

Der Übergang von der Kita in die Grundschule aus der Perspektive von Inklusion

von Mandy Fuchs

ABSTRACT

Die Schwerpunkte dieses Fachtextes sind Transition und Inklusion, zwei Theoreme die sicherlich sowohl in der Ausbildung als auch in der Praxis bereits zu vielen Fragen geführt haben und die neben der theoretischen Fundierung stets auch die eigene Positionierung und eine vertiefende Selbstreflexion verlangen. Der vorliegende Fachtext soll deshalb die Möglichkeit bieten, sich mit dem Thema Übergang Kindertageseinrichtung-Grundschule im Kontext von Inklusion vertiefend auseinander zu setzen.

Zunächst geht es um die Begriffsklärung und eine mögliche Modellierung von Transition, verbunden mit einer kritischen Auseinandersetzung zum Begriff der Schulfähigkeit. Anschließend sollen ausgehend von einem Fallbeispiel vielfältige Dimensionen von Inklusion sowie Aspekte einer inklusiven Pädagogik vorgestellt werden, um danach die Beziehung zwischen Inklusion und Transition kritisch zu hinterfragen.

GLIEDERUNG DES TEXTES

1. Einleitung
2. Transitionen
 - 2.1 Begriffsklärung und Modellierung
 - 2.2 Schulfähigkeit des Kindes vs. Anschlussfähigkeit von Bildungsinstitutionen
3. Inklusion
 - 3.1 Fallbeispiel
 - 3.2 Dimensionen von Inklusion
 - 3.3 Inklusive Pädagogik in Kindertageseinrichtung und Grundschule
4. Transition und Inklusion
 - 4.1 Transition und Inklusion innerhalb des Übergangs von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule
 - 4.2 Ausgewählte Kooperationsprojekte, Konzepte und Programme für die Gestaltung eines inklusiven Übergangs von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule

5. Zusammenfassung

6. Fragen und weiterführende Informationen

6.1 Fragen und Aufgaben zur Bearbeitung des Textes

6.2 Literatur und Empfehlungen zum Weiterlesen

6.3 Glossar

INFORMATIONEN ZUR AUTORIN

Mandy Fuchs ist seit 2009 Professorin für „Didaktik frühkindlicher Bildung und Erziehung“ an der Hochschule Neubrandenburg und seit fast 20 Jahren in der Fortbildung tätig. Ihre Schwerpunkte sind u.a. die Entwicklung und Erprobung mathematischer Lernkonzepte zur Förderung von Kindern in heterogenen Lerngruppen sowie die Diagnostik und Förderung von Vor- und Grundschulkindern mit einer potentiellen mathematischen Begabung.

Der Übergang von der Kita in die Grundschule aus der Perspektive von Inklusion von Mandy Fuchs

Übergänge bergen
Selektionsrisiken

1. Einleitung

Kinder wachsen heute in einer von Vielfalt geprägten Gesellschaft auf, die fortwährenden Veränderungen unterworfen ist. Dies verlangt ein hohes Maß an Selbstvertrauen, Selbstwirksamkeit und Entscheidungsfreude. Übergänge in neue soziale Lebensräume bieten Kindern dabei die Chance, neue Aufgaben zu meistern und daran zu wachsen. So stellt auch der Übergang von der Kindertageseinrichtung (nachfolgend „Kita“) in die Grundschule eine Herausforderung für alle Beteiligten dar: für das Kind, dessen Eltern sowie für die das Kind und die Eltern begleitenden pädagogischen Fachkräfte in Kita und Grundschule. Dieser Übergang ist für Kinder jedoch auch mit einem erhöhten Risiko verbunden, selektiert zu werden, denn immer noch zielen die klassischen Schuleingangsregularien auf die Feststellung der sogenannten Schulfähigkeit ab. Es geht hierbei oft um die Entscheidung, ob ein Kind eingeschult wird oder noch ein Jahr zurückgestellt werden soll oder gar für eine Beschulung in eine Förderschule vorgeschlagen wird. Andererseits werden Forderungen im Zusammenhang mit Inklusion erhoben, kein Kind auszugrenzen. Es stellen sich also Fragen, wie z.B.: Ist die Feststellung der Schulfähigkeit im herkömmlichen Sinne noch haltbar? Wie kann der Übergang von der Kita in die Grundschule unter der besonderen Beachtung von Inklusion gestaltet werden? Was bedeutet eigentlich Schulfähigkeit im inklusiven Kontext?

Übergänge sind
Veränderungsprozesse

Transitionsansatz nach
Griebel & Niesel

2. Transitionen

Im Laufe des Lebens erfahren Menschen eine Vielzahl von Übergängen, beispielsweise den Übergang von der Familie in die Kindertagesbetreuung oder den Beginn des Studiums. Diese Übergänge sind in der Regel verbunden mit dem Abschied von Vertrautem und erfordern sich auf Neues einzulassen, z.B. auf neue Personen, auf einen neuen individuellen Status sowie auf neue institutionelle Strukturen. Übergänge sind also stets mit persönlichen Veränderungen verbunden und stellen längerfristige Prozesse dar, die jeweils in einen sozialen Kontext eingebettet sind. Je nach Bewältigung können sich Übergänge positiv oder negativ auf die weitere Entwicklung auswirken (vgl. Griebel & Niesel 2004, S.56ff). Dementsprechend kommt sowohl der Erforschung von Übergängen innerhalb verschiedener Wissenschaftsdisziplinen als auch der bewussten Gestaltung von Übergängen in der Praxis eine große Bedeutung zu. Die Transitionsforschung und der Transitionsansatz, z.B. nach Griebel & Niesel (vgl. 2004, 2011) bieten eine notwendige Grundlage, die es ermöglicht, Übergänge zu verstehen, den Stellenwert von Übergangsprozessen zu erkennen und pädagogische Handlungsweisen sowie Konzepte zu überdenken und zu überarbeiten. Besonders zu be-

Der Übergang von der Kita in die Grundschule aus der Perspektive von Inklusion von Mandy Fuchs

rücksichtigen sind hierbei die Komplexität des Transitionsbegriffes, die enorme Bedeutung sozialer Prozesse im Zusammenhang mit Übergängen und die verschiedenen Ebenen, auf denen sich Übergänge beschreiben lassen (vgl. Griebel & Niesel 2004).

2.1 Begriffsklärung und Modellierung

Transitionen sind eine lernintensive Zeit

„Transitionen sind Lebensereignisse, die die Bewältigung von Diskontinuitäten auf mehreren Ebenen erfordern, Prozesse beschleunigen, intensiviertes Lernen anregen und als bedeutsame biografische Erfahrungen von Wandel in der Identitätsentwicklung wahrgenommen werden“ (Griebel & Niesel, 2011, 37f.). Die AutorInnen beschreiben Transitionen als komplexe ineinander übergehende und sich überblendende Wandlungsprozesse, d.h. dass Lebenszusammenhänge eine massive Umstrukturierung erfahren. Es sind Phasen beschleunigter Veränderungen und für das Individuum eine sehr lernintensive Zeit. Transitionen sind auf Lebensereignisse bezogen, die eine Bewältigung auf mehreren Ebenen erfordern: auf der individuellen (Ebene des Einzelnen), auf der interaktionellen (Ebene der sozialen Beziehungen) und auf der kontextuellen Ebene (Ebene der Lebensumwelten) (Griebel & Niesel 2004, 35).

Anregungen zum Nachdenken

Anregungen zum Nachdenken

- Welche konkreten Entwicklungsaufgaben haben Kinder auf der individuellen, interaktionellen und kontextuellen Ebene zu bewältigen? Finden Sie jeweils Beispiele für Situationen vor dem Schulanfang und nach der Einschulung.
- Welche konkreten Entwicklungsaufgaben haben die Eltern von SchulanfängerInnen auf der individuellen, interaktionellen und kontextuellen Ebene während des Übergangs zu bewältigen?

