

Eva Reichert-Garschhammer / Christa Kieferle /
Monika Wertfein / Fabienne Becker-Stoll (Hg.)



Inklusion und Partizipation – Vielfalt als Chance und Anspruch

V&R

Eva Reichert-Garschhammer / Christa
Kieferle /
Monika Wertfein / Fabienne Becker-Stoll
(Hg.)

Inklusion und Partizipation

-

Vielfalt als Chance und Anspruch

Vandenhoeck & Ruprecht

Mit 20 Abbildungen und 9 Tabellen.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

eISBN 978-3-647-99646-2

ISBN 978-3-647-70173-8

Umschlagabbildung: © pixelpott – fotolia.com

© 2015, Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG, Göttingen/
Vandenhoeck & Ruprecht LLC, Bristol, CT, U.S.A.

www.v-r.de

Alle Rechte vorbehalten. Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages.

Satz: SchwabScantechnik, Göttingen

Umschlag: SchwabScantechnik, Göttingen

Druck und Bindung: ☺ Hubert & Co., Göttingen

Inhalt

Einführung

1. Inklusion und Differenzierung - Pädagogik der Vielfalt

- 1.1 Pädagogik der Vielfalt – Auf dem Weg zur inklusiven Kindertageseinrichtung (Ulrich Heimlich)
- 1.2 Inklusion in Kinderkrippen (Monika Wertfein)
- 1.3 Inklusion und innere Differenzierung – Offene Arbeit und Projektarbeit als optimale Antwort (Eva Reichert-Garschhammer)
- 1.4 Differenzierte Raum- und Tagesgestaltung und offene Bildungsplanung mit Kindern in der Praxis offen arbeitender Kitas (Eva Reichert-Garschhammer, Claudia Reiher, Susanne Kleinhenz & Maria Förster)

2. Inklusion und Partizipation

- 2.1 Inklusion und Partizipation (Rüdiger Hansen)
- 2.2 Inklusion und Partizipation im Konzept der Hans-Georg Karg Kindertagesstätte (Reinhard Ruckdeschel & Christine Mull)

3. Inklusion und Interkulturalität

- 3.1 Integration und Interkulturalität in Kindertageseinrichtungen – Die Rolle der Nichtumgebungssprache für das Wohlbefinden von Kleinkindern (Annick De Houwer)

- 3.2 Unterstützung von Mehrsprachigkeit in inklusiven Kindertageseinrichtungen (Christa Kieferle)
- 3.3 Interkultureller Gesprächskreis – Ein Angebot der Kindertageseinrichtung an Mütter (Sini Werninger-Niemi)

4. Inklusion in der Bildungspartnerschaft mit Eltern in Kita und Schule

- 4.1 Inklusion und Partizipation in frühpädagogischen Programmen für die frühe Kindheit: Was wirkt (Susan B. Neuman)
- 4.2 Auch Eltern kommen in die Schule (Andreas Wildgruber, Wilfried Griebel, Andrea Schuster, Julia Held & Bernhard Nagel) 157
- 4.3 Ein umfassendes Konzept von gelebter Bildungspartnerschaft zwischen Eltern, Kindertageseinrichtung und Schule im Landkreis Mühldorf (Sigrid Lorenz & Dagmar Winterhalter-Salvatore)
- 4.4 Bildungspartnerschaft mit Eltern in der Praxis – Vielfalt als Herausforderung und Chance (Brigitte Netta)

5. Inklusion und Bildungsplanung – Optimale Bildungschancen für alle Kinder

- 5.1 Einfluss der Betreuungsqualität der verschiedenen Bildungsorte auf die sprachliche und sozial-emotionale Entwicklung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund (Fabienne Becker-Stoll, Kathrin Beckh, Daniela Mayer & Julia Berkic)
- 5.2 KOMPIK – Ein Instrument für die kindbezogene und individuelle Bildungsplanung und -gestaltung (Martin Krause & Toni Mayr †)
- 5.3 Kommunales Bildungsmanagement in der Landeshauptstadt München (Wolfgang Brehmer & Norbert Ziegler)

6. Inklusion zwischen Anspruch und Wirklichkeit

- 6.1 Inklusion mit Blick auf Kinder mit Behinderungen (Timm Albers)
- 6.2 Inklusion mit Blick auf Kinder mit Migrationshintergrund (Mitra Sharifi Neystanak)
- 6.3 Kinder in Armut und Benachteiligung – Prüfstein und Chance für inklusive Krippen und Kindergärten (Hans Weiß)
- 6.4 Inklusion und Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung (Petra Wagner)
- 6.5 Inklusive Bildung – zur Lage in Deutschland /Ute Erdsiek-Rave)
- 6.6 Kompetenzorientierte Aus- und Weiterbildung – Verankerung von Inklusion als Inhalt und Prinzip (Klaus Fröhlich-Gildhoff)

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren

Einführung

Inklusion ist ein Thema, mit dem sich Wissenschaft und Praxis derzeit sehr intensiv auseinandersetzen. Mit der Verbindung von *Inklusion und Partizipation* wollen wir mit diesem Band einen neuen Akzent in der Inklusionsdebatte im Bildungswesen setzen.

Ausgangspunkt ist das weite Inklusionsverständnis der Deutschen UNESCO-Kommission: »Inklusive Bildung bedeutet, dass allen Menschen – unabhängig von Geschlecht, Behinderung, ethnischer Zugehörigkeit, besonderen Lernbedürfnissen, sozialen oder ökonomischen Voraussetzungen – die gleichen Möglichkeiten offen stehen, an qualitativ hochwertiger Bildung teilzuhaben und ihre Potenziale zu entwickeln« (DUK, 2012, S. 10). *Von der Teilhabe zur Partizipation* und *Inklusion durch Partizipation* sind zwei richtungsweisende Kernaussagen, die im fachlichen Diskurs in jüngerer Zeit immer häufiger fallen und in diesem Band aufgegriffen und vertieft werden.

