

Sulzer, Annika; Wagner, Petra

Inklusion in Kindertageseinrichtungen - Qualifikationsanforderungen an die Fachkräfte. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)

München : Deutsches Jugendinstitut e. V. 2011, 71 S. - (WiFF Expertisen; 15)



Quellenangabe/ Reference:

Sulzer, Annika; Wagner, Petra: Inklusion in Kindertageseinrichtungen - Qualifikationsanforderungen an die Fachkräfte. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF).

München : Deutsches Jugendinstitut e. V. 2011, 71 S. - (WiFF Expertisen; 15) - URN:

urn:nbn:de:0111-pedocs-236184 - DOI: 10.25656/01:23618

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-236184>

<https://doi.org/10.25656/01:23618>

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

Annika Sulzer/Petra Wagner

Inklusion in Kindertageseinrichtungen – Qualifikationsanforderungen an die Fachkräfte



Die Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF) ist ein Projekt des Bundesministeriums für Bildung und Forschung und der Robert Bosch Stiftung in Zusammenarbeit mit dem Deutschen Jugendinstitut e. V. Die drei Partner setzen sich dafür ein, im frühpädagogischen Weiterbildungssystem in Deutschland mehr Transparenz herzustellen, die Qualität der Angebote zu sichern und anschlussfähige Bildungswege zu fördern.

© 2011 Deutsches Jugendinstitut e. V.
Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)
Nockherstraße 2, 81541 München
Telefon: +49 (0)89 62306-173
E-Mail: info@weiterbildungsinitiative.de

Herausgeber: Deutsches Jugendinstitut e. V. (DJI)
Koordination: Nina Rehbach, Vera Deppe
Lektorat: Jürgen Barthelmes
Gestaltung, Satz: Brandung, Leipzig
Titelfoto: Bobo Ling © Fotolia.com
Druck: Henrich Druck + Medien GmbH, Frankfurt a. M.

www.weiterbildungsinitiative.de

ISBN 978-3-86379-018-9

Annika Sulzer/Petra Wagner

Inklusion in Kindertageseinrichtungen – Qualifikationsanforderungen an die Fachkräfte

Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)

Vorwort

Die bildungspolitische Forderung nach einem inklusiven Bildungssystem bezieht sich auch auf das Arbeitsfeld der Kindertageseinrichtungen. Dabei impliziert das Konzept einer inklusiven frühpädagogischen Praxis einen Paradigmenwechsel von einer „Sonderpädagogik“ für Kinder mit besonderen Bedürfnissen (wie z.B. Behinderung, Migrationshintergrund, Verhaltensauffälligkeiten) zu einer Pädagogik, die von Heterogenität als Normalfall ausgeht. Dieser Paradigmenwechsel stellt neue Anforderungen an die Basiskompetenzen der frühpädagogischen Fachkräfte, wenn sie mit heterogenen Ausgangslagen umgehen wollen, ohne Kategorisierungen und Stigmatisierungen zu wiederholen. Die Anbahnung solcher Basiskompetenzen ist Thema für die Aus- und Weiterbildung der Fachkräfte.

Annika Sulzer und Petra Wagner führen in der vorliegenden Expertise pädagogische Konzepte aus sehr unterschiedlichen, für das Thema Inklusion relevanten Spezialdiskursen zusammen. Als grundlegend stellen sie eine zugleich „diversitätsbewusste“ und „diskriminierungskritische“ Haltung und Praxis der Fachkräfte heraus. Mit der Formulierung von Kompetenzen, die dafür erforderlich sind, leisten sie einen wichtigen Beitrag zur Konkretisierung dessen, was mit „Inklusiver Pädagogik“ gemeint ist. Gleichzeitig wird deutlich, dass Teile der für den Inklusionsdiskurs typischen Grundannahmen unübersehbar in einem Spannungsverhältnis zu Individualisierungsprozessen und dem für moderne Demokratien postulierten Prinzip der leistungsbezogenen Statuszuweisung stehen (vgl. dazu auch die WiFF-Expertise Nr. 5, „Inklusion in der Frühpädagogik“ von Annedore Prengel).

Die im Auftrag der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF) erstellte Expertise ist ein Beitrag zur Weiterentwicklung des Querschnittsthemas Inklusion und knüpft an die o.g. WiFF-Expertise „Inklusion in der Frühpädagogik“ von Annedore Prengel an. Die Verantwortung für die fachliche Aufbereitung der Inhalte liegt bei den jeweiligen Autorinnen und Autoren. Die Ergebnisse der Expertisen bieten Material für die Entwicklung von Weiterbildungsangeboten, regen die fachlichen und fachpolitischen Diskurse an und fließen auch in die weiteren Projektarbeiten ein.

