammenhang mit den 1968-er Bewegungen setzte dann die Kinderladenbewegung kritische Impulse in Richtung einer Erziehung zur Mündigkeit (vgl. Baader 2009). Im Zuge der Bildungsreformen und im Kontext der Empfehlungen des Deutschen Bildungsrats (1970; 1973) wurde mit der Frühförderung und der Forderung nach integrativer Erziehung dem Kindergarten eine neue Bedeutung zugemessen. Dabei wurden Bildungsaufgaben stärker thematisiert, es dominierten allerdings an Defiziten ausgerichtete kompensatorische Konzepte, die Bildungsbenachteiligungen auszugleichen suchten (kritisch Hasselhorn 2010). Vor diesem Hintergrund fanden vor allem strukturierte Förderprogramme verstärkt Einzug in die Praxis der Kitas. Parallel entstand aus der Kritik an der damit verbundenen zunehmenden Verschulung der Kitas eine Gegenbewegung, in welcher die konzeptionelle Entwicklung des Situationsansatzes ihren Ausgangspunkt nahm. Mit dem „Curriculum Soziales Lernen“ wurde der Situationsansatz zwischen 1972 und 1976 vom Deutschen Jugendinstitut unter der Leitung von Jürgen Zimmer gemeinsam mit Erzieherinnen in Rheinland-Pfalz und Hessen fundiert. Ziel war es, von der Lebenswelt der Kinder ausgehend Lernprozesse in soziale Handlungsbezüge zu setzen. In den folgenden Jahren wurde das Curriculum in zahlreichen Kitas erprobt und erhielt bundesweit öffentliche Anerkennung. Der Situationsansatz wurde Mitte der 1990er Jahre im Rahmen der „Nationalen Qualitätsinitiative im System der Tageseinrichtungen“ gemeinsam mit Kita-Fachkräften unter Federführung von Christa Preissing am Institut für den Situationsansatz der Internationalen Akademie der FU Berlin weiterentwickelt. Mit seinen Grundsätzen der Unterstützung von Selbstbestimmung und Partizipation sowie der Orientierung an der Verschiedenheit sowie Gleichberechtigung der Kinder zeigt der Situationsansatz weiterhin hohe Aktualität und Anschlussfähigkeit an inklusionspädagogische Leitideen. Die Grundsätze des Situationsansatzes haben die Elementarpädagogik wesentlich beeinflusst und tauchen als Qualitätskriterien in einer Vielzahl von Kitakonzeptionen und pädagogischen Programmen auf. Sie finden sich heute explizit in den Bildungsplänen mehrerer Bundesländer und prägen auch den Praxisdiskurs in Rheinland-Pfalz entscheidend (Kobelt-Neuhaus, Macha & Pesch 2018).

Nahezu zeitgleich zu dem Startpunkt dieser konzeptionellen Entwicklung wurde sich in den bereits erwähnten Empfehlungen des Deutschen Bildungsrates

(1973) explizit für das – damals so genannte – gemeinsame Spielen und Lernen von „behinderten“ und „nichtbehinderten“ Kindern in Kitas und Schulen ausgesprochen. Im Anschluss hieran wurden entsprechende Modellversuche realisiert, die sich schnell in der Breite etablierten (Feuser 1982; Kreie, Kron & Reiser, 1986a; 1986b; Kron 2006) und die elementarpädagogische Praxis und Konzeptentwicklung insgesamt wesentlich beeinflussten. Integrative Erziehung in Kindertageseinrichtungen entwickelte sich in den Folgejahren im Elementarbereich insgesamt quantitativ weit erfolgreicher als in der Schule. Im Zuge des Anwachsens integrativer Praxis und der gleichzeitig zunehmenden Diversifizierung elementarpädagogischer Konzepte insgesamt (u. a. Waldpädagogik, Bewegungskindergärten etc.) haben sich neben dem Situationsansatz vor allem offene Bildungskonzepte breit etabliert. Geäußerte Kritik hieran macht sich dabei an einer Beliebigkeit der Umsetzung fest sowie an dem Punkt, voraussetzungsvoll zu sein und insofern innerlich weniger gut strukturierte Kinder zu benachteiligen (Grell 2010). Bei qualitativ hochwertiger Umsetzung und vor allem Eingewöhnung hat sich das Konzept in anderen Studien jedoch gerade als besonders geeignet für einen konstruktiven Umgang mit Diversität und für inklusive Praxis in Kitas erwiesen, auch in Bezug auf jüngere Kinder (Seitz & Korff 2008; Seitz & Hamacher 2020).

Die mit der Konzeptbildung verbundene Professionalität der pädagogischen und bildungsbezogenen Arbeit in Kitas erhielt dabei in der Bundesrepublik lange Zeit wenig Anerkennung und die Arbeit in Kitas wird in Deutschland bis heute unverhältnismäßig schlecht entlohnt, wengleich es in den letzten Jahren zu einer deutlichen Ausdifferenzierung der Qualifizierungswege und zu einer teilweisen Akademisierung des Berufs kam (vgl. König, Leu & Viernickel 2015; Wadepohl 2015).

