

König, Anke

**Inklusion: Transfer von Forschungsbefunden in der frühen Bildung.
Eigenlogiken und Systemdifferenz als Herausforderung**

QfI - Qualifizierung für Inklusion 2 (2020) 2



Quellenangabe/ Reference:

König, Anke: Inklusion: Transfer von Forschungsbefunden in der frühen Bildung. Eigenlogiken und Systemdifferenz als Herausforderung - In: QfI - Qualifizierung für Inklusion 2 (2020) 2 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-209250 - DOI: 10.25656/01:20925

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-209250>

<https://doi.org/10.25656/01:20925>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://www.uni-frankfurt.de/de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und das Werk bzw. diesen Inhalt nicht bearbeiten, abwandeln oder in anderer Weise verändern.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to alter or transform this work or its contents at all.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Inklusion: Transfer von Forschungsbefunden in der frühen Bildung. Eigenlogiken und Systemdifferenz als Herausforderung

Anke König

Zusammenfassung

Der Transfer von Inklusion in der frühen Bildung ist bedeutend für die Erziehung und Bildung in einer pluralen Gesellschaft. Unter Transfer wird hier die Verbreitung des Themas im System, aber auch die „von wissenschaftlichem Wissen in die Praxis verstanden“ (Gräsel, 2010). Das System der frühen Bildung und die Inklusionsdebatte werden anhand qualitativer Analysen beleuchtet. Herausgearbeitet wird, dass Inklusion stärker über die frühpädagogischen Reformdiskurse, d.h. entsprechender Projektanlagen als über Steuerungsinstrumente verbreitet wird. Eine tiefergreifende wissenschaftliche Orientierung für das Handeln in der Praxis wird kritisch diskutiert. Das fehlende Zusammenspiel von Forschung und der Ausbildung von frühpädagogischen Fachkräften verhindert die Weiterentwicklung des Systems.

Schlagworte

Inklusion, frühe Bildung, Transfer, Steuerung, Reformbedarf

Title

Inclusion: Transfer from Research Findings in Early Childhood Education

Abstract

Transfer of inclusion in early childhood education is essential for pedagogy in heterogeneous societies. Transfer means dissemination and transfer of science orientated knowledge for practice. The system of early childhood education is therefore analyzed (qualitative). The research findings show that inclusion is more influenced by different pedagogical change projects in early childhood education than from governance. The article also discusses how far practice is influence by science orientated knowledge. The lack of interaction between research and training of preschool teachers prevents pedagogical change.

Keywords

Inclusion, Early Childhood Education, Transfer, Governance, pedagogical Change

Inhaltsverzeichnis

1. Einführung
2. Inklusion im System frühe Bildung
3. Steuerungsinstrumente des Bundes
4. Steuerungs- und Ordnungsinstrumente der Länder
5. Rechtliche Strukturen
6. Resümee

Literatur

Kontakt

Zitation

1. Einführung

Die bildungspolitische Leitlinie Inklusion und die Reformdiskurse in der frühen Bildung¹ sind eng miteinander verknüpft. Im Jahr 2014 veröffentlichte die Deutsche UNESCO-Kommission „Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik“. Auf Grundlage der Erklärung von Jomtien über „Education for All“ (Inter-Agency Commission, 1990), des Menschenrechts auf Bildung und der UN-Erklärung zu den Rechten von Menschen mit Behinderungen (United Nations, 2006) wird aufgezeigt, dass die (Regel-)Schule grundsätzlich allen Kindern gleichermaßen zugänglich sein soll, unabhängig von körperlicher und geistiger Disposition. Die frühe Bildung wird – wie auch bei der Umsetzung der UN-Kinderrechtskonvention – jedoch nachrangig behandelt. In der öffentlichen Diskussion führen auch die oberflächlichen Interpretationen der Analysen aus dem Bildungsbericht dazu, dass die Engführung auf Kinder mit Behinderungen und deren Anteil in Kindertageseinrichtungen bereits ein hinreichendes Argument für eine tendenziell inklusionsorientierte Bildung und Erziehung sei (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2014, S. 169; Bundesjugendkuratorium, 2012). Barrierefreiheit ist aber in der frühen Bildung nicht gegeben. Denn im Gegensatz zur Schule gibt es keinen universellen Zugang für alle. Die Plätze sind begrenzt – insbesondere für Kinder im Altersbereich null bis drei. Für die Jüngsten zeigen sich im öffentlichen Diskurs erhebliche Unschärfen hinsichtlich der Anerkennung der Menschenrechte. So wurde zwar mit dem Rechtskommentar von 2005 (United Nations Committee on the Rights of the Child, 2005) darauf hingewiesen, dass alle Rechte der Kinderrechtskonvention auch in der frühkindlichen Bildung umzusetzen seien (Krappmann, 2012), dennoch ist diese Umsetzung in Deutschland bis heute lückenhaft. So wird insbesondere das Menschenrecht auf Bildung (UNICEF, 1989, Artikel 28) nicht explizit auf die Frühpädagogik in Deutschland angewandt. Das zeigt sich exemplarisch am Kinderrechtsreport: „Das Recht auf Bildung meint, dass jedes Kind zur Schule gehen kann und eine gute Schulbildung bekommt“ (National Coalition Deutschland, 2019, S. 35). Auch in Bezug auf das Aufgreifen von Inklusion in der frühen Bildung hätten diese Vorannahmen zu einem Hemmschuh für die Ausweitung der Inklusionsdebatte werden können. [1]

Die Entwicklungen zeigen aber, dass die bildungspolitische Leitlinie zur Inklusion einen nicht zu unterschätzenden Einfluss auf die Frühpädagogik genommen und die Auseinandersetzung mit Heterogenitätsdimensionen in unserer Gesellschaft in diesem Handlungsfeld im Allgemeinen verstärkt hat. Dabei wurden die seit den 1970er Jahren geführten Praxisdiskurse in den Kindertageseinrichtungen ergänzt durch die Theoriedebatten in den Erziehungswissenschaften. Denn die frühe Bildung ist – nach wie vor – systemdifferent von den anderen Bildungsbereichen (wie Schulen, Berufsbildung, Hochschulen oder Weiterbildung). Kindertageseinrichtungen sind nicht akademisierte Arbeitsfelder. Dementsprechend schwach sind Forschung und Theoriebildung entwickelt, denn das selbstverständliche Zusammenspiel von Forschung und Lehre, d.h. auch Ausbildung, ist hier nicht gegeben. Das hat Auswirkungen auf den Transfer von Erkenntnissen. Dass die bildungspolitische Leitlinie zur Inklusion breit rezipiert wurde, ist durch drei zeit-historische Begebenheiten begünstigt worden, die in einen Wechselwirkdiskurs geraten sind und die Reform der Kindertageseinrichtungen als Bildungsorte wieder ins Gespräch gebracht haben: [2]

- Post-PISA-Debatte in der Bildungspolitik (Hoffnung früher Bildung)
- Professionalisierungsdiskurs in der Frühpädagogik
- Ausbau der Kindertagesbetreuung in der Fachpraxis [3]

Das Thema Inklusion stellt Partizipation und soziale Zugehörigkeit ins Zentrum einer frühpädagogischen Bildungskonzeption (Prenzel, 2014, S. 16). Resonanz und Mitwirkung werden über diesen Diskurs deutlicher als je zuvor in der Pädagogik in den Vordergrund gerückt (König, 2020, S. 26). Diese Grundannahmen zu einem sogenannten breiten Inklusionsbegriff basieren auf dem Theorem „egalitärer Differenz“, dem Menschenrecht auf Bildung und der Einsicht, dass jeder Mensch verletzlich (vulnerabel) ist, was die ethische Dimension im Kontext pädagogischer Beziehungen begründet (Prenzel, 2020, S. 36). Diese Grundannahmen haben in den letzten Jahren die theoretischen Auseinandersetzungen in der frühen Bildung bestimmt. [4]