München, im August 2011



Angelika Diller
Projektleitung WiFF



Hans Rudolf Leu
Wissenschaftliche Leitung WiFF

Inhalt

1	Einleitung	8
2	Ausgangslage: Inklusion – Bildungsverständnis und Herausforderungen an Bildungseinrichtungen	9
3	Bestandsaufnahme: Inklusion – Paradigmenwechsel und Anschlussfähigkeit	12
3.1	Pädagogische Konzepte mit Bezug zur Inklusion im Elementarbereich	12
3.2	Eckpunkte einer inklusiven Pädagogik im Elementarbereich	18
4	Qualifikationsanforderungen an frühpädagogische Fachkräfte	26
4.1	Kompetenzen für eine inklusive Pädagogik	26
4.1.1	Werteorientierte Handlungskompetenz: Inklusion als wertebezogenen Begründungszusammenhang vertreten	28
4.1.2	Fachkompetenz: Um Heterogenität sowie um Diskriminierung und ihre Implikationen für junge Kinder wissen	31
4.1.3	Selbstreflexionskompetenz: Fachliches Handeln auf Einseitigkeiten hin überprüfen	36
4.1.4	Analysekompetenz: Diversitätsbewusst und diskriminierungskritisch wahrnehmen, beobachten und interpretieren	40
4.1.5	Methodenkompetenz: Diversitätsbewusst und diskriminierungskritisch Praxis gestalten	41
4.1.6	Kooperationskompetenz: Wertschätzend kindorientiert zusammenarbeiten	45
4.2	Zum Verhältnis von allgemeiner Professionalität und Inklusionskompetenz	47
5	Fort- und Weiterbildung zum Thema Inklusion im Elementarbereich	50
5.1	Bestandsaufnahme: Konzepte zur Vermittlung von Kompetenzen für Inklusion	50
5.2	Reflexionen: Rahmenbedingungen für Fort- und Weiterbildung zum Thema Inklusion	52
6	Schlussfolgerungen	58
7	Literatur	63

1 Einleitung

Frühpädagogik hat stets Passungen zwischen den heterogenen Lebenslagen von jungen Kindern und deren Familien sowie den Angeboten für Bildung, Betreuung und Erziehung der Kinder herzustellen. Diese immanente Verbindung von Gesellschaft (bereits auf der Ebene von Familie und Sozialraum) und Pädagogik erfordert, auf der Grundlage pädagogischer Ziele, Inhalte und Normen die Bezüge immer wieder erneut zu klären.

Der Bezugsbereich Inklusion ist in der Frühpädagogik vergleichsweise jung und wird in verschiedenen Fachdiskursen unterschiedlich verwendet. Das ist nicht verwunderlich, denn der Begriff Inklusion ist in der pädagogischen Diskussion insgesamt relativ neu. Er erhielt in den 1990er-Jahren wesentliche Impulse im Rahmen der globalen UN-Initiative *Education for all*, die den Zugang aller Kinder zur Schulbildung forderte und mit der *Erklärung von Salamanca* 1994 insbesondere die Nicht-Aussonderung von Kindern mit Behinderungen betonte.

„Bildung für Alle“ setzt auf *inclusive quality learning* (UNESCO 1990), und verlangt eine neue Pädagogik, die davon ausgehen müsse, „dass menschliche Unterschiede normal sind, dass das Lernen daher an die Bedürfnisse des Kindes angepasst werden muss und sich nicht umgekehrt das Kind nach vorbestimmten Annahmen über das Tempo und die Art des Lernprozesses richten soll“ (UNESCO 1994).

Über die Wege zu einer inklusiven Ausrichtung der frühpädagogischen Arbeit sowie zur Frage der Professionalität von pädagogischen Fachkräften gibt es Klärungsbedarf. So hat die vorliegende Expertise den Auftrag, folgende Fragen zu klären:

- Welche Basiskompetenzen erfordert die Umsetzung einer Inklusiven Frühpädagogik?
- Welchen Stellenwert haben existierende Konzepte wie die *Pädagogik der Vielfalt* oder die *Interkulturelle Pädagogik*?
- Welche Ansätze zur Vermittlung von Basiskompetenzen für eine inklusionsorientierte Frühpädagogik gibt es in Deutschland und/oder in anderen Ländern?

Der Fokus bei der Beantwortung der Fragen soll nicht auf spezifischen Kompetenzen liegen (etwa für die pädagogische Arbeit mit Kindern mit Behinderung oder mit Kindern bis zu drei Jahren). Die Expertise soll auftragsgemäß in allgemeiner Weise klären, welche Kompetenzen für Inklusion im Elementarbereich relevant werden. Sie stützt sich auf umfangreiche Literaturrecherchen sowie auf die Aufbereitung des Stands der Fachdebatte – unter anderem in Allgemeiner Frühpädagogik, in Fachdisziplinen der Geschlechterbewussten Pädagogik/Genderforschung, in Interkultureller Pädagogik/Migrationsforschung und in der Integrationspädagogik/Disability Studies. Außerdem bezieht sie Literatur aus internationalen Kontexten ein.

2 Ausgangslage: Inklusion – Bildungsverständnis und Herausforderungen an Bildungseinrichtungen

Mit der 2009 verabschiedeten Resolution der Deutschen UNESCO Kommission *Frühkindliche Bildung inklusiv gestalten: Chancengleichheit und Qualität sichern* wird in Deutschland Inklusion erstmals in einem bildungspolitischen Dokument sowie in einem umfassenden Verständnis für den Bereich der frühkindlichen Bildung eingefordert. Die Resolution greift Bildungsziele der weltweiten UN-Initiative *Bildung für alle* auf, die zur Umsetzung des Anliegens der UNESCO beitragen, „dass alle Menschen weltweit Zugang zu qualitativ hochwertiger Bildung erhalten und ihre Potenziale entfalten können“ (Deutsche UNESCO Kommission DUK 2009).

