

Den Übergang gestalten

Inklusive Bildung von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule

ANNE LOHMANN,
ANNEKA BECK,
GREGOR HENSEN,
STEPHAN MAYKUS UND
SILVIA WIEDEBUSCH

Prof. Dr. Silvia Wiedebusch hat eine Professur für Entwicklungspsychologie an der Hochschule Osnabrück. Prof. Dr. Gregor Hensen hat eine Professur für Soziale Arbeit an der Hochschule Osnabrück. Prof. Dr. Stephan Maykus hat ebenfalls eine Professur für Soziale Arbeit und ist Sprecher des Binnenforschungsschwerpunktes »Inklusive Bildung« an der Hochschule Osnabrück. Dr. Anne Lohmann und Anneka Beck sind wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Hochschule Osnabrück. www.hs-osnabrueck.de

Eine explizit auf inklusive Bildung abgestimmte Kooperationsvereinbarung zwischen Kindertageseinrichtungen und Grundschulen könnte mehr Sicherheit für alle Beteiligten bringen, sowohl für die Kinder selbst als auch für Eltern sowie Fach- und Lehrkräfte.

Inklusion als soziales Programm, das Kindertageseinrichtungen und Schulen aktuell vor große Herausforderungen stellt (vgl. Maykus u.a. 2014), wirft neue Fragen in Bezug auf Transitionsprozesse zwischen Kindertagesstätten und Grundschulen auf, die bei empirischen und theoretischen Forschungsarbeiten zu Übergängen in den Blick genommen werden müssen. Ein Beitrag dazu soll im Folgenden anhand von exemplarischen Interviewergebnissen einer explorativen Pilotstudie in Niedersachsen geleistet werden.

Der Untersuchungsraum Niedersachsen ist aufgrund der gesetzlichen Einführung der »Inklusiven Schule« (§ 4 NSchG) im Jahr 2012 besonders interessant, da bereits seit dem Schuljahr 2013/2014 Übergänge verstärkt an die neuen Anforderungen (beispielsweise an die veränderten Diagnoseverfahren) angepasst werden müssen. Im Rahmen des Forschungsschwerpunktes Inklusive Bildung (1) der Hochschule Osnabrück (Maykus u.a. 2015) wurden im Jahr 2013 leitfadengestützte Interviews mit Fach- und Lehrkräften in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen in der Stadt und im Landkreis Osnabrück zur aktuellen Umsetzung inklusiver Angebote geführt.

Die Interviews wurden aufgenommen, transkribiert und mit dem Verfahren der qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet (Mayring 2010). 20 Fachkräfte aus Kindertageseinrichtungen und 20 Lehrkräfte aus Grundschulen, darunter jeweils sieben Personen in einer Leitungsposition, beteiligten sich. Bei den Einrichtungen handelte es sich um solche, die einen unterschiedlichen Erfahrungs- und Entwicklungsstand zum Thema Inklusive Bildung aufwiesen.

Hinsichtlich der Übergangsgestaltung von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule kann von einem ähnlichen Erfahrungs- und Entwicklungsstand ausgegangen werden. Dieser wurde in Niedersachsen und den ausgewählten Einrichtungen wesentlich durch ein im Jahr 2013 abgeschlossenes Programm unter dem Titel »Das letzte Kindergartenjahr als Brückenjahr zur Grundschule« (2) geprägt. Mit diesem Programm zielte das Kultusministerium des Landes Niedersachsen darauf ab, die Bildungs- und Erziehungsarbeit in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen zu stärken und einen Beitrag zur Anschlussfähigkeit der beiden Bildungsbereiche zu leisten.

Im Rahmen des Programms wurden grundsätzlich alle Kinder in den Blick genommen. Indem sich viele beteiligte Einrichtungen und Kooperationsverbände aus Kindertageseinrichtungen und Grundschulen dazu ausgesprochen haben, die Inhalte des Programms zu verstetigen, sind diese weiterhin relevant und in den Kommunen und Einzeleinrichtungen um neue Ansätze weiterentwickelt worden.