Der vorliegende Beitrag stellt Aussagen zum Transfer von Inklusion in der frühen Bildung heraus. Unter Transfer wird hier die Verbreitung des Themas im System, aber auch die „von wissenschaftlichem Wissen in die Praxis verstanden“ (Gräsel, 2010). Dazu wird zunächst auf das System der frühen Bildung und die Inklusionsdebatte eingegangen. Daraus abgeleitet werden Herausforderungen benannt, die sich über die Steuerungsstruktur in der Frühpädagogik für den Transfer ergeben. Mittels unterschiedlicher Analysen mit Schwerpunkt „Inklusion“ wird Einblick in den Stand der Debatte gegeben. Untersucht werden Forschungsausschreibungen und bewilligte Forschungsprojekte (BMBF, DFG), das Publikationsaufkommen in zentralen Organen der Frühpädagogik zum Themenschwerpunkt, aber auch Curricula bzw. Bildungspläne der frühen Bildung und der Ausbildungsebenen der Fachkräfte (Fachschule/Fachakademie für Sozialpädagogik, einschlägige kindheitspädagogische Studiengänge). Die Ergebnisse werden diskutiert im Hinblick auf die Eigenlogiken des Systems sowie in Bezug auf die Begrenzungen zur Umsetzung inklusiver Bildung im Allgemeinen. [5]

2. Inklusion im System frühe Bildung

Der Begriff „Inklusion“ hat innerhalb kürzester Zeit in unserer Gesellschaft eine beachtenswerte Karriere gemacht. Die breite Rezeption bringt aber auch Herausforderungen mit sich. So beklagt u.a. Katzenbach (2015) die damit einhergehende zunehmende „Verwahrlosung“ des Begriffs. In der frühen Bildung konstatieren Cloos und Becker-Stoll (2015) dagegen, „dass die Diskussion sich vor allen Dingen damit beschäftigt, die aktuellen theoretischen und pädagogisch-konzeptionellen Überlegungen des allgemeinen Diskurses um Inklusion in der Erziehungswissenschaft aufzuarbeiten und an kindheitspädagogische Fragen anschlussfähig zu machen“ (Cloos & Becker-Stoll, 2015, S. 15). Dass hier eine stärkere fachliche Auseinandersetzung festgestellt wird, könnte auch damit zusammenhängen, dass die frühe Bildung systemdifferent zu den anderen Bildungsbereichen angelegt und der Verwissenschaftlichungsprozess nicht so tiefgreifend wie in anderen Fächern ist. Denn Anfang der 2000er Jahre führen unterschiedliche zeithistorische Ereignisse (Post-PISA-Debatte, Professionalisierungsdiskurs in der Frühpädagogik, Ausbau der Kindertagesbetreuung) zu einer Krise im System der Frühpädagogik. Diese eröffnen eine Transitionalphase. In dieser Zeitspanne war die Veränderungsbereitschaft auf unterschiedlichen Systemebenen (Ministerien, Wissenschaft, Hochschulen, Zivilgesellschaft etc.) hoch (Thole, Roßbach, Tippelt & Fölling-Albers, 2008). [6]

Damit ist auch verbunden, dass die Plattform der „Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte“ (WiFF) Ende 2008 als Projekt des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) gefördert werden konnte. Hier wurde der Schwerpunktbereich Inklusion prominent aufgegriffen. WiFF leitet ihre Arbeitsweisen aus den Herausforderungen ab, Forschung und Wissenstransfer in der Frühpädagogik zu stärken. Die Weiterbildungsinitiative steht, neben den Studiengängen der Kindheitspädagogik, für den Professionalisierungsdiskurs im Handlungsfeld frühe Bildung. Das Projekt wird hier aufgrund seines Designs exemplarisch genannt und soll die Bedeutung anderer Akteur*innen nicht in Abrede stellen. Es bietet sich – aufgrund der besonderen Projektanlage – nur an, darüber zu reflektieren, welche Schubkraft mit der dort aufgebauten Vernetzung von Expert*innen aus der Wissenschaft und zentralen Akteur*innen der Fachpolitik und -praxis für die frühe Bildung besteht. Denn das Projekt zeichnet sich nicht nur durch Forschungsarbeiten – überwiegend Arbeitsfeldforschung (Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2019, 2017, 2014, Studien zur Aus- und Weiterbildung, Monitoring Kindheitspädagogischer Studiengänge) – aus, sondern insbesondere auch als Plattform. Damit sind die

Arbeitsweisen des Projekts gemeint, die unterschiedliche diskursive Formate bedienen, wie: Expertengruppen, Gremienarbeiten (länderübergreifende Arbeitsgruppen mit den Sozial- und Bildungsministerien, Trägergruppe (Anstellungsträger)) und unterschiedliche Veranstaltungsformate (Workshops, Fachforen, Kongresse). In den Expertengruppen werden themenspezifische Diskussionen zwischen Fachwissenschaft, -politik und -praxis sowie Ausbildung angeregt. Zentrale Ergebnisse der Expertengruppen sind Expertisen und Orientierungsmaterialien für die Aus- und Weiterbildung (sogenannte Wegweiser Weiterbildung). Die Ergebnisse werden über Tagungen, aber auch durch die (kostenfreie) Bereitstellung der Publikationen auf der Plattform einer breiten Fachgesellschaft auf den unterschiedlichen Steuerungsebenen zur Verfügung gestellt. Darüber hinaus besteht die Möglichkeit, die Thematiken in die Gremien einzuspielen. Dies ermöglicht eine Dissemination in die unterschiedlichen Landesministerien bzw. die administrativen Ebenen auch in die Trägerlandschaft. Das Projekt „Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte“ (WiFF) besteht seit gut zehn Jahren (König, 2018) und hat ein bemerkenswertes Netzwerk im System der frühen Bildung aufgebaut. Aufgrund des Schwerpunktbereichs Inklusion – neben der Arbeitsfeldforschung – ist in den letzten Jahren eine Vielzahl an Expertisen, aber auch Materialien für die Weiterbildung entstanden (Cloos & Becker-Stoll, 2015, S. 15). Aufgrund der hohen Vernetzung und des kostenfreien Abrufs wurden Möglichkeiten für eine breite Dissemination von Ergebnissen in Länderministerien, Trägerverbände, Studiengängen und Aus- und Weiterbildung geschaffen (König, i.E.). Dieser systematische Zugang zum Forschungsfeld soll im Folgenden differenziert aufgeschlüsselt werden. [7]

Die frühe Bildung ist – wie bereits ausgeführt – ein nicht akademisiertes pädagogisches Handlungsfeld. Dissemination und Transfer von Forschungserkenntnissen in die Praxis ist aufgrund des fehlenden Zusammenspiels von Forschung und Lehre bzw. Ausbildung in diesem Sektor begrenzt. Forschung für die Praxis braucht in der frühen Bildung daher alternative Formate für die unterschiedlichen Zielgruppen, das impliziert auch spezifische Kommunikationsformen. Mit Abbildung 1 rücken exemplarisch zentrale Akteur*innen als potentielle Adressat*innen von Forschungsbefunden in den Vordergrund. Dies macht aber auch deutlich, dass nicht alle Befunde unmittelbar übertragbar sind. Ob Forschungsbefunde in der Scientific Community oder in der Praxis der Kindertageseinrichtungen diskutiert werden sollen, fordert jeweils eine andere spezifische Aufbereitung der Befunde, um einen Dialog überhaupt in Gang zu setzen. Denn wenn die Ergebnisse außerhalb des engeren Kreises der Forschenden auf Resonanz stoßen sollen, müssen der „group think“ aufgebrochen und Anknüpfungen für die Akteur*innen ermöglicht werden. Diese Grundannahme bietet den Hintergrund der folgenden Grafik. [8]

