

Michael Urban, Marc Schulz, Kapriel Meser und Sören Thoms

Inklusion und Übergang als Transformationsimpulse in der Relation von Kindertageseinrichtung und Grundschule – eine Einleitung

Aktuell sind in der Diskussion um Bildung in der frühen Kindheit zwei zentrale Entwicklungsrichtungen auszumachen – erstens die der Vernetzung von Elementar- und Primarstufe insbesondere hinsichtlich der Gestaltung von Übergängen und zweitens die der Inklusion in Bildungskontexten. Diese nur lose aneinander gekoppelten Diskussionsstränge tragen mit zu einer weitreichenden Transformation der öffentlichen Bildungsinstitutionen der frühen Kindheit bei. Der vorliegende Band versucht, diese beiden Stränge sowohl aufeinander zu beziehen als auch einer empirisch basierten und theoretischen Reflexion zugänglich zu machen. Hinsichtlich des Stichwortes „Inklusion“ ist festzustellen, dass mit einer leichten zeitlichen Verzögerung die Auswirkungen der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention durch die Bundesrepublik Deutschland inzwischen in allen relevanten Systemzusammenhängen – Politik, Bildung, Wissenschaft und Medien – in Form eines als dringend wahrgenommenen Handlungsbedarfs angekommen sind. Gerade im vorschulischen Bereich und in der Grundschule existieren zwar schon seit langem praktische Erfahrungen mit integrativen Prozessen. Die Veränderung der normativen Grundlagen für die Partizipation von Menschen mit Behinderungen in allen gesellschaftlichen Bereichen erfordert allerdings auch für die Bildungsinstitutionen einen grundlegenden Umbau, der die Inklusion von Kindern mit Behinderungen und sonderpädagogischen Förderbedarfen zum Normalfall für diese Institutionen macht. Dabei stehen sowohl Kindertageseinrichtungen als auch Grundschulen vor der Herausforderung, nicht nur einzelne heil- oder sonderpädagogische Angebote additiv in ihr Programm mit aufzunehmen, sondern ihre pädagogischen Handlungsformen so zu transformieren, dass sie grundsätzlich von der Heterogenität der Kinder und ihren je individuellen Bedürfnissen an pädagogischer Beziehung, Begleitung und Förderung ausgehen. Die daraus resultierenden Entwicklungserfordernisse etwa im Bereich der Professionalisierung von Fachkräften und der Organisationsentwicklung lassen sich zugleich als Forschungsaufgaben für die wissenschaftliche Reflexion verstehen.

Im Zentrum dieser fachlichen Debatte steht daher auch die Frage nach der handlungsfelderbezogenen angemessenen Qualifizierung bzw. Professionalisierung pädagogischer Fachkräfte im Elementar- aber auch im Primarbereich (vgl. Betz & Cloos 2014). Als eines der zentralen Elemente frühpädagogischer Qualifizierungs- und Professionalisierungsbestrebungen kann die Systematisierung und Intensivierung von gezielter, auf das einzelne Kind bezogener Beobachtung gelten. Aus den Prozessen des Beobachtens, Diagnostizierens, Dokumentierens sollen maßgeschneiderte Angebote für das jeweilige Kind abgeleitet und realisiert werden, welche das Kind möglichst optimal in seinen Entwicklungs-, Lern- und Bildungsprozessen unterstützen und eine langfristige Kontinuität der kindlichen Bildungsbiografie sichern soll. Die Fähigkeit zu einer sensiblen Wahrnehmung dieser individuellen Prozesse und das Wissen um die Dependenz, die das Gelingen dieser Entwicklungen an die Responsivität der Umgebung und damit auch der pädagogischen Begleitung bindet, sind dabei weitere zentrale Aspekte dieses Professionalisierungsprojekts (vgl. Viernickel & Völkel 2009).