Transition als ko-konstruktiver Prozess

Auf der Basis einer umfangreichen Analyse nationaler und internationaler Studien sowie vor dem theoretischen Hintergrund der Ökopsychologie, der Systemtheorie, der Stressforschung, der Theorie der kritischen Lebensereignisse sowie der Familienentwicklungspsychologie entwickelten Griebel und Niesel (2004) ein Transitionsmodell, das den Übergang von der Kita in die Grundschule eindeutig als einen ko-konstruktiven Prozess aller beteiligten Akteure (Kind, Eltern, Bildungsinstitutionen und deren Fachkräfte, soziales Netzwerk) berücksichtigt. Als beachtenswert gilt hierbei die Neubewertung der Rolle der Eltern, die sich in einer sogenannten Doppelrolle befinden. Zum einen begleiten sie ihr Kind aktiv bei der Bewältigung des Übergangs, bieten ihm den „sicheren Hafen“ und sind als entscheidende Bindungspersonen an seiner Seite. Zum anderen haben sie selbst einen Statuswechsel zu bewältigen: Sie werden von Eltern eines Kitakindes zu

Der Übergang von der Kita in die Grundschule aus der Perspektive von Inklusion von Mandy Fuchs

Transitionsbewältigung als Kompetenz des sozialen Systems

Eltern eines Schulkindes und damit sind Emotionen (z.B. Angst vor dem Loslassen ihres Kindes) verbunden, stehen sie vor neuen Herausforderungen und sind gefordert, verantwortlich zu handeln.

Eine erfolgreiche Transitionsbewältigung ist der Kompetenz des gesamten sozialen Systems zuzuschreiben und nicht einseitig und allein an den Fähigkeiten und Kompetenzen des Kindes festzumachen. Das heißt, die am Übergang indirekt beteiligten Personen und Netzwerkpartner begleiten und moderieren den Prozess der Bewältigung der aktiv beteiligten Personen, um so eine erfolgreiche Transition zu fördern. Zugleich identifizieren und betonen Griebel und Niesel vor allem die sozialen Kompetenzen (Basiskompetenzen) des Kindes und messen diesen eine weit größere Bedeutung bei als jenen sogenannten schulnahen Vorläuferkompetenzen (kognitive Kompetenzen), die nur einen gewissen Teil der Anforderungen an das künftige Schulkind abdecken können. Somit wird es notwendig, auch den Begriff „Schulfähigkeit“ neu zu definieren und zu hinterfragen (vgl. hierzu das nachfolgende Kapitel).

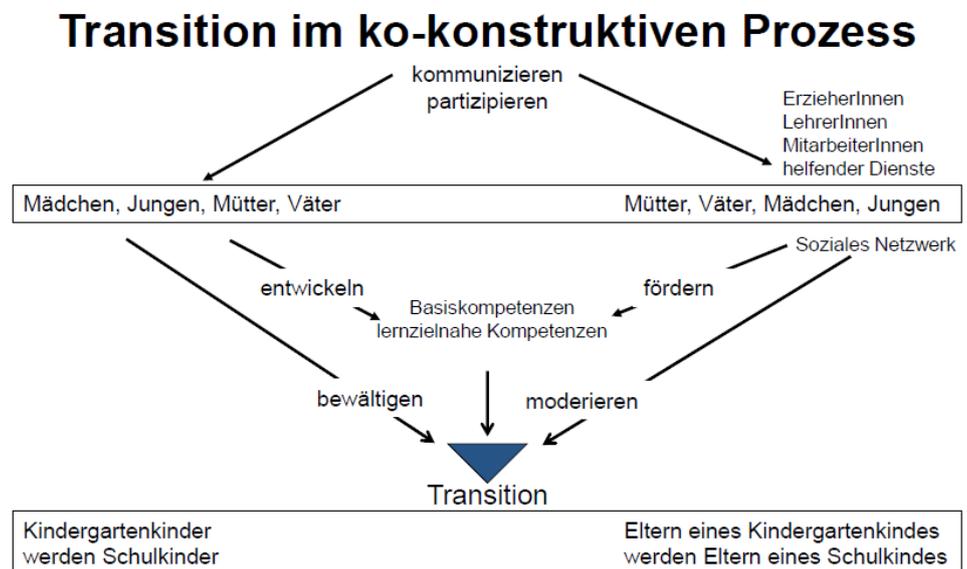


Abb. 1: Transition als ko-konstruktiver Prozess, Griebel & Niesel, 2004, 120

Merkmale des Transitionsmodells nach Griebel & Niesel

Für dieses Transitionsmodell sind folgende Merkmale prägend:

- Transitionen sind ko-konstruktive Prozesse, in die alle daran beteiligten Akteure partizipierend einbezogen werden und zusammenwirken.
- Kinder und deren Eltern sind die aktiv Beteiligten, die den Übergang auf drei Ebenen (individuell, interaktionell, kontextuell) zu bewältigen haben. Eltern befinden sich hierbei in einer Doppelrolle.

Der Übergang von der Kita in die Grundschule aus der Perspektive von Inklusion von Mandy Fuchs

- Pädagogische Fachkräfte in Kitas und Grundschule sowie andere Akteure im sozialen Netzwerk und in helfenden Diensten moderieren, begleiten und fördern eine positive Übergangsbewältigung. Hierzu bedarf es konstruktiver Kommunikation und Kooperation.
- Der Begriff „Schulfähigkeit“ wird neu definiert und die für eine erfolgreiche Übergangsbewältigung benötigten Kompetenzen werden identifiziert.
- Transitionsbewältigung gilt als Kompetenz des sozialen Systems.

2.2 *Schulfähigkeit des Kindes vs. Anschlussfähigkeit von Bildungsinstitutionen*

Verschiedene Positionen zur „Schulfähigkeit“

Im Prozess des Übergangs beziehen die beteiligten Begleiter verschiedene Positionen zum Begriff „Schulfähigkeit“ und äußern unterschiedliche Erwartungshaltungen. Im Zusammenhang damit geht es nachfolgend um die Struktur und um Inhalte einer möglichst guten Übergangsgestaltung.

Viele frühpädagogische Fachkräfte und KindheitspädagogInnen lehnen es vehement ab, spezielle Vorschulgruppen im letzten Jahr vor der Schule einzurichten, in denen die sogenannten Vorläuferfähigkeiten trainiert werden. Für sie findet eine ideale Schulvorbereitung innerhalb von ganz normalen Alltagssituationen, im Spiel und in offen gestalteten Lernsituationen statt (vgl. hierzu z.B. den Numeracy-Ansatz in Fuchs 2015). Die Kinder werden hierbei als autonome, wissbegierige und forschende Lerner von Geburt an gesehen. Bildung geschieht nach dem Ansatz von Ko-Konstruktion in der gemeinsamen Interaktion mit den Lernbegleitern und orientiert sich an den Stärken der Kinder.

Fachkräfte der Kita im Spannungsfeld von eigenen Einstellungen und Erwartungshaltungen anderer.

Eine solche Position lässt sich häufig schwer mit der noch immer vorhandenen schulpädagogischen Selektionsidee vereinbaren. Diese beruht auf der Vorstellung, dass „Schulfähigkeit“ die alleinige Kompetenz des Kindes sei. In der Praxis werden dann von Schulen und KinderärztInnen diverse Testverfahren genutzt, um die „Schulfähigkeit“ des Kindes zu erfassen. Sie haben unter anderem das Ziel, Kinder zu selektieren und eine höhere Homogenität der Gruppe der Schulanfänger zu erreichen. Hinzu kommt die Erwartungshaltung vieler Schulen, Kitas als „Zulieferer“ für kompetente und gut vorbereitete Schulanfänger zu sehen.