In der DDR wurde demgegenüber Erziehung als staatliche Aufgabe gesehen und zügig ein flächendeckendes Netz an Krippen und Kindergärten mit Ganztagesbetreuungsplätzen aufgebaut. Bereits 1975 war hier eine Betreuungsquote von 90,6 % erreicht, im Jahr 1989 lag diese bei 97,4 % (vgl. Reyer 2013, S. 295) und damit höher als die aktuelle gesamtdeutsche Quote (s. u.). Das favorisierte Familienmodell war hier das der gleichberechtigten Vollzeitarbeit beider Elternteile. Zugleich wurde über engmaschige staatliche Steuerung in den staatlichen Einrichtungen eine Erziehung zur „sozialistischen Persönlichkeit“ realisiert. Kindliche Entwicklungsverläufe wurden über die regelhafte diagnostische Überprüfung kontrolliert, womit staatlicherseits tief in die Familien eingegriffen wurde (vgl. Berger o.J.; Israel 2015). In diesem Zuge kam es zu einer Professionalisierung der frühkindlichen Bildung, die weit über die in Westdeutschland hinausging (Reyer 2013, S. 295) und sich etwa in dem eigenständigen Qualifizierungswege zur Krippenerzieherin ausdrückte.

Erst ab den 1990er Jahren stieg in den westdeutschen Bundesländern die Zahl der Betreuungsplätze deutlich an, einhergehend mit dem Rechtsanspruch auf

einen Kindergartenplatz für Kinder ab dem dritten Lebensjahr bis zum Schuleintritt (1996). Im Nachgang zu den enttäuschenden Ergebnissen internationaler Leistungsvergleichsstudien (PISA-Studien, IGLU-Studien und „Starting Strong“) und den hierüber gewonnenen Erkenntnissen zur Korrelation von Kitabesuch bzw. dessen Dauer und späterem Bildungserfolg von Kindern in der Schule wurde der frühen Bildung politisch eine höhere Bedeutung zugemessen. Damit verbundene Forschungsaktivitäten und Entwicklungen mündeten in verschiedene Instrumente zur Qualitätsentwicklung und politische Vereinbarungen (vgl. Tietze 2008; BMFSJ 2017). Diese politische (Wieder-)Entdeckung des Kindergartens als Bildungsort (vgl. Hemmerling 2007) zeigte zugleich den strukturellen Nachholbedarf etwa bei der Schaffung von Ganztagsbetreuungsplätzen im Kitabereich, aber auch bei der Bildung, Erziehung und Betreuung junger Kinder. In Bezug auf Kinder bis zu drei Jahren dauerte es bis in die 2000er-Jahre hinein, bis sich in Deutschland insgesamt der fachliche Konsens durchsetzte, dass eine qualitativ hochwertige Betreuung in Kitas einen wichtigen Baustein in der Bildungsbiografie darstellt (Siraj-Blatchford et al. 2002). Unterschiedliche normative Auffassungen über die Familie und insbesondere die damit verbundenen Geschlechterverhältnisse wirken dabei bis heute in die Debatten um die Gestaltung frühkindlicher Bildung, Erziehung und Betreuung in Kindertageseinrichtungen hinein.

Diskussionen um die Professionalität und Professionalisierung für die Bildung, Betreuung und Erziehung von jungen Kindern wurden lange Zeit von berufspolitischen Bemühungen mitgeprägt. Zwar hatte Fröbel bereits im 19. Jahrhundert eine spezifische Ausbildung für Fachkräfte konzipiert, dies wurde jedoch politisch motiviert lange Zeit auf der vorprofessionellen Ebene gehalten und als familiennahe Tätigkeit definiert. Erst im Zusammenhang mit der Anerkennung von Kitas als Bildungsorten entwickelte sich auch in Deutschland eine neue breite Debatte um die Professionalität pädagogischen Handelns in Kitas (Fried 2008; Dippelhofer-Stiehm 2012; Wadepohl 2015).