Jedoch lassen sich diese Kompetenzen nicht nur auf die Dimension eines Qualifikationserfordernisses reduzieren. In der Umsetzung und Anwendung spezifischer professioneller Kompetenzen vollzieht sich deren Realisierung immer als konkrete pädagogische Praxis, die in spezifischen institutionellen Kontexten situiert und deren Eigendynamiken ausgesetzt ist (vgl. Cloos & Schulz 2011). In der Frühpädagogik erfahren zurzeit die Bereiche der sprachbezogenen Diagnostik und der Diagnostik schulischer Vorläuferfertigkeiten sowie alternativer, an Bildungs- und Lernprozessen orientierter Formen einer pädagogischen Beobachtung große Aufmerksamkeit (König & Friederich 2014, Cloos et al. 2014). Klärungsbedürftig sind hier insbesondere die Fragen, was im Prozess der Anwendung solcher differenter Techniken des Beobachtens konkret geschieht und welche Formen einer Validität und der Bezogenheit auf Förderprozesse dabei im Vollzug der pädagogischen Praxis generiert werden. Bezogen auf die nicht zuletzt bildungspolitisch erwünschte Zusammenarbeit von Elementar- und Primarstufe können diese Überlegungen noch einmal spezifisch fokussiert werden: Welches Wissen erzeugen diese Techniken in der Praxis über das einzelne Kind? Lassen sich die Techniken und Formen des Beobachtens, des damit erzeugten Wissens über die Kinder und die Förderansätze aus dem einen institutionellen Kontext in den anderen übertragen? Schließlich lässt sich diesbezüglich auch die Frage stellen, ob sich beispielsweise förderdiagnostische Ansätze aus der Kindertageseinrichtung in die Grundschule transferieren lassen. Oder ist es erforderlich und sinnvoll, die schulisch relevanten Formen des Beobachtens und Diagnostizierens bereits in der Kindertageseinrichtung ansetzen zu lassen? Was wird dort dann aus der für die Schule fundamentalen engen Verbindung von Beobachten und Bewerten?

Die Aufgabe einer Klärung der Relation von Kindertageseinrichtung und Grundschule wird besonders offensichtlich im Kontext des Übergangs. Hier verbindet

sich die Frage nach den Formen des Wissens über die Kinder und seine potenzielle Anschlussfähigkeit für den differentiellen institutionellen Kontext mit der Frage nach den konkreten Strukturen der Vernetzung und Kooperation zwischen Kindertageseinrichtung und Grundschule. Welches Wissen benötigen die Professionellen der beiden institutionellen Kontexte über die je andere Einrichtung und ihre Arbeitsformen, um das kindbezogene Wissen weitergeben und aufnehmen zu können? Lässt sich eine Kooperation zwischen Kindertageseinrichtung und Grundschule nutzen, um das Wirken selektiver Prozesse während des Übergangs zu reduzieren?

Eine weitere zentrale Frage in diesem Zusammenhang stellt die Bedeutung der Einbindung der Eltern in die Kooperation und die Gestaltung des Übergangs dar (Andresen, Seddig & Künstler 2013; Graßhoff et al 2013; Kesselhut 2014). Dabei sind die Eltern hier in gewisser Weise doppelt gefordert: Sie stellen einerseits eine wichtige Ressource für das in der Transition befindliche Kind da – gerade ihre Begleitung erleichtert den Kindern den Übergang in die Grundschule (vgl. Griebel 2011). Zum anderen sind die Eltern selbst aber auch unmittelbar in den Transitionsprozess involviert (vgl. Dockett i.d.B.). Gerade dieser Übergang, die Einschulung, stellt einen der wichtigsten Transformationspunkte im Entwicklungsprozess von Familien dar. So kann sich in der Relation zwischen der elterlichen und der professionellen Begleitung des Transitionsprozesses eine Qualität entwickeln, die der Kooperation Züge einer Professionellen-Klienten-Beziehung gibt und sie damit auch in einer spezifischen Form spannungsfähig macht.

