

Michael Börner, Hendrik Trescher

## **Inklusion als Auftrag. Praxen von Teilhabe und Ausschluss in Kindertageseinrichtungen**



Erschienen in

**ARCHIV für Wissenschaft  
und Praxis der Sozialen Arbeit**

Heft 4/2024

**Kita: Herausforderungen  
jenseits der Kinderbetreuung**

Vierteljahresschrift zur Förderung von  
Sozial-, Jugend- und Gesundheitshilfe

Herausgegeben von  
Prof. Dr. Peter Buttner

Deutscher Verein für öffentliche  
und private Fürsorge e. V.  
Michaelkirchstraße 17/18  
10179 Berlin-Mitte  
Tel. 030 629 80-0  
Fax 030 629 80-150  
[www.deutscher-verein.de](http://www.deutscher-verein.de)

## Inklusion als Auftrag. Praxen von Teilhabe und Ausschluss in Kindertageseinrichtungen

Seit einigen Jahren befindet sich das pädagogische Handlungsfeld in Kitas in einem Transformationsprozess. Inklusion als pädagogischer Gestaltungsauftrag spielt dabei eine zentrale Rolle. Der Beitrag knüpft an dieser Stelle an und beschäftigt sich ausführlich mit der Offenlegung und Diskussion ebenjener Herausforderungen. Der Text präsentiert zentrale Ergebnisse und formuliert handlungspraktische Überlegungen, wobei vor allem die Frage nach Inklusion als Handlungs- bzw. Gestaltungsauftrag im Mittelpunkt steht.

Das Handlungsfeld in Kindertageseinrichtungen ist in den vergangenen Jahren stetig komplexer geworden. So sollen die Mitarbeitenden

„nicht nur immer mehr Kinder immer früher bilden und erziehen, zur *work-family-balance*, Geschlechtergerechtigkeit und Frauenerwerbsquote beitragen, sondern als sozialräumlich situierte Orte des Gemeinwesens auch Kinderarmut kompensieren, vielfältige Hilfsangebote für Familien vernetzen, Eltern beraten und bilden, geflüchtete Familien integrieren, mit Schulen lebendige und barrierefreie Bildungslandschaften gestalten, und so weiter und so fort“ (Bollig 2019, 160 f.; Hervorh. i.O.).

Der an die Mitarbeitenden gerichtete Auftrag, Inklusion zu realisieren, fügt sich dabei nahtlos in das Aufgabenspektrum ein (König 2020). Doch was heißt eigentlich „Inklusion“ – einerseits als Begriff, andererseits als Leitkategorie für pädagogisches Handeln in Kitas? Ausgehend von der übergeordneten Frage des Themenheftes („Welche Aufgabe hat die Kita?“) beschäftigt sich der Beitrag ausführlicher mit ebendieser Frage und beleuchtet die Aufgabe Inklusion sowie die Herausforderungen, die sich hieraus für die pädagogische Handlungspraxis in entsprechenden Einrichtungen ergeben. Herangezogen werden dafür ausgewählte Erkenntnisse aus der Studie „Inklusion als Herausforderung für integrative Kindertageseinrichtungen“ (Trescher/Börner 2023), die im Beitrag vorgestellt und diskutiert werden.

Bevor jedoch näher hierauf eingegangen wird, ist es zunächst erforderlich darzulegen, was gemeint ist, wenn im Beitrag von Inklusion gesprochen wird. Begründet liegt dies darin, dass sich Zugänge zum Begriff sowohl auf begrifflich-theoretischer als auch handlungspraktischer Ebene als vielseitig, unscharf und zum Teil in sich widersprüchlich erweisen, was nicht selten Gegenstand von Kritik ist (Dederich 2020; Katzenbach

2015). Diese Ausführungen bilden den Kern des folgenden Abschnitts. Hieran anschließend wird zunächst ein kurzer Einblick in die Studie und deren methodisches Vorgehen gegeben, bevor die Ergebnisse dargestellt werden. Im letzten Abschnitt des Beitrags wird diese wiederum zum Ausgangspunkt einer näheren Bestimmung der Aufgabe Inklusion genommen.

## Inklusion als Begriff und Praxis

Wenn im Folgenden von Inklusion gesprochen wird, wird sich theoretischen Zugängen zum Begriff angeschlossen, die Inklusion nicht als „die Realisierung eines positiv definierbaren gesellschaftlichen (Ideal-)Zustands“ (Dannenbeck 2013, 461) begreifen, sondern als relationale, je situative Aushandlungspraxis (Budde/Humrich 2015). Inklusion wird als eine Praxis definiert, deren zentraler Kern *Kritik* ist (siehe auch: Trescher 2018a; 2018b). Inklusion ist, so der hier vertretene Verstehenszugang, eine (gesellschafts-)kritische Praxis, die darauf zielt, Strukturen und Praktiken zu beleuchten, diese auf ihre unterdrückende und ausschlussreproduzierende Wirkmächtigkeit hin zu untersuchen und hierauf aufbauend Wege des lebenspraktischen Aufbruchs jener Wirkmechanismen auszuloten. Inklusion „erfasst Praxen von Herrschaft und Ausschluss und dekonstruiert sie im lebenspraktischen Vollzug. Inklusion verändert Gesellschaft und ist somit immer auch Gesellschaftskritik“ (Trescher 2018a, o.S.).

