

# I Einführung



# Ungleichheiten und Unverfügbarkeiten – Spannungsfelder inklusiver Bildung im Elementar- und Primarbereich

*Christina Huf & Irmtraud Schnell*

Am Anfang dieses Bandes stand die Idee, Inklusion als eine Aufgabe in den Blick zu rücken, die für alle wissenschaftlichen Disziplinen, die an der Lehrerbildung beteiligt sind, neue Fragen aufwirft. Denn mit der Ratifizierung der UN- Behindertenkonvention steht auch die universitäre Bildung von zukünftigen Lehrerinnen und Lehrern vor der Herausforderung, Inklusion als eine für Forschung und Lehre maßgebliche Perspektive systematisch weiter zu entwickeln und Studierende aller Lehrämter auf eine berufliche Zukunft und professionelles Handeln in einer inklusiven Schule vorzubereiten. Die 2010 vollständig ratifizierte Kinderrechtskonvention wirft zusätzlich die grundlegende Frage auf, wie die Rechte aller Kinder auf Achtung ihrer Würde und ihrer Interessen in Kindheitsinstitutionen Berücksichtigung finden können. In dem vorliegenden Band zeigen Kolleginnen und Kollegen der Goethe-Universität Frankfurt gemeinsam mit ihren Kooperationspartnerinnen mögliche Perspektiven auf inklusive Bildung auf.

Im Mittelpunkt der Beiträge stehen der Elementar- und Primarbereich des Bildungssystems. Es ist eine Tradition der Goethe-Universität Frankfurt, dass die Bildung von Grund- und Förderschullehrkräften sich auch auf den Elementarbereich bezieht und damit der Übergang in die Grundschule ein zentrales Thema ist. Anknüpfend an diese Tradition bringt der Titel zum Ausdruck, dass inklusive Bildung eine gemeinsame Aufgabe von Elementar- und Primarbereich ist. Deren Gelingen hängt maßgeblich davon ab, inwieweit ein gemeinsames Verständnis von Kindheit, von Kindern und der für ihre Entwicklung und ihr Lernen förderlichen, inklusiven Bildung entsteht. Vor diesem Hintergrund beziehen sich alle Beiträge auf die Fragen, welche Bedingungen des etablierten Bildungssystems inklusiver Bildung entgegenstehen, welche Hürden und Schwierigkeiten auf dem Weg dorthin zu bewältigen sind, auf welche Weise eine lern- und entwicklungsförderliche inklusive Bildung realisiert werden kann und welche Engführungen zu vermeiden sind.

Den Autorinnen und Autoren war freigestellt, in welcher Form sie ihre Antworten geben. Erhalten haben wir Beiträge, die enge Bezüge zu Forschungsprojekten entwickeln, Forschungsüberblicke, Beiträge, die institutionelle Traditionen, aktuelle Entwicklungen und zentrale Begrifflichkeiten unter der Maßgabe der Inklusion betrachten. Insgesamt ist dabei ein facettenreiches Bild entstanden. Die Beiträge laden dazu ein, in einen Dialog darüber zu treten, wie inklusive Bildung aus den unterschiedlichen erziehungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Perspektiven gesehen wird und welche Herausforderungen für Lehre und Forschung sich daraus ergeben.

Während die einzelnen Beiträge eine je spezifische, pädagogisch oder auch didaktisch akzentuierte Perspektive zur Darstellung bringen, fragt die Einleitung

nach den Synergien der Beiträge. Damit verzichten wir auf eine additive Einführung der Beiträge, sondern versuchen uns in der Entwicklung einer inklusiven Perspektive auf die Heterogenität der fachlichen Perspektiven. Dazu akzentuieren wir die Frage nach dem Verständnis von Kindern und Kindheit, deren Klärung wir für eine zentrale Grundlage inklusiver Bildung halten. Unser Fokus liegt auf zwei Spannungsfeldern: Das Spannungsfeld zwischen Unterschiedlichkeit und Ungleichheit von Kindheiten und das Spannungsfeld zwischen einer Orientierung an Gegenwärtigkeit bzw. der Zukunft des Kindes. Beide Spannungsfelder stellen sich in den vergangenen Jahren im Kontext bildungspolitischer Entwicklungen und der diesen zugrunde liegenden Ergebnissen der empirischen Bildungsforschung als höchst bedeutsam dar. Die Einbettung nationaler Bildungssysteme in internationale Konkurrenzen erhöht den Anspruch an die Effizienz von Bildungssystemen. Unter der Maßgabe der Effizienz werden Kindheitsinstitutionen Aufgaben zugeschrieben, die gesellschaftliche Vorstellungen guter Kindheitsinstitutionen und damit Vorstellungen guter Kindheit prägen. Als »heimliche Bewertungsmuster« können Vorstellungen guter Kindheit Prozesse der Begünstigung wie auch Prozesse des Ausschluss bedingen und damit zum Entstehen von Bildungsungleichheit beitragen (vgl. Bühler-Niederberger, 2011, S. 41–43). Insofern gilt es für inklusive Bildung zu berücksichtigen:

## **1 Kindheiten sind nicht nur unterschiedlich, sie sind auch ungleich. Sie sind vielfältig, aber nicht alle in gleicher Weise von Benachteiligungen bedroht**

Im öffentlichen Diskurs werden Bildungsungleichheiten den unterschiedlichen Lebensbedingungen von Kindern zugeschrieben. Die Lebensbedingungen von Kindern sind jedoch nicht nur unterschiedlich, sondern auch ungleich (vgl. Betz, 2008; Allmendinger, 2012). Ungleiche Lebensbedingungen von Kindern erfordern ein Verständnis von Heterogenität, das nicht nur die ungleichen Startchancen in den Blick nimmt, sondern auch nach Möglichkeiten der gleichberechtigten Teilhabe fragt, ohne die Chancen auf Bildungserfolg letztlich der Selbstoptimierung der Kinder aufzuerlegen (vgl. Dietrich, Heinrich & Thieme, 2013). Insofern ist auch die Maßgabe der Selbst- und Mitbestimmung der Kinder über ihr Lernen ambivalent. Während sie einerseits darauf zielt, dass Kinder als Akteure ihres eigenen Lebens und Lernens ernst genommen werden, stellt die Öffnung des Unterrichts für die Selbst- und Mitbestimmung der Kinder auch Anforderungen an das Treffen eigenständiger Entscheidungen, deren unterschiedliche Bewältigung neue Ungleichheiten erzeugen kann (vgl. Pongratz, 2004).

Eine Vielzahl an Beiträgen in diesem Band schließt an Diskussionen um Heterogenität und Diversität in der Kindheit an. Dabei ist zunächst einmal zu konstatieren, dass der Umgang mit heterogenen Lerngruppen ein Grundphänomen

der Arbeit in der Grundschule ist, sich allerdings die Beschaffenheit von Heterogenität sehr gewandelt hat. In ihrem Beitrag analysiert Diemut Kucharz (S. 223) diesen Wandel wie folgt:

»Die Bestimmung bzw. Beschreibung der Heterogenität hat sich in den vergangenen Jahrzehnten gewandelt und ist sukzessive erweitert worden: Stand zu Beginn der gemeinsamen Grundschule vor allem der gemeinsame Unterricht für Kinder aller drei Klassen, der Arbeiterklasse, des einfachen Bürgertums und des gehobenen Bürgertums und Adels im Fokus, so gerieten später andere Gruppen in den Blick, die in der gemeinsamen Schule nicht mehr benachteiligt werden sollten: so zum Beispiel in den 1960er Jahren die Arbeiterkinder, in den 1960er und 1980er Jahren die Mädchen, seit den 1990er Jahren die Migrantenkinder, seit den 2000er Jahren die Kinder aus nicht privilegierten Familien usw. In den letzten Jahren seit der Unterzeichnung der UN-Behindertenrechtskonvention sind es die Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf, für die die gemeinsame Grundschule zum Regel-Lernort werden soll bzw. wird ... Die Diskussion über eine Pädagogik der Vielfalt, die Verschiedenheit aufnehmen und nutzen will, ohne einzelne Kinder(gruppen) zu marginalisieren oder zur Assimilation zu zwingen, wird in der Grundschulpädagogik schon seit etwa 20 Jahren geführt (Prenzel, 1993).«