Die Erwartungshaltungen von Eltern wiederum orientieren sich oft an eigenen biografischen Erfahrungen. Rückt der Einschulungstermin näher, erwarten Mütter und Väter nicht selten von ihren Kindern Verhaltensweisen, die auf traditionellen Werten wie Gehorsam, Anpassung, Pünktlichkeit und die Bereitschaft, von Erwachsenen vorgegebene Aufgaben zu erfüllen, beruhen. Sie betonen häufig die kognitiven Kompetenzen ihres Kindes und fordern von den pädago-

Der Übergang von der Kita in die Grundschule aus der Perspektive von Inklusion von Mandy Fuchs

gischen Fachkräften in den Kitas die Durchführung von Vorschulprogrammen. „Basiskompetenzen zur Übergangsbewältigung, in erster Linie soziale Kompetenzen, wie sie von den Erzieherinnen der Kinder stärker gewichtet wurden, erscheinen hier unterbewertet.“ (Griebel & Niesel 2004, 129)

Frühpädagogische Fachkräfte der Kita befinden sich demzufolge oft in einem Spannungsfeld: Einerseits begleiten sie geschickt den Kompetenzerwerb im Alltag der Kinder, greifen vielfältige Themen auf und gestalten anregende Lernumgebungen. Andererseits geraten sie schnell unter Druck, wenn Lehrkräfte oder auch Eltern verlangen, dass sie mit den Kindern die sogenannten „Vorläuferfähigkeiten“ üben bzw. diese im letzten Kitajahr besonders fördern sollen, damit spätere Störungen vermieden und ein schulischer Lernerfolg gewährleistet werden kann.

Der Begriff „Schulfähigkeit“ lässt sich nicht allgemeingültig definieren, da er als soziokulturelles Konstrukt im Kontext lokalgeschichtlicher, demographischer und erzieherischer Trends gesehen werden muss (vgl. Kammermeyer, 2001). Deshalb erscheint es umso sinnvoller, nicht mehr einseitig von „der Schulfähigkeit“ des Kindes zu sprechen und Kinder für den Schulanfang mit den sogenannten Vorläuferfähigkeiten „auszustatten“. Vielmehr sollten sich die Bildungsinstitutionen auf die vielfältigen individuellen Bedürfnisse aller Kinder beim Übergang einstellen. Das heißt Schulen und ihre Lehrkräfte sowie Kitas und ihre pädagogischen Fachkräfte sollten vor allem kindorientiert agieren und gemeinsam die Verantwortung übernehmen, dass jedes Kind erfolgreich ein Schulkind werden kann.

Kitas und Schulen sind anschlussfähig, wenn sie eine gemeinsame Übergangphilosophie entwickeln.

Dieser Logik folgend scheint ein Begriff wie „Anschlussfähigkeit“ beteiligter Bildungsinstitutionen geeignet. Dieser meint nicht, dass sich Kita und Schule anpassen, dies würde ihrem jeweils verschiedenen Bildungsauftrag widersprechen. Es meint vielmehr, dass sie eine gemeinsame Philosophie entwickeln, z.B. eine gemeinsame Bildungsphilosophie oder eine gemeinsame Übergangphilosophie, denn ob der Übergang von der Kita zur Schule für das Kind bestmöglich bewältigt werden kann, ist in einem systemischen Verständnis maßgeblich davon abhängig, ob die Fach- und Lehrkräfte ein gemeinsames Bild vom Kind und pädagogische Konzepte auf der Grundlage einer gemeinsamen und neuen Lernkultur haben bzw. entwickeln, sich gegenseitig in der jeweiligen Professionalität akzeptieren und eng miteinander sowie mit den Eltern kooperieren.

Der Übergang von der Kita in die Grundschule aus der Perspektive von Inklusion von Mandy Fuchs

3. Inklusion

Inklusion als Menschenrechtsprinzip

Inklusion ist ein Menschenrecht, das in der UN-Behindertenrechtskonvention festgeschrieben ist. Diese trat in Deutschland 2009 in Kraft. Inklusion bedeutet, dass kein Mensch ausgeschlossen, ausgegrenzt oder an den Rand einer Gesellschaft oder eines Systems gedrängt werden darf und ist dementsprechend unmittelbar mit den Ansprüchen auf Freiheit, Gleichheit und Solidarität verknüpft. Damit ist Inklusion sowohl ein eigenständiges Recht, als auch ein wichtiges Prinzip und steht international für das menschenrechtsbegründete Programm einer umfassenden, alle gesellschaftlichen Bereiche einschließenden De-Segregation ausgegrenzter, an gesellschaftlicher Teilhabe benachteiligter Individuen und Gruppen. Obwohl Inklusion derzeit ein allgegenwärtiges Modewort der bildungspolitischen und -praktischen Diskussion geworden zu sein scheint, lässt sich bislang weder ein Konsens darüber ausmachen, wie inklusive Bildung zu definieren ist, noch wie sie konkret zu gestalten sei.

3.1 Fallbeispiel

Julian – ein „Matheass“

Das folgende Fallbeispiel soll exemplarisch verdeutlichen, welche besonderen Bedürfnisse und hierin eingeschlossen individuelle Stärken und auch Problemlagen ein Schulanfänger haben bzw. zeigen kann und vor welche Herausforderungen demzufolge alle beteiligten Akteure beim Übergang von der Kita in die Grundschule gestellt werden können.

Der siebenjährige Julian nahm zweieinhalb Jahre an einem Projekt zur Förderung von Kindern mit einer potenziellen mathematischen Begabung teil (von seinem vierten Lebensjahr bis zum Schulbeginn). Er besuchte während dieser Zeit eine besondere Kita, die zur Landesschule für Körperbehinderte gehört. Seine ersten Lebensjahre waren geprägt von ernsthaften Erkrankungen mit Krankenhausaufenthalten, Operationen und entsprechenden Behandlungen. Seine Sprachentwicklung verlief anfangs verzögert, ist heute jedoch völlig normal. Er interessierte sich mit zweieinhalb Jahren bereits für Formen und das Aussehen von Buchstaben und Zahlen. Mit fünf Jahren galt sein besonderes Interesse sehr großen Zahlen und seine Lieblingszahl war in dieser Zeit 10^{63} (eine Dezilliarde, eine 1 mit 63 Nullen). Er zählte mit großer Begeisterung auf Englisch, Russisch sowie Französisch und rechnete fasziniert bis in den negativen Bereich. Ein ganz spezielles Thema von Julian ist der Kalender und die Kalenderrechnung. So kann er z.B. aufgrund der Datumsangabe genau sagen, an welchem Wochentag Familienmitglieder geboren wurden und verblüfft Erwachsene nicht selten mit Aussagen wie „Der 10.05.1981 war ein Sonntag“. Er weiß genau um die Notwendigkeit und Besonderheit eines Schaltjahres und wendet dies problemlos bei seinen Kalenderberechnungen an. Umrechnungen und Maßangaben aus dem Größenbereich

Der Übergang von der Kita in die Grundschule aus der Perspektive von Inklusion von Mandy Fuchs

Asperger Autismus und mathematische Hochbegabung

der Zeit interessieren ihn ebenfalls sehr. Oft formuliert er Zeitangaben z.B. so: „17 Uhr ist 180 Minuten nach zwei Uhr nachmittags.“ Oder er stellt Fragen, wie „Wie viele Lichtjahre sind es bis zum Mars?“. Kurz vor Schulbeginn galt seine Neugier dem Erforschen von Vulkanen. Aus einem Sachbuch über Vulkane entnahm er vor allem Daten, wie z.B. die Vernichtung von Pompeji am 24. August des Jahres 79 nach Christus. „Es müsste ein Donnerstag gewesen sein“, meint Julian auf Nachfrage. Viele Themen, die innerhalb des Projektes erforscht wurden, bearbeitet er zu Hause vertieft weiter, beispielsweise gewisse Zahlenrätsel und diverse Zeitexperimente mit selbst gebauten Sanduhren.

Julians besondere mathematische und naturwissenschaftliche Interessen werden jedoch von einem Problem überschattet: bei ihm wurde im Alter von vier Jahren die Verdachtsdiagnose Asperger Autismus gestellt, die ein Jahr später bestätigt wurde. Neben Beeinträchtigungen innerhalb der sozialen Interaktion und anfangs aufgetretenen stereotypen Verhaltensmustern hat Julian Schwierigkeiten in der Impulskontrolle und der Kooperation und verhält sich teilweise motorisch ungeschickt, Besonderheiten, die im Zusammenhang mit dem Aspergersyndrom stehen. Ihn belasten eine gewisse Geräuschempfindlichkeit und ein verändertes Schmerzempfinden. So begann seit der Zeit der Diagnose eine intensive Therapie in der Autismusambulanz und eine Einzelfallhelferin begleitet Julian seitdem täglich in der Kita. Daneben bekommt der Junge Förderstunden im heilpädagogischen Reiten, in der Ergotherapie und in der Logopädie. Mit den Erfahrungen, die er in den Projektstunden gemeinsam mit den anderen kleinen Matheassen sammeln konnte und die ihn besonders im Bereich seiner Stärken und Begabungen unterstützen, erhält er somit eine ganzheitliche multimodale Interventionsgrundlage, durch die er sich sehr positiv weiter entwickeln kann und in seinem Selbstbewusstsein gestärkt wird. (Fuchs 2015, 17ff.)

