

Heimlich, Ulrich

Pädagogik der Vielfalt - Auf dem Weg zur inklusiven Kindertageseinrichtung

Reichert-Garschhamme, Eva [Hrsg.]; Kieferle, Christa [Hrsg.]; Wertfein, Monika [Hrsg.]; Becker-Stoll, Fabienne [Hrsg.]: Inklusion und Partizipation - Vielfalt als Chance und Anspruch. Göttingen : Vandenhoeck & Ruprecht 2015, S. 17-29



Quellenangabe/ Reference:

Heimlich, Ulrich: Pädagogik der Vielfalt - Auf dem Weg zur inklusiven Kindertageseinrichtung - In: Reichert-Garschhamme, Eva [Hrsg.]; Kieferle, Christa [Hrsg.]; Wertfein, Monika [Hrsg.]; Becker-Stoll, Fabienne [Hrsg.]: Inklusion und Partizipation - Vielfalt als Chance und Anspruch. Göttingen : Vandenhoeck & Ruprecht 2015, S. 17-29 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-110866 - DOI: 10.25656/01:11086

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-110866>

<https://doi.org/10.25656/01:11086>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.v-r.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der



Leibniz-Gemeinschaft

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 Kindergarten-skala (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* = Zusammen-treffen). 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 vorzuzulassen, 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 Heilpädagoginnen/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 usw. (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 Bestand-

teile 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 Druck von Kosteneinsparungen ausdrücklich gerechtfertigt werden muss.

Qualitätsentwicklung in inklusiven Kindertageseinrichtungen ist von daher auf einen eigenständigen pädagogischen Zugang angewiesen. Ein Blick in integrative Kindertageseinrichtungen lehrt jedoch, dass umfassende Qualitätsentwicklung eher über spezifische Qualitätskonzepte geleistet werden kann, die in einem dialogischen Entwicklungsprozess aus den Einrichtungen selbst hervorgehen und für Prozesse der Selbstevaluation offen bleiben.

Für die praktische Umsetzung der inklusiven Bildung in Kindertageseinrichtungen wird es letztlich entscheidend sein, wie die frühpädagogischen Fachkräfte sich für diese neue Herausforderung qualifizieren können und wie sie die neuen fachlichen Kompetenzen erwerben können. Damit sind zum einen Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen auf regionaler Ebene angesprochen, wie sie durch den »Wegweiser Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte« zum Thema »Inklusion von Kindern mit Behinderung« angeregt werden sollen (vgl. DJI, 2013). Zum anderen werden ebenso Maßnahmen zur Weiterentwicklung der Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte auf allen Ebenen des Ausbildungssystems erforderlich (Fachschulen, Fachhochschulen, Universitäten, vgl. Heimlich, 2013).

Literatur

- Albers, T.: Mittendrin statt nur dabei. Inklusion in Krippe und Kindergarten. München, 2011
- Behr, I.: Aspekte inklusiver Qualität in Kindertageseinrichtungen aus der Sicht 4- bis 6jähriger Kinder mit und ohne besondere Bedürfnisse – eine Pilotstudie. Berlin, 2009
- Booth, T./Ainscow, M./Kingston, D.: Index für Inklusion (Tageseinrichtungen für Kinder) Lernen, Partizipation und Spiel in der inklusiven Kindertageseinrichtung entwickeln. Deutschsprachige Ausgabe (Übersetzung: T. Hermann, Wiss. Beratung: U. Heimlich, A. Hinz). Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft. Frankfurt a. M., 2006
- Bundesministerium für Familie, Frauen, Senioren und Jugend (Hrsg.): Nationale Qualitätsinitiative im System der Tageseinrichtungen für Kinder (NQI). Berlin, 2. Auflage, 2002