Der Rückgriff auf den Begriff „Dekonstruktion“ signalisiert bereits, dass dieses Inklusionsverständnis an poststrukturalistische Theorietraditionen und damit an die Arbeiten von Autor/innen wie Jacques Derrida, Michel Foucault und Judith Butler anschließt. Inklusion als Praxis der Dekonstruktion zielt auf allen erdenklichen Ebenen darauf,

„das Vorherrschende [...] in seiner gesellschaftlichen Funktion zur Aufrechterhaltung der herrschenden Norm(alität) sowie in seinen Konstitutions- und Konstruktionsprozessen zu untersuchen, dabei Ausgeschlossenes zu erkennen und Hierarchisierungen aufzuweichen“ (Hartmann 2001, 80 f.).

Es geht also um einen gesellschaftskritischen Blick, der weit mehr als „nur“ die Erfassung und Auflösung von Barrieren meint, die Teilhabemöglichkeiten von Menschen verhindern oder erschweren. In den Blick geraten vielmehr grundlegendere Fragen,



**Dr. phil. Michael Börner** ist Wiss. Mitarbeiter am Institut für Erziehungswissenschaften der Philipps-Universität Marburg. E-Mail: michael.boerner@uni-marburg.de



**Prof. Dr. phil. habil. Hendrik Trescher** ist Universitätsprofessor am Institut für Erziehungswissenschaften der Philipps-Universität Marburg. E-Mail: hendrik.trescher@uni-marburg.de

z.B. nach „Subjektpositionierungen/-formierungen und Subjektivierungsweisen“ (Bühmann/Schneider 2012, 137), Anerkennungsverhältnissen und damit nach den Bedingungen und Grenzen von Handlungsmächtigkeit.

Wird dieser Perspektive weiter gefolgt, wird schnell deutlich, warum Inklusion nicht – wie eingangs beschrieben – als „Realisierung eines positiv definierbaren gesellschaftlichen (Ideal-)Zustands“ gesehen werden kann, sondern als eine Praxis, die niemals abgeschlossen ist und in Form einer kritischen Analytik immer wieder aufs Neue angestoßen werden muss. Fragen von Teilhabe und Ausschluss lassen sich nicht pauschal beantworten und müssen immer individuell und situativ betrachtet und beantwortet werden.

Hinzu kommt, dass Handlungen, die darauf abzielen, situativ Praxen von Ausschluss aufzulösen, ihrerseits dazu führen können, dass ggf. an anderer Stelle (neue) Praxen von Ausschluss (für ggf. andere Personen) entstehen.

Dies zeigt, dass Inklusion als Praxis immer auch durch Ambivalenzen und die Aushandlung von Dilemmata gekennzeichnet ist (Trescher/Börner 2022). Wird Inklusion also als Leitkategorie des eigenen Handelns formuliert, muss immer wieder neu die Frage gestellt werden, wo und wie sich Praxen von Ausschluss individuell und situativ vollziehen und welche Subjektpositionen damit einhergehend ggf. prekär werden. Im weiteren Verlauf des Beitrags wird diese Perspektive auf das Handlungsfeld von Kitas übertragen.

## Zur Studie

Im Mittelpunkt der Studie „Inklusion als Herausforderung für integrative Kindertageseinrichtungen“ standen drei strukturell kontrastive Kitas (Krabbelstube, Kindergarten, Kindergarten mit Naturkonzept), die über verschiedene methodische Zugänge beforscht wurden.<sup>1</sup> Durchgeführt wurde u.a. eine Dokumentenanalyse, in der neben den pädagogischen Konzepten auch die Raumpläne und Tagesabläufe der Einrichtungen erfasst wurden. Weiterhin wurden neun leitfadengestützte Interviews mit Mitarbeitenden unterschiedlicher Statusgruppen erhoben und insgesamt 60 ethnografische Beobachtungen durchgeführt. Ziel war es, in möglichst alle Teilbereiche der Einrichtungen Einblick zu erhalten und sich hiervon ausgehend der Frage nach der Bedeutung von Inklusion für das Handlungsfeld zu nähern. Insbesondere durch die wechselseitige Kontrastierung der verschiedenen Datenmaterialien eröffnete die Studie eine Vielzahl spannender Einblicke. Hierzu zählen beispielsweise Ergebnisse bzgl. des Stellenwerts von und des innerorganisationalen Umgangs mit Differenz, Inklusions- und Behinderungsverständ-