In den Interviews wurden sowohl die regulären Erfahrungen mit Übergängen als auch Vorgehensweisen in Bezug auf die Übergänge bei Kindern mit einem besonderen Förder- oder Unterstützungsbedarf erfragt. Wie der Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule von den beteiligten Fach- und Lehrkräften begleitet wird, wird im Folgenden exemplarisch untersucht. Ausgewählt werden der Umgang mit Ergebnissen der Schuleingangsuntersuchung, der Austausch zwischen Kindertageseinrichtung und Grundschule sowie die Rolle der Eltern im Übergangsprozess.

Ausgewählte Befunde zu einem »Inklusiven Übergang«

Die Zeit zwischen der Schuleingangsuntersuchung und der Einschulung eines Kindes wird von den Fachkräften in der Kindertageseinrichtung für schulvorbereitende Maßnahmen genutzt. Handlungsleitend sind die Ergebnisse der Schuleingangsuntersuchung. Bei Bedarf werden gezielte Förderungen initiiert, die eine Schulfähigkeit des Kindes sichern: »Wir machen [...] extrem frühe Schuluntersuchungen. [...] weil dann oft das nochmal anfängt zu brennen bei den Eltern oder den Kindern, dass wir dann auch nochmal Zeit haben, dass die Eltern auch nochmal Zeit haben, wenn noch was an Förderung nötig ist.« (Heilpädagogische Fachkraft in einer Kindertageseinrichtung)

Die Schuleingangsuntersuchungen sind in der Regel auch der erste Kontakt der Kinder zur Grundschule, der im Anschluss durch weitere Besuchsmöglichkeiten seitens der Schule verstärkt wird (z. B. durch Kennenlern- und Schnuppertage). Die Grundlage einer Zusammenarbeit zwischen Grundschulen und Kindertageseinrichtungen bilden Kooperationskalender für die Phase vor der Einschulung und gegebenenfalls auch darüber hinaus.

Die Kinder mit einem diagnostizierten sonderpädagogischen Förderbedarf haben in der Regel die Möglichkeit, genau wie ihre zukünftigen MitschülerInnen, an den Besuchs- und Kennenlertagen teilzunehmen. Eine Schulleitung berichtet, dass sie zur Vorbereitung auf eine inklusive Ausgestaltung ihrer Schule Infoabende angeboten und verstärkt Elterngespräche geführt habe, im Kollegium jedoch zum Teil auf Abwehrtendenzen gestoßen sei: »Ich habe im Kollegium nachgefragt, da ist aber auch die Resonanz eher so – wenn's mich nicht betrifft, wenn ich auch kein so ein Kind kriege, dann setze ich mich auch noch nicht damit auseinander.« (Schulleitung einer Grundschule)

Bei Kindern mit einem besonderen Förder- und Unterstützungsbedarf wird auf die Übergabegespräche von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule ein größeres Gewicht gelegt als bei Kindern ohne Beeinträchtigungen. Von einzelnen Beteiligten in den Kindertageseinrichtungen werden gerade die Entwicklungen zur Inklusiven Bildung als Möglichkeit gesehen, die Kooperation zur Grundschule auszubauen und vor allem für Kinder mit besonderen Förder-

und Unterstützungsbedarfen optimale Bildungsbedingungen zu schaffen: »Wir haben (...) einen überarbeiteten Kooperationsvertrag (...) aufgesetzt, und sind ganz eng auch im Zuge jetzt auch der Inklusion so ein bisschen jetzt auch am Gucken, wo haben wir hier Kinder, wo wir im sozial-emotionalen Bereich oder auch im kognitiven Bereich oder im mathematischen Bereich, wo wir sehen, da sind Defizite« (Leitung einer Kindertageseinrichtung). Diese engere Form des Aus-