Die Resolution lässt zwei bemerkenswerte internationale Entwicklungen erkennen:

- Die Aufmerksamkeit auf den Bereich frühkindlicher Bildung, während UN-Bildungsziele davor fast ausschließlich der Schule galten;
- die Ausweitung des Verständnisses von Inklusion: War damit seit den 1980er-Jahren zunächst die Nichtaussonderung von Kindern mit *special needs* gemeint – eine Gruppe, die weltweit als besonders gefährdet und benachteiligt identifiziert worden war – so bezieht sich Inklusion jetzt auf alle Kinder, die in den Bildungseinrichtungen das vorfinden sollen, wassie für die Entfaltung ihrer Fähigkeiten brauchen: „Das Signal heißt: die Institution soll so geformt werden, dass sie für alle passt“ (Haug 2008, S. 40). Dabei ist von einem Paradigmenwechsel die Rede (Kreuzer/Ytterhus 2008, S. 9), nämlich der „Verpflichtung zum Systemwechsel“ (Schumann 2009, S. 51) sowie von *changes in the organisation of the ordinary school* (UNESCO 2005, S. 9).

Von der *Deutschen UNESCO Kommission* (2009) sowie von anderen Autorinnen und Autoren werden im Besonderen folgende Merkmale von Inklusion benannt:

- Das Recht auf Teilhabe aller Kinder an qualitativ hochwertiger Bildung, unabhängig von Geschlecht,

Religion, ethnischer Zugehörigkeit, besonderen Lernbedürfnissen, sozialen und ökonomischen Voraussetzungen sowie die Entwicklung ihrer Potenziale.

- Die unterschiedlichen Bedürfnisse aller Lernenden stehen im Mittelpunkt ebenso wie das Recht jedes Kindes auf individuelle Förderung, in sozialer Gemeinschaft.
- Heterogenität wird als Chance für Lern- und Bildungsprozesse genutzt.
- Flexible Bildungsangebote, entsprechende strukturelle und inhaltliche Anpassungen in allen Bereichen des Bildungssystems inklusive der frühkindlichen Bildung.
- Barrieren werden beseitigt, welche die Teilhabe von Kindern an Bildungsprozessen behindern.
- Kinder werden in ihrer Mehrfach-Gruppenzugehörigkeit und damit in ihrer konkreten Lebenslage wahrgenommen (Booth 2010, S. 3).
- Besondere Aufmerksamkeit gilt den Kindern, die von Marginalisierung und Benachteiligung betroffen oder bedroht sind (UNESCO 2005, S. 16).

Inklusion als „zentraler internationaler bildungspolitischer Begriff“ (Haug 2008, S. 38) zeigt Wirkung in Deutschland, so auch die Einschätzung von Annedore Prengel: „Die Entwicklungen inklusiver pädagogischer Ansätze in Deutschland sind Teil internationaler Prozesse“ (Prengel 2010, S. 44) und sind stark inspiriert von der *UN-Behindertenrechtskonvention* (2006). Diese Entwicklungen sind vielgestaltig und inkonsistent: Es gibt keine „universelle und international akzeptierte Definition“ von Inklusion und gleichzeitig verweist jeder Versuch von Begriffsbestimmung auf seine hohe Komplexität (Haug 2008, S. 43 f.).

Die Einschätzung der Möglichkeiten und Grenzen von Inklusion ist abhängig davon, wie Inklusion interpretiert wird und wie sie sich pädagogisch-fachlich sowie bildungspolitisch verorten kann.

Potenziale und Widersprüche von Inklusion

Annedore Prengel bescheinigt in ihrer Expertise (2010) einer Inklusiven Pädagogik ausgeprägte Potenziale, um auf die heterogenen Ausgangslagen von Kindern in Kindertageseinrichtungen einzugehen: Die gemeinsame Erziehung enthalte ein hohes demokratisches Potenzial im Sinne einer Vorbeugung gegen Ausgrenzung und Diskriminierung; das Lernen

in heterogenen Lerngruppen könne die emotional-soziale sowie die kognitive Entwicklung anregen, gerade weil neben der Behinderung andere relevante Dimensionen von Heterogenität vorkommen. Inklusion mache gleichzeitig Widersprüche, Dilemmata und Paradoxien sichtbar, die Bildungsprozessen in modernen Gesellschaften innewohnen:

- Widerspruch zwischen Individualisierung und normierender Leistungsbewertung bzw. Selektivität des Bildungswesens;
- Spannung zwischen der Anerkennung von Kindern in ihrer Einzigartigkeit und der Notwendigkeit, sie auch in ihrer kollektiven Zugehörigkeit wahrzunehmen;
- Dilemma, Verschiedenheit als Reichtum schätzen und anerkennen zu wollen, ohne leidvolle Erfahrungen mit Benachteiligung und Behinderung zu ignorieren (Pregel 2010, S. 43 ff.).

Autorinnen und Autoren, für die Inklusion zwingend mit einem tiefgreifenden Wandel des Bildungssystems einhergeht, sehen stärkere Widerstände bzw. größere Hindernisse: Individualisierung verstanden als Konkurrenz, Recht des Stärkeren, Effizienzorientierung, Privatisierung stehe in „krassem Widerspruch zu den Idealen, wie sie das inkludierende Denken beinhaltet“. Dabei stellt sich die Frage, ob der Kindergarten diesem Druck standhalten könne (Haug 2008, S. 48).

Während Inklusion die Teilhabe aller Kinder und Familien beansprucht, wird gegenwärtig eine „zunehmende soziale Spreizung der Gesellschaft“ festgestellt, die sich als umfassende Exklusion gesellschaftlicher Gruppen zeigt, und zwar in dem Sinne, dass sie als „überflüssig“ gelten (Bude/Willisch 2008). Die Vorenthaltung der Teilhabe an Bildung mit ihren Folgen der Bildungsbenachteiligung ist dabei ein zentrales Merkmal von Ausschließung, dem mit pädagogischen Mitteln alleine nicht begegnet werden kann.