Das englische Wort *participation*, das sich in der Originalfassung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN-BRK) als Leitbegriff durchzieht, wurde in der deutschen Fassung in der Regel mit *Teilhabe* übersetzt. Im Bildungswesen findet die Auffassung, dass der Begriff Teilhabe zu kurz greife und Partizipation weit darüber hinausgehe, immer mehr Zuspruch und damit zunehmend Konsens:

- *Teilhabe durch eine weite Auslegung mit Partizipation gleichzusetzen*, ist ein Vorschlag, der auf viel Gegenrede stößt. Im Bildungswesen wird *Partizipation*, die Kinder und Jugendliche ernst nimmt, in erster Linie definiert als ein Recht auf Beteiligung an Entscheidungen, die das eigene Leben und das der Gemeinschaft betreffen; Partizipation umfasst Selbst- und Mitbestimmung, Eigen- und Mitverantwortung, konstruktive Entscheidungsfindung und Konfliktlösung (vgl. Hansen/Knauer/Friedrich, 2004; BMFSFJ, 2010). *Teilhabe* am gesellschaftlichen Leben und regulären Bildungssystem, an seinen Institutionen und Ressourcen wird assoziiert mit Teilnahme, Mitdabei- und Einbezogensein. Nach den für Partizipation entwickelten Stufenmodellen handelt es sich bei diesen Aspekten um Vorstufen und Voraussetzungen von Partizipation.
- Das Begriffspaar *Teilhabe und Teilgabe* ist ein Versuch, die doppelseitige Struktur gesellschaftlicher Partizipationsprozesse herauszustellen: Inklusive Bildung wird für alle Kinder und Jugendlichen ungeachtet ihrer spezifischen Lern- und Unterstützungsbedürfnisse erst dann erfahrbar, wenn sie in regulären Bildungseinrichtungen nicht nur am Bildungsgeschehen als Teilnehmer teilhaben und deren Ressourcen nutzen können, sondern vor allem auch aktiv etwas dazu beitragen können als Mitgestalter des gemeinsamen Lebens und Lernens (vgl. Gronemeyer, 2009 zit. in Heimlich, 2013, S. 23).
- *Partizipation* erweist sich als wichtigster Faktor, die pädagogische Praxis in Bildungseinrichtungen für alle gleichermaßen teilhabe- und teilgabeorientiert und damit inklusiv zu gestalten. Partizipation als *Oberbegriff für Teilhabe und Teilgabe* findet sich wieder in der deutschen Übersetzung des von Booth, Ainscow und Kingston für Kindertageseinrichtungen entwickelten *Index für Inklusion* (2012, S. 15, 13): »Inklusion passiert, sobald der Prozess der zunehmenden *Partizipation* begonnen wird. (...)

Partizipation schließt Lernen, Spiel oder Zusammenarbeit mit anderen ein. Es bedeutet: Beteiligung und Mitsprache an dem, was wir tun. Im Grunde geht es darum, um unser selbst Willen wahrgenommen, akzeptiert und wertgeschätzt zu werden.«

Akzeptanz und Wertschätzung von Individualität und Vielfalt bedeutet, Möglichkeiten der Partizipation auszubauen und neue Formen des Miteinanders zu entwickeln, die Prozesse des Voneinanderlernens im Dialog (Ko-Konstruktion) für alle Beteiligten zu ermöglichen. Die Herausforderung Inklusion ist aus Sicht von Inklusionsexpertinnen und -experten nur zu bewältigen, wenn wir zu einer anderen Kultur des Umgangs, der Kommunikation und Wertschätzung kommen. »Partizipation und Ko-Konstruktion bieten einen optimalen Rahmen, in dem sich eine inklusive Pädagogik der Vielfalt entwickeln und ihre Potenziale entfalten kann« (BayStMAS/BayStMBW, 2012, S. 35). Diese These stützt sich auf folgende Wissenschaftserkenntnisse und Praxiserfahrungen:

- Basierend auf dem Bild vom Kind als aktives Individuum und kompetenter Mitgestalter seiner Bildung und Entwicklung »sind Partizipation und Ko-Konstruktion auf Dialog, Kooperation, Aushandlung und Verständigung gerichtet« (S. 30). Sie erleichtern es, Bildungsprozesse unter den heterogenen Voraussetzungen und Bedürfnissen der Kinder zu gestalten.
- »Partizipation stärkt Kinder in ihrer Entwicklung zu verantwortungsbewussten Persönlichkeiten. Dazu gehören die Haltung, sich zuständig zu fühlen für eigene Belange und die der Gemeinschaft, und die Kompetenz, sich konstruktiv auseinanderzusetzen, eigene Interessen zu vertreten, sich in andere hineinzusetzen und Mehrheitsentscheidungen zu akzeptieren. (...) Partizipation erhöht die Identifikation mit der Einrichtung, stärkt das Gemeinschaftsgefühl und erleichtert soziale

Inklusionsprozesse, denn Mitentscheidung ist untrennbar verbunden mit sozialer Mitverantwortung« (S. 31, 35 – Quellen: BMFSFJ, 2010, Hansen/Knauer/Friedrich, 2004).

- »Ein Voneinander- und Miteinanderlernen kann gerade in Gruppen mit Kindern unterschiedlicher kultureller Hintergründe, Fähigkeiten und Bedürfnisse zu einem bereichernden Prozess werden. (...) Ein gewollter und bewusst gestalteter Umgang mit Vielfalt ist Voraussetzung für ihre produktive Nutzung. (...) Heterogene Lerngruppen, in denen Vielfalt als Bereicherung anerkannt und wertgeschätzt wird, bieten Chancen für jedes Kind, seine Kompetenzen weiterzuentwickeln« (S. 35 f.). Wichtig dabei ist, die Erfahrungen, Kompetenzen und Interessen der Kinder aufzugreifen, ihnen Gelegenheiten zu geben, Bildungsprozesse aktiv mitzugestalten und durch Austausch ihre eigenen herkunftsbedingten Weltsichten um die der anderen zu erweitern. In einem Klima der gegenseitigen Anerkennung und Wertschätzung schlägt ein solches Vorgehen Brücken zwischen den Kindern aus unterschiedlichen Lebenswelten (vgl. z. B. Prengel, 2014, Sulzer/Wagner, 2011, Bischoff/König/Zimmermann, 2013).

