

# Kooperation von Schule und Jugendhilfe im Zeichen von Inklusion

Die Perspektive von Kindern als Akteur:innen

*Martina Richter, Katharina Sufryd, Felix Steins*

In dem vorliegenden Beitrag wird ein Einblick in die empirische Studie ‚Kinder als Akteur:innen von Inklusion‘<sup>1</sup> gewährt; und dies mit einer Perspektive auf das kooperative Geschehen von Schule und Jugendhilfe. Diese laufende Untersuchung realisiert einen ethnographischen Forschungszugang, mit dem die Alltagspraxis im Feld inklusiver Bildung in den Blick genommen wird. Der Fokus richtet sich dabei vornehmlich auf die Positionierung von Kindern unter Bedingungen eines kooperativen Settings aus pädagogischen Akteur:innen im Primärbereich.

In dem vorliegenden Artikel stützen wir uns auf erste Erkenntnisse, die durch eine interpretativ-rekonstruktive Analyse von Interviews mit Lehrkräften, Protokollen aus teilnehmenden Beobachtungen im schulischen Setting und Dokumentenanalysen generiert werden konnten. Die Interviews sind im Feld eines als inklusiv ausgewiesenen schulischen Lern- und Bildungsarrangements<sup>2</sup> entstanden. Während es sich bei dem vorliegenden Beitrag um einen theoretisch-konzeptionell angelegten Beitrag handelt, eröffnen wir an anderer Stelle über empirisch-fundierte Darstellungen Einblicke in das bisher analysierte Datenmaterial (Richter & Sufryd, 2020; 2022).

Mit unserer Forschung schließen wir an neuere Überlegungen einer erziehungswissenschaftlichen (De-)Institutionalisierungsforschung an (Kessl & Richter, 2021; Tervooen, 2021). Mit einer praxistheoretisch informierten Perspektive fragen wir danach, in welcher Art und Weise das Kind in den institutionellen Praktiken von Jugendhilfe und Schule rund um Inklusion in Erscheinung tritt. Im Folgenden soll es uns für dieses Schwerpunkttheft darum gehen, inwiefern sich im Zeichen von ‚Inklusion‘ neuere Dynamiken der Adressierung innerhalb eines Kooperationsgeschehens zwischen den pädagogischen Akteur:innen mit Blick auf die Kinder ereignen. Mit dieser Aufmerksamkeitsrichtung knüpfen wir zum einen an einen – durch das Inklusionsthema angeregten – problematisierenden Diskurs um die ungleichheitsgenerierenden Strukturen von schulischen Bildungsinstitutionen an: Erziehungswissenschaftliche Studien haben Schule als den Ort beschrieben, an dem sich Effekte sozialer Ungleichheit unmittelbar in den Bildungsbiographien von Kindern reproduzieren (Machold & Wienand, 2021, S. 10). Zum anderen lassen sich im Zuge einer Auseinandersetzung mit der Kooperation pädagogischer Akteur:innen Fragen nach einer Professionalisierung diskutieren.

Verschiedene politische Zäsuren seit Anfang der 2000er Jahre, wie die Ratifizierung der Behindertenrechtskonvention (zur Diskussion gestellt von: Bielefeldt, 2009) und die öffentliche Thematisierung der Bundesrepublik Deutschland als sogenannte ‚Einwanderungsgesellschaft‘ (Beiträge zu einer kritischen Migrationsforschung: Sauer & Brinkmann, 2016; Dirim & Mecheril, 2018) lassen sich dabei als Kippunkte in einer Diskussion um die Reproduktion sozialer Ungleichheit gerade auch in Bezug auf die (frühe) Kindheit einschätzen. Ebenso die Ergebnisse von Large Scale Assessments im Kontext einer quantitativ-empirischen Bildungsforschung (etwa PISA, 2001; kritisch: Koller, 2014, S. 13), die – trotz aller Kritik – einen Beitrag zu einer Re-Vitalisierung gesellschaftlicher Debatten um soziale Ungleichheiten geleistet haben. Die Bearbeitung ungleicher Kindheiten wird seither vor allem über einen institutionellen Wandel von Schule fokussiert, der gerade über eine Kooperation mit weiteren Akteur:innen und hier insbesondere mit der Kinder- und Jugendhilfe befördert werden soll; und dies mit einer Perspektive auf Inklusion und soziale Teilhabe (Otto & Ziegler, 2020).