Im Kontext der Diskussion um die Akademisierung der Ausbildung wurden mehrere Forschungs- und Entwicklungsprogramme ins Leben gerufen (u. a. „Profis in Kitas“ der Bosch-Stiftung; Wiff-Programm des DJI). Als zentral bedeutsam für professionelles Handeln im Feld der frühen Bildung schälte sich dabei die Fähigkeit heraus, in der Handlungspraxis fallbezogen und situationsangemessen reagieren zu können (Nentwig-Gesemann, Fröhlich-Gildhoff, Harms & Richter, 2011). Eine kritische, rückblickende Selbstreflexion ist demnach Voraussetzung dafür, in Situationen für die es keinen erprobten Lösungsweg gibt, handlungsfähig zu bleiben (Friederich, 2017, S. 93). Es geht somit im täglichen pädagogischen Handeln in Kindertageseinrichtungen um Flexibilität im Umgang mit den erworbenen Handlungsrouninen (Hamacher & Seitz 2020). Das hierauf beruhende Kompetenzmodell (Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann & Pietsch, 2011, S. 17 ff; Nentwig-Gesemann, Fröhlich-Gildhoff, Harms & Richter,

2011, S. 11 ff.) zielt daher auf eigenverantwortliches und fachlich begründetes Handeln in komplexen, mehrdeutigen und nicht vorhersehbaren Situationen. Ausgehend von der konkreten Handlungssituation (Performanz) wird dabei in den Blick genommen, was das Handeln hintergründig leitet (Disposition). Diese zum Teil auch unbewussten Prozesse sind dabei nicht einfach auf individuell zu verantwortende „Haltungen“ zu reduzieren, sondern stehen in einem engen Zusammenhang mit den Kulturen und Strukturen der Kita als Ganze – insbesondere mit den hier wirksamen Aufträgen (Hamacher 2020).

Fragen wir also nach inklusionsbezogenen Qualitätsanforderungen, lässt sich dies nicht allein anhand des (professionellen) Handelns der einzelnen Fachkräfte bearbeiten, dies würde zu kurz greifen (Kuhn, 2013; Hamacher & Seitz 2020). Angezeigt ist vielmehr eine bewegliche, wechselnde Perspektive auch auf strukturelle Bedingungen und die hiermit verknüpften Einrichtungskulturen. Denn bildungs- und sozialpolitische Dynamiken, die den Umgang mit Benachteiligung und Differenz betreffen, leiten sich auf die Strukturen und den fachlichen Austausch in Kitas durch und das Handeln und die Orientierungen der Fachkräfte sind daher nicht unabhängig hiervon (Schmude & Pioch 2014).

Ungeachtet des breit geführten Diskurses zum Bildungsanspruch in der Kindertagesbetreuung in Politik und Fachwelt, der sich u. a. in den Bildungsplänen der einzelnen Bundesländer ausdrückt, bleibt die Freiwilligkeit des Kita-Besuchs ein zentraler Unterschied zur schulischen Bildung. Zudem ist der Kita-Besuch meistens gebührenpflichtig. Es ist somit in Deutschland auch heute noch eine weitgehend individuelle Entscheidung, ob und wann Eltern bzw. Sorgeberechtigte ihr Kind in der Kita anmelden.

Zusammenfassend gesagt zeigt sich damit, dass die Frage der Zugänglichkeit öffentlicher frühkindlicher Bildung, Erziehung und Betreuung nicht allein von bildungsbezogenen, sondern auch von familienpolitischen und gerechtigkeitsbezogenen Vorstellungen und Überzeugungen abhängt und nicht unabhängig von den entsprechenden politisch dominierenden Steuerungsstrategien zu verstehen ist.

## 2.2 Inklusion in Kindertageseinrichtungen

Der Umgang mit Verschiedenheit ist keine neue Aufgabe für Kitas, wird jedoch mit der Anforderung, inklusive Bildung, Erziehung und Betreuung zu realisieren in ein neues Licht gerückt. Dabei entsteht in den öffentlichen Debatten schnell der Eindruck, Inklusion sei eine gänzlich neue gesellschaftliche Idee und Herausforderung, die erst mit der Unterzeichnung der UN-Behindertenrechtskonvention (United Nations 2006) Eingang in die pädagogische Praxis gefunden habe. Demgegenüber ist jedoch festzuhalten, dass die Thematik im Kontext des Erziehungs- und Bildungssystems insgesamt eine lange Geschichte aufzuweisen hat,

die eng mit der Frage nach Bildungsteilhabe bzw. nach Bildungsgerechtigkeit verknüpft ist (vgl. Seitz 2009).

Der Begriff Inklusion entstammt der Soziologie und bezeichnet zunächst ganz allgemein die Möglichkeit der Teilnahme von Individuen in einer bestimmten sozialen Rolle (z. B. als Patient:in) an den Leistungen und der Kommunikation sozialer Systeme (also z. B. an ärztlicher Versorgung). Hieran geknüpft ist dann die Frage, wer bei der Verteilung der Leistungen wie berücksichtigt wird und wer nicht (Exklusion), was für den hier verfolgten Fokus bedeuten kann: Wer erhält unter welchen Bedingungen und in welcher Form Zugang zu Bildung und wer wird hiervon ausgeschlossen? In früheren Gesellschaftsformen war diese Frage leicht zu beantworten, denn dies galt für eine Person als Ganze und hing ganz einfach von Geschlecht und Stand (Bauern, Adlige etc.) ab, dem diese zugerechnet wurde - damit standen die Zugangsmöglichkeiten zu Bildung bereits bei der Geburt mehr oder weniger fest.