Viele der Autorinnen und Autoren treten dafür ein, dass die »ungleichen Kindheiten« nicht pauschalisierend als Perspektive auf die Lebensbedingungen von Kindern eingenommen werden. Da Kindheiten nicht nur unterschiedlich, sondern auch ungleich sind, müssen die Bedingungen, die Ungleichheiten zwischen Kindern verursachen, analysiert und voneinander unterschieden werden. Irmtraud Schnell schlägt dementsprechend in ihrem Beitrag vor, systematisch zwischen sozialen, kulturellen und individuellen Bedingungen zu unterscheiden, wenn von der Ungleichheit zwischen Kindern die Rede ist (vgl. Walgenbach, 2014). Die von Mecheril und Vorrink (2014) geforderte theoretische Klärung des Begriffs der Heterogenität erfolgt in diesem Band als Sensibilisierung, dass der Verweis auf die Unterschiedlichkeit von Kindheiten nicht ausreicht, um Notlagen von Kindern angemessen in den Blick zu rücken. Denn Kindheiten sind vielfältig, aber sie sind nicht alle in gleicher Weise von Benachteiligung betroffen. Äußerst betroffen sind Kinder, die aufgrund ihrer sozialen Notlagen weitere Benachteiligungen im Bildungssystem erfahren. Insofern ist ein inklusives Bildungssystem in doppelter Weise gehalten, Bildungsbenachteiligungen zu thematisieren: Als Frage nach Möglichkeiten des Nachteilsausgleichs für Kinder in sozialen Notlagen, wie auch als Frage nach persistierenden Mechanismen institutioneller Diskriminierung. Vor diesem Hintergrund ließe sich die in einigen der Beiträge eingenommene Perspektive auf inklusive Bildung dahingehend zuspitzen, dass eine umstandslose Subsumption von Ungleichheit unter die Kategorie »unterschiedlicher Kindheiten« zur Banalisierung der Notlagen von Kindern, einer Nivellierung der Bemühungen um Nachteilsausgleich und möglicherweise neuen Formen institutioneller Diskriminierung führen könnte (vgl. auch Stähling & Wenders, 2012).

Dieter Katzenbach (S. 33) bringt die damit verbundene Problematik pointiert auf den Punkt, wenn er fragt:

»Wie sollen gruppenbezogene Benachteiligungen thematisiert werden, wenn die Zurechnung des einzelnen Individuums zu eben dieser Gruppe bereits als benachteiligende Etikettierung verpönt wird? ... Wie legitimiert und organisiert man einen Nachteilsausgleich und besondere Hilfen, wenn unterschiedliche Lebenslagen von Menschen nicht

mehr dahingehend unterschieden werden können, inwiefern sie gesellschaftliche Teilhabe mehr oder weniger erschweren, sondern grundsätzlich als bloß ›anders‹ angesehen werden sollen?«.

Ein mögliches Szenario einer allzu umstandslosen Akzeptanz von Differenz entwirft Andreas Gruschka:

»Allein im sozialen Kontext des Unterrichts und der Schule sehe ich eine eher für Inklusion gegebene Haltung, nämlich Differenz als solche zu akzeptieren und zu schützen gegenüber Übergriffen. Von daher wird der Inkludierte eher respektvoll behandelt werden als der normale Außenseiter einer Klasse. Aber das Verschont-Werden von den alltäglichen Aggressionen und Konkurrenzkämpfen um Anerkennung bedeutet noch nicht die Erfüllung Inklusion, sondern mündet faktisch in die neuerliche Exklusion als Sonderung« (S. 29).

Somit steht Inklusive Bildung vor der Herausforderung, Unterscheidungen zwischen Kindern zu treffen, gleichzeitig jedoch zu vermeiden, dass mit dieser Unterscheidung Unterschiede zwischen Kindern verfestigt werden. Kinder bedürfen in unterschiedlichen Lebensphasen unterschiedlicher Begleitung, ohne vor-schnell Kategorien zugewiesen zu werden, die eine zuschreibende Etikettierung vornehmen. Insbesondere an den Übergängen des Bildungssystems stellt sich, darauf weist Michael Urban mit Nachdruck hin, die Frage nach dem Umgang mit dem Wissen über das Kind, seinen Förderbedarfen und Ressourcen mit großer Dringlichkeit dar (S. 64).

Wie kommen ungleiche Kindheiten in den Beiträgen dieses Bandes in den Blick?