Die hier vorgestellten Fragestellungen umreißen das im vorliegenden Band diskutierte Themenspektrum. Man kann diese konkreten und auf eine Weiterentwicklung der Praxisfelder zielenden Fragen aber auch in übergreifende Kontexte stellen:

Der erste Kontext, bzw. die erste Interpretationsfolie ergibt sich mit den Transformationen, die das Erziehungssystem insgesamt, insbesondere aber auch der Elementarbereich, durchläuft. Hier sind starke Anstrengungen mit der Zielsetzung einer Systemoptimierung zu beobachten (Urban im Druck). Hierbei fungiert „Bildung“ als ein universalistischer und zugleich diffuser Leitbegriff, mit welchem verschiedene und häufig widersprüchliche Erwartungen sowohl an die sich bildenden Subjekte als auch an die öffentlichen Bildungsinstitutionen formuliert und letztlich auch homogenisiert werden (vgl. Lange 2010). Gerade Kindertageseinrichtungen, die am Anfang der institutionellen Bildungslaufbahn stehen, sind gefordert, ihren Beitrag zu einer „möglichst frühen und hohen Bildungsbeteiligung der nachwachsenden Generation“ (Neumann 2014, S. 145) zu leisten und diese Leistungen zum Bildungserfolg jedes einzelnen Kindes auch öffentlich auszuweisen. Diese teleologische Erwartungshaltung an die Leistungen frühpädagogischer Institutionen kann als Teil einer globalisierten Expansion und Technologisierung von (öffentlicher) Erziehung in der frühen Kindheit gelten,

in welchem supranationale Organisationen wie etwa die OECD, Weltbank oder UNESCO eine zentrale Rolle spielen (vgl. Scheiwe & Willekens 2009). Die breite Einführung und verstärkte Nutzung von Verfahren der Diagnostik und der Bildungsdokumentationen ist zentraler Teil dieses Gesamtrends (vgl. Schulz 2015): Über diese Techniken und Tools sind die frühpädagogischen Fachkräfte nicht nur aufgefordert, kindliche Entwicklungs-, Lern- und Bildungsprozesse passgenau zu fördern und das kindliche Tun mit zu verfolgen. Sie haben diese darüber hinaus auch schriftlich zu dokumentieren, auf ihre positiven Effekte hin zu überprüfen und gegenüber anderen relevanten Akteur/innen – wie bspw. den Eltern oder den Schulen – als solche auszuweisen. Es entstehen folglich Dokumente, die die Tätigkeiten jedes einzelnen Kindes nunmehr unter den Primaten des Lernens, der Bildung und/oder der Entwicklung fixieren und dieses institutionell neu generierte Wissen prinzipiell transportabel machen, als auch fachliches Handlungswissen, welches situativ zur Realisierung der eigenen pädagogischen Praxis genutzt wird. Betrachtet aus einer systemtheoretischen Perspektive den Elementarbereich als Subsystem des Erziehungssystems, dann liegt die Vermutung nahe, dass sich mit den frühpädagogischen Bildungsdokumentationen ein Äquivalent zu den Noten und Zeugnissen des schulischen Erziehungssystems ausdifferenziert. Sicherlich stellen Bildungsdokumentationen noch keine grundlegende Matrix pädagogischen Handelns dar, so wie das für Noten und Zeugnisse in der Schule gelten mag. Doch die Zunahme von Formen der kompetenzorientierten Beobachtung, der Diagnostik und eben auch der Bildungsdokumentationen zeigt, dass hier etwas entsteht, dem tendenziell eine wichtige Funktion für die pädagogischen Prozesse zugeordnet ist. Vielleicht ist der Versuch von Luhmann (1991), mit der Figur des Kindes das Medium der Erziehung zu bestimmen, hier etwas, das hilft, die aktuellen Entwicklungen in der Elementarpädagogik zu verstehen. Mit den Beobachtungen, Diagnosen und Dokumentationen entstehen kommunikative Konstrukte, die die weitere pädagogische Interaktion, die erforderlichen pädagogischen Interventionen anleiten sollen. Es handelt sich um durch das System selbst generierte, stellvertretende Konstrukte, Platzhalter für die nicht beobachtbaren subjektiven Bildungsprozesse und sie werden dann in den anschließenden pädagogischen Interaktionen selbst auch zum Gegenstand der weiteren Bearbeitung. Man kann das sicherlich als eine Entwicklung der Verdichtung pädagogischer Interaktion im Elementarbereich verstehen – als einen Prozess der Rationalisierung. Zugleich ist auch hier der Hinweis wichtig, dass empirisch noch weitestgehend unerforscht ist, wie sich solche Intensivierungen des Pädagogischen auf subjektive Bildungsprozesse auswirken, muss doch davon ausgegangen werden, dass nicht nur die erwachsenen Akteur/innen wie die Professionellen oder Eltern diese Intensivierungen erfahren, sondern auch die Kinder selbst. Diese arbeiten im erheblichen Maße aktiv daran mit, was unter „Lernen“ und „Bildung“ definiert werden könnte, ohne zugleich sich aber dem asymmetrischen Machtgefälle der Bildungs-