Anregung zum Nachdenken:

- *Die Eltern von Julian sind nicht sicher, ob sie ihren Sohn in eine „normale“ Schule oder an eine Körperbehindertenschule einschulen sollen. Sie wenden sich an Sie und bitten um eine unterstützende Begleitung beim Übergang von der Kita in die Grundschule. Was tun Sie?*

Der Übergang von der Kita in die Grundschule aus der Perspektive von Inklusion von Mandy Fuchs

3.2 Dimensionen von Inklusion

Unsicherheiten prägen die Praxis bzgl. der Umsetzung von Inklusion.

Die derzeitige Situation in der Praxis, die oftmals geprägt ist von Unsicherheiten und Vorurteilen oder sogar Ängsten bzgl. der Umsetzung von Inklusion, aber auch das Wissen darum, dass es innerhalb der Pädagogik keinen „Königsweg“ gibt, macht es notwendig, die Chancen und Grenzen einer inklusiven Pädagogik zu diskutieren. Dies umso mehr, als momentan unter Inklusion oft einseitig das gemeinsame Lernen von Kinder mit „sonderpädagogischem Förderbedarf“ und vermeintlich „normalen“ Kindern (bzw. das gemeinsame Lernen von behinderten und nicht behinderten Kindern) verstanden wird und dieser mehrdimensionale Begriff in bildungspolitischen Diskussionen bevorzugt unter dem Strukturaspekt diskutiert wird.

Ein Aspekt von Inklusion ist die Vielfalt in heterogenen Gruppen. Das sind Gruppen, in denen es normal ist, verschieden zu sein, verschieden, z.B. in Bezug auf das Alter, das Geschlecht, die ethnische, kulturelle und soziale Herkunft oder in Bezug auf die Unterschiedlichkeit der Lernvoraussetzungen, Interessen und Einstellungen. So gesehen ist jedes Kind einzigartig. Solche Gruppen gibt es in jeder Kita und in jeder Grundschule. Diese Sichtweise geht davon aus, dass Inklusion die Wertschätzung genau dieser Vielfalt unserer Gesellschaft bedeutet. Sie erkennt die Verschiedenheit von Menschen an und trägt der Individualität und den Bedürfnissen aller Rechnung. Die Menschen werden nach diesem Konzept nicht mehr in Gruppen (z.B. hochbegabt, behindert, anderssprachig ...) eingeteilt. Inklusion bedeutet Mitbestimmung und Mitgestaltung für alle von Anfang an. Unterschiede werden als Gewinn und Lernressource gesehen.

Eine inklusive Bildungsinstitution passt sich den individuellen Bedürfnissen eines jeden Kindes an.

Eine verantwortungsvolle Bildungsplanung und -gestaltung legt den Fokus nicht auf die Ausrichtung an den Schwächen von Menschen, es geht auch nicht um die Intensivierung von Sonderbehandlungen. Vielmehr geht es um die Chancengleichheit aller Menschen. In dem Sinne betont Inklusion eine Ressourcen- und Potenzialorientierung und keine Defizitorientierung. *Die Salamanca Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse – angenommen von der Weltkonferenz „Pädagogik für besondere Bedürfnisse: Zugang und Qualität“; Salamanca, Spanien, 7. – 10. Juni 1994 – unterstreichen folgendes: „Das Leitprinzip, das diesem Rahmen zugrunde liegt, besagt, dass Schulen alle Kinder, unabhängig von ihren physischen, intellektuellen, sozialen, emotionalen, sprachlichen oder anderen Fähigkeiten aufnehmen sollen. Das soll behinderte und begabte Kinder einschließen, ... , Kinder von sprachlichen, kulturellen oder ethnischen Minoritäten sowie Kinder von anders benachteiligten Randgruppen oder -gebieten.“*

In diesem Sinne bedeutet Inklusion die Annahme und Akzeptanz von Vielfalt über den Bereich von Behinderungen hinaus und die Partizipation aller. Eine inklusive Bildungsinstitution passt sich den individuellen Bedürfnissen eines jeden Kindes an.

Der Übergang von der Kita in die Grundschule aus der Perspektive von Inklusion von Mandy Fuchs

Inklusion beschreibt eine Grundhaltung.

Inklusion beschreibt demzufolge eine Grundhaltung und ein Leitprinzip des Umgangs mit Verschiedenheit in heterogenen Lerngruppen und bedarf zur Umsetzung einer Pädagogik der Vielfalt. „Solange pädagogische Fachkräfte Heterogenität als ein grundsätzliches Problem und nicht als Normalfall oder sogar als Bereicherung betrachten, wird sich auch im pädagogischen Alltag nur wenig ändern, weil das Bemühen um vermeintlich homogene Gruppen unweigerlich zur Selektion führt.“ (vgl. Schenz & Esser 2011, 108).

Fünf Handlungsebenen einer inklusiven Pädagogik

3.3 Inklusive Pädagogik in Kita und Grundschule

Inklusive Pädagogik meint einen Ansatz zur Umsetzung von Inklusion im pädagogischen Kontext, z.B. innerhalb von Bildungsinstitutionen. Die Anerkennung pluraler Lebens- und Lernweisen in heterogenen Lerngruppen ist hierbei eine entscheidende Grundlage, wobei es nach Prengel (vgl. Prengel 2015, 32f) zwischen fünf eng miteinander verbundenen und teilweise überlappenden Handlungsebenen zu unterscheiden gilt:

- **Institutionelle Ebene:** Hierzu zählt z.B. die Öffnung und Kooperation aller beteiligten Institutionen oder auch die inklusive Einrichtung prägender Strukturen und Rahmenbedingungen mit Ordnung schaffenden Regeln und Mitgliedschaft inszenierenden Ritualen.
- **Professionelle Ebene:** Dies meint vor allem die Kooperation innerhalb multi-professioneller Teams mit regelmäßigen Teamgesprächen, Fallbesprechungen und Supervision sowie die Unterstützung durch externe ExpertInnen.
- **Relationale Ebene:** Hier ist in erster Linie die wertschätzende Beziehungsebene zwischen LernbegleiterIn und LernerIn gemeint. Auf der Grundlage feinfühligere Bindungen haben LernbegleiterInnen alle Kinder und ihre Bedürfnisse im Blick, achten auf Peerbeziehungen und das soziale Lernen insgesamt.
- **Didaktische Ebene:** Dies meint einerseits obligatorische und von Erwachsenen ausgewählte Lerninhalte (Kerncurriculum bzw. Zumutung von Lernthemen) und andererseits fakultative und sich vor allem an den Themen und Interessen der Lernenden orientierte Lerninhalte. Hierbei geht es dann darum, alle Kinder entsprechend ihrer individuellen Lernausgangslagen mithilfe geeigneter Lernsettings (z.B. offene Arbeit, Projektarbeit, Arbeit in Lernateliers bzw. Lernwerkstätten usw.) zu begleiten, um somit sowohl ein gemeinsames als auch individuelles Lernen zu gewährleisten. Eine inklusive Diagnostik ist eng mit der inklusiven Didaktik verbunden. Sie ist eine in den pädagogischen Alltag eingelassene, stets mit den Lernprozessen einhergehende didaktische Prozessdiagnostik.