---

<sup>1</sup> Da das methodische Vorgehen hier nicht ausführlicher vorgestellt werden kann, sei auf die entsprechenden Ausführungen an anderer Stelle verwiesen (Trescher/Börner 2023, 53 ff.).

nissen von Trägerorganisation und pädagogischen Fachkräften und – was im Folgenden im Mittelpunkt stehen wird – Praxen von Teilhabe und Ausschluss im Einrichtungsalltag.

## Einblick in Ergebnisse: Praxen von Teilhabe und Ausschluss

Wenn im Folgenden Einblick in die Ergebnisse der Studie gegeben wird, wird sich auf jene beschränkt, die im Zuge der Beobachtungsauswertung herausgearbeitet wurden. Exemplarisch aufgegriffen werden vier Ergebnisstränge, die sich als hochgradig relevant für den Vollzug von Praxen von Teilhabe und Ausschluss – und damit der Frage nach Inklusion – im Kita-Alltag erwiesen haben. Die Ergebnisse werden jeweils durch kurze Ausschnitte aus dem Material veranschaulicht.

### Zwischen Aufsicht, Fürsorge und „Besonderung“

Die Beobachtungen haben immer wieder deutlich gemacht, wie umfassend Praxen der Aufsicht in das pädagogische Handeln in Kitas eingelassen sind. Zu jedwedem Zeitpunkt begleiten die Mitarbeitenden die Kinder und haben diese und ihre Handlungen im Blick. Für die Wahrung der Aufsichtspflicht und den Schutz der Kinder ist dies auch unabdinglich. Praxen der Aufsicht bergen dabei stets auch ein bewertendes/prüfendes Moment und sie bringen die Potenzialität eines regulativen Eingriffs mit sich. Sollte das Handeln eines Kindes als unerwünscht oder potenziell bedrohlich (für sich selbst und/oder andere) bewertet werden oder wird das Ausbleiben einer erwünschten Handlung bemerkt, kann eine pädagogische Intervention erfolgen.

Von Bedeutung für die Frage nach Teilhabe und Ausschluss ist nun, dass das Ausmaß, in dem Kinder durch Praxen der Aufsicht im Alltag erfasst werden, nicht immer gleich verteilt ist. So zeigte sich in der Auswertung beispielsweise, dass es v.a. Kinder mit erhöhtem Unterstützungsbedarf bzw. Integrationsstatus sind, die besonders eng durch die Mitarbeitenden begleitet werden (siehe auch: Trescher/Hauck 2015). Exemplarisch veranschaulichen lässt sich dies am folgenden Auszug, in dem ein Ausflug einer Gruppe zu einem nahegelegenen Spielplatz beobachtet wurde:

*„Die Gruppe steht nun draußen vor der Einrichtung. MA1<sup>2</sup> hat K1 an der Hand. [...] MA2 schiebt einen Kinderwagen, mit zwei nebeneinander positionierten Sitzmöglichkeiten in die Reihe, welche die Kinder, mit Hilfe von Anweisungen aller Betreuerinnen, zu formen beginnen. In diesem Kinderwagen sitzen zwei Kinder, K2 [...] und K3“ (B21, Z. 23–27).*

Bei K1, K2 und K3 handelt es sich um – für den bzw. die Beobachter/in als solche identifizierbare – Kinder mit Integrationsstatus. Während die übrigen Kinder jeweils ein

2 „MA“ steht für Mitarbeiter/in, „K“ steht für Kind. Die Nummerierung orientiert sich an der Abfolge des Auftretens in der Situation. Folglich ist MA1 hier nicht identisch mit MA1 aus den folgenden Beispielen.

anderes Kind an der Hand haben, werden K1, K2 und K3 eng durch die Mitarbeitenden geführt. K1 wird an die Hand genommen, K2 und K3 werden in einem Kinderwagen geschoben. Relevant für den Untersuchungsgegenstand ist dies, weil die drei Kinder hierdurch ein Stück weit aus dem Kollektiv der Kindergruppe herausgelöst und damit unweigerlich – für alle anderen Kinder und Mitarbeitenden erkennbar – als besonders schutz- bzw. aufsichtsbedürftig markiert und entsprechend innerhalb der Gruppe hervorgebracht werden. Für K2 und K3 entsteht obendrein die spezielle Situation, dass sie durch das Fahren im Kinderwagen in besonderer Art und Weise kleinkindlich adressiert werden. In der Summe heißt das: Das stärkere Umsorgen und die besonderen Schutzmaßnahmen, die für K1, K2 und K3 getroffen werden (und ggf. getroffen werden müssen), führen unweigerlich dazu, dass Zuschreibungen von Andersartigkeit transportiert und innerhalb der Gruppe (re-)produziert werden.