institutionen und ihrer institutionellen Bildungslogik, die kindliche Tätigkeiten auf- und abwertet, entziehen zu können (vgl. Schulz 2013). Dies führt auch zu einer Frage, die zum zweiten Kontext überleitet: In welcher Relation stehen diese Prozesse der Bildungsdokumentation zu einem inklusiven Bildungssystem und zu einer inklusiven Gestaltung des Übergangs?

Dieser zweite Kontext, in den die in diesem Band vorgestellten Forschungsergebnisse eingebettet sind, hat in den letzten Jahren stark an Bedeutung gewonnen. Der Umbau des Bildungssystems hin zu einem inklusiven hat vor allem für den schulischen Bereich stark an Fahrt aufgenommen. Er vollzieht sich zwar in den Ländern mit unterschiedlicher Geschwindigkeit und mit unterschiedlicher Intensität, kann aber generell als ein Transformationsprozess betrachtet werden, der zu den gravierendsten Veränderungen zählt, die das bundesrepublikanische Schulsystem in den letzten Jahrzehnten durchlaufen hat und in den nächsten Jahren durchlaufen wird (vgl. Bertelsmann Stiftung im Druck). Anders als etwa bei der Ausweitung der Ganztagschulen, wird es dem Schulsystem bei der Inklusion schwerfallen, diese neuen Aufgaben zu marginalisieren und in den Nachmittag abzudrängen. Die Inklusion berührt den Kern schulischer Prozessabläufe, weil sie in einem schwierig zu bearbeitenden Spannungsverhältnis zur Selektionslogik der Schule steht (vgl. Urban 2011). Die Kita ist aus Inklusionsperspektive weiter – die Integration und der Aufbau inklusiver Einrichtungen haben sich hier viel schneller in der Breite entwickelt und auch ein früherer Ansatz, dies theoretisch zu fundieren, wie die Theorie integrativer Prozesse (Klein et al. 1987) hat seine Erfahrungsbasis im Elementarbereich. Es kann vermutet werden, dass dies seinen Grund darin hat, dass im internationalen Vergleich die deutsche Frühpädagogik – bislang – in ihrer Pädagogik eine größere Distanz zu Selektionsprozessen besitzt. Bezogen auf diesen Kontext lässt sich fragen, wie in den im Zusammenhang des Übergangs relevanten pädagogischen Praxisformen – des Beobachtens, Diagnostizierens und Förderns wie auch der Kooperation zwischen den Institutionen – die Spannung zwischen förderdiagnostischen Anforderungen und Defizitkonstruktionen so ausbalanciert werden kann, dass die institutionell wahrgenommenen Gefährdungen und Förderbedarfe nicht in Selektionsprozesse umschlagen. Es ist bekannt, dass gerade in der Phase des Übergangs, in den Prozessen des Aufeinandertreffens unterschiedlicher Institutionen, hier eine relativ hohe Gefahr für das Greifen solcher Selektionen besteht. Wenn in den Kindertageseinrichtungen ein Wissen über spezifische Mischungen von sogenannter „Entwicklungsgefährdung“ und „Risiken“ besteht und darauf bezogene pädagogische Handlungsmöglichkeiten entwickelt wurden, dann wäre es sinnvoll, nach Wegen zu suchen, wie ein solches Wissens in den schulischen Kontext transferiert werden kann. Zentral dabei wäre, dass diese Art der Kooperation nicht zu einer Verdichtung und Fortschreibung defizitärer und selektionsbegründender Zuschreibungen führt, sondern eine Grundlage für einen kontinuierlichen, institutionenübergreifenden Förderprozess darstellen kann.