In heutigen, funktional differenzierten Gesellschaften erfolgt der Zugang zum Erziehungs- und Bildungssystem jedoch nicht als ganze Person, sondern jeweils über soziale Rollen, z. B. in der Rolle als „Schulkind“. Konkret wird in Deutschland jedes Kind, das ein festgelegtes Alter erreicht, regelhaft als „Schulkind“ adressiert und die Familie erhält eine entsprechende Benachrichtigung – eine unrühmliche Ausnahme bildet hier lediglich vereinzelt der Umgang mit Kindern mit unklarem Aufenthaltsstatus (vgl. Panagiotopoulou & Rosen 2017). Somit ist Inklusion auf dieser grundlegenden Ebene der Institution Schule weitestgehend abgesichert. Damit ist allerdings noch keine Aussage über die Organisation, d. h. die konkrete Schulform getroffen, in der einem Kind Bildung und Erziehung zur Verfügung steht. Es ist in Deutschland nämlich weiterhin möglich, Kinder bereits vor Schulbeginn von der Grundschule auszuschließen und sie einer Förderschule mit reduziertem Curriculum und geringeren Chancen auf einen Schulabschluss zuzuweisen, was derzeit etwa 4 % der Kinder eines Jahrgangs betrifft (Kultusministerkonferenz 2020, S. XVII). Der Zugang zu Bildung erfolgt damit in diesen Fällen nur begrenzt: Einschluss in das Bildungssystem Schule (Institution) wird gewährt und zugleich Ausschluss aus der allgemeinen Schule (Organisation) durchgesetzt. Dies lässt sich auch als „inkludierende Exklusion“ beschreiben – praktizierter Ausschluss durch (nur) teilweisen Einschluss (Stichweh 2009; 2013). Das gleiche trifft zu, wenn Familien dahingehend beraten werden, ihr Kind in einer - oft weit entfernten - Heilpädagogischen Kindertageseinrichtungen anzumelden, weil dort die bessere personelle Ausstattung gegeben sei, die Gruppen kleiner seien u.ä., als in der wohnortnahen – hier wird die Verantwortlichkeit für die Entscheidung über praktizierten Ausschluss, der u. a. mit dem Verzicht auf soziale Einbindung einhergeht, in die Verantwortlichkeit der Familie übertragen, zugleich jedoch über unterschiedliche strukturelle Bedingungen eingeschränkt.

Politisch gestritten wird daher, dies wird hier bereits deutlich, vor allem um diese Fragen konkreten Ausschlusses auf der Ebene von Organisationen, die bereits in der frühen Bildung beginnen und in die spätere Bildungsbiografie hineinwirken (Seitz & Finnern 2015). Dies liegt vor allem daran, dass in einem gegliederten Bildungssystem mit Gymnasien, Realschulen, Verbundschulen, Förderschulen etc. (dies variiert stark nach Bundesländern) der mögliche Bildungserfolg eines Kindes und die späteren Berufschancen von Erwachsenen immer vorwegnehmend gesteuert werden, d. h. die Begründungen erfolgen jeweils auf der Basis zukunftsbezogener Einschätzungen und in Deutschland ungewöhnlich früh. Im Falle des Ausschlusses von der Grundschule auf der Basis des Besuchs einer Heilpädagogischen Kindertageseinrichtung werden so bereits im Alter von zumeist sechs Jahren spätere berufliche Platzierungschancen entscheidend beschnitten.

Bildung steht also in einem gegliederten Bildungssystem keinesfalls allen gleichberechtigt zur Verfügung. Vielmehr sorgen ungleich vorstrukturierte Bildungswege wirksam für Bildungsungleichheit, vor allem weil sich bei den kindbezogenen Prognosen an Übergängen vielfach normalitätsgeleitete Vorstellungen durchsetzen (kritisch Kelle, Schmidt & Schweda 2017; Hamacher & Seitz 2020). Dies betrifft zum Beispiel die Vorstellung von Einsprachigkeit als Norm, die sich bis heute in den diagnostischen Praktiken bis hinein in die verwendeten Testinstrumente finden lässt und mehrsprachige Kinder benachteiligt (vgl. Allmendinger 2012; Gomolla & Radtke 2007). Aus der Kritik an der ungleichheitsverstärkenden Wirksamkeit von Ausschlussprozessen im deutschen Bildungssystem entwickelte sich in den 1970er Jahren die Integrationsbewegung (bzw. Inklusionsbewegung).