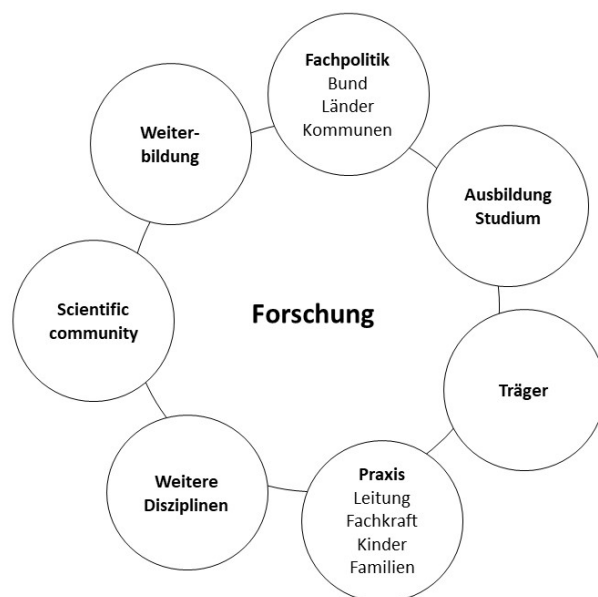


Abbildung 1: Frühe Bildung: Zielgruppenspezifische Ansprache von Akteur*innen

Transfer braucht unterschiedliche Zugänge bzw. auch Kommunikationsformate für die Akteur*innen. Letztlich begrenzt die Qualität der Forschungsbefunde die Möglichkeiten dafür, welche Auseinandersetzung über den Transfer überhaupt erreicht werden kann: Informationen weitergeben, Diskussionen anregen oder Haltungsänderungen bewirken. [9]

Transferüberlegen sind auch vor dem Hintergrund der komplexen Governance-Strukturen im Sektor frühe Bildung zu hinterfragen (Abbildung 2). Diese sind auf historische Entwicklungslinien zurückzuführen. Die frühe Bildung zeichnet sich exemplarisch durch zwei zentrale Bereiche pädagogischer Theoriebildung aus: Bildung und Sorge. Kindertageseinrichtungen sind rechtlich im Achten Sozialgesetzbuch verortet. Bildung ist damit gesetzlich nachgeordnet (Reyer, 2015, S. 40). Die Einrichtungen haben den sozialintegrativen Auftrag einer „fürsorgenden Betreuung“ (Bundesverfassungsgericht) (Reyer, 2015, S. 40). Seit dem Strukturplan der 1970er Jahre wird der Sektor zugleich als erste Stufe des Bildungssystems anerkannt. Dieses Doppelmotiv (Bildung und Sorge) macht es der frühen Bildung in den bestehenden Systemen (Bildungs- und Fürsorgesystem (Kinder- und Jugendhilfe)) nicht leicht. Denn beide Systeme decken jeweils nur Teilaspekte der Ansprüche, die an die Einrichtungen herangetragen werden. Seit der erneuten Stärkung des Bildungsauftrags in Kindertageseinrichtungen durch die Einführung von Bildungs- und Orientierungsplänen (Jugendministerkonferenz & Kultusministerkonferenz, 2004) hat sich der Zwiespalt weiter verstärkt und zeigt auf beiden Seiten Begrenzungen. [10]

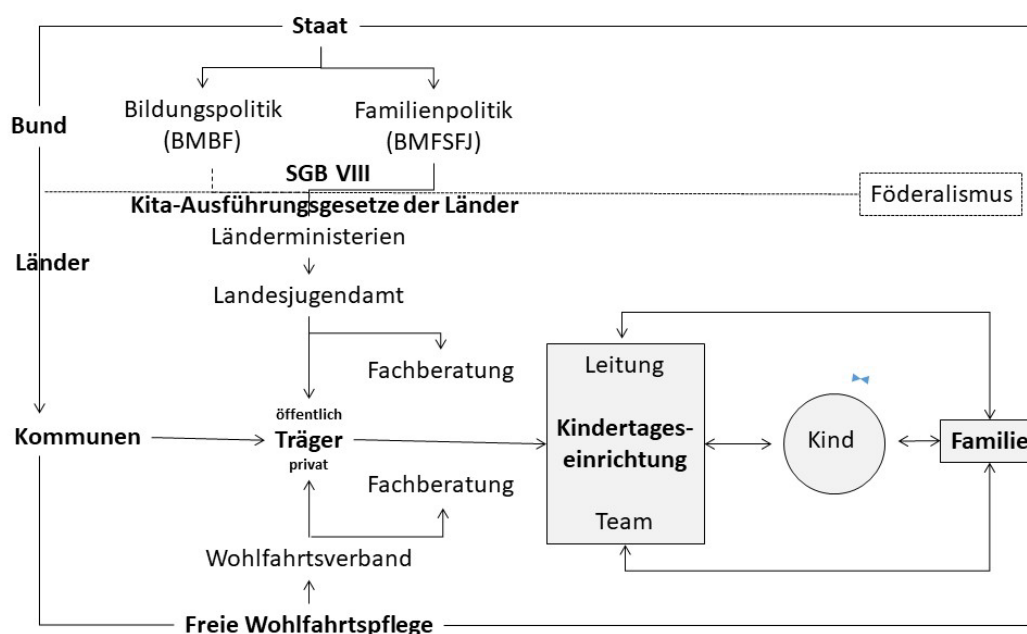


Abbildung 2: Governance-Strukturen im System Kindertageseinrichtungen

Aufgrund des Subsidiaritätsprinzips werden Kindertageseinrichtungen in Deutschland überwiegend von privaten Trägern (Spitzenverbände der Freien Wohlfahrtspflege, privat-gewerbliche und sonstige freigemeinnützige Verbände), aber auch kommunal (öffentlich) betrieben (Autorengruppe Fachkräftebarometer, 2019, S. 24) (siehe Abbildung 2). Daran hat auch der enorme Ausbau der Einrichtungen in den letzten Jahren nichts geändert (Autorengruppe Fachkräftebarometer, 2019, S. 24). Diese Besonderheit spiegelt sich in den Steuerungsstrukturen. Bildungs- und Familienpolitik aber auch die freie Wohlfahrtspflege nehmen neben den Familien Einfluss auf diesen Sektor. Föderalismus und spezifische Umsetzungen auf der Ebene der Kommunen und Träger machen die Steuerung in diesem Sektor komplex. Steuerung findet in diesem Bereich über harte und weiche Instrumente statt. Die harten Instrumente kommen in der Form von Gesetzen zum Tragen. So wurde z.B. der seit 2013 bestehende Rechtsanspruch auf einen Betreuungsplatz für Kinder im zweiten und dritten Lebensjahr im Achten Sozialgesetzbuch §24 verankert. Rechtliche Regelungen können eine enorme