## Kindheit im Kontext pädagogischer Institutionen

Insbesondere die neuere erziehungswissenschaftliche Kindheitsforschung bietet eine relevante Erklärung für den entwickelten Stellenwert von Bildung in pädagogischen Institutionen. Demnach habe sich gerade in Gesellschaften des globalen Nordens die Vorstellung von der ‚guten Kindheit‘ als eine spezifische Ordnung des Aufwachsens etabliert, wonach Kindheit zunehmend in pädagogischen Bildungsinstitutionen stattfindet, sodass sich neben dem Muster einer ‚Familienkindheit‘ vor allem auch das einer ‚Bildungskindheit‘ etabliert hat (Richter, 2013; Jergus et al., 2018). Bemerkenswert ist der in diesem Zusammenhang weitreichende organisationale Ausbau von Kindertagesstätten und Ganztagschulen sowie die wechselseitige Bezugnahme dieser Bildungsinstitutionen. So ist zum Beispiel im schulischen Diskurs inzwischen erkennbar, dass mit einer Anerkennung der Schulfähigkeit des Kindes vor allem auch der vorherige Besuch der Kindertagesstätte verknüpft wird (Andresen et al., 2013). Kennzeichnend für die professionelle Praxis ist also nunmehr „eine bestimmte Dimension der soziokulturellen Formierung und Normierung der frühen Lebensphase“ (Betz et al., 2018, S. 9). Daraus ergeben sich neue Normvorstellungen von ‚gelungenen‘ Bildungsbiographien der Kinder (kritisch: Machold & Wienand, 2021). Vordergründig sehen wir im schulischen Feld insofern auch, wie entlang von Befähigungsdiskursen (Merl, 2019), Kinder in neuer Weise – gerade durch die unterschiedlichen professionellen und habituellen Zugänge der pädagogischen Akteur:innen – in den Bildungsinstitutionen adressiert werden, um diesen Normvorstellungen nachzukommen.

## Adressierung von Kindern im Zeichen von Inklusion in der Kooperation pädagogischer Akteur:innen

Neben dem Topos einer ‚guten Kindheit‘ und der damit einhergehenden Institutionalisierung von Bildungskindheit, lässt sich eine weitere diskursive Verschiebung schulisch-institutioneller Verhältnisse in zweierlei Hinsicht markieren. In der Professions- und Schulforschung sowie Jugendhilfeforschung wird zum einen die Entwicklung „vielfältige[r]

Formen der Kooperation“ (Kunze, 2017, S. 7) beobachtet, die sich mit dem Bedeutungszuwachs von Professionalität und Kooperation im Zuge des Ausbaus von inklusiver Bildung in Verbindung bringen lässt. Zugleich zeigt sich, dass durch das inklusive Modell des Gemeinsamen Lernens weitere Akteur:innen ins pädagogische Feld der Schule eingetreten sind. Im schulischen Feld agieren neben den sogenannten ‚Regelschullehrkräften‘ inzwischen verstärkt Schulsozialarbeiter:innen, Förderpädagog:innen, Schulbegleiter:innen sowie weitere sozialpädagogische Fachkräfte<sup>3</sup>. Zudem gewinnen auch medizinisch-therapeutische Professionen – etwa der schulpsychologische Dienst – Einfluss im schulischen Feld. Mit dieser Entwicklung von spezifischen Aufgabenbereichen oder professionellen Profilen in Schule geht die Relevanzsetzung einer kooperativen Arbeitsweise einher. Kooperation wird dabei unter einer Perspektive der Professionalisierung des pädagogischen Feldes verhandelt. Gleichzeitig wird auch die Gefahr einer Deprofessionalisierung gesehen, da mit dem Einzug verschiedener Akteur:innen die Frage der Qualifizierung vielfach ungeklärt ist (Hopmann et al., 2022).