Bekräftigend und rechtlich klarstellend sind die Aussagen, welche die am Deutschen Institut für Menschenrechte angesiedelte Monitoringstelle zur UN-Behindertenrechtskonvention zum Thema »Partizipation« im Kontext von Inklusion gemacht hat (2010, S. 1 f.): Die »englische – völkerrechtlich verbindliche – Fassung der UN-Konvention« verwendet »die Begriffe ›participation‹ bzw. ›to participate‹ völkerrechtlich in 25 Fällen.« Durch deren Übersetzung mit »Teilhabe« und »Teilnahme« in der deutschen UN-BRK-Fassung »gehen ... wesentliche Aspekte, die die Konvention mit dem Begriff ›Partizipation‹ verbindet, etwa der Aspekt der Mitbestimmung, verloren. Deshalb sollte der Begriff ›Partizipation‹ auch in die

deutschsprachige Diskussion aufgenommen werden.« Die UN-BRK »thematisiert Partizipation auf vielfältige Art und Weise und versteht Partizipation als Querschnittsaufgabe«, durch sie »erhält Partizipation ein noch größeres Gewicht«, so vor allem auch für Menschen mit Behinderung. Der Grundsatz der vollen und wirksamen Partizipation im Sinne von Teilhabe und Mitbestimmung aller Menschen (vgl. Art. 3 UN-BRK) ist »leitend für die Umsetzung der gesamten Konvention und wichtig für das Verständnis der in ihr enthaltenen Rechte. Dies bedeutet beispielsweise, dass beim Aufbau eines inklusiven Bildungssystems Menschen mit Behinderungen und ihre Organisationen einbezogen werden müssen.« Ein gelingender UN-BRK-Umsetzungsprozess zeichnet sich dadurch aus, alle Beteiligten zum Dialog zu befähigen und neue Formen der Partizipation zu entwickeln, die alle Menschen jeden Alters erreicht, auch Randgruppen, sowie Sprachenvielfalt und vielfältige Ausdrucksformen (z. B. auch Gebärdensprache, Blindenschrift) einbezieht. Den Bildungseinrichtungen kommt hierbei eine Schlüsselrolle zu.

Was diesen Band auszeichnet, ist die einmalige Zusammenführung von international und national renommierten Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern, die das Thema »Inklusion und Partizipation - Vielfalt als Chance und Herausforderung« für den Bereich Kindertageseinrichtungen auf verschiedenen Ebenen aus unterschiedlichen fachspezifischen Perspektiven beleuchten und mit Expertinnen und Experten guter Praxis in einen lebendigen Dialog treten. In diesem Kontext wird Inklusion unter sechs Blickwinkeln gemeinsam betrachtet und diskutiert:

- Inklusion und Differenzierung - Pädagogik der Vielfalt
- Inklusion und Partizipation
- Inklusion und Interkulturalität

- Inklusion in der Bildungspartnerschaft mit Eltern in Kita und Schule
- Inklusion und Bildungsplanung - optimale Bildungschancen für alle Kinder
- Inklusion zwischen Anspruch und Wirklichkeit

Der Band bietet - auf dem aktuellen Stand der Wissenschaft und Praxis - sowohl einen Orientierungsrahmen als auch eine Diskussionsgrundlage für Wissenschaft, Administration und Praxis zu diesem bildungspolitisch bedeutsamen Schlüsselthema, bei dem noch viele Fragen offen sind. Aus der Perspektive des weiten Inklusionsverständnisses der UNESCO im Sinne einer Pädagogik der Vielfalt werden zentrale Aspekte einer inklusiven Bildungspraxis sowie das Zusammenspiel von Inklusion und Partizipation diskutiert. Dabei werden auch Wege aufgezeigt, wie das Leitbild *Inklusion durch Partizipation* in der frühpädagogischen Praxis und in der kommunalen Bildungsplanung Eingang finden kann, um allen Kindern gleichermaßen soziale Teilhabe, Mitsprache und bestmögliche Bildungschancen zu garantieren.

Dieser Band setzt wichtige Impulse für die aktuelle Inklusionsdebatte und bereichert diese durch neue interdisziplinäre Sichtweisen und innovative Ansätze einer inklusiven Pädagogik der Vielfalt in Tageseinrichtungen für Kinder und im Übergang zur Schule.

Allen Autorinnen und Autoren, die diesen Band mit ihren Beiträgen bereichern, möchten wir an dieser Stelle herzlichst danken. Unserer besonders Dank gilt Frau Angela Roth, sie hat die Korrespondenz mit den Autorinnen und Autoren und deren Beiträge koordiniert und somit wesentlich zur Entstehung und Fertigstellung dieses Bandes beigetragen.

München, im Oktober 2014

Eva Reichert-Garschhammer, Christa Kieferle, Monika Wertfein,
Fabienne Becker-Stoll