Steuerungswirkung und Veränderung im System entfalten. Bildungsanliegen werden weitgehend über die Koordination gesteuert, d.h. die wechselseitige Abstimmung gleichberechtigter Akteure, die mit dem Ziel einer für alle Beteiligten tragfähigen Problemlösung betrieben wird. [11]

Im Folgenden sollen unterschiedliche Steuerungsinstrumente in den Blick genommen und daraufhin überprüft werden, wie tief inklusive Bildung bereits im System verankert wurde. Damit soll nicht an den Steuerungsoptimismus der 1970er Jahre angeknüpft werden – sehr wohl ist die Eigendynamik sozialer Systeme bekannt. Weyer, Adelt und Fink (2013) beschreiben Steuerung als „intentionale Intervention in soziale Systeme mit dem Ziel, intendierte Veränderungen zu bewirken“. Steuerung fokussiert auf Wandel. Und bietet so neue Perspektiven: Ausgelöste Veränderungen können sichtbar gemacht sowie endogene Entwicklungstendenzen und Pfadabhängigkeiten, aber auch Veränderungswiderstände im Kontext hinterfragt werden (Mayntz & Scharpf, 1995). [12]

3. Steuerungsinstrumente des Bundes

Ein besonderes Steuerungsinstrument des Bundes ist die Ausschreibung von Förderlinien und damit der Anstoß von Bildungsforschung in spezifischen Bereichen, um Orientierungswissen für die Steuerung zu erlangen. Bildungsforschung prägte sich in Westdeutschland zur Zeit der ersten Bildungsdiskussion in den 1960er/70er Jahren aus. Auch in dieser Phase gab es ein Interesse an der Beforschung frühkindlicher Institutionen. Die Bildungsforschung war in den 1970er Jahren stark darauf ausgerichtet, den Kindergarten an das allgemeine Bildungssystem anzugliedern. Begriffe wie „vor“schulische Bildung bzw. „Elementarpädagogik“ versuchten, die Altersgruppe der Drei- bis Sechsjährigen zu fassen. Dabei dominierten Forschungsprojekte, die die Gestaltung des Übergangs vom Elementar- in den Primarbereich in den Blick nahmen (Fried, Roßbach, Tietze & Wolf, 1992, S. 203). Bereits am Ende der 1970er Jahre hat dieses Interesse an der frühen Bildung stark abgenommen (Roßbach & Spieß, 2019, S. 413). Auf die rechtliche Verortung im Zuständigkeitsbereich des Familienministeriums und das nachgelassene Interesse der Bildungspolitik und -forschung an der frühen Bildung in der damaligen Zeit ist es zurückzuführen, dass die frühe Bildung erst seit 2018 im Programm der empirischen Bildungsforschung integriert wurde (Die Bundesregierung, 2020). [13]

Die Förderlinien des Bundesministeriums für Bildung und Forschung und die Möglichkeiten der Forschungsförderung über die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) sind bedeutende Möglichkeiten, Forschung auszubauen und langfristig zu festigen. Daher ist eine Analyse der Ausschreibung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) und der GEPRIS-Datenbank zu Förderungen von Projekten der Deutschen Forschungsgesellschaft (DFG) von großem Interesse, um Aussagen zum Stand der Forschung zu treffen. Analysiert wurde der Zeitraum 2009 bis 2020. Während die Datenbank GEPRIS für diesen Zeitraum nur ein Projekt mit explizitem Bezug auf die inklusive Bildung in vorschulischen Einrichtungen ermittelt, werden bei den Ausschreibungen des BMBFS immerhin vier Förderlinien des BMBFs genannt, die jeweils mehrere Projekte (14 Studien) im Bereich Inklusion in der frühen Bildung fördern bzw. gefördert haben: [14]

„Kooperation von Elementar- und Primarbereich (BMBF)“ (Ausschreibung: 08.2009), „Ausweitung der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (AWiFF) (BMBF)“ (Ausschreibung: 05.2010), „Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte für inklusive Bildung“ (Ausschreibung: 03.2016), „Qualitätsentwicklung für gute Bildung in der frühen Kindheit“ (Ausschreibung: 03.2017). [15]

Um den Forschungsbereich im Bereich der Inklusion besser einschätzen zu können, wurde eines der zentralen Publikationsorgane für Forschungsprojekte in der frühen Bildung analysiert: Die Zeitschrift Frühe Bildung des Hogrefe Verlags. Dieses Format erscheint seit 2011 einmal im Quartal. Die Gründung dieser Fachzeitschrift steht im Zusammenhang mit der Ausweitung der Bildungsforschung in diesem Sektor und versteht sich als interdisziplinäres Forum. Bisher sind ca. 170 empirische Artikel in der Zeitschrift erschienen. Inklusion und Integration wird allerdings

nur von einem kleinen Teilbereich (6 Beiträge) der Forschungsstudien aufgegriffen. Zwar werden unterschiedliche Heterogenitätsdimensionen untersucht – insbesondere Sprache und Migration – diese werden aber in Bezug auf Förderung, Kompensation und Entwicklungsmaße interpretiert. [16]

Zusammenfassend ist festzustellen, dass die Forschung zur Inklusion in der frühen Bildung in den letzten Jahren an Sichtbarkeit gewonnen hat. Vor allem in Bezug auf die begrenzten Fördermittel, die in diesem Bereich insgesamt zur Verfügung stehen, hat hier Inklusion durchaus Bedeutung erfahren. Bildungsforschung erweist sich aber weiterhin als Barometer für den Umfang des Interesses der Politik (Gesellschaft) an der frühen Bildung. Vier Förderlinien in zehn Jahren – davon nur zwei gesondert für den Bildungsbereich – sind zu wenig, um ein im Aufbau befindliches Forschungsfeld nachhaltig aus der Disziplin selbst heraus zu konsolidieren. Über die Projekte gewonnene Nachwuchswissenschaftler*innen, werden so langfristig wieder abwandern. Dennoch gilt die Bildungsforschung als notwendiger Antrieb für das System². [17]

Die Möglichkeiten der Veröffentlichung gelten als notwendiges Mittel, um tiefere Erkenntnisse über ein Forschungsfeld zu gewinnen und auch in der Scientific Community zu diskutieren. Neben unterschiedlichen Herausgeberbänden hat sich in den letzten Jahren ein zentrales Publikationsformat im Peer-Review-Verfahren für Forschungspaper etabliert. Für den Transfer von Forschungsbefunden im Bereich Inklusion spielt es bisher nur eine nachrangige Rolle. [18]

4. Steuerungs- und Ordnungsinstrumente der Länder

Zu den wichtigen Steuerungs- und Ordnungsinstrumenten der Länder zählen Bildungspläne und Curricula in Einrichtungen und im Ausbildungssystem. Bildungs- und Orientierungspläne gibt es in der frühen Bildung erst seit Mitte der 2000er Jahre. Der Beschluss der Jugend- und Kultusministerkonferenz zum „Gemeinsamen Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen“ (Jugendministerkonferenz & Kultusministerkonferenz, 2004) hat diese Entwicklung im Zuge der Post-PISA-Debatte eingeleitet. Für den Sektor der Kindertagesbetreuung (frühe Bildung), der über das Subsidiaritätsprinzip überwiegend in Regie der freien Träger verantwortet und durch das Elternrecht moderiert wird, stellten die Bildungspläne auf struktureller und inhaltlicher Ebene eine enorme Neuerung dar (Diskowski, 2008). Mit der Einführung änderte sich das Arbeiten in den Einrichtungen. Beobachtung und Dokumentation, aber auch Sprachbildung sind in den Fokus gerückt. Die Bildungs- und Orientierungspläne wurden überwiegend in den Nullerjahren des 21. Jahrhunderts in den einzelnen Ländern ausgearbeitet. Beide Dokumententypen wurden einer Analyse unterzogen. [19]