Der Übergang von der Kita in die Grundschule aus der Perspektive von Inklusion von Mandy Fuchs

Zwölf Bausteine einer inklusive Pädagogik

- **Bildungspolitische Ebene:** Hierzu zählt die ausreichende Ausstattung mit Ressourcen, die Gewährleistung von entsprechenden und zum Teil gemeinsamen Aus- und Fortbildungen beteiligter Professionen sowie eine angemessene Qualitätssicherung auf der Grundlage von inklusiv ausgerichteten Gesetzesvorgaben.

Für die Arbeit an inklusiven Grundschulen entwickelte Prenzel zwölf Bausteine, die eng miteinander verbunden sind und als ein möglicher Leitfaden zur Gestaltung von Übergängen aus der Perspektive von Inklusion dienen können (vgl. Prenzel 2013, 6ff):

- Die Aufnahme aller SchülerInnen der wohnortnahen Grundschule.
- Die inklusive Grundschule kooperiert mit den Einrichtungen des Elementarbereichs und den Schulen des Sekundarbereichs.
- Die inklusive Grundschule beruht auf schulweit gemeinsamen Vereinbarungen, die ein demokratisches Schulleben ermöglichen.
- In den Klassen wird ein ritualisiertes Klassenleben als „gute Ordnung“ praktiziert, die allen Kindern auf vorhersehbare Weise Mitgliedschaft, Lernen, Spiel, Feiern und Konfliktregulierung im Kontext zeitlicher Rhythmisierung ermöglicht.
- Das inklusive Curriculum der Grundschule beruht auf zwei Säulen: gestufte Kerncurricula von Erwachsenen verantworteter, verbindlicher Bildungsinhalte und Freiräume für Themen und Interessen der Kinder.
- Konstitutiv für die inklusive Grundschule ist die inklusive Didaktik.
- Die individualisierende Didaktik der heterogenen Lerngruppe wird ergänzt durch eine den Lernen gerecht werdende Ausstattung mit Lernmaterialien.
- Die inklusive Diagnostik ist aufs engste verbunden mit der inklusiven Didaktik und den inklusiven Lernmaterialien für den individualisierenden Unterricht.
- Für die inklusive Leistungsbewertung in der inklusiven Grundschule ist es international üblich, dass Lehrkräfte mit Kindern und Eltern die Leistungsentwicklung besprechen und nicht in Form von Ziffernzensuren kommunizieren, um die individuell erreichte Leistung anzuerkennen.
- Zur inklusiven Grundschule gehören von Anerkennung bestimmte pädagogische Beziehungen, sodass jedes Kind die Erfahrung macht, willkommen zu sein.
- Eine zentrale Aufgabe der den Menschenrechten verpflichteten inklusiven Grundschule ist das Bemühen um die Linderung kindlicher Nöte.

Der Übergang von der Kita in die Grundschule aus der Perspektive von Inklusion von Mandy Fuchs

- Die inklusive Grundschule lebt durch die professionelle Kooperation im multiprofessionellen Schulkollegium und im multiprofessionellen Klassenteam sowie durch eine strukturierte Kooperation mit Eltern und einer Reihe weiterer wichtiger Kooperationspartner im Sozialraum.

4. Transition und Inklusion

4.1 *Transition und Inklusion innerhalb des Übergangs von der Kita in die Grundschule*

Übergänge sind verbunden mit einem Selektionsrisiko

Die Übergangsgestaltung von der Kita in die Grundschule ist also aus inklusiver Perspektive für Kinder oft mit einem erhöhten Risiko verbunden, selektiert zu werden. Prenzel äußert diesbezüglich: „Die Primarstufe nimmt ähnlich wie die Elementarstufe fast alle Kinder auf, jedoch in deutlich geringerem Maße. Teilweise existieren noch Schuleingangsuntersuchungen mit dem Ziel, Kinder, die als nicht schulfähig eingeschätzt werden, zurückzustellen oder in Sonderschulen zu überweisen. In fast allen Bundesländern dienen Modellversuche der neuen Schuleingangsphase dazu, diese Zurückstellungen zu überwinden und alle Kinder, die das Einschulungsalter erreicht haben, in die Grundschule aufzunehmen. Insgesamt kommt es im Laufe der Grundschulzeit für einen Teil der Kinder mit Beeinträchtigungen zum Sitzenbleiben oder zu Sonderschulüberweisungen. Parallel dazu arbeitet eine Minderheit der Grundschulen integrativ mit allen Kindern“ (Prenzel 2014, 17).

Anregung zum Nachdenken

„Der Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Schule stellt somit unter inklusiver Perspektive eine besonders sensible und von Selektionsrisiken gekennzeichnete Phase in der frühen Bildungsentwicklung von Kindern dar.“

(Albers & Lichtblau 2014, 16).

Was könnte Ihrer Meinung nach verändert werden, um das Selektionsrisiko für Kinder im Übergang herab zu setzen?

Die Praxis braucht flexibel gestaltete Konzepte zur Neugestaltung von Schuleingangsphasen.

Um kontinuierliche Lernentwicklungsprozesse im Übergang zu fördern und allen Kindern einen erfolgreichen Start in die schulische Laufbahn zu ermöglichen, sollte es insbesondere aus inklusiver Perspektive gelingen, die Anschlussfähigkeit beider Systeme sowie die Einbindung der Familie in kooperativ gestaltete Bildungsprozesse zu erhöhen (vgl. ebenda 18). Hierzu zählen vor allem Separation vermeidende, aber auch flexibel gestaltete Konzepte zur Neugestaltung von Schuleingangsphasen.

Der Übergang von der Kita in die Grundschule aus der Perspektive von Inklusion von Mandy Fuchs

Die Forschung zur Gestaltung eines inklusiven Übergangs in die Schule befindet sich erst in den Anfängen.

Die Recherche von Albers und Lichtblau hat zudem gezeigt, dass sich momentan sowohl in Deutschland als auch international die Forschung zur Gestaltung eines inklusiven Übergangs in die Schule erst in den Anfängen befindet. Bisher existieren scheinbar keine theoretischen Konzeptionen einer spezifisch inklusiven Transition, die Heterogenitätsdimensionen gezielt berücksichtigen (vgl. ebenda). „Die Recherche hat insgesamt ergeben, dass bisher nur partiell Forschung zur Transition von der Kindertageseinrichtung in die Schule unter einer inklusiven Perspektive realisiert wurde.“ (ebenda 26) Beispielhaft können hier Studien zu strukturellen Kopplungsprozessen zwischen Familie, Kindertageseinrichtung und Schule angegeben werden (z.B. Galindo / Sheldon 2012; Barnard 2004; Henderson / Mapp 2002).

Albers und Lichtblau konstatieren weiter, dass von besonderer Bedeutung ist, die Familie in die Gestaltung der Transition einzubeziehen. Hierfür sei eine Berücksichtigung und bewusste Reflexion der Heterogenität soziokultureller Lebensverhältnisse und individueller familiärer Schulvorerfahrungen notwendig. „Eine erfolgreiche Kooperation mit Familien baut dabei grundsätzlich auf Respekt und Wertschätzung auf und fokussiert die individuellen Stärken des Kindes und seiner Familie.“ (ebenda 27)

Bei der erfolgreichen Gestaltung der Transition kommt der Kooperation der Systeme Kindertageseinrichtung und Schule eine weitere Schlüsselfunktion zu; sie sollte eine Kernaufgabe der pädagogischen Arbeit sein. Gelingende Kooperationsprozesse zwischen Elementar- und Primarbereich werden jedoch durch vielfältige personelle, curriculare und strukturelle Differenzen der beiden traditionell getrennten Systeme erschwert. Die pädagogische Praxis in Kindertageseinrichtungen kennzeichnet eine ganzheitliche Förderung von Kompetenzbereichen und eine deutliche Orientierung an den individuellen Interessen der Kinder. Lehrkräfte hingegen fokussieren akademische Kompetenzbereiche und orientieren sich zwangsläufig an curricularen Förderzielen.

Vorgaben der Länder zur Ausgestaltung der Zusammenarbeit von Kitas und Schulen sind heterogen.