Besonders sichtbar werden diese Veränderungen, die neue Vielzahl an pädagogischen Akteur:innen und deren kooperativen Zusammenschlüsse, im pädagogischen Handlungsfeld der Grundschule. Dort sind verschiedene pädagogische Akteur:innen auf den Plan getreten, deren Einsatz zwar zumeist formal festgelegt ist, in der Praxis aber variieren kann, z.B. übernehmen sozialpädagogische Fachkräfte in Teilen auch schulbezogene Aufgaben im Unterricht. Die Vielzahl an pädagogischen Akteur:innen bietet also insofern die Möglichkeit im Alltag der Schule, die Aufgabenverteilung situativ auszuhandeln, was auch etwa in Hinblick auf die Zuständigkeit für Elterngespräche sichtbar wird. Das pädagogische Handeln ereignet sich insofern in einem handlungsfeldübergreifenden Bildungsarrangement, in dem die pädagogischen Akteur:innen nicht unbedingt an einen Zuständigkeitsbereich gebunden sind. Dabei kann auch der Eindruck entstehen, dass Aushandlungsprozesse von Zuständigkeiten von der Behauptung des Potenzials kooperativer Arbeit getragen sind. Denn insbesondere in der professionellen Realisierung von Inklusion wird Kooperation ein Mehrwert zugeschrieben. Kooperation stelle, so vorherrschende Positionen im fachpolitischen und fachwissenschaftlichen Diskurs, im Sinne einer ganzheitlichen Sicht auf Kinder eine stärkere, denn koordinierte und hinsichtlich der Zielbestimmung und des Mitteleinsatzes verzahnte und abgestimmte Bearbeitung von Problemlagen in Aussicht (kritisch: Otto & Ziegler, 2020). Diese Perspektive, wonach unterschiedliche fachliche Sichtweisen in Abstimmung zu bringen sind, erweist sich bei näherer Betrachtung offensichtlich als Praxis, wonach im Zuge von Kooperation fachliche Perspektiven der beteiligten professionellen Akteur:innen eingegeben und harmonisiert werden und damit keineswegs per se zur Entfaltung kommen (Otto & Ziegler, 2020, S. 276). Gerade mit dieser Beobachtung harmonisierender Tendenzen in der kooperativen Fachpraxis, stellt sich die Frage nach der Ausgestaltung des kooperativen Arrangements im Kontext von Inklusion. Denn in unseren ethnografischen Beobachtungen deutet sich an, dass mit einer Verzahnung pädagogischer Akteur:innen in Schule auch jene institutionellen Routinen etabliert und stabilisiert werden (können), die in der Konsequenz Exklusionsmechanismen eher begünstigen.

Die ersten Eindrücke, die wir im Forschungsfeld durch den Projektfokus auf die Perspektive von Kindern als Akteur:innen gewinnen konnten, lassen erkennen, dass in diesen kooperativen Zusammenschlüssen eine starke individuelle Adressierung der Kinder praktiziert wird. Problematisch ist diese individualisierte Sicht auf die Kinder u.a., weil diese vor allem einer normabweichenden und ungleichheitsreproduzierenden Differenzmarkie-

rung gleichkommt. Diese Differenzmarkierung scheint in der Kooperation eine wechselseitige Bestätigung zu erfahren, anstatt innerhalb dessen durch die pädagogischen Akteur:innen fachlich – reflexiv befragt werden zu können. Auch verweisen unsere bisherigen Analysen darauf, dass sich mit einer „Integration von Expertise(n)“ (kritisch: Kunze, 2017, S. 8) Zuständigkeiten pädagogischer Akteur:innen im kooperativen Gefüge verflüchtigen, womit in der Konsequenz eine individualisierende Problemüberantwortung an Kinder und im Weiteren auch ihre Eltern vollzogen wird (hierzu auch Richter & Sufryd, 2022).