Die Mitarbeitenden stehen vor dem Dilemma, einerseits den Schutz der Kinder sicherstellen zu müssen, sich andererseits aber genau an dieser Stelle auch auf das Terrain „ungleichheitsrelevante[r] Positionierungspraktik[en]“ (Machold/Diehm 2017, 316) zu begeben. Es kommt zu einem Aufeinandertreffen widerstreitender Ansprüche: Praxen von Aufsicht und Fürsorge stehen Praxen der „Besonderung“ gegenüber. Verschärft wird dies dadurch, dass sich eine engere Begleitung einzelner Kinder mitunter als unumgänglich erweisen kann – beispielsweise, wenn Kinder nicht selbstständig laufen und/oder essen können. Ein stärkeres Umsorgen und die damit einhergehende (Re-)Produktion von Andersartigkeit würden sich hier folglich als Grundvoraussetzung dafür erweisen, dass die betreffenden Kinder überhaupt am Alltagsgeschehen der Einrichtungen teilnehmen können. Insofern würde hier eine Form von Ausschluss aufgebrochen werden (v.a. eine räumliche Trennung), nur um anderweitig gelagerte Praxen von Ausschluss aushandeln zu müssen (im gemeinsamen Miteinander).

### **Gewährte oder verwehrte Handlungsräume**

Wie eng (ggf. bestimmte) Kinder durch die Mitarbeitenden im Alltag begleitet werden, ist auch für die Kinder selbst von unmittelbarer Bedeutung, denn es bestimmt, welche Handlungs- bzw. Entscheidungsspielräume ihnen zuteilwerden. Was sie tun und wie und mit wem sie interagieren können, obliegt dann nämlich in besonderer Form der Bewertung der Mitarbeitenden. Wann entscheiden sich die Mitarbeitenden dazu, vom Modus der Aufsicht in den Modus der Intervention zu wechseln? Wann schreiten sie in kindliches Handeln ein und wann lassen sie diesem (ggf. erst einmal) freien Lauf? Die Studie zeigt, dass diese Fragen individuell und situativ durch die Mitarbeitenden ausgehandelt werden. Am folgenden Auszug soll dies veranschaulicht werden:

*„K1 zieht, nach einigen Versuchen, die ausziehbare Treppe unter dem Wickeltisch hervor. [...] Sie legt die Puppe auf den Wickeltisch. [...] Daraufhin steigt sie auf die Treppe. Die Treppe wackelt etwas. K1 schaut etwas unsicher auf die Treppenstufen unter sich, steigt dann aber weiter hoch. MA1 kommt in den*

*Raum und fragt: ‚K1, was machst du denn da?‘. K1 steigt von der Treppe, dreht sich zu MA1, nimmt die Puppe in die Hand und sagt deutlich: ‚Bebi Windel machen‘. MA1 fragt MA2, der/die das Geschehen die ganze Zeit beobachtet hat, ob K1 das alleine gemacht hätte oder mit Hilfe. MA2 sagt, dass er/sie K1 mal hat machen lassen und dass sie das alleine gemacht habe. MA1 und MA2 unterhalten sich nun darüber, dass das gar nicht so einfach sei, was K1 da gerade geschafft hat“ (B12, Z.438–448).*

Unter Rückbezug auf den vorangegangenen Unterpunkt wird zunächst einmal deutlich, dass sich K1 im ständigen Sichtfeld von MA2 befunden hat. Weiterhin zeigt sich, dass sich diese Person – anders als der bzw. die hinzukommende MA1 – situativ dazu entschieden hat, im Modus der Beobachtung zu bleiben und K1 in ihrem Handeln nicht zu unterbrechen – weder verbal (z.B. über eine Ermahnung, wie sie durch MA1 erfolgt und zum Abbruch des Handlungsvollzugs von K1 führt) noch durch eine direkte körperliche Intervention (z.B. das Wegtragen von K1 vom Wickeltisch). Von Bedeutung ist nun, dass genau diese Entscheidung für K1 von zentraler Relevanz ist, denn erst dadurch, dass MA2 K1 „hat machen lassen“, ist es ihr überhaupt erst möglich gewesen, eine Handlung auszuführen, die die Alltagswahrnehmung beider Mitarbeitenden irritiert. Beide zeigen sich verblüfft. Sie haben K1 das, was sie getan hat, so nicht zugetraut. In der Konsequenz heißt das: Indem K1 in ihrem Handeln nicht unterbrochen wurde, konnte sie eine tendenziell defizitäre Wahrnehmung ihrer Person ins Wanken bringen und – zumindest potenziell – Verschiebungen dahingehend bewirken, wie sie im Alltag durch die Mitarbeitenden gesehen wird und welche Handlungsspielräume ihr ggf. auch perspektivisch eröffnet bzw. gewährt werden.