Die Vorgaben der Länder über die Ausgestaltung der Zusammenarbeit von Kindertageseinrichtungen und Schulen sind sehr heterogen. „In der zusammenfassenden Analyse der länderspezifischen Vorgaben wird ein Spannungsverhältnis deutlich, welches mit Anforderungen an die pädagogischen Fachkräfte einhergeht: Während sich in den institutionsübergreifenden Bildungsplänen von Hessen, Nordrhein-Westfalen und Thüringen ein gemeinsames Bildungsverständnis auf der normativen Ebene dokumentiert, wird auf der anderen Seite darauf hingewiesen, dass die unterschiedlichen Bildungsansätze von Kindertageseinrichtung und Schule sichtbar sein müssen, damit die Kinder den Übergang auch als Wechsel von Statuspassagen wahrnehmen können. Somit stehen Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen vor der Aufgabe, die Kinder einerseits in ihren individuellen Kompetenzen zu unterstützen und andererseits auch eine schulvor-

Der Übergang von der Kita in die Grundschule aus der Perspektive von Inklusion von Mandy Fuchs

bereitende Funktion zu erfüllen. Strategien, um dieses Dilemma zu überwinden, finden sich auf der organisationalen Ebene in den Ländern, die die Schuleingangsphase flexibilisieren und auf frühe Selektion verzichten. Dies kann auf der operativen Ebene durch eine prozessorientierte Beobachtung anstelle einer Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs erfolgen. Als Voraussetzung für die Gestaltung gelingender Transitionsprozesse werden übereinstimmend Kooperationsstrukturen zwischen den Systemen formuliert.“ (ebenda 39/40)

Anregung zum Nachdenken

„Solange diagnosebasierte Stigmatisierungen einzelner Kinder erforderlich sind, um in den Systemen Ressourcen für besondere Fördermaßnahmen zu erhalten, und solange der Übergang in die Schule von selektiven Mechanismen infolge der Entscheidung über die individuelle Schulfähigkeit des Kindes bestimmt wird, stehen Inklusion und Transition zueinander in einem widersprüchlichen Verhältnis.“

(Albers & Lichtblau 2014, S.65)

Wie könnte dieses Dilemma Ihrer Meinung nach gelöst werden?

4.2 Ausgewählte Kooperationsprojekte, Konzepte und Programme für die Gestaltung eines inklusiven Übergangs von der Kita in die Grundschule

Damit Transitionen zukünftig auch unter den besonderen Anforderungen von Inklusion gelingen, bedarf es einer inklusiven Organisationsentwicklung in Kitas und Grundschulen, die Herausforderungen auf mehreren Gestaltungs- bzw. Handlungsebenen zu bewältigen haben: auf der institutionellen, professionellen, relationalen, didaktischen und bildungspolitischen Ebene. Bundesweit gibt es Modellprojekte oder Vorhaben, die eine Umsetzung inklusiver Organisationsentwicklung auf einzelnen Ebenen anstreben. Hierzu zählen Beispiele, wie die Einschulung ohne Auslese, das gemeinsame Spielen und Lernen in heterogenen Kitagruppen und jahrgangsgemischten Grundschulklassen, die allgegenwärtige Tendenz zu mehr Individualisierung innerhalb von Kitas und Grundschulen oder auch die Auszeichnung inklusiver Kindertagesstätten und Schulen (z.B. mit dem Jacob Muth-Preis für inklusive Schule). Diese Beispiele können Fachkräften in der Kita und der Schule Mut machen, ihre eigene Einrichtung bzw. ihr eigenes Handlungsfeld kritisch zu betrachten und gemeinsam mit allen Beteiligten zu reflektieren, welche Herausforderungen für die eigene inklusive Übergangsbe-wältigung anstehen und schrittweise umgesetzt werden können.

Der Übergang von der Kita in die Grundschule aus der Perspektive von Inklusion von Mandy Fuchs

Nachfolgend sollen exemplarisch Kooperationsprojekte bzw. Programme kurz vorgestellt werden und für die weitere Lektüre anregen:

Individuelle Lern-Entwicklungs-Analyse im Übergang von der Kita in die Schule

ILEA T – Lern-Entwicklungs-Analyse im Übergang von der Kita in die Schule (www.ilea-t.reha.uni-halle.de)

Ein konkretes Konzept zur Gestaltung von Transitionsprozessen in inklusiven Settings ist die *Individuelle Lern-Entwicklungs-Analyse im Übergang von der Kita in die Schule (ILEA T)*. ILEA T ist ein in der Praxis erprobtes und wissenschaftlich begründetes Verfahren für eine kontinuierliche pädagogische Beobachtung und Analyse der Entwicklung und der Lernausgangslage für Kinder im letzten Kindergartenjahr, in der Zeit des Übergangs sowie im Anfangsunterricht. Dabei ist es für einen gelingenden Übergang von Bedeutung, dass Kita und Schule kooperieren und dabei die Stärken der jeweils anderen Institution anerkennen. Dieses Verfahren versucht selektive Praktiken der sonderpädagogischen Diagnostik zu überwinden und folgt konsequent der von Prengel aufgestellten Forderung nach einer inklusiven Pädagogik. Geiling, Liebers & Prengel (2014, 12ff) formulieren hierfür folgende handlungsleitende Prinzipien:

Handlungsleitende Prinzipien von ILEA T

Anerkennung in heterogenen Lerngruppen: ILEA T unterstützt die Anerkennung jeder kindlichen Persönlichkeit, der Themen und Interessen der Kinder sowie der individuellen kindlichen Kompetenzen auf dem Weg in die Welt der Schrift und in die Welt der Zahlen. Jedes Kind soll dabei – unabhängig vom Entwicklungs- und Leistungsstand – im Alltag immer wieder erleben können, dass es als kompetent und liebenswert wahrgenommen und geachtet wird.

Pädagogische Diagnostik: Entwicklungs- und Lernstände von Kindern werden analysiert, um pädagogisch begründete Angebote in Kita und im Anfangsunterricht zu unterbreiten.

Offenheit für Themen und Interessen der Kinder und Nutzung domänenspezifischer Stufenmodelle: Die Themen und Interessen der Kinder sind bedeutsame Aspekte der kindlichen Persönlichkeit. Sie verkörpern das individuelle Bestreben des Kindes, sich mit Ausschnitten der Welt zu beschäftigen und diese für sich zu „erobern“. Themen und Interessen werden beobachtet und dokumentiert, um einen Zugang zum kindlichen Denken, Fühlen und Wollen zu finden. Diese Erhebungen werden kombiniert mit der systematischen Analyse der Kompetenzstände von Kindern mithilfe empirisch überprüfter Stufenmodelle des Schriftspracherwerbs und der Entwicklung mathematischer Kompetenzen, die als Ordnungsmuster für Bildungsangebote in heterogenen Gruppen dienen können.

Der Übergang von der Kita in die Grundschule aus der Perspektive von Inklusion von Mandy Fuchs

Förderung der Reflexion eigener Lernprozesse: Um die Eigenaktivität der Kinder beim Lernen zu stärken, werden sie zunehmend in die Lage versetzt, über ihr eigenes Lernen nachzudenken, zu sprechen sowie eigene Lernfortschritte zu erkennen. Geeignete Instrumente, wie zum Beispiel Lernlandkarten, Lernpässe und das Portfolio unterstützen sie auf diesem Weg.

Berücksichtigung der bio-psycho-sozialen Gesamtsituation: Die Analyse des Lernentwicklungsstandes erfasst wesentliche Aspekte der bio-psycho-sozialen Entwicklung mit den Wechselwirkungen zwischen Kind und Umfeld.

Arbeitshypothesen: Ergebnisse von Lernentwicklungsanalysen sind Bilder, die wir uns von Kindern und ihren Kompetenzen machen, sie können nicht unmittelbar Realität abbilden und beziehen sich nur auf Teilbereiche kindlichen Lernens.

buddy-Modellprojekt Kita-Grundschule
(www.buddy-ev.de/download/buddy-programm)

Die Einbeziehung der Kinder als Schwerpunkt des buddy-Projektes

Der Verein buddy E.V. hat ein Programm entwickelt und in einem Modellprojekt erprobt, das Kinder gezielt an der Gestaltung ihres Übergangs von der Kita in die Grundschule beteiligt. Im Gegensatz zu anderen Übergangsjahren, die schulische Inhalte und Methoden in den Mittelpunkt stellen, setzt der buddy E.V. neben der Partizipation der Kinder einen Schwerpunkt auf die Stärkung ihrer sozialen und emotionalen Kompetenzen.