Literatur

- BayStMAS-Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Soziales, Familie und Integration/BayStMBW-Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst (Hrsg.): Gemeinsam Verantwortung tragen. Die Bayerischen Leitlinien für die Bildung und Erziehung von Kindern bis zum Ende der Grundschulzeit. München, 2012/2014. URL: <http://www.stmas.bayern.de/kinderbetreuung/bep/baybl.php> und <http://www.km.bayern.de/eltern/erziehung-und-bildung.html>
- Bischoff, U./König, F./Zimmermann, E.: Mehr Partizipation wagen. DJI Bulletin, 4/2013; S. 20-21.
- BMFSFJ-Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.): Qualitätsstandards für die Beteiligung von Kindern und Jugendlichen. Allgemeine Qualitätsstandards und Empfehlungen für die Praxisfelder Kindertageseinrichtungen, Schule, Kommune, Kinder- und Jugendarbeit und Erzieherische Hilfen. Berlin, 2010. URL: <http://www.kindergerechtesdeutschland.de/publikationen/qualitaetsstandards-zur-beteiligung/>
- Booth, T./Ainscow, M./Kingston, D.: Index für Inklusion (Tageseinrichtungen für Kinder). Deutschsprachige Ausgabe. GEW (Hrsg.). Berlin, 5. Auflage, 2012. URL: <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20EY%20German2.pdf>
- Deutsches Institut für Menschenrechte (Hrsg.): Partizipation - ein Querschnittsanliegen der UN-Behindertenrechtskonvention. Positionen Nr. 3. Berlin, 2010. URL: http://www.institut-fuermenschenrechte.de/uploads/tx_commerce/Positionen_nr_3_Partizipation_ein_Querschnittsanliegen_der_UN_Behindertenrechtskonvention.pdf
- DUK-Deutsche UNESCO-Kommission: Bildungsregionen auf dem Weg. Inklusive Bildung in Aachen, Wiesbaden, Hamburg und Oberspreewald-Lausitz. Bonn, 2012. URL: http://www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Bildung/inklusion_bildungsregionen_2012.pdf
- Gronemeyer, M.: Die Macht der Bedürfnisse. Überfluss und Knappheit. Darmstadt, 2. Auflage, 2009
- Hansen, R./Knauer, R./Friedrich, B.: Die Kinderstube der Demokratie. Partizipation in Kindertagesstätten. Ministerium für Justiz, Frauen, Jugend und Familie des Landes Schleswig-Holstein (Hrsg.). Kiel, 2004. URL: http://partizipation-und-bildung.de/pdf/Hansen%20et%20al_Die%20Kinderstube%20der%20Demokratie.pdf

- Heimlich, U.: Kinder mit Behinderung. Anforderungen an eine inklusive Frühpädagogik. WiFF-Expertisen Nr. 33. München, 2012. URL: http://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/Exp_33_Heimlich.pdf
- Prenzel, A.: Inklusion in der Frühpädagogik. Bildungstheoretische, empirische und pädagogische Grundlagen. WiFF-Expertisen Nr. 5. München, 2. überarb. Auflage, 2014. URL: http://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/Inklusion_in_der_Fruehp_aedagogik_5Band_2uebaAuflage_2014_Prenzel.pdf
- Sulzer, A./Wagner, P.: Inklusion in Kindertageseinrichtungen - Qualifikationsanforderungen an die Fachkräfte. WiFF-Expertisen Nr. 15. München, 2011. URL: <http://www.weiterbildungsinitiative.de/publikationen/details/data/inklusion-in-kindertageseinrichtungen-qualifikationsanforderungen-an-die-fachkraefte/>

1. Inklusion und Differenzierung - Pädagogik der Vielfalt

1.1 Pädagogik der Vielfalt - Auf dem Weg zur inklusiven Kindertageseinrichtung

Ulrich Heimlich

Auch in der BRD ist die Aufnahme von Kindern mit Behinderungen in allgemeine Kindertageseinrichtungen mittlerweile zum Alltag geworden (vgl. Fritzsche/Schastok, 2001; Herm, 2008; Heimlich/Behr, 2009; Kron, 2010; Albers, 2011; Kreuzer/Ytterhus, 2011). Einige Bundesländer halten bereits flächendeckende Angebote (z. B. Bremen, Berlin, Hessen) bereit, während viele auf dem Weg zu einem bedarfsgerechten Angebot sind. Mit der Ausweitung der Zahl der integrativen Gruppen in Kindertageseinrichtungen geht allerdings nicht nur das Problem der Ressourcenausweitung im Bereich des Personals und der räumlichen Ausstattung von Kindertageseinrichtungen einher. Im Vordergrund des bedarfsgerechten Ausbaus von integrativen Gruppen in Kindertageseinrichtungen steht vielmehr die Frage, wie die Qualität der pädagogischen Arbeit mit dieser quantitativen Weiterentwicklung Schritt halten soll.

Unter internationaler Perspektive (vgl. Guralnick, 2001) verschiebt sich derzeit die Zielsetzung der Integrationsentwicklung im Bildungs- und Erziehungssystem in Richtung auf Inklusion. Seit der Erklärung von Salamanca aus dem Jahre 1994 (vgl. Österreichische UNESCO-Kommission, 1996) sind in vielen Ländern inklusive Kindertageseinrichtungen und Schulen entstanden. Mit der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung aus dem Jahre 2006, die von Deutschland

2009 ratifiziert worden ist, rückt das globale Ziel eines inklusiven Bildungs- und Erziehungssystems endgültig in den bildungspolitischen Focus (vgl. Deutscher Bundestag 2008).

Im Folgenden soll zunächst der Zusammenhang von Inklusion und Qualität bezogen auf Kindertageseinrichtungen grundgelegt (1.0) und anhand der Münchener Studien zur Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen empirisch fundiert werden (2.0). Abschließend wird nach den Konsequenzen für die Kompetenzen frühpädagogischer Fachkräfte in inklusiven Kindertageseinrichtungen gefragt (3.0).

Inklusion und Qualitätsentwicklung - Theoretische Grundlegung

Zweifellos hat es in Kindertageseinrichtungen immer schon eine Qualität der pädagogischen Arbeit gegeben. Eine neue Dimension hat die Qualitätsdiskussion in den 1990er-Jahren besonders dadurch gewonnen, dass nunmehr Management- und Steuerungssysteme dazu beitragen sollen, den Prozess der Qualitätsentwicklung bewusst zu machen, systematisch zu gestalten und zu kontrollieren.