Mit einer Vielzahl von Beiträgen, die die sprachliche Entwicklung von Kindern und Möglichkeiten eines sprachsensiblen Unterrichts thematisieren, macht der Band den zentralen Stellenwert von Sprache für die inklusive Bildung offensichtlich. Nicht nur sind die sprachlichen Kompetenzen von Kindern sehr unterschiedlich. Der Sprache kommt auch ein zentraler Stellenwert für das Zustandekommen von Bildungsbenachteiligungen zu. Ilonca Hardy, Susanne Mannel und Sarah Sauer unterscheiden die bereits im Kindergarten manifeste Heterogenität im Bereich der sprachlichen Entwicklung als bedingt durch den sozialen Hintergrund der Eltern, den sprachlichen Hintergrund der Eltern oder aber Sprachentwicklungsstörungen der Kinder (S. 166 ff.). Vor diesem Hintergrund wird eine Unterscheidung zwischen Kindern mit und Kindern ohne sprachlichen Förderbedarf getroffen. Allerdings machen die Autorinnen deutlich, dass beide Kindergruppen von einem adaptiven Unterricht profitieren. Damit werden zwar Kinder identifiziert, die der sprachlichen Förderung in besonderer Weise bedürfen, es wird aber für sie nicht die Notwendigkeit einer grundsätzlichen Sonderbehandlung geltend gemacht. Vielmehr wird mit der Maßgabe der Adaptivität des Unterrichts konsequent die Perspektive entwickelt, dass ein inklusives Bildungssystem Rahmenbedingungen schaffen muss, um ein qualitativ hochwertiges Bildungsangebot für alle Kinder zu realisieren.

Auch Birgit Lütje-Klose und Ulrich Mehlem betonen, dass sprachliche Kompetenzen ein Kontinuum sind, das durch die Konstruktion spezifischer Fallgruppen nicht angemessen abgebildet wird. In der Praxis allerdings werden mehrsprachige Kinder überproportional häufig bestimmten Sprachförderprofilen zugeordnet. Zudem führen Sprachstands-Feststellungsverfahren, Vorlaufkurse

und additive Fördereinheiten in DaZ zu Zuordnungen zu einer bestimmten Gruppe, die einer Klassifikation von Kindern entsprechend ihrer sprachlichen Kompetenzen gleichkommt. Ein zentrales Ergebnis der Untersuchung der besonderen Problemlagen mehrsprachiger Kinder im Unterricht im Rahmen des Projekts LISFör ist, dass sich die unterschiedlichen Praktiken der Förderung mehrsprachiger Kinder nicht sinnvoll mit einer Dichotomie von »sprachlicher Bildung« einerseits und »additiver Sprachförderung« andererseits abbilden lassen, ein sprachsensibler Unterricht dementsprechend keine dichotomen Unterscheidungen erlaubt (Lütje-Klose & Mehlem, S. 204).

Während der Beitrag von Lütje-Klose und Mehlem auf die besonderen Problemlagen und mögliche Praktiken der Förderung mehrsprachiger Kinder fokussiert, konzentriert sich der Beitrag von Birgit Brandt und Götz Krummheuer auf ein Mädchen, bei dem bereits im Kindergartenalter deutliche Sprachentwicklungsverzögerungen diagnostiziert wurden. Die Situationen, in denen Britta-Marie von dem Forscherteam beobachtet wird, sind mathematische Spiel- und Erkundungssituationen in gewohnten sozialen Interaktionskontexten in der Kindertagesstätte und in der Familie. Die Problematik von Festschreibungen lässt sich auch auf der Interaktionsebene nachzeichnen. Denn Brandt und Krummheuer können zeigen, wie Britta-Marie immer wieder die Position der legitimen peripheren Partizipation zugewiesen wird. Während die »legitimate peripheral participation« grundsätzlich ein lernförderlicher Partizipationsstatus sein kann (vgl. Lave & Wenger, 1991), ist die Stabilität bzw. Unausweichlichkeit dieser Position problematisch:

»Aus Sicht des ›learning-as-participation‹ ... erscheint jedoch ein längerfristiges Verharren in diesem Partizipationsstatus in Aufgabensituationen zu demselben (hier: arithmetischen) Thema und etwa gleichen Schwierigkeitsanspruch für ein inhaltliches Lernen nicht auszureichen. Dies müsste sich im Laufe dieser Zeit in einem elaborierteren Partizipationsprofil widerspiegeln. Hier wäre aus inklusionspädagogischer Sicht zu fragen, ob man nicht Lehr-Lern-Arrangements einsetzen könnte, bei denen SSES-Kinder im Hinblick auf mathematische Lerninhalte auch an derartigen aktiveren Partizipationsstatus beteiligt sein könnten, ohne sie zugleich gesichtsverletzenden Vergleichssituationen auszusetzen« (Brandt & Krummheuer, S. 154).