Im Rahmen des buddy-Modellprojektes Kita-Grundschule führte die Universität Paderborn (Arbeitsbereich Grundschulpädagogik und Frühe Bildung) eine Evaluationsstudie durch. Im Mittelpunkt standen dabei die Sichtweisen der Kinder. Die Kinder brachten bei den Befragungen viele konstruktive Vorschläge und eine neue Sichtweise auf den Übergangsprozess ein. Aus Sicht der Kinder ist wichtig, sich regelmäßig und unter der Prämisse eines wertschätzenden Umgangs in gemischten Gruppen von Kita- und Grundschulkindern zu treffen. Noch wesentlicher sind jedoch Freiräume für Selbstbestimmung. Die Befragungsergebnisse lassen den Schluss zu, dass Kinder als Experten in eigener Sache agieren können. Sie sind in der Lage, Partizipationsmöglichkeiten kompetent zu nutzen und haben konkrete Vorstellungen in Bezug auf die optimale Gestaltung der Aktivitäten.

TransKiGs und GOrBiGs (www.bildung-brandenburg.de/transkigs)

Im Rahmen von TransKiGs wurde ein gemeinsamer Orientierungsrahmen für Kitas und Grundschulen entwickelt.

TransKiGs (Transfer vom Kindergarten zur Grundschule) ist der Name eines länderübergreifenden Verbundprojekts zur Stärkung der Bildungs- und Erziehungsqualität in Kindertageseinrichtungen und Grundschule, sowie zur Gestaltung des Übergangs zwischen beiden Bildungseinrichtungen. Von 2005 bis 2009 beteiligten sich daran die Länder Berlin, Brandenburg, Bremen, Thüringen und NRW.

Der Übergang von der Kita in die Grundschule aus der Perspektive von Inklusion von Mandy Fuchs

GOrBiKs heißt: Gemeinsamer Orientierungsrahmen für die Bildung in Kindertagesbetreuung und Grundschule und wurde im Rahmen von TrasKiGs im Land Brandenburg entwickelt. Er beschreibt die gemeinsame Bildungsverantwortung beim Übergang der Kinder vom Elementarbereich in den Primarbereich als einen Qualitätsbereich der Entwicklung von Kindertagesbetreuung und Grundschule. Er konkretisiert sich in folgenden Qualitätsmerkmalen:

Qualitätsmerkmale von GOrBiKs

- einen gelingenden Übergang aus der Kindertagesbetreuung in die Grundschule gemeinsam gestalten;
- ein gemeinsames Bild vom Kind entwickeln, das Eingang in die pädagogischen Konzeptionen / Schulprogramme findet;
- eine gemeinsame Vorstellung von einer neuen Lernkultur gewinnen;
- anschlussfähige Formen von Beobachtung, Dokumentation und Analyse praktizieren;
- Professionalität im Bereich von Kita und Grundschule stärken;
- gemeinsame Erziehungs- und Bildungsverantwortung von Eltern, Kita und Schule wahrnehmen.

Eine Bildungseinrichtung als pädagogischer Verbund für Drei- bis Zehnjährige

Bildungshaus für Drei- bis Zehnjährige (www.kultusportal-bw.de)

Mit Beginn des Schuljahres 2007/08 startete in Baden-Württemberg das Modellprojekt „Bildungshaus für Drei- bis Zehnjährige“, das Kindern die Chance bietet, über einen Zeitraum von sieben Jahren gemeinsam zu lernen und zu spielen. Damit wird Kindern ab drei Jahren eine kontinuierliche Bildungsbiografie ermöglicht, die – an den individuellen Potentialen orientiert – in unterschiedlichen Geschwindigkeiten verlaufen kann. Die beim Programm „Schulanfang auf neuen Wegen“ erfolgreich erprobte flexible Einschulung und das jahrgangsübergreifende Lernen sind in das Konzept der Bildungshäuser 3-10 integriert.

In den Bildungshäusern steht die intensive Zusammenarbeit zwischen Kindergarten und Grundschule im Vordergrund. Sie soll im Laufe der Modellphase so eng werden, dass eine durchgängige Bildungseinrichtung für Drei- bis Zehnjährige – ein pädagogischer Verbund – entsteht. Mit diesem Modellprojekt schlägt Baden-Württemberg als erstes Bundesland neue Wege im Bereich der frühkindlichen Bildung und der Grundschulbildung ein. Gemeinsame Lern- und Spielzeiten in institutions- und jahrgangsübergreifenden Gruppen sind zentrale Strukturelemente dieses Modellprojekts. Der Orientierungsplan für die Kita und der Bildungsplan der Grundschule sind aufeinander abgestimmt. Sie bilden die Basis für die Arbeit im Bildungshaus unter folgenden Leitgedanken:

Der Übergang von der Kita in die Grundschule aus der Perspektive von Inklusion von Mandy Fuchs

Leitgedanken für die Arbeit im Bildungshaus

- Das Kind steht im Mittelpunkt der frühkindlichen Bildung und der Bildung in der Grundschule.
- Grundlage des Gelingens ist eine intensive Erziehungs- und Bildungspartnerschaft mit dem Elternhaus.
- ErzieherInnen und Lehrkräfte bilden ein Team. Die PädagogInnen mit unterschiedlicher Ausbildung arbeiten eng zusammen und lernen voneinander. Davon profitieren sie selbst, am meisten aber die Kinder.

5. Zusammenfassung

Aus der Perspektive einer kindzentrierten Pädagogik bedarf es neuer Überlegungen zur Gestaltung des Übergangs von der Kita in die Grundschule, die einhergehen mit veränderten Sichtweisen. Veraltete Modelle, die vor allem auf eine Selektion am Schulanfang ausgerichtet sind, sollten abgelöst werden durch neue am Kind orientierte Konzepte. Hierbei geht es vor allem um eine Neudefinierung von „Schulfähigkeit“ als Kompetenz des sozialen Systems, also aller am Übergang beteiligter Personen und Institutionen. Mit Blick auf Inklusion als Menschenrecht und als Wertschätzung von Vielfalt darf auch der Übergang kein besonderes Selektionsrisiko für Kinder darstellen. „Eine inklusive Pädagogik bedarf neuer Überlegungen, die der Vielfalt der Kinder gerecht wird. Jedes Kind hat sowohl das Recht auf Gleichheit als auch das Recht auf Verschiedenheit, sodass ihm sein individueller Eigensinn zugestanden wird.“ (Fuchs 2015, 211)

6. Fragen und weiterführende Informationen

6.1 Fragen und Aufgaben zur Bearbeitung des Textes



AUFGABE 1:

Stellen Sie mögliche Vor- und Nachteile einer inklusiven Pädagogik einschließlich einer inklusiven Übergangsgestaltung aus verschiedenen Perspektiven (z.B. hochbegabte oder/und behinderte Kinder, Kinder mit Migrationshintergrund, Eltern, pädagogische Fachkräfte in Kitas und Grundschulen, ...) zusammen. Erstellen Sie einen Anforderungskatalog für Einrichtungen, die mit einer inklusiven Pädagogik beginnen und auch den Übergang inklusiv gestalten wollen. Was müssen sie unbedingt berücksichtigen?



AUFGABE 2:

Beobachten Sie in Ihrer Praxiseinrichtung die Gestaltung des Übergangs von der Kita in die Grundschule, oder lassen Sie sich die Gestaltung des Übergangs von einer pädagogischen Fachkraft beschreiben. Beschreiben Sie verschiedene Übergangsrituale und deren Wirkung auf die Kinder und deren Eltern.



FRAGE 1:

Wenn Sie an Ihre eigene Kindheit zurückdenken – haben Sie selbst Erfahrungen mit dem Übergang von der Kita in die Grundschule gemacht? Wie wurde dieser Übergang gestaltet und welche positiven bzw. negativen Erinnerungen haben Sie?