Die spezifische Geschichte der integrativen bzw. inklusiven Erziehung und Bildung begann in Kindertageseinrichtungen und umfasst mittlerweile fast fünf Jahrzehnte (vgl. Eberwein & Knauer 2009; Kreuzer 2008; Kron 2006; Seitz 2009). Die Idee, alle Kinder gemeinsam in Kitas zu betreuen, wurde im Zuge der Bildungsexpansion und des wachsenden politischen Bewusstseins in der Bundesrepublik in den 1970er Jahren wesentlich von Eltern angestoßen und von Fachkräften und Wissenschaftler:innen mitgetragen und weiterentwickelt. Direkt im Anschluss an die ersten Modellversuche in Kitas (vgl. im Überblick Kaplan 1993) schlossen sich integrative Modellversuche in Grundschulen und weiterführenden Schulen an, die auf Konzepte und Erfahrungen der Kindertageseinrichtungen zurückgriffen.

Zur Ausgangslage gehörte damals ein in (West-)Deutschland in beispielloser Weise ausdifferenziertes System von Sonderinstitutionen: Neben Sonderkindergärten, die zum Teil auf bestimmte Beeinträchtigungsformen spezialisiert waren (z. B. für blinde, gehörlose oder sprachbehinderte Kinder) gab es bis zu dreizehn verschiedene Sonderschultypen. Dieses Sortieren von Kindern wurde von Beginn an wissenschaftlich kritisiert. Denn in den Bildungs- und Erziehungswissenschaften hatte sich bereits die Erkenntnis durchgesetzt, dass Begabung keine

statische Eigenschaft von Kindern ist (vgl. Roth 1969), sondern sich umfeldbezogen entwickelt, sodass die Lernausgangslage und das Entwicklungspotenzial von Kindern über Bildungsangebote verändert werden kann. Daher macht es wenig Sinn, Kinder entlang einer früh und einmalig gestellten Diagnose dauerhaft zu „sortieren“ und so die Bildungschancen der Einzelnen entweder zu bestärken oder zu verhindern. Besonders stark kritisierte Schattenseiten des Systems spezialisierter Einrichtungen und Schulformen bestanden vor allem darin, dass auf diesem Weg die Lern- und Erfahrungsräume insbesondere der Kinder mit den schwierigsten Ausgangsbedingungen systematisch eingegrenzt wurden. Denn ausgeschlossen vom Besuch einer allgemeinen Kita oder Schule waren und sind bis heute vor allem Kinder in Armutslagen, denen so ein gesellschaftlicher Aufstieg durch Bildung verwehrt wird (vgl. Edelstein 2006; Weiß 2010).

Zudem bestätigte sich die Hoffnung der Sonderpädagogik, in Sondereinrichtungen über spezifische Förderung von Kindern einen effektiven Beitrag zu deren Integration im späteren Erwachsenenleben leisten zu können, nicht. Vielmehr zeigte sich, dass eine frühe Verbesserung für die Betroffenen zumeist den Start in eine durchgehende „Sonderbiografie“ bedeutete: Von der häuslichen Frühförderung in den Sonderkindergarten, in die Sonderschule und oftmals schließlich in die staatliche Grundsicherung bzw. eine „Werkstatt für Behinderte“ (heute: Werkstatt für behinderte Menschen) und ein Wohnheim. Die entgegenstehende Einschätzung, dass es gerade in den frühen, für die Sozialisation entscheidenden Jahren wichtig ist, alle Kinder mit der Bandbreite gesellschaftlicher Vielfalt vertraut zu machen, wurde deutlicher geäußert und leitete auch die frühe wissenschaftliche Begleitforschung, die schnell die positive Wirksamkeit integrativer Erziehung und Bildung für alle Kinder zeigte (zusammenfassend Eberwein 2009; Kron 2006). Integrative Erziehung in Kitas wurde in der Folge quantitativ ausgebaut und geeignete pädagogisch-didaktische Konzepte wurden entwickelt und überprüft.

Die bedeutendsten frühen Konzepte sind die Theorie integrativer Prozesse und die Allgemeine (integrative) Pädagogik. Die Theorie integrativer Prozesse folgt einem psychologisch fundierten Verständnis des Begriffs Integration. Die Forscher:innen beobachteten damals gezielt „integrative Prozesse“ in integrativen Kindergruppen, also die soziale Dynamik (vgl. Kreie, Kron & Reiser 1986a; 1986b). Das hieran anknüpfende Konzept bezieht sich insbesondere auf Grundlagen der themenzentrierten Interaktion nach Ruth Cohn, denen zufolge sich Menschen nie allein selbst erfahren können, sondern immer nur sich selbst mit anderen bei einer gemeinsamen Aufgabe, denn „*alles Lernen vollzieht sich interaktionell*“ (Cohn 1997, S. 166). Das Konzept wurde später in schulbezogenen Forschungen weiterentwickelt und beeinflusste auch den Ansatz der Pädagogik der Vielfalt (Prengel 1993).