Vor dem Hintergrund dieser vorläufigen Beobachtungen und Erkenntnisse ließe sich an die kritisch geführte Debatte um den Zugewinn an Professionalität durch Kooperation anschließen. Zu fragen ist – und hier kann auf Wissensbestände aus einer ungleichheitstheoretischen Forschung zurückgegriffen werden (z.B. Dirim & Mecheril, 2021; Machold & Wienand, 2021), inwiefern die Institutionalisierung von Kooperation ein inklusives Bildungsarrangement unterstützt. Die Fokussierung auf den Einzelfall, ermöglicht die Individualisierung einer Problemlage, die u.E. deutlich komplexer zu bearbeiten wäre. Um der Komplexität von Problemlagen und dem einzelnen Kind gerecht werden zu können, bedarf es aber einer professionellen Sicht auf das auffälligkeits- und ungleichheitsreproduzierende institutionelle Umfeld (auch Pieper et al., 2020).

## Zur Forschungsstudie

Richter, Martina & Sufryd, Katharina (2022). Zur Positionierung von Kindern und Eltern im Kontext inklusiver Bildung. Professionelle Ausgestaltung von Kooperation in pandemischen Zeiten. In Benedikt Hopmann, Eva Marr, Daniela Molnar, Martina Richter, Nina Thieme & Meike Wittfeld (Hrsg.), *Soziale Arbeit im schulischen Kontext*. Weinheim/Basel: Beltz. (im Erscheinen)

Richter, Martina & Sufryd, Katharina (2020). Kinder als Akteur:innen inklusiver Bildung. *Sozial Extra*, 44, 198-201. <https://doi.org/10.1007/s12054-020-00303-5>.

## Anmerkungen

- 1 Das Projekt ist systematisch angebunden an das Graduiertenkolleg zu querschnittlichen Fragen der Lehrer:innenbildung (GKqL) an der Universität Duisburg-Essen.
- 2 Das inklusive Lern- und Bildungsarrangement zeichnet sich im schulischen Alltag der im Projekt besuchten Grundschulen durch das Konzept des Gemeinsamen Lernens aus, das dem bundesdeutschen Modell einer Zusammenführung einer sonder- und regelschulpädagogischen Bildung folgt. Vorgesehen ist demnach die Präsenz sowohl von Förderpädagog:innen als auch Regelschullehrer:innen sowie Förder- und Regelschulkindern am selben Lernort (Schneider, 2009, S. 3).
- 3 Sozialpädagogische Fachkräfte in der Schuleingangsphase sind keine Lehrkräfte, übernehmen aber gemäß dem Runderlass des Ministeriums für Schule und Bildung vom 08.06.2018 Aufgaben der Diagnostik und Förderung von Kindern (BASS, 2021/2022).

## Literatur

Andresen, Sabine, Seddig, Nadine & Künstler, Sophie (2013). Schulfähigkeit des Kindes und Befähigung der Eltern. Empirische und normative Fragen an die „Einschulung“ der Familie. *Bildungsforschung*, 10 (1), 45-63. <https://doi.org/10.25656/01:8537>.