Diese Überlegungen streifen auch den dritten Kontext, in den die hier vorgestellten Forschungen eingebunden sind – die Differenz von Elementar- und Primarstufe. Trotz der vielfältigen Initiativen zum Aufbau von Kooperationen und zur Intensivierung der Vernetzung zwischen Elementar- und Primarstufe und auch trotz der oben angesprochenen Tendenzen einer Annäherung dieser beiden Bereiche des Erziehungssystems ist von einem Fortbestehen dieser Differenz auszugehen. Daran ändert sich auch durch die den Übergang und die Vernetzung der Elementar- und Primarstufe fokussierende Forschung noch nichts Grundsätzliches. Ob eine entsprechende Zielsetzung der Angleichung dieser beiden Sphären des Pädagogischen überhaupt eine adäquate wäre, ist eine Grundsatzfrage, zu der auch skeptische Positionierungen zu finden sind (vgl. Kampmann 2013).

Es würde uns als Herausgeber dieses Bandes freuen, wenn die hier angerissenen übergreifenden theoretischen Perspektiven bei der Rezeption der im Folgenden kurz vorgestellten Beiträge mitreflektiert werden würden.

Simone Seitz und **Nina-Kathrin Finner** erläutern die Herausforderungen der Entwicklung zu inklusiven Einrichtungen für Kindertageseinrichtungen und Schulen. Sie geben dabei Einblick in aktuell laufende Forschung zu den Sichtweisen der pädagogischen Fachkräfte auf dieses Thema.

Doris Edelmann beschreibt in ihrem Beitrag die Entwicklung inklusiver Beschulung in der Schweiz. Sie zeigt, orientiert an einem Modell zur Dialektik der Differenz, die besonderen Herausforderungen und Schwierigkeiten, die sich in der konkreten Umsetzung an den Leitlinien von Differenz und Diversität ergeben.

Aus einer transitionstheoretischen Perspektive stellt **Sue Dockett** den Übergang vom Kindergarten in die Grundschule als ein Projekt vor, an welchem die gesamte Familie und nicht nur das einzelne Kind beteiligt ist. Anhand einer Fallstudie zeigt sie chronologisch, welchen Herausforderungen sich die verschiedenen Akteur/innen zu stellen haben und wie sie diese bewältigen.

Auch **Sabine Andresen**, **Sophie Künstler** und **Nadine Seddig** diskutieren anhand ihrer ethnografischen Studie den Übergang vom Kindergarten- hin zum Grundschulkind aus der Perspektive der Eltern. Diese Perspektive, so die Forderung der Autorinnen, muss differenziert wahrgenommen werden: Dies diskutieren sie anhand von vier elterlichen Schlüsselthemen, als auch an zwei Arten elterlicher Selbstwahrnehmung, Eltern als Nutzer/innen und als Adressat/innen.

Peter Cloos, **Marc Schulz**, **Michael Urban** und **Rolf Werning** untersuchen die Nutzung prozessorientierter Verfahren der Bildungsdokumentation für eine inklusive Gestaltung des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule. Trotz einer breiten Implementierung solcher Verfahren im vorschulischen Feld konnten die Autoren in ihrer Studie bislang weder eine überzeugende Inklusionsunterstüt-

zende Nutzung dieser Beobachtungsverfahren im Bereich der Kindertageseinrichtungen noch deren systematische Einbindung in eine Kooperation von Kindertageseinrichtung und Schule finden.

Manuela Grab und **Anna Schweda** fokussieren in ihrem Beitrag Austauschgespräche zwischen Frühpädagog/innen und Grundschullehr/innen, die im Kontext von Einschulverfahren realisiert wurden und in welchen „Auffälligkeiten“ der neuen Schüler/innen zur Disposition stehen. Dabei arbeiten sie exemplarisch über eine Fallanalyse die systemimmanenten, unterschiedlichen und prinzipiell asymmetrisch zueinander stehenden Blickwinkel der beiden Berufsgruppen heraus, wenn es um die Einschätzungen von Unterstützungsbedarfen geht.