Parallel wurde an anderer Stelle das Konzept einer „Allgemeinen (integrativen) Pädagogik“ und entwicklungslogischen Didaktik entwickelt (vgl. Feuser 1982). Dieses nimmt viele Grundgedanken aus Klafkis Bildungstheorie auf



(Klafki 1974) und führt diese zusammen mit entwicklungspsychologischen Erkenntnissen russischer Prägung (vgl. Wygotski 1986). Pädagogisch-didaktische Angebote sollen aus dieser Sicht jeweils im Vorgriff auf das, was ein Kind als Nächstes lernen kann, die „Zone der nächsten Entwicklung“, konzipiert werden (Wygotski 1986, S. 237), sodass es herausgefordert wird. Basis hierfür ist eine sehr genaue Diagnostik. Zugleich sollen Angebote an einem „gemeinsamen Gegenstand“ erfolgen, also über die gemeinsame Befassung unterschiedlicher Lernender mit einer Problemstellung (Feuser 1989). Das Konzept zeichnet sich insgesamt durch eine deutliche Didaktisierung des Lernens auch junger Kinder aus.

Ein wichtiger Impuls für die konzeptionelle Weiterentwicklung war der Ansatz der Pädagogik der Vielfalt in den 1990er Jahren (vgl. Prengel 1993). Dieser geht von der Beobachtung struktureller Parallelen im Umgang mit der Heterogenität der Geschlechter, der Kulturen und der Befähigungen bzw. Behinderungen aus und bereitete damit wesentlich den Diskurs um Diversität vor. Prengel entwickelt einen demokratischen Begriff von Vielfalt in der Pädagogik, der Gleichheit (Egalität) und Verschiedenheit (Differenz) verknüpft: „Egalitäre Differenz meint Gleichberechtigung und Freiheit der Verschiedenen“ (Prengel 1993, S. 141). Aus dieser Sicht kann Gleichheit nicht ohne Verschiedenheit bestimmt werden und umgekehrt. Beide Perspektiven gehen ineinander auf. Verständnisweisen von Gleichheit und Verschiedenheit bestimmen hintergründig unser Handeln in vielerlei Hinsicht und sind nicht nur vom einzelnen Beobachter oder der Beobachterin abhängig, sondern auch gesellschaftlich verhandelt, d. h. sie sind zugleich geprägt von Zeitströmungen und den gerade vorherrschenden Denkweisen. Sowohl individuelle (z. B. Alter) als auch kollektive Differenzen (z. B. Geschlechterdifferenzen) sind also letztlich Konstruktionen, die im sozialen Miteinander „hergestellt“ werden. Leitend für die Pädagogik der Vielfalt ist daher die Anerkennung der Verschiedenen auf der Basis von Gleichberechtigung (vgl. Prengel 1993; 2007). Gleichberechtigung wird aus diesem Verständnis heraus weniger als „alle sind gleich“ verstanden, sondern als Gleichwertigkeit, was u. a. bedeutet, dass alle Kinder ohne Ausnahme das gleiche Recht auf Bildung haben. Eine Pädagogik der Vielfalt richtet sich hiervon ausgehend gegen jegliche Form von Missachtung, womit das Konzept nicht nur an Ideen und Erfahrungen der Reform- und Demokratiepädagogik anknüpft, sondern auch menschenrechtlich fundiert ist und als Grundlage einer inklusiven Pädagogik verstanden werden kann.

### 2.3 Zusammenfassung und aktuelle Fragen

In den vorherigen Abschnitten wurde deutlich, dass Inklusion zunächst die diskriminierungsfreie Zugänglichkeit früher Bildung, Erziehung und Betreuung betrifft und damit eine Frage der Bildungsgerechtigkeit ist. Eine Konzeption in-

klusionspädagogischen Handelns kommt damit nicht umhin, sich mit Gerechtigkeitsfragen zu befassen. Gerechtigkeit zeigt sich dabei in der frühpädagogischen Praxis nicht daran, dass alle Kinder zur gleichen Zeit das Gleiche tun, sondern daran, dass sich alle sozial zugehörig fühlen können und abgestimmte Anregungen und Impulse zu ihrer Entwicklung und ihrem Lernen erhalten.

Dies ist zugleich die pädagogische Konkretion der UN-Behindertenrechtskonvention, nämlich die konzeptionelle Zusammenführung von Partizipation (participation) im Sinne von sozialer Zugehörigkeit und von demokratischer Mitbestimmung sowie der Möglichkeit zur Entfaltung des eigenen Entwicklungs- und Bildungspotenzials in einem inklusiven Setting und auf der Basis gleicher Rechte der Kinder (Albers, 2011; Kreuzer & Ytterhus 2008; Prengel 2014; Seitz 2014; Seitz & Finnern 2015). Hiervon ausgehend lässt sich dann fragen, welche Barrieren sich Kindern in der einzelnen Kita stellen und ihre Partizipation und/oder Bildungs- und Entwicklungsprozesse beeinträchtigen können und welche Ressourcen sich erschließen lassen, die Partizipation, Bildung und Entwicklung aller Kinder unterstützen (GEW 2015).