- Deutscher Bundestag: Entwurf eines Gesetzes zu dem Übereinkommen der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen sowie zu dem Fakultativprotokoll vom 13. Dezember 2006 zum Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Drucksache 16/10808, 16. Wahlperiode, 08.11.2008 URL: http://www.bundestag.de/aktuell/archiv/2008/22810535_kw48_soziales/index.htm
- Deutsches Jugendinstitut (DJI): Inklusion – Kinder mit Behinderung. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung. Ein Wegweiser der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). München, 2013
- Dippelhofer-Stiem, B./Wolf, B. (Hrsg.): Ökologie des Kindergartens. Weinheim/München, 1997
- Dittrich, G.: Entwicklung pädagogischer Qualität in integrativen Kindertagesstätten. In: Kreuzer, M./B. Ytterhus (Hrsg.): »Dabeisein ist nicht alles«. Inklusion und Zusammenleben im Kindergarten. München, 2008; S. 202–218
- Dorrance, C.: Barrierefrei vom Kindergarten in die Schule? Eine Untersuchung zur Kontinuität und Integration aus Sicht der betroffenen Eltern. Bad Heilbrunn, 2011
- Fritzsche, R./Schastok, A.: Ein Kindergarten für alle – Kinder mit und ohne Behinderung spielen und lernen gemeinsam. Neuwied u. a., 2001
- Guralnick, M. J. (Hrsg.): Early Childhood Inclusion. Focus on Change. Baltimore/London/Toronto/Sydney, 2001
- Heimlich, U.: Einführung in die Spielpädagogik. Eine Orientierungshilfe für sozial-, schul- und heilpädagogische Arbeitsfelder. Bad Heilbrunn, 2, 2001
- Heimlich, U.: Integrative Pädagogik – eine Einführung. Stuttgart, 2003
- Heimlich, U.: Qualität. In: S. Lingenauber (Hrsg.): Handlexikon der Integrationspädagogik, 1, Kindertageseinrichtungen. Bochum/Freiburg, 2008; S. 168–172
- Heimlich, U.: Inklusion in Kindertageseinrichtungen – eine Frage der Qualität. Frühe Kindheit 14, 6, 2011; S. 25–27
- Heimlich, U.: Kinder mit Behinderung – Anforderungen an eine inklusive Frühpädagogik. München, 2013
- Heimlich, U./Behr, I.: Integrative Qualität im Dialog entwickeln. Auf dem Weg zur inklusiven Kindertageseinrichtung. Münster, 2005
- Heimlich, U./Behr, I.: Qualitätsstandards in integrativen Kinderkrippen (QUINK) – Ergebnisse eines Begleitforschungsprojektes. Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete (VHN) 77, 4, 2008; S. 301–316
- Heimlich, U./Behr, I. (Hrsg.): Inklusion in Kindertageseinrichtungen. Internationale Perspektiven. Münster, 2009
- Herm, S.: Konzepte integrativer Förderung im Elementarbereich. In: H. Eberwein/J. Mand (Hrsg.): Integration konkret. Begründung, didaktische Konzepte, inklusive Praxis. Bad Heilbrunn, 2008; S. 107–120
- Honig, M. S./Joos, M./Schreiber, N.: Was ist ein guter Kindergarten? Theoretische und empirische Analysen zum Qualitätsbegriff in der Pädagogik. Weinheim/München, 2004
- Klein, F.: Inklusive Erziehungs- und Bildungsarbeit in der Kita: Heilpädagogische Grundlagen und Praxishilfen. Lehr-/Fachbuch. Köln, 2010
- Kobelt-Neuhaus, D.: Gemeinsame Erziehung von Kindern mit und ohne Behinderung in Tageseinrichtungen – Qualitätsmerkmale von Einzelintegration aus Elternsicht. Gemeinsam leben 10, 2, 2002; S. 54–61
- Kreuzer, M.: Pädagogische Qualität von integrativen Kindergärten. Einschätzungen und Anregungen. Gemeinsam leben 14, 2006; S. 132–140
- Kreuzer, M./Ytterhus, B. (Hrsg.): »Dabeisein ist nicht alles.« Inklusion und Zusammenleben im Kindergarten. München, 2. Auflage, 2011

- Kron, M./Papke, B./Windisch, M.: Zusammen aufwachsen. Schritte zur frühen inklusiven Bildung und Erziehung. Bad Heilbrunn, 2010
- Österreichische UNESCO-Kommission (Hrsg.): Pädagogik für besondere Bedürfnisse. Die Salamanca Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse. Wien, 1996
- Prenzel, A.: Inklusion in der Frühpädagogik: Bildungstheoretische, empirische und pädagogische Grundlagen. München, 2010
- Roux, S.: Wie sehen Kindern ihren Kindergarten? Theoretische und empirische Befunde zur Qualität von Kindertagesstätten. Weinheim/München, 2002
- Sarimski, K.: Behinderte Kinder in inklusiven Kindertagesstätten. Entwicklung und Bildung in der Frühen Kindheit. Stuttgart, 2011
- Seitz, S./Korff, N.: Modellprojekt Förderung von Kindern mit Behinderungen unter drei Jahren in Kindertageseinrichtungen. Abschlussbericht. Bremen, 2008
- Speck, O.: Die Ökonomisierung sozialer Qualität. Zur Qualitätsdiskussion in Behindertenhilfe und Sozialer Arbeit. München/Basel, 1999
- Störmer, N.: Wann ist eine »Kindertageseinrichtung für alle Kinder« eine »gute« Einrichtung. *Gemeinsam leben* 9, 4, 2001; S. 148–152
- Sulzer, A./Wagner, P.: Inklusion in Kindertageseinrichtungen – Qualitätsanforderungen an die Fachkräfte. München, 2011
- Tietze, W./Bolz, M./Grenner, K./Schlecht, D./Wellner, B.: Krippen-Skala (KRIPS-R). Feststellung und Unterstützung pädagogischer Qualität in Krippen. Deutsche Fassung der Infant/Toddler Environment Rating Scale – Revised Edition von Thelma Harms, Debby Cryer, Richard M. Clifford. Weinheim/Basel, 2005
- Tietze, W./Schuster, K. M./Grenner, K./Roßbach, H. G.: Kindergarten-Skala. Revidierte Fassung (KES-R). Deutsche Fassung der Early Childhood Environment Rating Scale Revised Edition von T. Harms, R.M. Clifford, D. Cryer. Neuwied, 2001
- Weinert, F. E.: Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, Franz E. (Hrsg.): *Leistungsmessung in Schulen*. Weinheim/Basel, 2. Auflage, 2002; S. 17–31
- Zollondz, H. D.: Grundlagen Qualitätsmanagement. Einführung in Geschichte, Begriffe, Systeme und Konzepte. München/Wien, 2002