tausches wird seitens der Grundschulen bestätigt und eine Schulleitung berichtet, dass sie sogar erstmalig einen Übergangsprozess mit Besuchen in der KiTa begleitet hat: »[...] was für mich neu war auch zum Beispiel, wenn jetzt Kinder mit, mit diagnostischem Förderbedarf waren [...] dass sie mich gebeten haben, auch mit denen zu den Kindergärten zu gehen [...] und das fand ich auch sehr hilfreich.« (Schulleitung einer Grundschule)

tausches wird seitens der Grundschulen bestätigt und eine Schulleitung berichtet, dass sie sogar erstmalig einen Übergangsprozess mit Besuchen in der KiTa begleitet hat: »[...] was für mich neu war auch zum Beispiel, wenn jetzt Kinder mit, mit diagnostischem Förderbedarf waren [...] dass sie mich gebeten haben, auch mit denen zu den Kindergärten zu gehen [...] und das fand ich auch sehr hilfreich.« (Schulleitung einer Grundschule)

»Manche Lehrkräfte wollen keine Informationen aus dem Kindergarten, um »unvoreingenommen an die Kinder herantreten« zu können«

Austausch über einzelne Kinder mit Förderbedarf findet darüber hinaus auch in Form von Gutachten statt, die für den Übergang zur Grundschule erstellt werden und als Informationsgrundlage dienen können: »[...] ja, also wir wissen Bescheid, bzw. die Kinder mit geistigem Förderbedarf, die kriegen auch ein richtiges ausführliches Gutachten, wo wirklich alle, also der ganze, der ganze Werdegang klein-klein aufgeschlüsselt dargestellt wird.« (Lehrkraft an einer Grundschule)

Diese Gutachten nutzen jedoch nicht alle Lehrkräfte gleichermaßen, so berichtet eine interviewte Person, dass sie absichtlich nicht in die Akte geschaut hat, weil sie nicht voreingenommen sein und »ganz unbedarft auf dieses Kind erstmal zugehen« (Lehrkraft an einer Grundschule) möchte.

Auch nach dem Übergang in die Grundschule tauschen sich einige Kindertageseinrichtungen noch mit den Grundschulen über diese Kinder aus. Dies gestaltet sich in der Weise, dass die Übergabegespräche nicht nur für einen Austausch über die zukünftigen Schul-

der pädagogischen Fachkräfte in hohem Maße zu beeinflussen. Eine Schulleitung berichtet, dass Fach- und Lehrkräfte das Ankommen der Schülerinnen und Schüler gemeinsam begleiten: »Also, wenn ich die jetzt schon mal eingeteilt habe, guckt der Kindergarten oder die Kindertagesstätte [...] auch nochmal ein bisschen drüber und sagen, [...] ob wir das so richtig eingeschätzt haben und nachdem die Kinder angekommen sind [...] gehen die aufnehmenden Lehrerinnen noch einmal in die Dienstbesprechung mit der Kindertagesstätte und melden nochmal zurück, [...] wie sie das einschätzen, wie die Kinder angekommen sind.« (Schulleitung an einer Grundschule) Ziel sei es, Stolpersteine und Gelingensbedingungen für zukünftige Übergänge herauszuarbeiten.

In den Kindertageseinrichtungen wurde durchgängig eine starke Einbindung der Eltern in die Übergangsphase betont. Zudem findet ein Austausch zwischen den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der beteiligten Einrichtungen nur mit dem Einverständnis der Eltern statt (»Da stehen wir auch in ganz engem Kontakt, auch mit dem Einvernehmen der Eltern, also das haben wir uns auch schriftlich geben lassen in unseren Betreuungsverträgen, dass wir eine enge Zusammenarbeit mit den Schulen haben und dass wir auch den Austausch haben.« (Leitung einer Kindertageseinrichtung)

Allerdings berichten die aufnehmenden Lehrkräfte in den Interviews sehr unterschiedlich über ihren Kontakt zu den

Eltern von Kindern mit diagnostiziertem Förderbedarf. Während eine Lehrkraft betont, wie stark sie im Vorfeld bereits in Gespräche mit den Eltern eingebunden war (»um weitere Informationen einfach zu bekommen«), hatte eine andere im Vorfeld kaum Kontakt zu den Eltern der Kinder mit Förderbedarf, die sie in der Klasse unterrichten wird (»aber so viel Kontakt hatte ich vorher nicht, nein«).