Spannend ist dieser Aspekt vor dem Hintergrund, dass K1 im Alltag der untersuchten Einrichtung als Kind mit Integrationsstatus bzw. erhöhtem Förderbedarf gilt und in den Beobachtungen immer wieder Szenen beobachtet wurden, in denen ihre Handlungen sehr eng begleitet und reguliert werden. Für die Mitarbeitenden erwächst hieraus nicht nur die Herausforderung, genau abzuwägen, wann „nur“ beobachtet und wann interveniert wird, sondern auch, sich selbstreflexiv mit eigenen (ggf. unbewussten) Erwartungshaltungen bezüglich der Handlungsfähigkeit von (ggf. bestimmten) Kindern auseinanderzusetzen.

### **Fremdverstehen und die Wirkmächtigkeit normativer Ordnungen**

Inklusion zum Leitziel des eigenen Handelns zu erheben, kann auch bedeuten, den pädagogischen Blick für spezielle bzw. alternative Formen von Handlungsfähigkeit offen zu halten und diesbezügliche Normvorstellungen zu hinterfragen. Sehr gut kann das am folgenden Auszug veranschaulicht werden. Dokumentiert ist eine Mittagessensituation. K1 ist ein Kind mit erhöhtem Unterstützungsbedarf, das sich nicht verbalsprachlich mitteilen kann und zu den Essenszeiten durch die Mitarbeitenden gefüttert wird.

*„Alle Kinder beginnen nun zu essen. MA1 schiebt den Teller mit Nudeln vor K1, gibt ihr die kleine Gabel in die Hand, führt diese zum Teller, nimmt ein paar Nudeln auf und führt die Gabel zu ihrem Mund. [...] MA1 schenkt ihr auch etwas Wasser in ihren Trinkbecher ein. K1 steckt daraufhin ihre Hand in den Becher und dann in den Mund. MA1 wendet sich an MA2 und fragt: ‚Seit wann macht sie das?‘ MA2 antwortet nicht, sondern blickt verträumt durch den Raum. MA1 sagt daraufhin: ‚Ist das ihre rebellische Phase?‘. MA2 antwortet nur mit einem knappen ‚Jop‘. [...] K1 greift nun mit ihrer Hand in den Nudelteller, greift sich eine Handvoll davon und führt die Hand zum Mund. MA1 ruft daraufhin: ‚Nein! Nein! Nein!‘ und schüttelt die Hand mit den Nudeln aus“ (B10, Z. 284–360).*

Erneut zeigt sich, wie stark Kinder im Alltag auf die Auslegung ihres Handelns durch die Mitarbeitenden angewiesen sein können – insbesondere dann, wenn, wie bei K1, verbalsprachliche Einschränkungen verhindern, dass Belange und Motivationen selbstständig kommuniziert werden können. Für diese Kinder sind es in besonderem Maße die Interpretationen der Mitarbeitenden, die darüber entscheiden, wie ihr Handeln aufgefasst und vor bzw. innerhalb der Gruppe kommuniziert wird. Die Handlungen von K1 werden hier v.a. durch MA1 ausgelegt, der bzw. die die Deutung „rebellische Phase“ jedoch durchaus zur Diskussion stellt und an MA2 zurückbindet. Da MA2 jedoch nicht ausführlicher hierauf eingeht und keine alternativen Lesarten ins Spiel bringt, ist es die erstgenannte Variante, die den Fortlauf der Situation prägt. Das Handeln von K1 wird als Akt der willentlichen Widerständigkeit gelesen und erfährt so eine einseitig negative Rahmung. Diese Auslegung erscheint problematisch, denn alternative Deutungen wären durchaus denkbar. Beispielsweise ließe sich das Verhalten von K1 ebenso als Versuch der Selbstermächtigung begreifen: Sie versucht, soweit es ihr möglich ist, wie die anderen Kinder selbstständig zu essen und zu trinken.

Wird dem weiter gefolgt, wird deutlich, dass sich auch in diesem Beispiel verschiedene Ansprüche unvereinbar gegenüberstehen, die wesentlich über Fragen von Teilhabe und Ausschluss entscheiden. So wird K1 in ihrem Handeln nicht nur durch die situative Deutung und den hieraus hervorgehenden regulativen Eingriff von MA1 behindert, sondern ebenfalls durch im hiesigen Kulturkreis geltende Sittlichkeitsnormen, die bestimmte Techniken der Nahrungsaufnahme als zu- bzw. unzulässig markieren und die MA1 zugleich als Orientierungsrahmen für die Ausgestaltung des eigenen Handelns dienen. So scheint die Intervention vor allem ein (für Kitas gängiges) edukatorisches Ziel zu verfolgen: K1 soll/muss lernen, Essbesteck zu verwenden.