Der Beschluss der Jugend- und Kultusministerkonferenz (Jugendministerkonferenz & Kultusministerkonferenz, 2004) enthält keinen Eintrag zu „Inklusion“ oder „inklusive Bildung“, aber auch nicht zur „Integration“ bzw. „integrativer Bildung“. Seit 2004 wurde dieser „Gemeinsame Rahmen der Länder für die frühkindliche Bildung in Kindertageseinrichtungen“ nicht überarbeitet. Auch zeichnet sich hier kein Zusammenhang ab zur Kinderrechtskonvention bzw. dem Menschenrecht auf Bildung. Hauptanliegen des Beschlusses ist die frühe individuelle Förderung der Kinder. Als Ziele der elementarpädagogischen Erziehung und Bildung werden genannt: „die Vermittlung grundlegender Kompetenzen und die Entwicklung und Stärkung persönlicher Ressourcen, die das Kind motivieren und darauf vorbereiten, künftige Lebens- und Lernaufgaben aufzugreifen und zu bewältigen, verantwortlich am gesellschaftlichen Leben teilzuhaben und ein Leben lang zu lernen“ (Jugendministerkonferenz & Kultusministerkonferenz, 2004, S. 3). Der Beschluss ist von der bildungspolitischen Leitlinie zum lebenslangen Lernen beeinflusst, die auch andere Bildungsbereiche Anfang der 2000er Jahre aufgegriffen haben. Als Querschnittsaufgaben werden interkulturelle und geschlechtssensible Erziehung genannt. Letztlich zeigen sich mit dem Fokus auf die soziale Gruppe und Peers auch inklusive Gedankenansätze: „Soziale und kulturelle Vielfalt wird als Chance betrachtet, das globale Zusammenleben der Zukunft zu sichern“ (Jugendministerkonferenz & Kultusministerkonferenz, 2004, S. 7). [20]

Die Analyse der Bildungs- und Orientierungspläne der 16 Bundesländer liefert bei drei Bundesländern keinen Treffer für den Eintrag „Inklusion“, bei einem der drei Bundesländer findet sich der Begriff „Integration“. Ein übergreifender Bezug zur UN-Behindertenrechtskonvention wird von sechs Ländern hergestellt. Acht Länder verweisen auf die Menschenrechte. In acht Bildungsplänen gibt es ein gesondertes Kapitel zu inklusiver Bildung oder sozialer Vielfalt. Zum Teil spiegeln sich in den Bildungsplänen Aspekte integrativer Erziehungsvorstellungen, partiell sind diese eng an den Beschluss der Kultus- und Jugendministerkonferenz (2004) angelehnt und weisen weder Bezüge zur Inklusion noch zur Integration aus. Wenn davon ausgegangen wird, dass die Bildungs- und Orientierungspläne Steuerungsinstrumente sind (Diskowski, 2008), um Erziehung und Bildung in den Einrichtungen an Leitlinien auszurichten, dann wurden diese in Bezug auf die inklusive Bildung nicht genutzt. Hier zeigt sich ein großer Unterschied der frühen Bildung im Vergleich zu anderen Bildungsbereichen des Bildungssystems, wo die Forderungen der UN-Behindertenrechtskonvention (2006) durch die Beschlüsse der Kultusministerkonferenz (2010, 2011) aufgegriffen wurden. [21]

Die Kernausbildung in den Kindertageseinrichtungen ist die staatlich anerkannte Erzieher*in. Sie verdankt ihre Ausbildung den Fachschulen/-akademien für Sozialpädagogik. Sieben von zehn pädagogischen Fachkräften haben eine Fachschulausbildung. Diese ist eine vollzeitschulische Ausbildung (Autorengruppe Fachkräftebarometer, 2019). Sie unterliegt nicht dem Berufsbildungsgesetz (BBiG) und der Handwerksordnung (HwO), sondern untersteht der Länderhoheit und orientiert sich an Beschlüssen der Kultusministerkonferenz (KMK). Im allgemeinen Beschluss der KMK (2019) zu den Fachschulen (soziale, pflegerische, technische und betriebswirtschaftliche Berufe) findet sich kein Eintrag unter dem Schlagwort „Inklusion“. Das „Kompetenzorientierte Qualifikationsprofil für die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern an Fachschulen und Fachakademien“ ist für die Länder verbindlich (Kultusministerkonferenz, 2011; 2017, S. 3). Die Erzieher*innenausbildung ist eine generalistische Ausbildung, da auf der Fachschulebene verortet, eigentlich eine Weiterbildung, vergleichbar mit dem Meister oder Techniker. Sie qualifiziert für sozialpädagogische Arbeitsfelder: Kindertageseinrichtungen, Kinder- und Jugendarbeit, Hilfen zur Erziehung und für sozialpädagogische Tätigkeiten in der Schule. Darüber hinaus befähigt sie für die pädagogische Arbeit mit Menschen mit besonderen Bedürfnissen. Inklusion wird mit dem Qualifikationsprofil als Querschnittsaufgabe unabhängig von den Arbeitsfeldern ausgewiesen. Dabei fällt auf, dass Inklusion und außerschulische Bildung getrennt betrachtet werden. Eine Studie von Haude und Volk (2015) zur Analyse der Ausbildungsstrukturen fröhpädagogischer Fachkräfte aus der Perspektive von Diversity Education legt anhand von Dokumenten- und Interviewanalysen offen, dass in den Ausbildungen eine Pfadabhängigkeit zur „gesunden Normalentwicklung“ besteht. Die Autorinnen lösen aus den Lehrplänen eine Differenzierung von „normal“ vs. „besonders“ heraus. Dabei wird auch hervorgehoben, dass „das zu erlernende (früh-)pädagogische Handeln in der Aneignung von Kompetenzen für die Beobachtung, für die Entwicklungs- und Unterstützungsdiagnostik und im Erlangen von Wissen über Fördermethoden sowie Präventionsarbeit und deren Anwendung“ besteht. Inklusion gilt es zu fördern, zu unterstützen und als Querschnittsaufgabe zu bearbeiten. Inklusive Bildung und Erziehung ist aber keine Querschnittsaufgabe, sondern kann nur als Kern der Pädagogik seine Dimensionen entfalten. [22]

Auf die erhöhten bildungspolitischen Forderungen an die frühe Bildung wurde im Jahr 2004 mit der Akademisierung dieses Bildungssektors, d.h. der Gründung mehrerer Studiengänge, reagiert (OECD, 2004). Die kindheitspädagogischen Studiengänge (BA) und die Fachschulausbildung an Fachschulen für Sozialpädagogik orientieren sich beide an dem KMK-JFMK-Beschluss „Gemeinsamen Orientierungsrahmen Bildung und Erziehung in der Kindheit“ (Kultusministerkonferenz & Jugend- und Familienministerkonferenz, 2010). Dieser weist mit der Schlagwortsuche einen Eintrag zur „Inklusion“ auf. Heute werden 96 grundständige kindheitspädagogische Studiengänge gezählt (WiFF-Studiengangsdatenbank: Stand Mai 2020). Das Studium hat sich an 55 Standorten überwiegend an Fachhochschulen etabliert (Autorengruppe Fachkräftebarometer, 2019, S. 139). In 39 Studiengängen gibt es mindestens ein Modul zu Inklusion. [23]