In mehreren Fällen wird dies jedoch auch darauf zurückgeführt, dass die Informationen darüber, wie viele und welche Kinder mit Förderbedarfen eine Klasse besuchen werden, erst sehr spät vorhanden seien und vielfach die Diagnoseverfahren vor Schuljahresbeginn noch nicht abgeschlossen sind. Mehrere Schulleitungen berichten zudem, dass Eltern das Gespräch mit ihnen gesucht hätten, allerdings um eine Zurückstellung ihres Kindes zu erwirken: »Emotionale Entwicklung haben wir einige jetzt die, die, wo große Ängste waren, wo ich Bitten um Zurückstellung hatte, weil die sagten: Mein Kind nässt noch ganz viel ein und das ist emotional noch gar nicht so weit und reif für die Schule.« (Schulleitung einer Grundschule)

Diskussion und Konsequenzen

Bildungspolitisch werden zunehmend höhere Ansprüche an frühkindliche Bildung gestellt. In der Konsequenz ist die pädagogische Arbeit im frühkindlichen Bereich immer mehr dadurch geprägt, Kinder auf die schulische Bildung vorzubereiten. Um die Schulfähigkeit eines Kindes zu sichern, steht in den letzten ein bis zwei Jahren vor dem Übergang, die Förderung schulrelevanter Fähigkeiten besonders im Fokus.

Dieser Anspruch findet sich auch in den dargestellten Interviewergebnissen wieder. Er steht jedoch im Widerspruch zur »inklusionspädagogischen Ausrichtung auf Partizipation sowie (zu) der Orientierung an vorhandenen Kompetenzen und Stärken eines Kindes« (Seitz & Finnern 2015).

Es ist fraglich, inwiefern Kinder mit einem Förder- oder Unterstützungsbedarf das Kriterium der Schulfähigkeit mit dem Einschulungsalter erreichen. Hier greift in Niedersachsen als eine rechtliche Maßnahme die Möglichkeit, »Kinder, die körperlich, geistig oder in ihrem sozialen Verhalten nicht genügend entwickelt sind, um mit der

Aussicht auf Erfolg am Unterricht der Grundschule oder einer Förderschule teilzunehmen« (§ 64 Abs. 2 NSchG), vom Schulbesuch zurückzustellen, um mögliche Einschränkungen durch weitere Förderung zu kompensieren.

In diesem Rahmen wird der Kindertageseinrichtung die Verantwortung zugeschrieben, ausschließlich schulreife Kinder zu übergeben. Grab und Schweda (2015) vermuten, dass diese Gesetzeslage bei den Schulen eine Haltung auslösen könnte, der inklusiven Beschulung im ersten Schritt eine Rückstellung vorzuziehen.

Im Rahmen der hier skizzierten Ergebnisse der Vorstudie konnte diese These nicht belegt werden. Stattdessen berichten die Schulleitungen, dass selbst einige Eltern eine Zurückstellung ihres Kindes bevorzugen. (3) Da Eltern im Übergangsprozess aktuellen Forschungsbefunden zur Folge bisher eine teils untergeordnete Rolle spielen (Albers & Lichtblau 2014), könnte die These aufgestellt werden, dass Eltern von Kindern mit Förderbedarf stärker in den Übergangsprozess eingreifen. Allerdings werden auch sie laut der vorliegenden Interviews nicht regelmäßig in Gespräche zwischen den Fach- und Lehrkräften der beteiligten Einrichtungen eingebunden. Gerade die Einbindung der Eltern in den Übergangsprozess ist aber eine besondere Bedingung für dessen gelingenden Verlauf. Da vor allem bei Kindern aus eher belasteten familiären Verhältnissen vermehrt Schwierigkeiten beim Übergang in die Schule auftreten, sollte der Fokus auf diesen Familien liegen, um sie beim Wechsel der Einrichtungen zu unterstützen (vgl. zum Überblick Albers & Lichtblau 2014). Die interviewten Personen aus den Kindertageseinrichtungen berichten, dass sie Eltern von Kindern mit Förderbedarf verstärkt in den Übergangsprozess einbeziehen. Möglicherweise verändern sich hier bereits Strukturen, die zukünftig auch auf die Schule übertragen werden können.