Ann-Kathrin Arndt, **Antje Rothe**, **Michael Urban** und **Rolf Werning** verbinden in ihrem Beitrag die Themen Inklusion und Übergang, indem sie zunächst auf eine Beständigkeit exkludierender Mechanismen hinweisen und anschließend die Transition in die Grundschule unter dem Aspekt einer Dialektik von Kontinuität und Diskontinuität beschreiben. Die Errträge dieser Diskussionen nutzen sie, um die Ergebnisse einer eigenen Studie, die professionelle Entscheidungsprozesse zur Förderung der kindlichen Lernentwicklung in der Transition analysiert, zu erörtern.

Vicki Täubig stellt vor differenztheoretischen Annahmen die Nutzer/innenperspektive auf schulformübergreifenden Ganztagsangebote dar und kommt zum Ergebnis, dass eine klassische Kategorienbildung von Differenzen hierbei empirisch kaum einzuholen ist. Vielmehr stellen Schüler/innen über andere Differenzlinien Verschiedenheit und soziale Vielfalt her, die vor dem Hintergrund der Inklusionsdebatte stärker berücksichtigt werden sollten.

Anke König, **Rieke Hoffmann** und **Tina Friedrich** nehmen den Übergang in die Grundschule in Zusammenhang mit einem inklusiven Bildungssystem in den Blick und heben dabei die Aspekte Teilhabe, Barrierefreiheit und Anerkennung von Vielfalt hervor. Sie runden ihren Beitrag ab mit Überlegungen zur Professionalisierung der pädagogischen Fachkräfte und zur Kooperation zwischen Elementar- und Primarbereich. Diese Faktoren werden bezüglich ihrer Potenziale bei der Etablierung einer inklusiven Praxis betrachtet.

Friederike Lea Lorenz, **Claudia Tinius** und **Klaus Fröhlich-Gildhoff** stellen in ihrem Beitrag die Frage, wie pädagogische Fachkräfte im Rahmen eines Workshop-Konzeptes auf den Umgang mit Kindern mit herausforderndem Verhalten in Kindertageseinrichtungen vorbereitet werden können.

Sabine Weiß und **Ewald Kiel** thematisieren Aufgaben und Anforderungen für Lehrkräfte an Grundschulen. Unter Rückgriff auf eigene empirische Ergebnisse und den Forschungsstand zur Thematik diskutieren sie verschiedene Dimen-

sionen eines Anforderungsspektrums für Grundschullehrkräfte in inklusiven Zusammenhängen und für deren Arbeit mit Kindern, bei denen ein Förderbedarf diagnostiziert wurde.

Eine spezifische Dimension der Professionalität von Lehrkräften, die gerade auch für eine inklusive Praxis von großer Bedeutung ist, thematisiert **Heike de Boer**. Sie beschäftigt sich mit dem pädagogischen Beobachten und hier insbesondere mit den Potenzialen von Ausbildungssettings, die über einen Ansatz forschenden und reflexiven Lernens die Fähigkeit zu einer heterogenitätssensiblen, individualisierenden Beobachtung kindlicher Lernprozesse bereits im Studium und durch die Vernetzung mit der zweiten Phase der Lehrerbildung verankern wollen.

Die Perspektiven von Erzieher/innen, Lehrkräften und Eltern auf die Gestaltung des Übergangs und die Weitergabe von Information über das Kind werden von **Ute Geiling** und **Melanie Berger** in ihrem Beitrag vorgestellt. Insbesondere die Anforderungen an dokumentierende Verfahren rücken dabei in den Fokus und werden am Beispiel des ILEA T bearbeitet.

Carolyn Kiso und **Miriam Lotze** erläutern in ihrem Beitrag am Beispiel von zwei Studien die Bedeutung der individuellen Förderung von Kindern als Grundlage zur Entwicklung gemeinsamer Perspektiven von pädagogischen Fach- und Lehrkräften. Sie skizzieren dabei die besonderen Herausforderungen für multiprofessionelle Teams im kooperativen Unterricht und stellen damit zugleich wichtige Faktoren zum Gelingen einer gemeinsamen Arbeit heraus.