Qualität in der Behindertenhilfe

Der Begriff »Qualität« leitet sich von den lateinischen Begriffen *qualis* und *qualitas* ab. *Qualis* bedeutet so viel wie Beschaffenheit, Eigenschaft und bezieht sich auf die Gesamtheit der charakteristischen Eigenschaften (einer Sache, Person). Damit ist die Beschaffenheit eines Produktes im Sinne von spezifischen Merkmalen gemeint. *Qualitas* weist auf eine Vorstellung von der Güte eines Produktes im Vergleich zu bestimmten Beurteilungsmaßstäben hin (vgl. Zollondz, 2002, S. 9 ff.). Insofern haftet dem Qualitätsbegriff

stets eine normative Dimension an, d. h. Qualität enthält Vorstellungen von besonders guten Arbeitsergebnissen bzw. Personeneigenschaften oder auch sozialen Beziehungen. Gleichzeitig verweist er auf die Notwendigkeit der Bewertung und enthält so ebenfalls eine evaluative Dimension (vgl. Honig u. a., 2004, S. 23 f.).

Von einem betriebswirtschaftlichen Qualitätsverständnis ist deshalb das Modell einer sozialen Qualität deutlich abzuheben (vgl. Heimlich, 2008a). Dabei handelt es sich ebenfalls um ein normativ bestimmtes Konzept, allerdings mit spezifischer Ausrichtung:

»Mit Sozialer Qualität (im Original kursiv – U. H.) ist ein Wertkomplex gemeint, der sich auf das Individuum als Person, begabt mit unverlierbarer Menschenwürde, und zugleich auf seine Zugehörigkeit (Inklusion) zu anderen in einer ihm und dem Gemeinwohl förderlichen Weise bezieht. Eine spezifische Ausprägung und Funktion enthält diese Qualität unter dem Aspekt drohender Ausgrenzungen (Exklusionen), wie z. B. ökonomischer Benachteiligungen oder vorliegender funktioneller Beeinträchtigungen (Behinderungen).« (Speck, 1999, S. 129).

Inklusion beinhaltet im Unterschied zu Integration ein erweitertes Verständnis von selbstbestimmter sozialer Teilhabe, in dem von vornherein auf Situationen und Institutionen der Aussonderung verzichtet wird, die Unterschiedlichkeit der Mitglieder eines Gemeinwesens (Heterogenität) als Bereicherung für alle betrachtet wird und alle die gleiche Möglichkeit haben an diesem Gemeinwesen zu partizipieren und zu diesem Gemeinwesen beizutragen (vgl. Heimlich, 2003; Heimlich, 2013; Prengel, 2010). Wird der Wertekomplex »soziale Qualität« nun genauer betrachtet, so geraten auf dem Hintergrund aktueller gesellschaftlicher Entwicklungen mehrere Teilwerte in das Blickfeld. Soziale Qualität erfordert:

- Menschlichkeit im Sinne einer humanen Annahme aller auch angesichts vorhandener individueller Unterschiede,
- Autonomie im Sinne einer Achtung vor den unveräußerlichen Selbstbestimmungsrechten jedes

- Einzelnen,
- Professionalität im Sinne der fachlichen Kompetenz und Überprüfbarkeit von Hilfeleistungen,
 - Kooperativität im Sinne einer alle Beteiligten einbeziehenden möglichst engen Zusammenarbeit,
 - Organisationale Funktionalität im Sinne effektiver Strategien des Zusammenwirkens der verschiedenen beteiligten Ebenen einer Hilfeleistung und
 - Wirtschaftlichkeit im Sinne eines nachvollziehbaren und dem Bedarf angemessenen Einsatzes von Personal- und Sachmitteln (vgl. Speck, 1999, S. 130 ff.).

Diese Teilwerte sozialer Qualität bilden zugleich die ethische Grundlage pädagogischen Handelns und gelten deshalb ebenfalls für Angebote der Behindertenhilfe. Auch die Qualität der Behindertenhilfe ist damit bereits in Prozesse der Inklusion und Exklusion von Menschen mit Behinderungen eingebunden.

Pädagogische Qualität in inklusiven Kindertageseinrichtungen

Besonders durch die Nationale Qualitätsinitiative (vgl. Bundesministerium für Familie, Frauen, Senioren und Jugend, 2002) konnten die Grundlagen der Qualitätsentwicklung in der Pädagogik der frühen Kindheit zu Beginn des neuen Jahrtausends rapide weiterentwickelt werden. Pädagogische Qualität hat in Kindertageseinrichtungen einen deskriptiven Aspekt, der sich auf beobachtbare und beschreibbare Strukturen im Sinne äußerer Merkmale bezieht. Damit eng verbunden ist der normative Aspekt, der den Vergleich der konkreten pädagogischen Arbeit als Prozess mit Gütemaßstäben zum Gegenstand hat. Unterschiedliche wissenschaftstheoretische Standpunkte bedingen dabei

jeweils spezifische methodische Zugänge zur Entwicklung und Erfassung von pädagogischer Qualität in Kindertageseinrichtungen. In mehr pragmatischer Absicht entstandene Qualitätsmodelle haben auf der Ebene der jeweiligen Einrichtung zum Ziel, das eigene Qualitätsverständnis eines Erzieherinnenteams in Kooperation mit Eltern, Kindern und Trägern auszuarbeiten (relativistische Qualitätsmodelle). Demgegenüber stehen systematische Versuche der Ableitung von Qualitätskonzepten in einrichtungsübergreifender Perspektive und auf der Basis systematischer Qualitätsforschung (strukturell-prozessuale Qualitätsmodelle). Dahinter steht die bislang noch nicht abschließend geklärte Frage, ob es ausreicht, pädagogische Qualität auf Einrichtungsebene zu definieren oder ob es nicht sinnvoller ist, pädagogische Qualität als einrichtungsübergreifendes Konzept zu etablieren. Ein Ausweg aus diesem Dilemma bieten möglicherweise ökologische Qualitätsmodelle, die davon ausgehen, dass sich pädagogische Qualität auf mehreren Handlungsebenen einer Pädagogik der frühen Kindheit entfaltet (vgl. Dippelhofer-Stiem/Wolf, 1997, S. 11).