Mit Blick auf den Vollzug von Teilhabe und Ausschluss ließe sich hier die Frage nach dem höheren Gut stellen: Geht es in Kitas (oder anderen pädagogischen Handlungsfeldern) darum, auf die Einübung und -haltung von Sittlichkeitsnormen zu bestehen, oder darum, Kindern im Rahmen ihrer je subjektiven Möglichkeiten ein möglichst selbstbestimmtes Handeln zu ermöglichen, was wiederum bedeuten könnte, Sittlichkeitsnor-



men in ihrer Geltung (ggf. situativ) aufzuweichen? Dass in der vorliegenden Situation der Sittlichkeitsnorm der Vorzug gegeben wird, führt dazu, dass die persönliche Handlungsökonomie von K1 übergangen, sie auf den Status eines Kleinkinds begrenzt und womöglich dauerhaft in ein stärkeres Abhängigkeitsverhältnis zu den Mitarbeitenden gerückt wird.

### Umgang mit Strukturen und Abläufen

Die Perspektive, im Zeichen von Inklusion bisherige Selbstverständlichkeiten infrage stellen und ggf. neu bewerten zu müssen, lässt sich ebenfalls auf die organisationsbezogene Gestaltungsebene von Kitas übertragen. Beispielsweise: Wie manifest sind bestehende Strukturen und Abläufe und wo sind Einrichtungen bereit, eingespielte Alltagsroutinen aufzubrechen, um sich an ggf. veränderte Bedarfe anzupassen? In Bezug auf derartige Fragen zeigen die Ergebnisse der Studie zunächst, dass der Alltag in den untersuchten Einrichtungen stark durch Ablaufpläne vorstrukturiert ist. Zu jedem Zeitpunkt ist mehr oder weniger genau vorgegeben, was zu geschehen hat. Dies hat Einfluss auf das Handeln der Personen vor Ort. Exemplarisch veranschaulichen lässt sich dies am folgenden Auszug:

*„MA1 fragt die drei Kinder auf der Hochebene, ob sie nicht auch etwas basteln wollen. K1 und K2 bejahen. K3 möchte lieber etwas später basteln. MA1 erwidert hierauf: ‚Später geht nicht, entweder jetzt oder nächste Woche‘“ (B9, Z. 99–107).*

Das Beispiel demonstriert, wie Ablaufpläne das Handeln der Mitarbeitenden – und damit auch das der Kinder – beeinflussen können. Enge organisationale Vorgaben begünstigen, dass sowohl pädagogisches als auch kindliches Handeln zumindest teilweise zu einem „Handeln nach (Ablauf-)Plan“ wird. So ist den Kindern im Beispiel die Teilnahme am Bastelangebot zwar prinzipiell freigestellt, sie können aber nicht einfach zu einem späteren Zeitpunkt darauf zurückkommen. Der Aktivität „Basteln“ ist ein Zeitfenster („jetzt oder nächste Woche“) zugewiesen, welches zumindest in der konkreten Handlungspraxis der Mitarbeitenden nicht oder nur bedingt verhandelbar zu sein scheint.

Für den vorliegenden Diskussionszusammenhang ist dies deshalb relevant, weil konstitutive Merkmale pädagogischen Handelns – v.a. das der Nicht-Standardisierbarkeit bzw. der Unvorhersehbarkeit (Oevermann 2016; Helsper 2007) – bei all dem aus dem Blickfeld zu geraten drohen. Ein Handeln, das zumindest zu wesentlichen Teilen auch auf die Aufrechterhaltung und Abwicklung von Plänen und Routinen zielt, kann sich nur noch eingeschränkt(er) an den situativen Belangen der Kinder ausrichten. In den Fokus gerät somit die Gefahr einer bürokratischen Überformung des pädagogischen Handelns in den Einrichtungen. Der „pädagogische Blick“ auf die Kinder wird erweitert durch den steten Blick auf die Uhr und dies wiederum wird – so zeigen die weiteren Auswertungen der Studie (Trescher/Börner 2023, 189) – gerade für jene Kinder zum

Problem, die im Alltag auf komplexere Unterstützungsleistungen durch die Mitarbeitenden angewiesen sind.