Entgegen der weit verbreiteten Annahme, inklusive Praxis erfordere eine Fokussierung auf zu erwartende Beeinträchtigungen von Kindern, gilt es somit vor allem, den Blick auf die Gemeinsamkeiten aller Kinder und die Potenziale der Einzelnen zu lenken sowie mögliche vorurteilsgebundene Erwartungshaltungen an Kinder selbstkritisch zu reflektieren, um diese gedanklich „umformen“ zu können.



Abb. 1: Leitidee menschenrechtsbasierter inklusiver Pädagogik

Die strukturelle Ausgangslage für inklusive Handlungspraxis in Kitas stellt sich in Deutschland äußerst heterogen dar: Während in einigen Bundesländern – z. B. in Hessen bereits seit den 1980er Jahren – integrativ bzw. inklusiv arbeitende Kitas mehr oder weniger als Standard gelten, existiert in anderen Bundesländern

weiterhin ein breites Spektrum an heilpädagogischen Einrichtungen. Entsprechend schwanken die Inklusionsquoten und Angebotsformen insgesamt stark zwischen den Bundesländern, die zum Teil auch im Elementarbereich weiterhin separierende Angebote vorhalten, zugleich steigt die Zahl der Kinder mit Eingliederungshilfe in der Kindertagesbetreuung insgesamt kontinuierlich (Autorengruppe Bildungsbericht 2020, S. 88). Damit ist jedoch noch keine Aussage zur konkreten pädagogischen Ausgestaltung auf der Gruppenebene möglich, die ebenfalls bundeslandspezifisch stark schwankt (ebd.). Zugleich steigen Kinder, deren Eltern niedrige Bildungsabschlüsse haben sowie Kinder aus Familien mit Migrationshintergrund tendenziell später in die Tagesbetreuung ein (vgl. ebd., S. 54; Fuchs-Rechlin 2014, S. 133 ff.). Diskriminierungsmechanismen und Benachteiligungen wirken in der Kindertagesbetreuung somit nur noch selten über einen konkret erzwungenen Übergang von Kindern von einer bereits besuchten Kita in eine Heilpädagogische Einrichtung, sondern vorwiegend indirekt auf struktureller Ebene und zum Teil bereits im Vorfeld oder in Verbindung mit sozialer Segregation in der Stadt oder Kommune (vgl. Groos, Trappmann & Jehles 2018).

Eine wichtige hiermit verknüpfte Herausforderung im Elementarbereich ist daher weiterhin der Ausbau und die qualitative Absicherung der (inkluisiven) Kindertagesbetreuung für junge Kinder bis zu drei Jahren (vgl. Seitz et al. 2012). Mit dem früheren Einstieg von Kindern in Tageseinrichtungen gehen veränderte Anforderungen an die Professionalität von pädagogischen Fachkräften einher - sie sind mit einer größeren Verantwortung hinsichtlich der Einschätzung von Kindesentwicklung und deren Spannweite und zur Zusammenarbeit mit Unterstützungssystemen aufgefordert (vgl. Seitz & Korff 2008). Diese Facette der Arbeit wirft auch ein neues Licht auf die Zusammenarbeit mit Sorgeberechtigten und Familien. Denn pädagogische Fachkräfte sehen sich oftmals in der Situation, zur Beantragung von unterstützenden personellen Ressourcen in der Einrichtung, die Familien von (jungen) Kindern von der Vergabe einer Diagnose zu überzeugen, die dies rechtfertigt (vgl. Hamacher 2020; Seitz, Hamacher & Horst 2020). Dies steht jedoch im Widerspruch zu einer Pädagogik, die sich an Stärken und der Akzeptanz von Vielfalt orientiert. Zudem sind Diagnosen bei sehr jungen Kindern angesichts der Entwicklungsvarianz in den ersten Lebensjahren sehr fragil (vgl. Largo 2000; 2010). Diese Situation führt zu unterschiedlichen Risiken der Diskriminierung - der Ungleichbehandlung von gleichberechtigten Individuen, denn diese Diagnosen „treffen“ auffällig oft Kinder in Armutslagen und Kinder, deren Familie eine Migrationsgeschichte aufweist (vgl. Weiß 2010; Diehm et al. 2013; Hamacher 2020).