Qualitätsentwicklung in inklusiven Kindertageseinrichtungen - Praktische Umsetzung

Zwischenzeitlich wird auch in inklusiven Kindertageseinrichtungen die Frage nach der Qualität des Angebotes gestellt (vgl. Dittrich, 2008; Heimlich, 2011; Kobelt-Neuhaus, 2002; Kreuzer, 2006; Störmer, 2001). Von den Qualitätskonzepten, die die Integration von Kindern mit Behinderung als weitere Aufgabe von Kindertageseinrichtungen mit aufgreifen, lassen sich solche Qualitätskonzepte unterscheiden, die die Qualität der integrativen pädagogischen Arbeit zum zentralen

Gegenstand haben. Dies ist beispielsweise im Münchener Modell zur Entwicklung integrativer Qualitätsstandards der Fall. Im Auftrag der Landeshauptstadt München, des größten kommunalen Trägers von Kindertageseinrichtungen in Deutschland, wurde in den Jahren 2002 bis 2008 insgesamt drei Forschungsprojekte zur Qualität in integrativen Kindertageseinrichtungen durchgeführt. Dabei stand besonders der Weg der gemeinsamen Entwicklung von integrativen Qualitätsstandards auf Träger- und Einrichtungsebene im Vordergrund.

Qualitätsstandards in integrativen Kindergärten (QUINTE)

Im Rahmen des Begleitforschungsprojektes »Qualitätsstandards für die Integrationsentwicklung in Kindertageseinrichtungen (QUINTE)« waren 11 Kindergärten und ihre Erzieherinnenteams sowie die Eltern beteiligt (Träger: Landeshauptstadt München, Schulreferat). Im Rahmen des Projekts QUINTE bestand deshalb die Zielsetzung darin, gemeinsam mit den beteiligten Modelleinrichtungen Qualitätsstandards für die integrative pädagogische Arbeit auf allen Ebenen von integrativen Kindergärten zu formulieren: Kinder und Eltern, Gruppe, Team, Einrichtung, Umfeld. Basis dieser gemeinsamen Entwicklungsarbeit war neben der Konzeptionsanalyse der Einrichtungen und einer Sichtung der einschlägigen Literatur eine externe Evaluation mit Hilfe der Kindergartenskala (KES-R, vgl. Tietze u. a., 2001) sowie eine Befragung der pädagogischen Fachkräfte und der Eltern (zu den Ergebnissen im Einzelnen: vgl. Heimlich/Behr, 2005). Bei der externen Evaluation mit Hilfe der KES-R ergaben sich vergleichsweise gute Ergebnisse in Bezug auf die pädagogische Qualität in integrativen Kindergärten, die deutlich höher liegen als die Ergebnisse nicht-integrativer

Einrichtungen. Im Ergebnis entstanden in diesem dialogischen Entwicklungsprozess 26 Qualitätsstandards bezogen auf die integrative Arbeit in Kindertageseinrichtungen. Innerhalb der Qualitätsstandards wurde zwischen einer Mindestqualität und einer optimalen Qualität in 5 Stufen Möglichkeiten der Qualitätsentwicklung aufgezeigt. Die Umsetzung der Qualitätsstandards in die Praxis erfolgt in einem trägerinternen Implementationsprozess, der auch Möglichkeiten der Selbstevaluation in den beteiligten Modelleinrichtungen enthielt und dem Leitbild der inklusiven Kindertageseinrichtung verpflichtet ist.

Qualitätsstandards in integrativen Kinderkrippen (QUINK)

In einem zweiten Projekt zur Entwicklung integrativer Qualitätsstandards ist eine Übertragung des Untersuchungsdesigns auf die 4 integrativen Kinderkrippen in der Trägerschaft der Landeshauptstadt München (Sozialreferat) vorgenommen worden. Basis der Entwicklung von integrativen Qualitätsstandards waren erneut die Analyse der Einrichtungskonzeptionen, die Sichtung der Literatur zur Thematik und die Durchführung einer externen Evaluation mit Hilfe der Kinderkrippenskala (KRIPS-R) (vgl. Tietze u. a., 2005) sowie eine Befragung der pädagogischen Fachkräfte und der Eltern. Auch die integrativen Kinderkrippen erzielten sehr gute Werte in Bezug auf die pädagogische Qualität. Das Entwicklungsmodell der Qualitätsstandards erwies sich prinzipiell als übertragbar, auch wenn dabei spezifische Anforderungen der pädagogischen Arbeit in Krippen zu berücksichtigen waren. Es entstanden auf den 5 Ebenen der Qualitätsentwicklung insgesamt 27 Qualitätsstandards, die erneut von den Einrichtungsteams formuliert und in den

einrichtungsbezogenen Implementationsprozess zurückgegeben wurden (vgl. Heimlich/Behr, 2008; Seitz/Korff, 2008).

Integrative Qualität aus Kindersicht

In den Projekten QUINTE und QUINK stand die Erwachsenenperspektive im Vordergrund. Das galt sowohl für die Perspektive der externen Evaluation als auch für die Perspektiven der pädagogischen Fachkräfte und die der Eltern. Dabei wird stillschweigend vorausgesetzt, dass die Perspektiven der Erwachsenen und der Kinder – insbesondere auch der Kinder mit Behinderung – prinzipiell übereinstimmen (vgl. Roux, 2002). Dass diese Annahme nicht so ohne weiteres tragfähig ist, hat sich in einer dritten Studie gezeigt, die Behr (2009) durchgeführt hat. Im Ergebnis entsteht auf der Basis einer eingehenden Prüfung der vorhandenen Forschungsinstrumente ein Forschungsdesign, in dem ein kombiniertes Instrumentarium zum Einsatz kommt. Schon bei den Erhebungsverfahren sind sowohl qualitative Aspekte (z. B. Leitfadeninterviews) als auch quantitative Aspekte (z. B. Emotionskarten, Soziometrie) berücksichtigt. Neben zahlreichen Befunden, die die Ergebnisse der bisherigen Inklusionsforschung bestätigen (z. B. gelungene emotionale Integration, aber wenig Freundschaften zwischen Kindern mit und ohne Behinderung) ist ein Befund besonders hervorzuheben. Die Ergebnisse der soziometrischen Untersuchung geben auch Hinweise auf soziale Distanzierung, ganz besonders in Bezug auf Kinder mit Verhaltensproblemen. Dieser Befund wird jedoch durch die subjektive Sicht der Kinder in ein anderes Licht gestellt. Sie können offenbar sehr genau angeben, was ihnen an anderen Kindern gut oder nicht gut gefällt und warum sie zu ihnen Kontakt wünschen oder nicht. Mit der Behinderung hängt dies jedoch in der Regel

nicht zusammen. Vielmehr drückt sich hier ein Stück »Normalisierung« im sozialen Umgang miteinander aus. Damit hat Behr trotz der Beschränkung auf eine kleine Stichprobe und eine Einrichtung klar gezeigt, dass die Qualitätsforschung im Bereich der Integration/Inklusion zukünftig ihre Aussagen stets durch die Erfassung der kindlichen Perspektive absichern sollte.