Aus den Analysen von Brandt und Krummheuer lassen sich erste interessante Hinweise ableiten, wie der Partizipationsstatus von Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen fluide gehalten werden kann. Der Verzicht auf direkte Evaluation der Aktivitäten eines Kindes durch andere Beteiligte wie auch die Möglichkeit, sich an den Peeraktivitäten zu orientieren, scheinen mit einem Autonomiezuwachs in der Partizipation einherzugehen.

Auch Gerhard Büttner, Jasmin Decristan und Katja Adl-Amini betonen die Bedeutsamkeit, die Peers für das Lernen von Kindern haben. Die Unterschiedlichkeit zwischen Kindern sollte dabei als eine Ressource und nicht als ein Störfaktor erachtet werden (Büttner, Decristan & Adl-Amini, S. 208). Während das kooperative Lernen von Kindern als »success story« im Hinblick auf den Lernerfolg von Grundschulklassen dargestellt wird, stehen eindeutige Ergebnisse zu kooperativem Lernen in inklusiven Lerngruppen noch aus. Das Autorenteam

stellt Unterstützungen und Hilfestellungen durch Peers als günstige Voraussetzungen dafür dar, dass auch schwächere Schülerinnen und Schüler Unterrichtsanforderungen erfolgreich bewältigen können (Büttner et al., S.12). Dabei zielen alle Unterstützungsmaßnahmen darauf, dass die positive Interdependenz und die individuelle Verantwortlichkeit als Kernmerkmale kooperativen Lernens eingelöst werden.

Für das Nachdenken über kooperatives Lernen in inklusiven Kindergruppen zeigt auch der Beitrag von Birgit Brandt und Götz Krummheuer interessante Perspektiven auf. Denn die Analysen zeigen, dass für Britta-Marie die Möglichkeit, sich an den Peeraktivitäten zu orientieren, ohne dabei zu vorgeschriebenen Aktivitäten verpflichtet zu werden, mit einem Autonomiezuwachs in der Partizipation einhergeht. Insofern scheint es unseres Erachtens überlegenswert, inwiefern auch für kooperative Lernsituationen die *legitimate peripheral participation* als Partizipationsstatus ermöglicht werden sollte. Zum zweiten scheint uns zentral, die Kindergruppe nicht nur als Ressource der gegenseitigen Unterstützung beim Lernen in den Blick zu nehmen, sondern auch ihre Bedeutung für die Erfahrung von Freundschaft, Zugehörigkeit und der gemeinsamen Auseinandersetzung mit der Autorität der Erwachsenen wertzuschätzen. Denn:

## **2 Kindheitsinstitutionen sind nicht nur der Zukunft, sondern auch der Gegenwart von Kindern und ihrem Wohlbefinden verpflichtet**

Die Kindheitssoziologie tritt seit vielen Jahren dafür ein, Kinder nicht lediglich als »becomings«, sondern auch als »beings« zu sehen (Qvortrup, Corsaro & Honig, 2009). In Kindheitsinstitutionen, die Kinder mehrheitlich nicht nur zunehmend früher, sondern auch für einen zunehmend größeren Teil ihres Tages besuchen, ist jedoch die Tendenz ausgeprägt, auf die Qualifikation von Kindern viel stärker zu fokussieren als auf die Qualität ihrer aktuellen Erfahrungen (vgl. Kjørholt & Qvortrup, 2011). Vor diesem Hintergrund setzt die Diskussion um Inklusion neue Akzente, die die Verpflichtung und die Chance mit sich bringen, über Aufgaben und Ausgestaltung von Erziehung und Bildung erneut nachzudenken. Die UN-Konvention zu den Rechten von Menschen mit Behinderungen und insbesondere die UN-Konvention zu den Rechten von Kindern werden dahin gehend interpretiert, dass Kindheit ein unverfügbarer Raum ist (vgl. Eichholz, 2013). Das impliziert die Forderung, die Gegenwart von Kindern wesentlich offensiver in den Mittelpunkt pädagogischer Bemühungen zu rücken und sie nicht irgendwelchen Erwartungen im Hinblick auf die Zukunft zu opfern. Die Kinderrechtskonvention stellt in Frage, inwieweit die Orientierung an Bedarfen der Gesellschaft, z. B. der Allokation, die Kindheit überhaupt prägen dürfen. Insofern müssen Kindheitsinstitutionen den Balanceakt zwischen dem »well-being« des Kindes in der