## Inklusion als Aufgabe

Die Ergebnisse zeigen exemplarisch, wie vielgestaltig, komplex und ambivalent der Gestaltungsauftrag Inklusion für den Alltag in Kitas ist. Es wurde deutlich, dass sich „ungleichheitsrelevante Positionierungspraktik[en]“ (Machold/Diehm 2017, 316) im Einrichtungsalltag auch ohne dahinterliegende Intention der Mitarbeitenden und in scheinbaren Nebensächlichkeiten vollziehen können – sei es in Form kurzer Kommentierungen oder der Art und Weise, wie Interaktionen mit oder zwischen Kindern ausgehandelt werden (siehe auch: Beutin/Flämig 2018; Göbel 2018).

Weiterhin wurde greifbar, dass sich entsprechende Praxen aber auch niemals vollständig vermeiden lassen, da sie unweigerlich in den genuin ambivalenten Charakter pädagogischen Handelns bzw. die zahlreichen Spannungsfelder eingelassen sind, die den Handlungstypus kennzeichnen und die durch die Mitarbeitenden im Alltag fortwährend auszutrieren sind (Helsper 2007, 19). Hieran lässt sich dann auch treffend der ambivalente Charakter von Inklusion veranschaulichen, denn Praxen von Teilhabe und Ausschluss stehen nicht – wie bereits dargelegt – in einem Verhältnis wechselseitigen Ausschlusses zueinander, sondern in einem relationalen Verhältnis. Es handelt sich um individuelle und situative Aushandlungspraxen, die sich durchaus auch parallel zueinander vollziehen können. So können Maßnahmen, die darauf ausgerichtet sind, Praxen von Ausschluss im Alltag zu vermeiden, ihrerseits dazu führen, dass gänzlich neue ungleichheitsrelevante Fragen und Dilemmata aufgeworfen werden – beispielsweise dann, wenn ein Kind im Alltag sehr stark unterstützt werden muss, woraus folgt, dass Belange anderer Kinder ggf. aus dem Blickfeld zu geraten drohen.

Aber was heißt all dies nun für die Frage nach der Aufgabe Inklusion? Auf wissenschaftlicher Ebene ergibt sich u.a. die Notwendigkeit einer verstärkten Beforschung des Handlungsfelds mit dem Ziel, „Handlungsprobleme [...] wahrzunehmen, zu beschreiben und in ihrer Struktur zu verstehen“ (Breitenbach et al. 2012, 97). Dies wiederum kann dazu dienen, Reflexionsräume zu öffnen und diese gemeinsam im Austausch mit Vertreter/innen der Handlungspraxis zu nutzen – beispielsweise durch den Rückgriff auf Materialien wie im hiesigen Beitrag. Aufgabe der Wissenschaft als kritisch-reflexive Instanz ist es darüber hinaus, den Akteur/innen der Handlungspraxis einen theoretisch geschärften Inklusionsbegriff bereitzustellen.

Denn nur dann, wenn klar ist, was eigentlich unter Inklusion zu verstehen ist und was dieser Begriff – u.a. auch in Abgrenzung zu anderen (ggf. früheren) Begriffen – für das eigene Handeln bedeutet, kann die Aufgabe Inklusion im Alltag verfolgt und begründet ausgehandelt werden.

Letzteres wiederum meint, sich des ambivalenten Charakters von Inklusion bewusst zu sein und im Angesicht der Herausforderung, dass es i.d.R. nicht die eine richtige Entscheidung geben kann, trotzdem bewusst Entscheidungen zu treffen und dabei immer auch den Blick auf die Folgen des eigenen Handelns zu richten.

Die Aufgabe Inklusion bedeutet für die Mitarbeitenden also nicht nur, sich (auch) theoretisches Wissen anzueignen (z.B. zum Inklusionsbegriff), sondern v.a. auch die Anforderung ständiger Wachsamkeit und fortwährender kritischer (Selbst-)Reflexion.

All dies gilt umso mehr, als Kitas eine entscheidende Rolle mit Blick auf Inklusion spielen, denn hier ist es, dass Kinder erstmals in eigenständige Aushandlung mit der sie umgebenden Lebenswelt treten und Erfahrungen machen, die sie in ihrem weiterführenden, je individuellen Lebenslauf beeinflussen. Wird dabei zugleich im Blick behalten, dass sich ein breiter Inklusionsbegriff nicht auf bestimmte Personengruppen engführen lässt, sondern die gesamte Gemeinschaft einer Kita erfasst (Mitarbeitende wie Kinder), könnte Inklusion vielleicht sogar als *die* zentrale Aufgabe des Handlungsfelds gesehen werden.