Die Problematik einer Sprachdiagnostik mehrsprachiger Kinder im Rahmen einer inklusiven Pädagogik untersuchen **Barbara Geist** und **Barbara Voet Cornelli**. Sie analysieren dazu die diagnostische Praxis der pädagogischen Fachkräfte im Elementarbereich und gleichen diese Erkenntnisse mit den Anforderungen aus der aktuellen sprachpädagogischen Forschung sowie denen des Hessischen Bildungsplans ab.

Ulrich Mehlem, **Birgit Lütje-Klose** und **Magdalena Spaude** beschäftigen sich mit der Fortsetzung von Sprachfördermaßnahmen der Elementarstufe in der Grundschule. Sie untersuchen anhand von videographierten Unterrichtssequenzen die im Modell integrativer Prozesse beschriebenen Dimensionen der kulturell-gesellschaftlichen, der institutionellen und der interaktionellen Ebenen in ihrer konkreten schulischen Umsetzung.

Der vorliegende Herausgeberband basiert auf einer im Verbund von Forschenden der Universitäten Bielefeld, Hannover, Hildesheim, Frankfurt am Main und Siegen organisierten Tagung, die mit dem Titel „Inklusion und Übergang – Perspektiven der Vernetzung von Kindertageseinrichtungen und Grundschulen“ am 2. und 3. September 2013 an der Goethe-Universität Frankfurt am Main statt-

fand. Es handelte sich um die Abschlusstagung des durch das BMBF und den ESF geförderten Forschungsprojektes „Prozessorientierte Verfahren der Bildungsdokumentation in inklusiven Settings“, zu deren Durchführung eine Reihe von Wissenschaftler/innen gewonnen werden konnten, die zu weiteren, für die Frage einer inklusiven Gestaltung des Übergangs von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule wichtigen Themenfeldern forschen – darunter auch Vertreter/innen anderer, in derselben Förderrichtlinie des BMBF geförderter Forschungsprojekte. Wir danken dem BMBF/ESF für die finanzielle Unterstützung, die die Durchführung der Tagung erst ermöglichte.

Unser Dank gilt auch dem gesamten Projektteam, zu dem neben den Autoren Peter Cloos, Vanessa Objartel, Annette Richter, Jenny Velten und Rolf Werning gehörten, sowie Julia Gasterstädt und Andreas Salaske die im Vorfeld und während der Tagung wichtige organisatorische Aufgaben übernommen haben. Dem Klinkhardt-Verlag danken wir für die sehr umsichtige Betreuung dieser Publikation.

Literatur

- Andresen, S., Seddig, N. & Künstler, S. (2013). Schulfähigkeit des Kindes und Befähigung der Eltern. Empirische und normative Fragen an die „Einschulung“ der Familie. *Bildungsforschung*, 10 (1), 45-63.
- Bertelsmann Stiftung (Hrsg.) (im Druck). *Auf dem Weg zum gemeinsamen Unterricht? Aktuelle Entwicklungen zur Inklusion in Deutschland*. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Betz, T. & Cloos, P. (Hrsg.) (2014). *Kindheit und Profession. Konzepte, Befunde und Konturen eines Forschungsprogramms*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Cloos, P. & Schulz, M. (Hrsg.) (2011). *Kindliches Tun beobachten und dokumentieren. Perspektiven auf die Bildungsbegleitung in Kindertageseinrichtungen*. Weinheim: Juventa.
- Cloos, P., Koch, K. & Mähler, C. (Hrsg.) (2014). *Entwicklung und Förderung in der frühen Kindheit. Interdisziplinäre Perspektiven*. Weinheim: Juventa.
- Graßhoff, G., Ullrich, H., Binz, C., Pfaff, A. & Schmenger, S. (2013). *Eltern als Akteure im Prozess des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Griebel, W. (2011). Allgemeine Übergangstheorien und Transitionsansätze. In S. Oehlmann, Y. Manning-Chlechowitz & M. Sitter (Hrsg.), *Frühpädagogische Übergangsforschung. Von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule* (S. 35-48). Weinheim u. München: Juventa.
- Kampmann, J. (2013). Societalisation of early childhood education and services. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21, (1), 1-4.
- Kelle, H. & Mierendorff, J. (Hrsg.) (2013). *Normierung und Normalisierung der Kindheit*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Kelle, H. & Tervooren, A. (Hrsg.) (2008). *Ganz normale Kinder. Heterogenität und Standardisierung kindlicher Entwicklung*. Weinheim: Juventa.
- Kesselhut, K. (2014). Machtvolle Monologe. ‚Elterngespräche‘ als Herstellungsorte von Differenz. In P. Cloos, K. Koch & C. Mähler (Hrsg.), *Entwicklung und Förderung in der frühen Kindheit. Interdisziplinäre Perspektiven*. Beltz Juventa: Weinheim (i.E.).
- Klein, G., Kreie, G., Kron, M. & Reiser, H. (1987). *Integrative Prozesse in Kindergartengruppen. Über die gemeinsame Erziehung von behinderten und nichtbehinderten Kindern*. München: DJI Verlag.
- König, A. & Friederich, T. (Hrsg.) (2014). *Inklusion durch Sprachliche Bildung. Neue Herausforderungen im Bildungssystem*. Weinheim: Beltz Juventa.