Kompetenzen für inklusive Frühpädagogik

Welche Konsequenzen ergeben sich daraus nun für das Kompetenzmodell der frühpädagogischen Fachkräfte in inklusiven Kindertageseinrichtungen? Mit Kompetenz sind im allgemeinen Sprachgebrauch der Sachverstand bzw. die Fähigkeiten eines Menschen gemeint (von lat. *competentia* = Zusammentreffen). Daneben meint Kompetenz in einem eher juristischen Sinne aber auch Zuständigkeit für eine bestimmte Aufgabe, wobei diese Zuständigkeit sicher nicht ganz ohne entsprechende fachliche Fähigkeiten realisiert werden kann. Franz E. Weinert definiert Kompetenzen im psychologischen Sinne als

»die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können (...)« (Weinert, 2002, S. 27 f.).

Im pädagogischen Sinne wird Kompetenz neben den sachlichen Fähigkeiten insbesondere auf berufsethische Überlegungen bezogen, um daraus die Zuständigkeit für pädagogische Aufgaben abzuleiten. Auf der Ebene einer vorläufigen Begriffsbestimmung können inklusive Kompetenzen also zum einen als pädagogische Fähigkeiten zur Gestaltung solcher Situationen und Prozesse angesehen werden, die eine Begegnung von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen mit und ohne Behinderung ermöglichen. Zum

anderen umfasst inklusive Kompetenz stets auch eine berufsethische Reflexion im Sinne einer Haltung bezogen auf die Aufgabe der Inklusion von Menschen mit Behinderung.

Heilpädagogische Kompetenz zeichnet sich in einem spezifischen Sinne dadurch aus, dass umfassende Grundlagenkenntnisse bezogen auf die individuellen Bedürfnisse von Kindern mit Behinderung im Sinne von basalen Entwicklungsmodellen in den verschiedensten Entwicklungsbereichen vorliegen. Daraus ergibt sich des Weiteren die Fähigkeit zur Feststellung des vorhandenen Lern- und Entwicklungsstandes im Sinne einer heilpädagogischen Diagnostik. Heilpädagoginnen und Heilpädagogen verfügen darüber hinaus über die Fähigkeit zur Entwicklung von individuellen Fördermaßnahmen und sind in der Lage, deren Effekte zu evaluieren. Damit ist jedoch nicht die Vorstellung verbunden, dass entsprechende individualisierte Förderangebote in der Regel außerhalb der inklusiven Gruppe in der Kindertageseinrichtung durchgeführt werden. Vielmehr ist im Sinne einer Verhinderung von sozialen Ausgrenzungsprozessen dafür Sorge zu tragen, dass individuelle Förderangebote in den Gruppenalltag eingebunden bleiben. Wenn aufgrund von räumlich-materiellen Ausstattungsmerkmalen (z. B. in einem separaten Therapieraum) Förder- bzw. Therapieangebote gemacht werden, dann sollten diese auch für Kinder ohne Behinderung offen bleiben und im Sinne einer inklusiven Kleingruppenförderung realisiert werden (vgl. Heimlich, 2008).

Gemäß dem Mehrebenenmodell der Entwicklung inklusiver Kindertageseinrichtungen (vgl. Heimlich, 2013; Booth/Ainscow/Kingston, 2006) lassen sich Kompetenzschwerpunkte bezogen auf Kinder mit individuellen Förderbedürfnissen, inklusive Spiel- und Lernsituationen, multiprofessionelle Teams, inklusive Einrichtungskonzeptionen und die Unterstützungssysteme

einschließlich der externen Kooperation unterscheiden. Dabei ist die Kompetenz, angemessene Vorkehrungen für Kinder mit Behinderungen vorzuhalten, auf allen Ebenen mit zu denken.

Mit Heterogenität umgehen lernen

Frühpädagogische Fachkräfte in inklusiven Kindertageseinrichtungen stehen vor der Aufgabe, Kinder in ihren individuellen Förderbedürfnissen vor dem Hintergrund einer Vielfalt an Heterogenitätsdimensionen (z. B. Alter, Geschlecht, Migration, soziale Lage) wahrzunehmen und das inklusive Förderangebot differenziert auf diese spezifische Ausgangslage auszurichten. Beobachtungsfähigkeiten sollten deshalb besonders geschult werden. Daneben gilt es die Entwicklungsgeschichte einzelner Kinder zu erschließen und ein Verständnis für Risikofaktoren sowie vorliegende Entwicklungsprobleme zu entwickeln. Insofern benötigen frühpädagogische Fachkräfte in inklusiven Tageseinrichtungen eine basale pädagogisch-diagnostische Kompetenz, die es ihnen ermöglicht auf die individuellen Bedürfnisse aller Kinder einzugehen (z. B. Spielbeobachtung). Gleichzeitig sollte auch auf weitere Kompetenzen zurückgegriffen werden, die beispielsweise aus der Frühförderung, durch Therapeuten/innen oder von Heilpädagogen/innen und auch Eltern mit eingebracht werden können (vgl. Klein, 2010; Sarimski, 2011). Überdies ist eine kontinuierliche und kooperative Selbstreflexion der eigenen Heterogenitätswahrnehmung erforderlich.