## Literatur

- Beutin, Anna/Flämig, Katja (2018): Relevanz und Funktion von Differenzkonstruktionen im Alltag integrativer Kindertageseinrichtungen, in: *Der pädagogische Blick*, 3, S. 163–175.
- Bollig, Sabine (2019): Kindergarten, in: Schreiber, Verena/Hasse, Jürgen (Hrsg.): *Räume der Kindheit. Ein Glossar*, Bielefeld, S. 159–165.
- Breitenbach, Eva/Bürmann, Ilse/Thünemann, Silvia (2012): Pädagogische Orientierungen als Kernstück pädagogischer Professionalität. Erste Ergebnisse aus einem rekonstruktiven Forschungsprojekt mit ErzieherInnen, in: *Frühe Bildung* 1, 2, S. 95–102.
- Budde, Jürgen/Humrich, Merle (2015): Inklusion aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive, in: *Erziehungswissenschaft* 26, S. 33–42.
- Bührmann, Andrea D./Schneider, Werner (2012): Vom Diskurs zum Dispositiv. Eine Einführung in die Dispositivanalyse, Bielefeld.
- Dannenbeck, Clemens (2013): Inklusionsorientierung als pädagogische Herausforderung, in: *Unsere Jugend* 65, 11/12, S. 460–466.
- Dederich, Markus (2020): Inklusion, in: Weiß, Gabriele/Zirfas, Jörg (Hrsg.): *Handbuch Bildungs- und Erziehungsphilosophie*, Wiesbaden, S. 527–536.
- Göbel, Sabrina (2018): Konstruktion von Gemeinschaft im frühpädagogischen Alltag. Praxistheoretische Rekonstruktion einer konfliktbezogenen Interventionssituation, in: Kaul, Ina/Schmidt, Desirée/Thole, Werner (Hrsg.): *Kinder und Kindheiten*, Wiesbaden, S. 55–76.
- Hartmann, Jutta (2001): Bewegungsräume zwischen Kritischer Theorie und Poststrukturalismus. Eine Pädagogik vielfältiger Lebensweisen *als Herausforderung für die Erziehungswissenschaft*, in: Fritzsche, Bettina/Hartmann, Jutta/Schmidt, Andrea/Tervooren, Anja (Hrsg.):

- Dekonstruktive Pädagogik. Erziehungswissenschaftliche Debatte unter poststrukturalistischen Perspektiven, Wiesbaden, S. 65–84.
- Helsper, Werner (2007): Pädagogisches Handeln in den Antinomien der Moderne, in: Krüger, Heinz-Hermann/Helsper, Werner (Hrsg.): Einführung in die Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft, Opladen/Farmington Hills, S. 15–34.
- Katzenbach, Dieter (2015): Zu den Theoriefundamenten der Inklusion. Eine Einladung zum Diskurs aus der Perspektive der kritischen Theorie, in: Schnell, Irtraud (Hrsg.): Herausforderung Inklusion. Theoriebildung und Praxis, Bad Heilbrunn, S. 19–32.
- König, Anke (2020): Inklusion: Transfer von Forschungsbefunden in der frühen Bildung. Eigenlogiken und Systemdifferenz als Herausforderung, in: QfI – Qualifizierung für Inklusion. Online-Zeitschrift zur Forschung über Aus-, Fort- und Weiterbildung pädagogischer Fachkräfte, 2, 2, <https://www.qfi-oz.de/index.php/inklusion/article/view/51> (2. September 2024).
- Machold, Claudia/Diehm, Isabell (2017): (Elementar-)Pädagogische Ordnungen – ihre Organisationsspezifika und Ungleichheitsrelevanz, in: Budde, Jürgen/Dlugosch, Andrea/Sturm, Tanja (Hrsg.): (Re-)Konstruktive Inklusionsforschung. Differenzlinien. Handlungsfelder. Empirische Zugänge, Opladen u.a., S. 307–320.
- Oevermann, Ulrich (2016): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns, in: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns, Frankfurt a.M., S. 70–182.
- Trescher, Hendrik (2018a): Inklusion und Dekonstruktion. Die Praxis der ‚Versorgung‘ von Menschen mit Behinderung in Deutschland zum Gegenstand, in: Zeitschrift für Inklusion 12, 2, <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/411> (2. September 2024).
- Trescher, Hendrik (2018b): Inklusion zwischen Theorie und Lebenspraxis, in: Journal für Psychologie 26, 2, S. 29–49.
- Trescher, Hendrik/Börner, Michael (2022): Die Krise als konstitutives Moment pädagogischer Professionalität. Zur Wiederentdeckung und Würdigung der Krisenhaftigkeit pädagogischen Handelns am Beispiel integrativer Kindertageseinrichtungen, in: Transfer Forschung – Schule, 8, S. 162–175.
- Trescher, Hendrik/Börner, Michael (2023): Inklusion als Herausforderung für integrative Kindertageseinrichtungen, Weinheim.
- Trescher, Hendrik/Hauck, Teresa (2015): Ambivalenz und Inklusion. Subjektivierungspraxen in der integrativen Kindertagesstätte, in: Neue Praxis 45, 5, S. 488–502.