- Lange, A. (2010). Bildung ist für alle da oder die Kolonialisierung des Kinder- und Familienlebens durch ein ambivalentes Dispositiv. In D. Bühler-Niederberger & J. Mierendorff (Hrsg.), *Kindheit zwischen fürsorglichem Zugriff und gesellschaftlicher Teilhabe* (S. 89-114), Wiesbaden: VS Verlag.
- Luhmann, N. & Schorr, K. E. (1979). *Reflexionsprobleme im Erziehungssystem*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Luhmann, N. (1991). Das Kind als Medium der Erziehung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 37 (1), 19-40.
- Neumann, S. (2014). Bildungskindheit als Professionalisierungsprojekt. Zum Programm einer kindheitspädagogischen Professionalisierungs(folgen)forschung. In: T. Betz & P. Cloos (Hrsg.), *Kindheit und Profession. Konturen und Befunde eines Forschungsfeldes* (S. 145-159). Weinheim u. Basel: Beltz Juventa,.
- Scheiwe, K. & Willekens, H. (Hrsg.) (2009). *Child care and preschool development in Europe. International perspectives*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Schulz, M. (2013). Frühpädagogische Konstituierung von kindlichen Bildungs- und Lernprozessen. In *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation (ZSE)*, 33 (1), S. 26-41.
- Schulz, M. (2015). The empiricization of "Bildung" in early childhood. Ethnographical-praxeological perspectives on the (trans)locality and corporeality of education. In S. Bollig, M.-S. Honig, S. Neumann & C. Seele (Hrsg.), *MultiPluriTrans – Emerging fields in educational ethnography*. Bielefeld: transcript / New York: Columbia University Press (i.E.).
- Urban, M. (2011). Anspruch auf Inklusion und Umgang mit Heterogenität in den Systemen der frühkindlichen Bildung und der Schule. In B. Lütje-Klose, M.-T. Langer, B. Serke & M. Urban (Hrsg.), *Inklusion in Bildungsinstitutionen. Eine Herausforderung für die Heil- und Sonderpädagogik* (S. 238-245). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Urban, M. (im Druck). Problematiken einer inklusiven Gestaltung des Übergangs von der Kindertageseinrichtung zur Grundschule. In C. Huf & I. Schnell (Hrsg.), *Inklusive Bildung im Elementar- und Primarbereich*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Viernickel, S. & Völkel, P. (2009). *Beobachten und Dokumentieren im pädagogischen Alltag*. Freiburg i.Br.: Herder.
- Zeiger, H. (2009). Ambivalenzen und Widersprüche der Institutionalisierung von Kindheit. In M.-S. Honig (Hrsg.), *Ordnungen der Kindheit. Problemstellungen und Perspektiven der Kindheitsforschung* (103-126). Weinheim: Juventa.