Abschließend soll auch das Feld der Fort- und Weiterbildung kurz gestreift werden. Denn Weiterbildung gehört zum Selbstverständnis von pädagogischen Fachkräften (König & Buschle, 2017). In einer aktuellen WiFF-Studie wird von über 70% der pädagogischen Fachkräfte berichtet, die innerhalb der letzten zwölf Monaten an einer Weiterbildung teilgenommen haben (Buschle & Gruber, 2018). Weiterbildung ist nicht auf nationaler Ebene und auch nur teilweise auf Länderebene geregelt. Die Verantwortung für die Weiterbildung im Arbeitsfeld Kindertagesbetreuung liegt zwar bei den Ländern, und auch die sicherzustellende Fortbildung von Beschäftigten der öffentlichen Kinder- und Jugendhilfe ist im Achten Sozialgesetzbuch festgehalten. Dennoch zeigt sich eine enorm breite Anbieterlandschaft mit vielfältigen Ausgestaltungsoptionen, die u.a. auch trägerspezifische Rahmenbedingungen und Verbindlichkeiten widerspiegeln. Der Weiterbildungsmarkt gilt als unübersichtlich. Anhand der Analyse von 4000 Weiterbildungsangeboten zeigt sich in der Trendstudie der WiFF aus dem Jahr 2015, dass Inklusion durchaus auf Resonanz in der Praxis der frühen Bildung stößt und zu den ersten zehn Tophemen der Weiterbildung zählt (Rangliste: Platz 9) (König & Buschle, 2017, 123ff.). [24]

5. Rechtliche Strukturen

Zum Abschluss sollen noch kurz die rechtlichen Strukturen im Kontext von Inklusion diskutiert werden. Diese zeigen historische Entwicklungspfade auf und spiegeln die bestehenden Ordnungen im System wider. Insbesondere die Bereitstellung von zusätzlichen Ressourcen (Finanzmittel oder Personal) führt dazu, dass im Alltag bestehende Ordnungen weiterhin handlungsleitend bleiben. So sind im Handlungsfeld frühe Bildung für Kinder mit Behinderungen neben den Bestimmungen zum SGB IX insbesondere auch die Eingliederungshilfen von Bedeutung, die nach dem SGB XII, bei einer seelischen Behinderung nach dem SGB VIII, erbracht werden. Die Besonderheit dieser Mittel liegt darin, dass diese auch präventiv erteilt werden. Es wird davon ausgegangen, dass „Beeinträchtigungen teilweise erst im Laufe der kindlichen Entwicklung entstehen, auch nur temporär bestehen können oder aufgrund von Unsicherheiten der Prognose zukünftiger individueller Entwicklungsverläufe (noch) nicht eindeutig als Behinderungen diagnostizierbar sind“. Daher „kann auch die Feststellung einer drohenden Behinderung zur Bewilligung von Eingliederungshilfe führen“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2014, S. 159). [25]

Diese rechtlichen Möglichkeiten prägen auch eine Handlungspraxis. Kinder mit Behinderungen werden hier in den Mittelpunkt gestellt. Die Ausrichtung der Mittel auf eine spezifische Gruppe und die Begrenzung der Mittel auf den zusätzlichen Bedarf verstärkt auch deren Besonderung im Alltag. [26]

6. Resümee

Der Beitrag hat den Transfer von Inklusion in der frühen Bildung diskutiert. Dabei wurden sowohl der Stand zur Verbreitung des Themas über die unterschiedlichen Steuerungsebenen als auch die Möglichkeiten beleuchtet, wissenschaftliches Wissen zu disseminieren. [27]

Herausgearbeitet wurde die Systemdifferenz der frühen Bildung im Gegensatz zu anderen Bildungssektoren. Die mangelnde Verknüpfung von Forschung und Lehre stellt bei der Verbreitung von wissenschaftlichem Wissen in die Praxis eine Herausforderung dar. Alternative Zugänge ins Handlungsfeld sind daher unerlässlich, um die entsprechenden Befunde der Forschung zu diskutieren und Resonanz auszulösen. [28]

Die Analyse des Systems frühe Bildung macht aber auch die komplexen Steuerungsstrukturen bewusst und das Ungleichgewicht, das sich hier gegenüber anderen Bildungsbereichen zeigt. Frühe Bildung ist nicht nur ein nicht akademisiertes Arbeitsfeld der Erziehungswissenschaft, sondern auch ein Teilsystem, das rechtlich nicht im Bildungssystem verortet ist. Bedeutung entfaltet das Thema Inklusion in der frühen Bildung über die Bildungsforschung. Das ist auf die Systematik des Handlungsfelds zurückzuführen. Dabei erstaunt, dass Inklusion in der frühen Bildung kaum über die Instrumente bzw. Beschlüsse der Kultusminister bzw. Jugend- und Familienministerkonferenz aufgegriffen wurde. So erweist sich der Anfang 2000 eingeführte

„Gemeinsame Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen“ (Jugendministerkonferenz & Kultusministerkonferenz, 2004) in Bezug auf Inklusion als ungenutztes Steuerungsinstrument. Auch in den ausgearbeiteten Bildungs- und Orientierungsplänen der einzelnen Länder spielt Inklusion eine untergeordnete Rolle. In den KMK-Beschlüssen für die Fachschulen (2011; 2017, 2019) – den zentralen Ausbildungsstätten für frühpädagogische Fachkräfte – wird Inklusion zwar gestreift, aber in ihrem Ausmaß erst in Ansätzen erfasst. Insbesondere die Analyse von Haude und Volk (2015) lässt Zweifel darüber aufkommen, inwieweit hier inklusive Bildung tatsächlich im Fokus steht. Kultus- und Hochschulministerkonferenz (2015) haben in einem gemeinsamen Beschluss die Lehrer*innenbildung für eine „Schule der Vielfalt“ explizit in den Fokus gerückt. Obwohl im Ausbildungssystem und in den Bildungs- und Orientierungsplänen inklusive Bildung nicht im Vordergrund steht, zeigt sich in der WiFF-Trendstudie aus dem Jahr 2015, dass Inklusion durchaus zum Thema in der Weiterbildung avanciert ist. Die Verbreitung ist hier also nicht über die klassischen Instrumente der Steuerung, sondern über weitere Kanäle erfolgt. Auch die Bildungsforschung hat dabei einen wichtigen Stellenwert erlangt. Allerdings zeigt sich, trotz der Verortung im Programm der empirischen Bildungsforschung, nach wie vor, dass die Fördermittel für den Bildungsbereich der frühen Bildung nicht hinreichend sind. Gemessen an seiner Größe und Verantwortung braucht es eine breite Forschungsvielfalt, um das System umfassend reflektieren zu können. Konsolidiert hat sich das Forschungsfeld insbesondere in Bezug auf Monitoringverfahren wie den Bildungsbericht, das Nationale Bildungspanel, das Sozio-ökonomische Panel etc. und unterschiedliche Surveys. Mit dem Vergleich zum allgemeinen Schulsystem wird aber der Sektor nicht hinreichend beleuchtet. Systemdifferenz bedeutet nicht, dass die frühe Bildung unabhängig von gesellschaftlichen Einflüssen ist. Auch in Kindertageseinrichtungen erfahren Kinder, Familien und Fachkräfte Ausgrenzungen im Alltag, diese treten über die Anlage der Monitoringverfahren nur ansatzweise ins Blickfeld. [29]