Gegenwart und seiner zukünftigen Teilhabe an Gesellschaft immer wieder neu austarieren. Es gilt, »the best interests of the child« (UN-Kinderrechtskonvention, Artikel 3) für die Jetztzeit zu erkennen und zu verstehen – das ist allerdings insofern keine leichte Aufgabe, als einerseits Gegenwart und Zukunft immer schon ineinander greifen, andererseits Konstruktionen von Kindheit untrennbar an gesellschaftliche Ordnungsvorstellungen rückgebunden sind.

Zu unterschiedlichen Zeiten nehmen unterschiedliche soziale, politische und geistige Strömungen einer Gesellschaft Einfluss auf die innere und äußere Gestalt von Kindheitsinstitutionen; als Kindheitsinstitutionen einer demokratischen Gesellschaft, in der das Individuum eine wachsende Bedeutung annimmt, ist für Einrichtungen der Kindertagesbetreuung und der Grundschule der Anspruch konstitutiv, Kinder als Akteure ihres eigenen Lebens und Lernens anzuerkennen und sie an Entscheidungen zu beteiligen. Die UN-Kinderrechtskonvention untermauert diesen Anspruch, indem sie Kindern das Recht auf Partizipation und Mitgestaltung ihrer sozialen Welten zuspricht.

In der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts führte die Kritik an Erziehung und Bildung, die diesen Anspruch nicht erfüllte und stattdessen zu sehr auf die Anpassung von Kindern setzte, zu antipädagogischen, vor allem antischulischen Bewegungen. Neuere Debatten bezüglich des selbständigen Kindes verweisen jedoch darauf, wie ambivalent die Betonung der Selbständigkeit des Kindes ist. Denn Selbständigkeit und Individualisierung der eigenen Biografie sind nicht nur ein Zugeständnis, sondern auch eine Zumutung. Während Gestrich (2001, S. 486) von dem modernen Zwang zu Individualität und Selbstgestaltung des Lebens spricht, sieht Bühler-Niederberger (2011, S. 22) in dem postulierten autonomen Kind einen neuen Herrschaftsmodus.

Wie wird der pädagogische Anspruch auf Individualisierung, Mitbestimmung der Kinder und der Berücksichtigung ihrer gegenwärtigen Interessen in den Beiträgen dieses Buches verhandelt? Irmtraud Schnell befasst sich in ihrem Beitrag mit dem der Kinderrechtskonvention immanenten Bild vom Kind. Der Beitrag betont, dass die Tatsache, dass Kinder noch nicht alle Rechte ausüben können, in keinsten Weise rechtfertigt, sie ausschließlich als Objekte der Fürsorge zu erachten (vgl. Krappmann, 2014, S. 13). Damit macht der Beitrag deutlich, dass die Rede vom »Kindeswohl« durchaus zu einer Relativierung der Rechte von Kindern führen kann (S.100). Die Frage nach dem Wohl des Kindes ist, so die Schlussfolgerung von Schnell, unter Einbezug des Kindes zu klären. Vor diesem Hintergrund sind auch an die Praxis der Leistungsbewertung kritische Fragen zu stellen, denen der Beitrag nachgeht: Wie kann der Widerspruch zwischen standardisierten Leistungserwartungen und dem Recht von Kindern auf ihre Lernwege und -tempi bearbeitet werden? Wie können ungerechtfertigte Ab- bzw. Aufwertungen von Ergebnissen vermieden werden, da sie unvermeidlich mit Beeinträchtigungen von Attribuierungsmustern und Lernmotivation einhergehen? Und wie können Kinder an der Bewertung ihrer Leistung beteiligt werden?