Das „Beharren auf einer fiktiven Homogenität“ – obwohl als „Quelle von Entwicklungserschwernissen und Diskriminierung gewusst“ – sei noch immer der übliche Umgang mit Heterogenität im deutschen Schulsystem (Kron 2010). Die Einstellung sei unterlegt von einer Philosophie der „Homodoxie“, dem Glauben an den Vorteil homogener Gruppen, der praktisch werde in der „Gliederung aller Schüler in möglichst gleiche Gruppen“, die unweigerlich Aussonderung nach sich ziehe (Wocken 2010, S. 3). Weil der Gedanke,

die Ausgesonderten seien „Ballast“, nach wie vor weit verbreitet und tief verwurzelt sei, werde hartnäckig an Sonderschulen festgehalten, bei gleichzeitigen Lippenbekenntnissen für die Inklusion (ebd., S. 1).

Die Verbindlichkeit, mit der internationale Abkommen umgesetzt werden müssen, birgt die Gefahr, dass „Inklusion als politische Rhetorik“ entwickelt wird (Haug 2008, S. 46), ohne ihren Reformgehalt umzusetzen, bzw. dass dafür nur „ein neues Wort“ für unveränderte Strukturen und Handlungsrouninen verwendet wird (Hinz 2003, S. 15).

Zwar gibt es im Elementarbereich keinen Zwang zur Benotung, aber der „Druck der Schule fließt immer stärker in den vorschulischen Bereich ein“ (Kron 2010). Dies ist auch erkennbar an Homogenisierungsroutinen: Die Logik schulischer Leistungstests und Vergleichsarbeiten, mit denen gemessen wird, inwieweit Kinder gesetzte Leistungsnormen erfüllen oder nicht, um sie in homogene Leistungsgruppen einzuteilen, hat über Sprachtests und Sprachstandfeststellungen zunehmend Eingang in Kindertageseinrichtungen gefunden. Außerdem erscheint pädagogischen Fachkräften die Homogenisierung insbesondere angesichts mangelnder Zeit- und Personalressourcen als funktional.

Inklusion beansprucht, Kinder und Familie nicht nur entlang jeweils einer Differenzlinie wahrzunehmen, sondern Mehrfachzugehörigkeiten zu berücksichtigen, weil „Kinder ihre verschiedenen sozialen Identitäten als Gesamtheit entwickeln“ (Derman-Sparks 2010, S. 2). Dieser Anspruch trifft auf eine starke Getrenntheit von „Fachgemeinden“, die sich jeweils nur mit einem Aspekt von Vielfalt beschäftigen. Louise Derman-Sparks kennzeichnet das Phänomen für die USA folgendermaßen:

„So kann es geschehen, dass sich PädagogInnen ausschließlich mit dem Aspekt Behinderung/Beeinträchtigung befassen und andere bedeutsame Vielfaltaspekte wie Familienkultur, sozioökonomische Lage und Geschlecht nicht beachten. Oder dass PädagogInnen, die sich für Genderbewusstheit und Sexismus interessieren, andere Aspekte von Diversität ausblenden. Oder dass ErzieherInnen multikulturelle Ansätze so verstehen, dass sie ausschließlich die unterschiedlichen Familienkulturen thematisieren und Fragen von Behinderungen/Beeinträchtigungen oder Gender/Sexismus ausklammern“ (Derman-Sparks 2010, S. 2).

Die Spezialisierung erzeugt jeweils eigene Expertinnen und Experten, wissenschaftliche Einrichtungen, Fachdiskurse, Praxisansätze, Publikationen, Netzwerke – jedoch kaum eine Kooperation mit den jeweils Anderen. Sicherlich geht es auch um Finanzierungsquellen: Da Fördermittel häufig nur vergeben werden, wenn der Förderbedarf von Kindern über eine bestimmte Differenzlinie definiert wird, ist man gehalten, nur den einen Vielfaltaspekt zu fokussieren, um Aussicht auf Förderung zu haben.

Inklusion wirkt auch vor diesem Hintergrund bisher nicht so einfach als Einladung oder Chance, sich den anderen Fachgemeinden zu öffnen und nach Synergien im gemeinsamen Vorgehen gegen Aussonderung und für das Respektieren von Unterschiedlichkeit zu suchen. Im Gegenteil, es gibt auch Abwehr, weil beispielsweise die „Ersetzung des Integrationsbegriffs durch den Inklusionsbegriff“ als Abwertung der bisherigen Bemühungen um Integration in Forschung und Praxis wahrgenommen wird (vgl. Platte u.a. 2006, S. 94).

Herausforderungen

Inklusion verlangt einen radikalen Blickwechsel – weg vom Lernenden, der sich in ein bestehendes Bildungssystem zu integrieren habe, hin zum Bildungssystem selbst, das an die Bedürfnisse aller Lernenden angepasst werden müsse:

„Looking at education through an inclusive lens implies a shift from seeing the child as a problem to seeing the education system as a problem“ (UNESCO 2005, S. 27).

Hindernisse, die Kinder „auf Grund ihrer Besonderheit als Barriere der Teilhabe erfahren“ (Kron 2010) müssen erkannt werden:

- Haben alle Kinder Zugang zu Bildungseinrichtungen oder sind sie ungleich repräsentiert?
- Haben alle Kinder innerhalb der Bildungseinrichtungen Zugang zu Bildungsgelegenheiten oder gibt es Hürden für Kinder, sich lernend zu engagieren?