Der Übergang von der Kita in die Grundschule aus der Perspektive von Inklusion von Mandy Fuchs

LITERATUR- VERZEICHNIS

6.2 Literatur und Empfehlungen zum Weiterlesen

- Albers, T.; Lichtblau, M. (2014): *Inklusion und Übergang von der Kita in die Grundschule: Kompetenzen pädagogischer Fachkräfte*. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 41, München
- Barnard, W. M. (2004): *Parent involvement in elementary school and educational attainment*. In: *Children and Youth Services Review*, 26(1), S. 39–62
- Fuchs, M. (2015): *Alle Kinder sind Matheforscher. Frühkindliche Begabungsförderung in heterogenen Gruppen*. Seelze: Friedrich Verlag (Klett Kallmeyer)
- Galindo, C.; Sheldon, S. (2012): *School and home connections and children's kindergarten achievement gains: The mediating role of family involvement*. In: *Early Childhood Research Quarterly*, Bd. 27, H.1, S. 90–103
- Geiling, U.; Liebers, K.; Prengel, A. (2014): *Handbuch ILEA T. Individuelle Lern-Entwicklungs-Analyse im Übergang*, Halle: Martin-Luther-Universität
- Griebel, W. & Niesel, R. (2004): *Transition – Fähigkeiten von Kindern in Tageseinrichtungen fördern, Veränderungen erfolgreich zu bewältigen*. Beltz: Weinheim
- Griebel, W. & Niesel, R. (2011): *Übergänge verstehen und begleiten – Transitionen in der Bildungslaufbahn von Kindern*. Berlin: Cornelsen
- Henderson, A.; Mapp, K. (2002): *A New Wave of Evidence: The Impact of School, Family, and Community Connections on Student Achievement*. Austin, Texas
- Kammermeyer, G. (2001): *Schulfähigkeit*. In Faust-Siehl G. & Speck-Hamdan A. (Hrsg.), *Schulanfang ohne Umwege*. (96–118). Frankfurt a.M.: Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule e.V.
- Prengel, A. (2013): *Inklusive Bildung in der Primarstufe. Eine wissenschaftliche Expertise des Grundschulverbandes*, Best. Nr. 2041, Frankfurt a.M.
- Prengel, A. (2014): *Inklusion in der Frühpädagogik. Bildungstheoretische, empirische und pädagogische Grundlagen*. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 5, 2. bearb. Aufl., München
- Prengel, A. (2015): *Inklusive Bildung: Grundlagen, Praxis, offene Fragen*. In: Häcker, T. & Walm, M. (Hrsg.): *Inklusion als Entwicklung – Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Julius Kinkhardt
- Schenz, C.; Esser, P. (2011): *Kompetenzen von Lehrerinnen und Lehrern in der schulischen Begabungsförderung*. In: Steenbuck, O.; Quitmann, H.; Esser P. (Hrsg.): *Inklusive Begabtenförderung in der Grundschule*. 105 ff. Beltz
- buddy E.V. – Forum Neue Lernkultur: *Abschlussbroschüre Modellprojekt Übergang von der Kita in die Grundschule*. Zugriff am 01.11.2015. Verfügbar unter: http://www.buddy-ev.de/fileadmin/user_upload/allgemein/pdf/Publikationen/buddy_AbschlModellprojekt.pdf
- Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM): *Orientierende Rahmenkonzepte*. Zugriff am 01.11.2015. Verfügbar unter: <http://www.bildung-brandenburg.de/transkigs/rahmenkonzepte.html>
- Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg: ILEA T. Zugriff am 01.11.2015. Verfügbar unter: <http://ilea-t.reha.uni-halle.de/>
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Referat 33: *Kindergärten, Grundschulen: Gemeinsam Spielen und Lernen*. Zugriff am 01.11.2015. Verfügbar unter: <http://www.kultusportal-bw.de/KINDERGAERTEN-BW,Lde/Startseite/Fruehe+Bildung/Bildungshaus>

Der Übergang von der Kita in die Grundschule aus der Perspektive von Inklusion von Mandy Fuchs

EMPFEHLUNGEN ZUM WEITERLESEN

- Elschenbroich, D. (2002): Weltwissen der Siebenjährigen: Wie Kinder die Welt entdecken können. München: Goldmann Verlag*
- Krenz, A. (2003): Ist mein Kind schulfähig? Ein Orientierungsbuch. München: Kösel Verlag*
- Lingenauber, S. & Niebelschütz, J. L. (2015): Das Übergangsbuch. Kinder, Eltern und Pädagoginnen dokumentieren den Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Schule. Zugriff am: 09.11.2015. Verfügbar unter: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/2329.html>*

6.3 Glossar

Bildungsphilosophie Die Bildungsphilosophie einer Institution oder von Personen umfasst das Verständnis, wie sich Bildung, Lernen und Entwicklung vollziehen, welche Rolle dem Kind und seiner Umwelt zukommen und welche Lernkultur sich daraus ergibt. Sie steht im engen Zusammenhang mit Einstellungen und Haltungen und prägt die Handlungskompetenz pädagogischer Fachkräfte.

Inklusion bedeutet im Kontext dieses Beitrages die Wertschätzung der Vielfalt unserer Gesellschaft. Sie erkennt die Verschiedenheit von Menschen an und trägt der Individualität und den Bedürfnissen aller Menschen Rechnung. Unterschiede werden als Gewinn und Lernressource gesehen. Inklusion bedeutet Gleichberechtigung sowie Mitbestimmung und Mitgestaltung für alle. Demzufolge ist Inklusion eine Einstellung und Haltung und beginnt im Kopf und im Herz.

Inklusive Pädagogik meint im oben beschriebenen Sinn einen Ansatz zur Umsetzung von Inklusion im pädagogischen Kontext. Dabei ist die Gleichheit und Verschiedenheit der Kinder (egalitäre Differenz) ein entscheidender Punkt, den es auszubalancieren gilt. Für die inklusive Pädagogik bedarf es neuer didaktischer Überlegungen, um der Vielfalt der Kinder gerecht zu werden. Für jedes Kind gilt dementsprechend sowohl das Recht auf Gleichheit als auch das Recht auf Verschiedenheit (Freiheit) gleichermaßen.

Modernes Bild vom Kind Das auf aktuellen wissenschaftlichen Theorien und Studien beruhende „moderne“ Bild vom Kind meint, dass jedes Kind seine Welt selbst in sozialer Interaktion mit anderen konstruiert. Jedes Kind ist also aktiver Konstrukteur seines Wissens. Es möchte lernen und seine Umwelt erforschen, um seinem Bedürfnis nach Erleben von Kompetenz und Wirksamkeit, nach Autonomie und Selbstbestimmung nachzugehen. Das Lernen liegt demnach in der Verantwortung des Kindes, welches sich als kompetenter Akteur von Geburt an autonom mit seiner Umwelt auseinandersetzt.

Der Übergang von der Kita in die Grundschule aus der Perspektive von Inklusion
von Mandy Fuchs

Lernkultur meint die Gesamtheit der für eine bestimmte Zeit typischen Lebenswelt von Lernenden und LernbegleiterInnen, die insbesondere durch bestimmte Lernformen charakterisiert ist. Sie ist abhängig von der vorherrschenden Bildungsphilosophie. Zum Beispiel wird mit „individueller Potentialentfaltung bzw. individueller Förderung jedes Kindes“ eine aktuelle Lernkultur in Deutschland bezeichnet.

KiTa Fachtexte ist eine Kooperation der Alice Salomon Hochschule, der FRÖBEL-Gruppe und der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). KiTa Fachtexte möchte Lehrende und Studierende an Hochschulen und Fachkräfte in Krippen und Kitas durch aktuelle Fachtexte für Studium und Praxis unterstützen. Alle Fachtexte sind erhältlich unter: www.kita-fachtexte.de

Zitiervorschlag:

Fuchs, M. (3.2016): Der Übergang von der Kita in die Grundschule aus der Perspektive von Inklusion. Verfügbar unter: <http://www.kita-fachtexte.de/XXXX> (Hier die vollständige URL einfügen.). Zugriff am TT.MM.JJJJ