Die Ergebnisse der vorliegenden Pilotstudie können aufgrund der kleinen Stichprobe keine Repräsentativität beanspruchen. Dennoch lassen sich daraus erste Eindrücke für Handlungs- und Entwicklungsbedarfe ableiten. In Bezug auf die strukturellen und konzeptionellen Bedingungen für einen inklusiven Übergang scheinen bislang noch keine einheitlichen Vorgehensweisen vorzuliegen. Zwar berichten einige Interviewte

der Kindertageseinrichtungen, dass sie intensivere Übergangsgespräche führen würden, ein verändertes Konzept nennen jedoch nur wenige befragte Personen.

Bei den Grundschullehrkräften teilen sich die Interviewten darüber hinaus in diejenigen, die sich stärker um Informationen über die Kinder mit Förderbedarfen bemühen und diejenigen, die unvoreingenommen sein wollen. Zukünftige Forschungsarbeiten müssten diesen Aspekt verstärkt in den Blick nehmen, liegt hier doch ein enormes Risiko für Fehlentwicklungen. Zumal – so ehrbar der Gedanke, vorurteilsfrei an die Kinder heranzutreten auch ist – möglicherweise wichtige Informationen zwischen Kindertageseinrichtung und Grundschule verloren gehen können und das pädagogische Handeln nicht hinreichend auf faktische Bedarfssituationen einzelner Kinder abgestimmt wäre.

Insgesamt zeigt sich, dass die niedersächsischen Einrichtungen zum Interviewzeitpunkt noch wenig verankerte Vorgehensweisen für einen inklusiven Übergang haben, die über die bereits bestehenden Kooperationsformen auf Grundlage des Brückenjahres hinausgehen. Zukünftig könnte eine auf Inklusive Bildung abgestimmte Kooperationsvereinbarung Sicherheit für alle am Prozess Beteiligten – Fach- und Lehrkräfte, Eltern und Kinder – bieten. ■

Anmerkungen

- (1) Siehe unter www.inklusivebildung.org.
- (2) Vgl. für weitere Informationen die Ausführungen und Dokumente unter http://www.mk.niedersachsen.de/portal/live.php?navigation_id=2017&article_id=6365&psmand=8 (19.08.2015).
- (3) Aktuelle Daten zu Folge wurden im Schuljahr 2013/2014 in Niedersachsen 3,4 % aller Erstklässler in einer Förderschule eingeschult und 6,2 % der Kinder im schulpflichtigen Alter vom Schulbesuch zurückgestellt. Im Jahresvergleich stellt sich der Anteil der Erstklässler in Förderschulen rückläufig dar, währenddessen bei dem Anteil der Rückstellungen nach einem zuvor rückläufigen Trend seit dem Schuljahr 2013/2014 und damit seit Einführung der Inklusiven Schule in Niedersachsen eine Zunahme zu verzeichnen ist (Statistisches Bundesamt 2014).

Literatur



Albers, T. & Lichtblau, M. (2014): Inklusion und Übergang von der Kita in die Grundschule: Kompetenzen pädagogischer Fachkräfte. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WIFF). Deutsches Jugendinstitut e.V. (DJI). www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/Exp_Albers_Lichtblau_web.pdf (14.07.2015).