Mit dem Recht auf einen Kindergartenplatz haben bundesweit die meisten Kinder Zugang zu früher Bildung; die Versorgung ist insgesamt hoch.¹ Aller-

dings gibt es regionale Disparitäten und geringere Versorgungsquoten von bestimmten Gruppen, z.B. von Immigrantenkindern, über deren Gründe kein Einvernehmen herrscht (Bock-Famulla/Große-Wöhrmann 2010, S. 13 f.).

Schwieriger ist es, Barrieren zu erkennen, die innerhalb der Kindertageseinrichtungen die Zugehörigkeit und das Wohlergehen von Kindern und damit ihre Bildungsbeteiligung beeinträchtigen.

Allein das systematische Feststellen von Teilhabehürden stellt neue und komplexe Anforderungen an das System früher Bildung. Es erfordert nicht nur Instrumente und Verfahren, sondern es setzt eine Verankerung des Konzepts der Inklusion voraus, der Prozesse der Reflexion und Meinungsbildung vorangegangen sein müssen.

Die Feststellung von Hürden muss in deren Beseitigung münden. Erforderlich sind Investitionen in den Ausbau des ganztägigen Platzangebots sowie in die Verbesserung der Qualität in den Einrichtungen. Die Qualität pädagogischer Praxis ist einerseits gebunden an Kompetenzen der Fachkräfte, andererseits an strukturelle Rahmenbedingungen für eine qualifizierte Arbeit, die gewährleistet sein müssen, damit die Fachkräfte die an sie gestellten Anforderungen zur Umsetzung Inklusiver Pädagogik realisieren können.

Inklusion erfordert also Veränderungen auf mehreren Ebenen:

- Auf der *Makroebene* ein inklusives Bildungssystem,
- auf der *Mesoebene* inklusive Einrichtungen,
- auf der *Mikroebene* die Gestaltung von inklusiver Alltagspraxis durch qualifizierte pädagogische Fachkräfte.

Die *Verbindung* dieser unterschiedlichen Verantwortungsebenen ist eine der großen Anforderungen bei der Implementierung von Inklusion. Der *Index für Inklusion* (Booth u.a. 2010) ist eine Arbeitshilfe für die Analyse der Kulturen, der Strukturen und der Praxis in einer Einrichtung.

Annedore Prengel (2010, S. 29 ff.) empfiehlt Analysen auf *vier Ebenen*:

- Institutionelle Ebene
- Beziehungsebene
- Didaktische Ebene
- Professionelle Ebene.

¹ 92 % aller drei- bis sechsjährigen Kinder in Deutschland sind 2009 in Tagespflege oder Kindertageseinrichtungen, bei Kindern mit Migrationshintergrund sind es 83,6 %, bei Kindern ohne sind es 95,6 % (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010, S. 52).

Beide Konzepte liefern für die Praxis keine Lösungen: Der *Index für Inklusion* ist ein Angebot zur gemeinsamen Reflexion der Situation und zur Planung einer „Schule bzw. Kita für alle“. Annedore Prengel (2010, S. 29) betont, dass sich auf den Handlungsebenen keine eindeutig richtigen Lösungen begründen lassen und stattdessen ein „Aushalten und Ausbalancieren widersprüchlicher Möglichkeiten“ erforderlich sei.

Somit sind die pädagogischen Fachkräfte selbst angesprochen, denn nur sie sind es, die diese Analysen durchführen, auswerten und in eine begründete Praxis münden lassen müssten. Ihre Professionalität und Fachkenntnis erscheinen entscheidend und sie selbst als einzige *changemaker* in Sachen Inklusion.

Wird jedoch die Implementierung von Inklusion auf die Kompetenzerweiterung der Pädagoginnen und Pädagogen reduziert, so bleiben ausgrenzende Strukturen des Bildungssystems unangetastet und der Ansatz verliert seinen Kerngedanken, konsequent und kontinuierlich Benachteiligungen abzubauen. Dann besteht nicht nur die Gefahr, dass Inklusion „politische Rhetorik“ bleibt, sondern dass das Scheitern Inklusiver Pädagogik personalisierend den angeblich mangelnden Kompetenzen der pädagogischen Fachkräfte angelastet wird.

Zusammenfassung

Inklusion verfolgt einen hohen programmatischen Anspruch. Das Bekenntnis zum gemeinsamen Lernen aller Kinder und zur Heterogenität als Tatsache und Lernchance problematisiert auf umfassende Weise die jetzige Verfasstheit des Bildungssystems.

Auf dem Prüfstand stehen neben der Selektivität des viergliedrigen Schulsystems auch die Praxen der Homogenisierung und Aussonderung in den einzelnen Bildungseinrichtungen sowie das Denken in Kategorien von „normal“ und „abweichend“.

Inklusion zielt auf Veränderungen auf allen Ebenen und bei allen Akteuren im Bereich von Bildung und Erziehung – auf der Ebene von Fachkräften, der Leitung, von Trägern sowie von kommunalen bzw. politischen Verantwortungsträgern.

Was aber ist daran neu für die Frühpädagogik? Worauf kann eine Inklusiv Frühpädagogik bauen?

3 Bestandsaufnahme: Inklusion – Paradigmenwechsel und Anschlussfähigkeit

In der Fachdebatte ist noch nicht umfassend entwickelt, was eine Frühpädagogik ausmacht, die an den Merkmalen von Inklusion orientiert ist, die Mehrfachzugehörigkeiten von jungen Kindern berücksichtigt und Barrieren zur Teilhabe in Kindertageseinrichtungen systematisch in den Blick nimmt. Im Kita-Bereich in Deutschland gibt es jedoch eine Reihe von Konzepten zum pädagogischen Umgang mit sozialer Heterogenität. Diese werden nachfolgend dargestellt: Auf Basis der Bestandsaufnahme (Kapitel 3.1) werden Thesen formuliert (Kapitel 3.2), die den bisherigen Kenntnisstand zusammenfassen und als Eckpunkte für eine Inklusiv Pädagogik im Elementarbereich gelten können.