Inklusive Gruppenarbeit gestalten

Die Inklusionsentwicklung in Kindertageseinrichtungen wird im Kern durch das gemeinsame Spiel von Kindern mit und ohne Behinderung bestimmt. Inklusive Bildungsprozesse in

Kindertageseinrichtungen finden im gemeinsamen Spiel statt. Frühpädagogische Fachkräfte sollten in der Lage sein, inklusive Spiel- und Lernsituationen zu gestalten. Es ist bezogen auf die frühkindliche Entwicklung davon auszugehen, dass Spielen und Lernen hier in enger Verzahnung ablaufen (vgl. Heimlich, 2001). Dazu zählen im einzelnen Fähigkeiten zur flexiblen Raumgestaltung und zur Auswahl eines multisensorischen Angebotes an Spielmitteln. Ebenso sollten frühpädagogische Fachkräfte interaktive Spielprozesse in Gang setzen und unterstützen können bis hin zu der Fähigkeit, sich so in Spielprozesse hinein zu begeben, dass über das Mitspielen das gemeinsame Spiel der Kinder in seiner Intensität noch weiterentwickelt wird. Alle weiteren Förder- oder Therapiemaßnahmen sollten jeweils eng auf diesen pädagogischen Kernbereich bezogen bleiben (vgl. Heimlich, 1995; Klein, 2010 und den Kinderweltenansatz bei Sulzer/Wagner, 2011).

Teamarbeit entwickeln

Die entscheidende Entwicklungseinheit einer inklusiven Kindertageseinrichtung bleibt das Team der frühpädagogischen Fachkräfte. Vielfach wird es bei der inklusiven Arbeit um weitere professionelle Kompetenzen erweitert (z. B. Therapeuten/innen, Heilpädagogen/innen, Sozialpädagogen/innen, Sozialarbeiter/innen, Frühförderer/innen). Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams und die darauf bezogene Fähigkeit zur Teilnahme an Teamentwicklungsprozessen gehört deshalb ebenso zu den Aufgaben der frühpädagogischen Fachkräfte im Rahmen der Inklusionsentwicklung. Teams können alle Ebenen der Inklusionsentwicklung thematisieren. Fallbesprechungen im Team sind ebenso denkbar, wie die gemeinsame Planung

und Evaluation der differenzierten Gruppenarbeit usf. (vgl. Klein, 2010).

Inklusive Konzeptionen erstellen

Frühpädagogische Fachkräfte sollten in der Lage sein, sich Prozesse der institutionellen Entwicklung bewusst zu machen und die gemeinsame Zielvorstellung einer inklusiven Kindertageseinrichtung zu formulieren lernen. Dabei können durchaus unterschiedliche pädagogische Profile von Tageseinrichtungen entstehen. Aber allein die Reflexion über das pädagogische Konzept zählt bereits zu den Qualitätsmerkmalen von inklusiven Kindertageseinrichtungen. Qualitätsentwicklung und Evaluation sind deshalb ebenso unverzichtbare Bestandteile einer inklusiven pädagogischen Arbeit im Elementarbereich (vgl. Heimlich/Behr, 2005, 2008).

Regionale Netzwerke bilden

Alle inklusiven Kindertageseinrichtungen sind auf externe Kooperationspartner und Unterstützungssysteme angewiesen. Als erstes ist hier die Fähigkeit zur intensiven Kooperation mit den Eltern zu nennen und die Anerkennung der spezifischen Kompetenz, die von dieser Seite in den gemeinsamen Bildungs- und Erziehungsprozess eingebracht wird. Sodann sollten sich frühpädagogische Fachkräfte auf kooperative Prozesse mit anderen Experten/innen einlassen können und ihre spezifische fachliche Kompetenz in diesem Prozess behaupten können. Ebenso sind die Grenzen der eigenen Professionalität zu bedenken. Frühpädagogische Fachkräfte sind weder Therapeuten/innen noch Frühförderer/innen, aber sie können in der Kooperation mit anderen Fachleuten durchaus zu einer gegenseitigen Ergänzung der unterschiedlichen Kompetenzen beitragen

(Kompetenztransfer). Frühpädagogische Fachkräfte haben über die Kindertageseinrichtung hinaus also bei der Inklusion auch verstärkt Aufgaben im Bereich der Vernetzung der eigenen Tageseinrichtungen mit anderen sozialen Diensten. Die Kooperation mit der Fachberatung und die Bereitschaft zur kontinuierlichen Fortbildung sind hier ebenso als unverzichtbare Bestandteile anzuführen (vgl. Dorrance, 2011).

Diese inhaltlichen Aufgabenschwerpunkte sind durch solche Arrangements didaktisch-methodisch zu realisieren, die einen Bezug zur Thematik der Gemeinsamkeit und der Kooperation wahren (z. B. Zusammenarbeit in kleinen Teams innerhalb der Ausbildung bzw. biographische Zugänge, vgl. Schildmann/Völzke, 1994). Außerdem ist die fachpraktische Ausbildung um die Inklusion zu erweitern, so dass die Planung, Durchführung und Evaluation von Maßnahmen der Inklusion bereits in der Ausbildung von frühpädagogischen Fachkräften fest verankert wird. Heilpädagogische Kompetenzen kommen im Elementarbereich als Unterstützungssystem zum Tragen, wenn beispielsweise Frühförderer/innen oder Heilpädagogen/innen Diagnose und Förderung in der inklusiven Tageseinrichtung anbieten.

Schlussbemerkung

Der Zusammenhang von Inklusion und Qualität erweist sich so im Überblick als grundlegend für die pädagogische Arbeit in Kindertageseinrichtungen. Pädagogische Qualität in der Behindertenhilfe ist zugleich inklusive Qualität. Ohne die Zielsetzung einer selbstbestimmten sozialen Teilhabe kann die pädagogische Qualität in der Arbeit bei Kindern mit Behinderung nicht hinreichend bestimmt werden. Rein ökonomische Modelle des Qualitätsmanagements enthalten deshalb die Gefahr weiterer Ausgrenzungen, da der »Mehraufwand« für Kinder mit Behinderungen unter dem