Grab, M. & Schweda, A. (2015): Austauschgespräche über einzuschulende Kinder am Übergang in die Grundschule. In: Urban, M.; Schulz, M.; Meser, K. & Thoms, S. (Hg.): Inklusion und Übergang. Perspektiven der Vernetzung von Kindertageseinrichtungen und Grundschulen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 105-119.

Maykus, S.; Beck, A.; Hensen, G.; Lohmann, A.; Schinnenburg, H.; Walk, M.; Werding, E. & Wiedeusch, S. (Hg.) (2015): Inklusive Bildung in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen. Empirische Befunde und Implikationen für die Praxis. Weinheim, Basel: Beltz Juventa (im Erscheinen).

Maykus, S.; Hensen, G.; Küstermann, B.; Riecken, A.; Schinnenburg, H. & Wiedeusch, S. (Hg.) (2014): Inklusive Bildung – Teilhabe als Handlungs- und Organisationsprinzip. Eine Matrix zur Analyse von Implementierungsprozessen inklusiver Praxis. In: Hensen, G.; Küstermann, B.; Maykus, S.; Riecken, A.; Schinnenburg, H. & Wiedeusch, S. (Hg.): Inklusive Bildung. Organisations- und professionsbezogene Aspekte eines sozialen Programms. Weinheim, Basel: Beltz Juventa. S. 9-45.

Mayring, P. (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken (11. Aufl.). Weinheim: Beltz.

Seitz, S. & Finnern, N.-K. (2015): Inklusion anschlussfähig machen – Inklusion als gemeinsame Herausforderung für Kindertageseinrichtung und Grundschule. In: Urban, M.; Schulz, M.; Meser, K. & Thoms, S. (Hg.): Inklusion und Übergang. Perspektiven der Vernetzung von Kindertageseinrichtungen und Grundschulen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 19-35.

Statistisches Bundesamt (2014): Bildung und Kultur: Allgemeinbildende Schulen. www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Schulen/AllgemeinbildendeSchulen2110100147004.ppdf?__blob=publicationFile (21.07.2015).

Neuer Ansatz für die Führung Sozialer Organisationen



Soziale Organisationen wirkungsvoll führen

Entwicklung dank ganzheitlicher Governance – ein Fitnessradar

Mit einem Vorwort von Armin Wöhrle

Von Silvan Stricker, Prof. Dr. Patrick Renz, Donat Knecht, Alex Lötscher und Werner Riedweg

2015, 200 S., brosch., 36,- €

ISBN 978-3-8487-2394-2

(Edition Sozialwirtschaft, Bd. 39)

www.nomos-shop.de/25192

Das Buch präsentiert einen neuen Ansatz für die ganzheitliche Führung von sozialen Organisationen. Der „Fitnessradar“-Ansatz wurde von Forschenden der Betriebswirtschaft und der Sozialen Arbeit in einem gemeinsamen Projekt mit Praktikerinnen und Praktikern entwickelt. Er deckt alle Themen ab, die für die Führung von sozialen Organisationen relevant sind. Diese werden im Buch prägnant und verständlich vorgestellt.

Die Inhalte sind **in der Praxis direkt anwendbar**. Führungskräfte des Sozialwesens können damit ihre eigene Organisation und ihre Führungstätigkeit reflektieren und verbessern. Durch die Systematik des Buches können sie zuverlässig erkennen, in welchen Bereichen ihre Organisation „fit“ ist und wo **Entwicklungspotentiale** bestehen. Exkurse, Praxistipps, Beispiele und zahlreiche Illustrationen vertiefen und veranschaulichen die Inhalte.

Das Buch eignet sich auch für Mitglieder von Aufsichtsgremien oder interessierte Mitarbeitende. Studierende erhalten einen breiten Überblick über alle wichtigen Themen des Sozialmanagements. Es zeichnet sich besonders durch seine interdisziplinäre Perspektive aus.

Portofreie Buch-Bestellungen unter www.nomos-shop.de

Alle Preise inkl. Mehrwertsteuer



Nomos