3.1 Pädagogische Konzepte mit Bezug zur Inklusion im Elementarbereich

Eine aktuelle Übersicht von pädagogischen Konzepten gegen Diskriminierung aus der Bildungsarbeit mit Jugendlichen listet neun Konzepte auf, die alle – in je unterschiedlichem Zugriff – soziale Heterogenität zum Ausgangspunkt pädagogischer Praxis machen und diskriminierungskritisch ausgerichtet sind. Dabei werden merkmalsübergreifende und merkmalspezifische Konzepte unterschieden:

Zu den merkmalsübergreifenden Konzepten zählen die Menschenrechtsbildung, die Friedenserziehung, die Demokratieerziehung, der Anti-Bias Ansatz/Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung, Diversity Education/Pädagogik der Vielfalt.²

² Vgl. Annedore Prengel (2006³, 1993), die als Erste die Vielfaltdimensionen Geschlecht, Ethnizität und Beeinträchtigung (ability) auf einer theoretischen und programmatischen Ebene systematisch verbunden hat (zu neueren theoretischen Entwicklungen dazu u.a. Intersektionalität, vgl. Fußnote 17). Als pädagogisches Praxiskonzept ist die „Pädagogik der Vielfalt“ noch nicht entwickelt.

Merkmalsspezifische Ansätze fokussieren demgegenüber eine bestimmte Vielfaltdimension: Geschlechterbewusste Pädagogik, Interkulturelle/Antirassistische Pädagogik, Lebensformenpädagogik (Regenbogenfamilien), Integrative/Inklusive³ Pädagogik.

Alle Konzepte thematisieren soziale Vielfalt als formend für die (Identitäts-)Entwicklung junger Menschen; sie verfolgen Ziele der Herstellung sozialer Gerechtigkeit und entwickeln dafür pädagogische Strategien (Pates u.a. 2010, S. 79–100).⁴

Welche dieser Konzepte finden sich auch im Elementarbereich? Am stärksten verbreitet sind in Deutschland merkmalspezifische pädagogische Konzepte zu den Vielfaltaspekten *Ethnizität*, *Geschlecht* und *Behinderung/Körperliche Fähigkeiten (ability)*. Diese Konzepte werden nachfolgend genauer fachlich eingeschätzt, um Anschlussfähigkeiten zu klären: Welche Erkenntnisse haben sie generiert, die für Inklusive Frühpädagogik und für die Bestimmung pädagogischer Professionalität im Kontext von Inklusion bedeutsam sind?⁵

Konzepte zum Umgang mit ethnisch-kultureller Vielfalt

Pädagogische Konzepte zum Umgang mit ethnisch-kultureller Vielfalt thematisieren Prozesse der Wertschätzung ethnisch-kultureller Ressourcen von Kindern und ihren Familien sowie ihre Repräsentation in der Kita. In enger Verbindung mit diesen interkulturell-pädagogisch angelegten Konzepten stehen

Konzepte zum Umgang mit Mehrsprachigkeit, zur kultursensiblen Kommunikation und zur Zusammenarbeit mit Familien sowie Ansätze zum interreligiösen Lernen in Kitas. Die Professionalisierungsstrategie für Fachkräfte ist die Entwicklung sogenannter *Interkultureller Kompetenzen* (Auernheimer 2010; Gogolin/Krüger-Potratz 2010; Fischer u.a. 2009; Gaitanides 2007; Sulzer/Leiprecht 2007; Mecheril 2004; Militzer u.a. 2002; Ulich u.a. 2001; Böhm u.a. 1999; Diehm 1995).

Konsens ist, dass die ethnisch-kulturelle Herkunft von Kindern respektiert werden soll. Doch trotz der Etablierung interkulturell-pädagogischer Lerninhalte in Rahmenplänen und Ausbildung ist nicht systematisch elaboriert worden, warum und wie dies im frühpädagogischen Alltag geschehen soll.

Es überwiegen Diskursmuster, die die Wahrnehmung der Wirklichkeit vonseiten junger Kinder, ihre gesellschaftliche Situation und die Besonderheit ihrer Weltaneignung kaum berücksichtigen – beispielsweise in der häufig vorgebrachten Argumentation, dass die Interkulturelle Erziehung die „Vorbereitung auf ein Zusammenleben von Angehörigen verschiedener Lebenswelten in einer pluralen und damit auch multikulturellen Gesellschaft“ sei (zit. in Militzer 2002, S. 1), ohne genauer auszuführen, worin eine solche „Vorbereitung“ bestehen und wie sie erfolgen müsste.

Ein Grund für die mangelnde Bezugnahme auf das Spezifische frühkindlichen Lernens ist sicherlich, dass wissenschaftliche Erkenntnisse darüber, wie junge Kinder ethnisch-soziale Vielfalt wahrnehmen, noch wenig fundiert oder schwer zugänglich sind (Krause 2008; Mac Naughton 2006; Diehm/Kuhn 2005). Das betrifft auch Wissensbestände darüber, was die Prozesse Interkulturellen Lernens von Kindern im Kindergartenalter ausmacht und mit welchen pädagogischen Strategien sie unterstützt werden können (Brockmann 2006, S. 122; Rieker 2004).