Ähnlich wie Irmtraud Schnell argumentiert auch Michael Fingerle, dass die Frage nach den Bedürfnissen nur unter Einbezug der Schülerinnen und Schüler selbst geklärt werden kann. Der Beitrag nimmt seinen Ausgang in der Überlegung, »wie eine individualisierte Förderung so an die Bedürfnisse der Schülerinnen und

Schüler adaptiert werden kann, dass dabei nicht nur der individuelle Entwicklungsstand in den Kulturtechniken berücksichtigt wird, sondern auch sozial-emotionale Dimensionen« (S. 116). Der Befund von Fingerle, dass trotz einer Vielzahl an Studien zum Selbstkonzept von Schülerinnen und Schülern zu wenige Informationen über ihr Selbstsystem vorliegen, um entscheiden zu können, wieso es zu negativen Entwicklungen kommt (S. 122 f.), untermauert die Notwendigkeit, die Perspektive der Kinder stärker zu berücksichtigen. Insofern plädiert der Beitrag für explorative Verfahren, mit denen es möglich wird, Interessen und Neigungen von Kindern und Jugendlichen zu erkunden, die Selbstbestätigung erfahrbar werden lassen.

Auch Adaptivität und Flexibilität des Unterrichts bleiben daran rückgebunden, dass sie ein situatives Eingehen auf die Lebenslagen von Schülerinnen und Schülern ermöglichen. Adaptiv müsste die Schule darüber hinaus insofern sein, als sie Erfahrungsräume für selbst bestimmte Entwicklungen eröffnet. Die damit gedachte Möglichkeit der Teilhabe an Schulkultur hat jedoch zur unbedingten Voraussetzung, dass nicht mehr ausschließlich den Lehrkräften zudedacht wird, am besten zu wissen, was für ihre Schülerinnen und Schüler gut ist. Es ist, darauf weist Fingerle ausdrücklich hin, »nicht möglich, eine Schulkultur im Sinne von Teilhabe zu gestalten, ohne dabei die Adressatenperspektive .... zu erkunden« (S. 127).

Michael Urban spricht in seinem Beitrag von einer wachsenden Bedeutung eines Blicks auf die Kinder, der diese bereits in einem sehr frühen Alter primär als Lernende wahrnimmt, und dabei »unser Verständnis von qualitativ hochwertigen institutionalisierten Lebenswelten der Kinder zugunsten anderer Konzeptionen von guter Kindheit kolonisiere« (S. 62; vgl. Kampmann, 2013). Die Verengung der Perspektive auf Kinder als Lernende korrespondiert mit einer zunehmenden Bedeutung, die der Beobachtung und Evaluation des kindlichen Lernens zudedacht wird. Als programmatische Imperative für die Reform des Übergangs zwischen Kindergarten und Grundschule resultieren sie nicht zuletzt aus Fantasien des Optimierens, die für die Subjektbildung und Identitätsentwicklung von Kindern folgenreich sind. Urban spricht von einer Veränderung der »sozialen Resonanzräume, in denen sich Subjektivität bildet« (S. ebda.). Inwieweit der Optimierungsdiskurs durch die Maßgabe der Realisierung eines inklusiven Bildungssystems neue Impulse erfährt, bleibt nach dem Dafürhalten von Urban abzuwarten. In jedem Fall bestehen mit der Betonung der Individualisierung und der beobachtenden Begleitung Berührungspunkte zwischen beiden Diskursen. Michael Urban sieht allerdings die Gefahr, dass Inklusion im Schatten systemoptimierender Prozesse stattfinden wird. In diesem Falle würde die Beobachtung des Kindes in eine »Selbstbeobachtung der eigenen Systemeffizienz am Kinde umschlagen« (S. 64).

Besonders beim Übergang vom Kindergarten zur Grundschule zeigt sich die Wirkmächtigkeit der kind- oder systembezogenen Tendenzen: Wird die Reform der Schuleingangsphase im Interesse der Entwicklung der inklusiven Grundschule als Individualisierung und Orientierung an den Entwicklungsbedürfnissen der Kinder realisiert? Verbessert sie die Voraussetzung für die bedingungslose Einschulung aller Kinder? Werden in der jahrgangsgemischten Schuleingangsstufe