Diskriminierungen und Benachteiligungen treten folglich nicht allein in offen erkennbarer Form auf, etwa wenn Zuschreibungen von Behinderungen zu der Vorenthaltung von Rechten oder Teilhabemöglichkeiten führen. Vielmehr fungiert die Zuschreibung einer Behinderung zugleich oftmals als „Deckmantel“

für fehlende Passungen zwischen den Denk- und Handlungsmustern von Kindern und ihren Familien und den „normalen“ Erwartungen, die Bildungseinrichtungen an diese stellen. Vermeintliche Abweichungen von Normalitätsvorstellungen werden in diesem Kontext schnell in „Behinderungen“ umgedeutet, etwa um die Inanspruchnahme von Frühförderung zu ermöglichen (vgl. Hamacher 2020). Dies führt dann z. B. zu der häufig anzutreffenden Praxis, Kinder, die sich in sozioökonomisch bedingten krisenhaften Lebenslagen befinden, als „verhaltensauffällig“ zu klassifizieren. Auch das Frühfördersystem ist daher gefragt, sich kritisch mit dieser ungleichheitsbezogenen Dynamik zu befassen und sich auf inklusive Praxis und die damit verbundenen Konzepte in Kitas einzustellen, insbesondere in Bezug auf junge Kinder. Hierzu sind noch viele offene Fragen und Ambivalenzen zu verzeichnen (vgl. Seitz 2012; Hamacher 2020).

Außerdem besteht weiterhin nur in Teilen Klarheit über den Zuschnitt und die Entwicklung von inklusionsbezogener Professionalität pädagogischer Fachkräfte (vgl. Prengel 2014). Teilweise werden „Fachkräfte für Inklusion“ im Bereich der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung weitergebildet, andernorts werden externe Fachkräfte zeitweise speziell für die Begleitung von Kindern mit genehmigter Eingliederungshilfe gemäß SGB XII hinzugezogen. Teamfortbildungen zur Realisierung inklusiver Pädagogik finden nur in Ausnahmefällen statt, ebenso heterogen ist die entsprechende Praxis der Weiterbildungen sowie der Ausbildung an Fachschulen/-akademien bzw. Hochschulen (vgl. DJI/WiFF 2013; Seitz, Finnern, Korff & Thim 2013).

Die in den letzten Jahren gestärkte Anerkennung von Kitas als Bildungsorte hat somit verschiedene Seiten. So erfährt die frühkindliche Bildung mehr bildungspolitische Aufmerksamkeit, die Qualitätssicherung frühkindlicher pädagogischer Praxis wird unterstützt und es bestehen Chancen, über den frühen Zugang aller Kinder zu Erziehung, Bildung und Betreuung einen Beitrag zu mehr Bildungsgerechtigkeit zu leisten. Dabei fällt jedoch in der Praxis zugleich eine Tendenz zu defizitorientierten Konzepten der Prävention und Intervention auf (kritisch Hasselhorn 2010). So werden in vielen Bundesländern verschiedene Diagnostikverfahren und Screenings systematisch und flächendeckend implementiert, etwa zur Sprachentwicklung, oder die ICF wird als normierendes Instrument eingesetzt, um früh „Risikokinder“ negativ herauszufiltern (zur Kritik Diehm u. a. 2013; Kelle u. a. 2017).

Im Einzelfall werden auf diesem Weg dann Formen von Interventionen begründet, die am einzelnen Kind ansetzen, also gezielte Sprachförderung oder Frühförderung für die Kinder, die bei solchen Verfahren „auffallen“. Ein solches systematisches Vorgehen scheint zunächst im Sinne der Kinder, denn die dahinterstehende Logik der Kompensation ist die des Erkennens und der Abfederung von Risiken der Entwicklung. Hiermit geht aber die Schwierigkeit einher, dass solchen standardisierten Verfahren Normalitätsvorstellungen zugrunde liegen, die nicht unbedingt mit der „Normalität“ individuell sehr vielfältiger Kindesent-

wicklung übereinstimmen müssen und vielfach eher das gesellschaftlich dominante Denken hierzu spiegeln. So finden wir weit verbreitet die Annahme, einsprachige Entwicklung sei die „bessere“ und „unkompliziertere“ und Mehrsprachigkeit stelle ein Risiko dar. Dieses Denken wirkt dann machtvoll in die Betrachtung von Kindern hinein (vgl. Hormel 2017) und kann im Einzelfall dazu führen, dass ein mehrsprachiges Kind eher als „auffällig“ gilt, insbesondere wenn dies mit kulturalisierenden Zuschreibungen von „Anderssein“ verknüpft wird (vgl. Amirpur 2013; Hamacher & Seitz 2019). Damit wird einer ganz bestimmten Normalitätsvorstellung im Sinne der dominanten Vorstellung gefolgt, obgleich diese quantitativ nicht der gesellschaftlichen Normalität entspricht (denn unter jungen Kindern ist Einsprachigkeit schlicht der weniger wahrscheinliche Fall).

Deutlich wird damit insgesamt, dass inklusionsbezogene Konzeptentwicklungen ein Nachdenken über pädagogische Grundideen erfordern. Sie betreffen daher Kitas als Ganze und lassen sich nicht als additives „Zusatzprogramm“ umsetzen. Inklusion kann jedoch auf die gesamte Einrichtung bezogen als Anschlag für Innovation und Qualitätsentwicklung genutzt werden. Dies zeigen auch die Entwicklungen der Kitas im Modellprojekt, wie im Folgenden deutlich wird.