Häufig wurden Konzepte Interkulturellen Lernens auf den Kita-Bereich übertragen, ohne dass das Spezifische für die Arbeit mit dieser Altersgruppe genauer bestimmt wurde. Offen bleibt, was Kinder bereits im Hier und Jetzt des Zusammenlebens mit unterschiedlichen Kindern und Erwachsenen lernen könnten, wie die Lernprozesse unterstützt werden müssten und wie Prozesse Interkulturellen Lernens in Kitas bei jungen Kindern wirken, wie es Isabell Diehm (2009) in ihrer Kritik an der lückenhaften Forschungslage zur Interkulturellen Pädagogik im Elementarbereich formuliert.

3 Integrativ und Inklusiv bedeutet hier: die gemeinsame Erziehung von behinderten und nichtbehinderten Kindern.

4 Die genannten Ansätze, die auch in den Kita-Bereich Eingang gefunden haben bzw. finden, können in diesem Rahmen nicht ausführlich dargestellt werden. Für eine detaillierte Überblicksbeschreibung zu diesen Ansätzen mit einer Analyse der Bezüge zu Diversität und Diskriminierung vgl. Hormel/Scherr 2004, bzgl. Elementarbereich: Robinson/Jones Diaz 2010. Historisch gesehen haben sich solche Konzepte (nicht nur in Deutschland) fast immer aus sozialen Bewegungen herausgebildet, oft mit dem Ziel, Missstände und Ungleichbehandlung von Kindern im Bildungsbereich zu benennen und sie mit Mitteln der Pädagogik zu verändern.

5 Die Darstellung der Konzepte mit Bezug zur Inklusion kann hier nicht erschöpfend die tatsächliche Bandbreite an pädagogischen Konzepten zum Umgang mit sozialer Vielfalt in Kindertageseinrichtungen repräsentieren, da diese oft vonseiten der Fachwelt nicht rezipiert (und somit auch nicht systematisiert) werden – eine Kluft, die Praxis als auch Wissenschaft wechselseitig in ihrer Weiterentwicklung begrenzt (vgl. dazu kritisch: Rohrmann 2008 b, S. 387f.).

Zur Frage der pädagogischen Umsetzung scheint es unter Autorinnen und Autoren von Abhandlungen und Handlungsempfehlungen der Interkulturellen Pädagogik eine Unentschiedenheit zu geben, ob „direkten“ oder „indirekten“ Thematisierungen von ethnisch-kulturellen Unterschieden der Vorzug zu geben sei (Brockmann 2006, S. 59 ff.):

Die *indirekte Thematisierung* ethnisch-kultureller Unterschiede wurde von Diehm (1995) als Alternative zu kulturalisierenden und ethnischierenden Darstellungsweisen vorgeschlagen: Ohne einzelne Kinder als „anders“ hervorzuheben oder zu „besondern“, sollte die Lernumgebung Vielfältigkeit aufweisen.

Die *indirekte Thematisierung* wird jedoch eher als ein Ausweg rezipiert, um das Thematisieren von Unterschieden und das schwierige oder peinliche Sprechen „über Vorurteile oder über die Geringschätzung anderer Kulturen“ zu umgehen (Ulich 2000). Vorurteile und Diskriminierung sind in den Praxisvorschlägen jedoch kaum Thema.

Über die Unterschiede zu sprechen wird von pädagogischen Fachkräften häufig mit dem Argument abgewehrt, sie wollen „alle Kinder gleich behandeln“ (Militzer 2002, S. 5). Diese *color blindness*⁶, die sich im Ignorieren der (augenscheinlichen) Unterschiede zeigt, hat möglicherweise mit uneingestandener Dominanz zu tun, die im Moment der offensiven Thematisierung von Ungleichheit sichtbar würde. Vivian G. Paley (2002⁴) beispielsweise beschreibt anschaulich und selbstkritisch solche Vorgänge und ihr Unbehagen in Vorschulgruppen mit afroamerikanischen Kindern als *White Teacher* in den USA.

Während die *indirekte Thematisierung* präferiert wird, wo ein offenes Ansprechen heikel erscheint, gibt es gleichzeitig *folkloristische, stereotype, touristische* Formen der *direkten Thematisierung* von ethnisch-kulturellen Unterschieden: Das vermeintlich „Typische“ an „anderen Kulturen“ wird eine Zeitlang mit der Absicht der „kulturellen Bereicherung“ ausgestellt bzw. dargestellt, beispielsweise in einer Ecke des Gruppenraums, bei einer Projektwoche oder bei einem interkulturellen Fest. Für die so verstandene Interkulturelle Erziehung brauchen pädagogische Fachkräfte

konkrete Ideen und Tipps für ihre pädagogische Praxis. Spielzeughersteller und Verlage bedienen diesen Markt mit entsprechenden Materialien.⁷

Auch Fortbildnerinnen und Fortbildner beugen sich dem Erwartungsdruck mit einem entsprechenden Angebot, trotz aller Einwände gegen eine interkulturelle Praxis, die hartnäckig Fremdheit und Distanz, Nicht-Identifikation und stereotype Bilder konstruiert, indem sie mit der Entgegensetzung von „wir“ und „die anderen“ operiert (Elverich u.a. 2006; Stender u.a. 2003). Dieser Entgegensetzung werden andere Aspekte von Vielfalt wie Sprachen, Religionen, Geschlecht tendenziell untergeordnet. Verstrickungen in rassistische Verhältnisse, wie etwa das eigene dominant-deutsche „Weiß-sein“ kommen dadurch kaum in den Blick, mit Gefahren der andauernden Besonderung bestimmter ethnischer Kinder und Familien (Scharathow/Leiprecht 2008; Wagner/Sulzer 2008; Wagner 2007 a; Derman-Sparks/Ramsey 2006; Preissing 2003).