Die Ergebnisse weisen auf Eigenlogiken im System hin. Das begründet sich auch durch das einseitige Interesse an der frühen Bildung bzw. einem fehlenden politischen Willen. Die mangelnde Anerkennung der Bildung als Menschenrecht für die Jüngsten gerät zum Stolperstein der Entwicklungen. „Bildung ist mehr als Schule“ (Bundesjugendkuratorium, Sachverständigenkommission für den Elften Kinder- und Jugendbericht & Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe, 2002). Zwar hat – so zeigt die Analyse der Bildungs- und Orientierungspläne der Länder – die UN-Kinderrechtskonvention eine stärkere Positionierung erfahren als die UN-Behindertenrechtskonvention im Praxisfeld, dennoch bleibt die Frage nach dem Menschenrecht auf Bildung offen. Diese Unschärfen haben nicht unbedingt die Verbreitung der Idee der inklusiven Bildung verhindert, sie führen aber dazu, dass blinde Flecken bestehen bleiben und aufgrund von Vorannahmen über die Kindertageseinrichtungen die Chance verpasst wird, inklusive Bildung tiefgehend zu begründen. In der Gemengelage von Schule auf der einen und Jugendhilfe auf der anderen Seite werden die Bedürfnisse der jüngeren Generation und die Weiterentwicklung der frühpädagogischen Einrichtungen regelmäßig marginalisiert. Inklusion wird nicht über Strukturfaktoren allein hinreichend beforscht. Inklusion muss aus einer „up-side down“-Perspektive verstanden werden (Bühler-Niederberger, Gräsel & Morgenroth, 2014). Kern inklusiver Bildung sind dann die Kinder als Akteure. Dazu braucht es keinen Entwicklungsschub und auch nicht die generöse Beteiligung durch Erwachsene – Kinder beeinflussen immer schon das Geschehen. Partizipation und soziale Zugehörigkeit sind Kernaspekte von Inklusion. Hierin liegen die zentralen Anknüpfungspunkte. Um Licht ins Dunkel zu bringen, müssen auch in diesem Sektor die historischen Entwicklungspfade beleuchtet und kritisch hinterfragt werden. [30]

Die Bildungsforschung hat der frühen Bildung zu Sichtbarkeit und Bedeutung im Bildungssystem verholfen. Ihre Stärke liegt im interdisziplinären Zusammenwirken – dabei kommt der Pädagogik als Leitdisziplin eine besondere Rolle zu (Roth & Friedrich, 1975; Tippelt & Schmidt-Hertha, 2018). Sie soll innerhalb der Bildungsforschung einen Zusammenhalt gewährleisten. Transfer wissenschaftlichen Wissens in die Praxis braucht dieses tiefe Grundverständnis vor

dem Hintergrund der komplexen Strukturen – damit Zugänge in die Praxis und auch eine veränderte Praxis möglich werden. [31]

¹ Mit früher Bildung, auch Frühpädagogik, wird hier auf die frühpädagogische Disziplin, aber auch die Handlungsfelder Bezug genommen, die sich mit dem Aufwachsen von jungen Kindern (0 bis 6) in Kinderkrippen, Kindergärten, Kindertageseinrichtungen, aber auch der Kindertagespflege auseinandersetzen. Die Begriffsklammer „frühe Bildung“ wird hier in Bezug auf das Menschenrecht auf Bildung gewählt.

² Es sei darauf hingewiesen, dass die Forschung in der frühen Bildung in den letzten Jahren nicht nur über das BMBF, sondern überwiegend durch das Engagement von Stiftungen (Zivilgesellschaft), aber auch durch Initiativen der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) an Profil gewonnen hat. Auch das Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) hat insbesondere über die Förderlinie „Frühe Chancen“ Impulse im Handlungsfeld gesetzt. Nachhaltigkeit wird über die Fördermittel des Bundesministeriums für Bildung und Forschung erzielt werden. Diese Mittel sind wichtige Ressourcen, um Wissenschaft, d.h. auch Disziplinen, langfristig – unabhängig von bildungspolitischen Strömungen – zu stärken. Auch die Bundesländer sind in der Verantwortung, in diesem Bildungssektor für eine notwendige Forschung zu sorgen – dieses Engagement zeigt sich beispielsweise in Bayern durch das bereits in den 1970er Jahren gegründete Staatsinstitut für Frühpädagogik (IFP) oder auch an dem Institut für Bildung, Erziehung und Betreuung (IBEB) in Rheinland-Pfalz bzw. weiteren Landesmitteln, die hier zur Verfügung gestellt werden.

Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung. (2014). *Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatorengeprägter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen*. Verfügbar unter <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2014/pdf-bildungsbericht-2014/bb-2014.pdf>
- Autorengruppe Fachkräftebarometer. (2019). *Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2019*. Verfügbar unter https://www.fachkraeftebarometer.de/fileadmin/Redaktion/Publikation_FKB2019/Fachkraeftebarometer_Fruehe_Bildung_2019_web.pdf
- Bühler-Niederberger, D., Gräsel, C. & Morgenroth, S. (2014). Sozialisation ‚upside down‘. Wenn das Kind als Akteur die Sozialisationsperspektive erprobt. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 35(2), 119–138.
- Bundesjugendkuratorium. (2012). *Inklusion. Eine Herausforderung auch für die Kinder- und Jugendhilfe*. Verfügbar unter <https://www.sgbviii.de/files/SGB%20VIII/PDF/S115.pdf>
- Bundesjugendkuratorium, Sachverständigenkommission für den Elften Kinder- und Jugendbericht & Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe (Hrsg.). (2002). *Bildung ist mehr als Schule. Leipziger Thesen zur aktuellen bildungspolitischen Debatte*. Verfügbar unter http://miz.org/dokumente/BA_035_Leipziger_These_zur_bildungspolitischen_%20Debatte_2002.pdf
- Buschle, C. & Gruber, V. (2018). *Die Bedeutung von Weiterbildung für das Arbeitsfeld Kindertageseinrichtung* (WiFF Studien, Bd. 30). München.
- Cloos, P. & Becker-Stoll, F. (2015). Inklusion und Frühpädagogik. In I. Nentwig-Gesemann, K. Fröhlich-Gildhoff, F. Becker-Stoll & P. Cloos (Hrsg.), *Forschung in der Frühpädagogik VIII. Schwerpunkt Inklusion* (S. 11–22). Freiburg i. Br.: Verlag FEL.
- Die Bundesregierung. (2020). *Situation der Erzieherinnen- und Erzieherausbildung in der frühkindlichen Bildung in Deutschland*. Deutscher Bundestag 19. Wahlperiode, Drucksache 19/18299. Verfügbar unter <https://dip21.bundestag.de/dip21/btd/19/182/1918299.pdf>
- Diskowski, D. (2008). Bildungspläne für Kindertagesstätten. ein neues und noch unbegriffenes Steuerungsinstrument. In H.-G. Roßbach & H.-P. Blossfeld (Hrsg.), *Frühpädagogische Förderung in Institutionen. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. (Sonderheft 11, S. 47–62). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Fried, L., Roßbach, H.-G., Tietze, W. & Wolf, B. (1992). Elementarbereich. In K. Ingenkamp, R. Jäger, H. Petillion & B. Wolf (Hrsg.), *Empirische Pädagogik 1970-1990. Eine Bestandsaufnahme der Forschung in der Bundesrepublik Deutschland* (Bd. 1, S. 198–263). Weinheim: Deutscher Studien-Verlag.
- Gräsel, C. (2010). Stichwort Transfer und Transferforschung im Bildungsbereich. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13(1), 7–20.
- Haude, C. & Volk, S. (2015). Diversität in der Kindheit. Normierung in der Ausbildung. In A. König, H.-R. Leu & S. Viernickel (Hrsg.), *Forschungsperspektiven auf Professionalisierung in der Frühpädagogik. Empirische Befunde der AWiFF-Förderlinie* (S. 69–83).
- Inter-Agency Commission. (1990). *World Conference on Education for All: Meeting Basic Learning Needs*, UNICEF. Verfügbar unter <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000097551>
- Jugendministerkonferenz & Kultusministerkonferenz. (2004). *Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen*. Verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_06_03-Fruehe-Bildung-Kindertageseinrichtungen.pdf
- Katzenbach, D. (2015). Zu den Theoriefundamenten der Inklusion. Eine Einladung zum Diskurs aus der Perspektive der kritischen Theorie. In I. Schnell (Hrsg.), *Herausforderung Inklusion. Theoriebildung und Praxis* (S. 19–32). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- König, A. (2018). Konstant im Wandel. Über 20 Jahre Transformation in der Kindertagesbetreuung – 10 Jahre Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. In Deutsches Jugendinstitut & Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Hrsg.), *10 Jahre Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). Eine Jubiläumsbroschüre* (S. 4–5). München.
- König, A. (2020). Bedeutungswandel der Kindertageseinrichtungen. Kulturelles Lernen als Basis für eine inklusive Frühpädagogik. In A. König & U. Heimlich (Hrsg.), *Inklusion in Kindertageseinrichtungen. Eine Frühpädagogik der Vielfalt* (S. 16–30). Stuttgart: Kohlhammer.
- König, A. (Hrsg.) (i.E.). *Wissenschaft für die Praxis. Erträge und Reflexionen zum Handlungsfeld Frühe Bildung*. Weinheim: Beltz Juventa.
- König, A. & Buschle, C. (2017). Hoffnungsträger Weiterbildung. Analysen und Diskussion. In H. von Balluseck (Hrsg.), *Professionalisierung der Frühpädagogik. Perspektiven, Entwicklungen, Herausforderungen* (2. Aufl., S. 119–134). Opladen: Budrich.
- Krappmann, L. (2012). *Frühkindliche Bildung als Menschenrecht*. Verfügbar unter <https://www.nifbe.de/component/themensammlung?view=item&id=108:fruehkindliche-bildung-als-menschenrecht&catid=129>
- Kultusministerkonferenz. (2011; 2017). *Kompetenzorientiertes Qualifikationsprofil für die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern an Fachschulen und Fachakademien*. Verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_12_01-ErzieherInnen-QualiProfil.pdf
- Kultusministerkonferenz. (2019). *Rahmenvereinbarung über Fachschulen*. Verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2002/2002_11_07-RV-Fachschulen.pdf
- Kultusministerkonferenz & Hochschulrektorenkonferenz. (2015). *Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. Gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz*. Verfügbar unter https://www.hrk.de/uploads/media/HRK-KMK-Empfehlung_Inklusion_in_LB_032015.pdf
- Kultusministerkonferenz & Jugend- und Familienministerkonferenz. (2010). *Weiterentwicklung der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Erzieherinnen und Erziehern. Gemeinsamer Orientierungsrahmen „Bildung und Erziehung in der Kindheit“*. Verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2010/2010_09_16-Ausbildung-Erzieher-KMK-JFMK.pdf

- Mayntz, R. & Scharpf, F. W. (1995). Steuerung und Selbstorganisation in staatsnahen Sektoren. In R. Mayntz & F. W. Scharpf (Hrsg.), *Gesellschaftliche Selbstregulierung und politische Steuerung* (S. 9–38). Frankfurt a. M.: Campus Verlag.
- National Coalition Deutschland. (2019). *Der Zweite Kinderrechtebericht*. Verfügbar unter <https://www.kinderrechtebericht.de/fileadmin/media/krr/downloads/Kinderrechtebericht.pdf>
- OECD. (2004). *Bildung auf einen Blick. OECD-Indikatoren 2004*. Paris: OECD Publications.
- Prenzel, A. (2014). Inklusion in der Frühpädagogik. Bildungstheoretische, empirische und pädagogische Grundlagen. In A. König & T. Friederich (Hrsg.), *Inklusion durch Sprachliche Bildung. Neue Herausforderungen im Bildungssystem* (S. 16–84). Weinheim: Beltz Juventa.
- Prenzel, A. (2020). Pädagogik der Vielfalt im Kindergarten. Ein Überblick. In A. König & U. Heimlich (Hrsg.), *Inklusion in Kindertageseinrichtungen. Eine Frühpädagogik der Vielfalt* (S. 31–47). Stuttgart: Kohlhammer.
- Reyer, J. (2015). *Die Bildungsaufträge des Kindergartens. Geschichte und aktueller Status*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Roßbach, H.-G. & Spieß, C. K. (2019). Frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen. Rahmenbedingungen und Entwicklungen. In O. Köller, M. Hasselhorn, F. W. Hesse, K. Maaz, J. Schrader, H. Solga et al. (Hrsg.), *Das Bildungswesen in Deutschland* (S. 409–440). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Roth, H. & Friedrich, D. (1975). Einleitung. In Deutscher Bildungsrat (Hrsg.), *Gutachten und Studien der Bildungskommission. Bildungsforschung, Probleme, Perspektiven, Prioritäten* (S. 19–53). Donauwörth.
- Thole, W., Roßbach, H.-G., Tippelt, R. & Fölling-Albers, M. (Hrsg.). (2008). *Bildung und Kindheit. Pädagogik der frühen Kindheit in Forschung und Lehre*. Opladen: Budrich.
- Tippelt, R. & Schmidt-Hertha, B. (2018). Einleitung der Herausgeber. In R. Tippelt & B. Schmidt-Hertha (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (Bd. 1, S. 1–15). Wiesbaden: Springer VS.
- UNICEF (1989). *Konvention über die Rechte des Kindes*. Verfügbar unter <https://www.unicef.de/blob/194402/3828b8c72fa8129171290d21f3de9c37/d0006-kinderkonvention-neu-data.pdf>
- United Nations (2006). *Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen*. Verfügbar unter <https://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/uebereinkommen-ueber-die-rechte-behinderter-menschen.pdf>
- United Nations Committee on the Rights of the Child (2005). *General Comment No. 7. Implementing Childs Rights in Early Childhood*. Zugriff am 20.05.2020. Verfügbar unter <https://www.refworld.org/docid/460bc5a62.html>
- Weyer, J., Adelt, F. & Fink, R. D. (2013). *Steuerung komplexer Systeme. Ein Mehrebenen-Modell von Governance. Arbeitspapier Nr. 36*. Dortmund: Universitätsbibliothek Dortmund.

Kontakt

Anke König, Fakultät Bildungs- und Gesellschaftswissenschaften, Universität Vechta
Driverstraße 22, 49377 Vechta
E-Mail: Anke.Koenig@uni-vechta.de

Zitation

König, A. (2020). Inklusion: Transfer von Forschungsbefunden in der frühen Bildung. Eigenlogiken und Systemdifferenz als Herausforderung. *Qfl - Qualifizierung für Inklusion*, 2(2), Sonderheft: Wissenstransfer, doi: [10.21248/Qfl.51](https://doi.org/10.21248/Qfl.51)

Eingereicht: 5. Juni 2020

Veröffentlicht: 30. September 2020



Dieser Text ist lizenziert unter einer [Creative Commons Namensnennung - Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz](#).