Baumert, Jürgen, Klieme, Eckhard, Neubrand, Michael, Prenzel, Manfred, Schiefele, Ulrich & Schneider, Wolfgang et al. (Hrsg.) (2001). *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Deutsches PISA-Konsortium. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Betz, Tanja, Sabine Bollig, Magdalena Joos & Sasha Neumann (Hrsg.) (2018). *Institutionalisierungen von Kindheit: Childhood Studies zwischen Soziologie und Erziehungswissenschaft*. Basel: Beltz Juventa.
- Bielefeldt, Heiner (2009). *Zum Innovationspotenzial der UN-Behindertenrechtskonvention*. 3., aktualisierte und erw. Aufl. Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte (Essay/ Deutsches Institut für Menschenrechte).
- Dirim, İnci & Mecheril, Paul (2021). Migrationspädagogisch reflektierte Lehrer:innenbildung. In Thomas Krobath, Doris Lindner & Susanne Scherf (Hrsg.), *Brücken Bauen. Migration – Flucht – Bildung*, Schriften der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule, 22 (S. 61-68). Wien: Lit.
- Dirim, İnci & Mecheril, Paul (Hrsg.) (2018). *Heterogenität, Sprache(n), Bildung. Eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Hopmann, Benedikt, Eva Marr, Daniela Molnar, Martina Richter, Nina Thieme & Meike Wittfeld (Hrsg.) (2022). *Soziale Arbeit im schulischen Kontext*. Basel: Beltz. (im Erscheinen)
- Jergus, Kerstin, Oliver Krüger, Jens & Roch, Anna (Hrsg.) (2018). *Elternschaft zwischen Projekt und Projektion*. Studien zur Schul- und Bildungsforschung, 61. Wiesbaden: Springer VS.
- Kessler, Fabian & Richter, Martina (2021). De- und (Re-)Institutionalisierung der Kinder- und Jugendhilfe. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 41 (1), 10-22.
- Koller, Hans-Christoph (2014). Einleitung: Heterogenität – Zur Konjunktur eines pädagogischen Konzepts. In Hans-Christoph Koller, Rita Casale & Norbert Ricken (Hrsg.), *Heterogenität – Zur Konjunktur eines pädagogischen Konzepts* (S. 9-18). Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Kunze, Katharina (2017). Multiprofessionelle Kooperation – (k)ein Thema der Lehrerbildung? *Journal für LehrerInnenbildung*, 1 (17), 7-12.
- Machold, Claudia & Wienand, Carmen (2021). *Die Herstellung von Differenz in der Grundschule. Eine Langzeitethnographie*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Merl, Thorsten (2019). *Un/genügend fähig: Zur Herstellung von Differenz im Unterricht Inklusiver Schulklassen*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Nordrhein-Westfalen (2020-2021). *Bereinigte Amtliche Sammlung der Schulvorschriften NRW*. BASS. Erfstadt: Ritterbach Verlag GmbH.
- Otto, Hans-Uwe & Ziegler, Holger (2020). Kooperationsdiskurse in der Kinder- und Jugendhilfe. In Katrin Liel & Anna Lena Rademaker (Hrsg.), *Gesundheitsförderung und Prävention – quo vadis Kinder- und Jugendhilfe? Eine Bilanz 10 Jahre nach dem 13. Kinder- und Jugendbericht* (S. 268-282). Weinheim: Beltz Juventa.
- Pieper, Catania, Kottmann, Brigitte & Miller, Susanne (2020). Fallportraits von Bielefelder Grundschulkindern. Fallarbeit in der (phasenübergreifenden) Lehrer:innenbildung. Herausforderung Lehrer:innenbildung. (*HLZ*), 3 (1), 94-171. <https://doi.org/10.4119/hlz-2484>.
- Richter, Martina (2013). *Die Sichtbarmachung des Familialen. Gesprächspraktiken in der Sozialpädagogischen Familienhilfe*. Weinheim: Beltz.
- Sauer, Martin & Brinkmann, Heinz Ulrich (2016). Einführung. Integration in Deutschland. In Heinz Ulrich Brinkmann & Martin Sauer (Hrsg.), *Einwanderungsgesellschaft Deutschland* (S. 1-21). Wiesbaden: Springer VS.
- Schneider, Cornelia (2009). 'Equal is not enough – current issues in inclusive education in the eyes of children'. *International Journal of Education*, 1 (1), 1-14. Verfügbar unter: <https://www.macrothink.org/journal/index.php/ije/article/view/101/47> [19. November 2021].
- Tervooren, Anja (2021). De/Institutionalisierung (in) der frühen Kindheit. Theoretische und methodologische Überlegungen. *ZSE Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 1, 23-39.