Konzepte zum Umgang mit Gender

Konzepte zur Geschlechtersensiblen Pädagogik, die die Vielfaltdimension des (biologischen und sozialen) Geschlechts sowie Fragen des Aufwachsens von Jungen und Mädchen mit Fokus auf die Ausbildung ihrer Geschlechtsidentität in den Blick nehmen, sind seit mehr als 20 Jahren im Kita-Bereich entwickelt, allerdings in der Praxis in unterschiedlicher Intensität verbreitet und bekannt (Breitenbach 2010; Rohrmann 2008 a/2009; Walter 2008, 2005; Glaser u.a. 2004).⁸

Auch hier ist augenfällig, dass entwicklungspsychologische Forschung zur Entwicklung der Geschlechteridentität in Deutschland eher wenig verbreitet und institutionalisiert ist:

„Dem großen Interesse der Praxis steht bislang ein Mangel an fundierter Forschung gegenüber. (...) Im Vergleich (...) gibt es erhebliche Defizite in der Forschung zum Zusammenhang von frühkindlicher Entwicklung und pädagogischen Konzepten“ (Rohrmann 2009, S. 30).

6 Im US-amerikanischen Diskurs bezogen auf Unterschiede zwischen Blacks und Whites, hier wäre jedoch die von Paul Mecheril (2002) eingeführte Bezeichnung „Differenzblindheit“ angemessener.

7 Ein Beispiel: In der „Ideenbörse Interkulturelle Bildung“ des Online-Handbuchs Kindergartenpädagogik gibt es derzeit zwei Vorschläge für die Praxis, die beide folkloristischen Charakter haben: „Die Herkunftsländer der Migrantenkinder kennen lernen“ und „Fantasiereise in ein fernes Land“; www.kindergartenpaedagogik.de.

8 Vgl. den detaillierten Überblick zum Forschungsstand „Gender in der Kita“ in Rohrmann 2009.

Auch Zusammenhänge zwischen Gender, Ethnie und Migration seien bislang kaum im Blick der Forschung zum Elementarbereich (ebd., S. 11).⁹

Die Berücksichtigung von Gender im pädagogischen Alltag unterliegt bildungspolitisch wie praktisch „Wellenbewegungen“. Gender ist häufig Randthema und wird (noch) nicht systematisch mit den Bildungsprozessen junger Kinder verknüpft, „durchfließt“ noch nicht die Aktivitäten im Alltag gemäß der Forderung von Gender Mainstreaming (ebd., S. 36).¹⁰ Sowohl die rechtlich verbindliche Einführung von Gender Mainstreaming 1996 (Rabe-Kleberg 2003) als auch die Einbeziehung von Gender in die Bildungspläne der Bundesländer geben hier allerdings Anregungspotenzial für weitere Auseinandersetzung.¹¹

Der Umgang mit Geschlechterunterschieden bei frühpädagogischen Fachkräften ist häufig geprägt von einer „Gleichheitsideologie“, die bereits in der Ausbildung vermittelt werde (Krabel 2008; Walter 2008, S. 31 ff.; Permien/Frank 1995)¹²: Ziel sei die Gleichbehandlung aller Kinder, eine geschlechtsneutrale Erziehung gelte als ideal.

Demgegenüber gibt es in Kindertageseinrichtungen häufig einen „heimlichen Lehrplan“ gender-

bezogener Unterscheidungen: „Entgegen offiziell bekundeter Absichten bestimmen unreflektierte Geschlechterstereotype den Alltag“ (Rohrmann 2009, S. 34). Die Auswirkungen genderbezogener Mechanismen von Ein- und Ausschluss werden unterschätzt (Mac Naughton 2000).

Viele Fachkräfte reklamieren für sich, Jungen und Mädchen gleich zu behandeln und sehen keinen Handlungsbedarf. Die Auseinandersetzung werde auch vermieden, weil Gender im Unterschied zu anderen Heterogenitätsdimensionen als eine gelte, mit der man sich ausreichend befasst habe (Gender Loops 2008 a).

Praxiskonzepte zur Geschlechterbewussten Pädagogik fordern dazu auf, dass die gendersensible Gestaltung pädagogischer Prozesse alle Bereiche pädagogischen Handelns durchziehen sollte, angefangen von der Auswahl von Büchern und Spielmaterialien, zur geschlechtergetrennten bzw. geschlechtergemischten (Spiel-)Gruppenorganisation, über die explizite Thematisierung von Geschlechterfragen in Gesprächen und Aktivitäten mit Kindern bis zur geschlechterheterogenen Zusammenstellung der Teams (Rohrmann 2008 a; Wildt 2006; Walter 2005; Mac Naughton 2000). Diese Prozesse werden nachhaltig, wenn die Professionalisierungsprozesse in regelmäßigen Abständen begleitet werden durch externe Fachpersonen und wenn der Qualitätsentwicklungsprozess vonseiten der Träger und der Fachberatung abgesichert und unterstützt wird (Walter 2008).

9 Um die Genderperspektive in Kindertageseinrichtungen zu fundieren, benennt Rohrmann (2009, S. 108 ff.) eine Reihe von Forschungsfeldern, die Entwicklungsbedarf anzeigen: Gender; Ethnie und Migration; Zusammenarbeit mit Eltern; Umsetzung in die Praxis; Bedeutung der Peers; Analyse von pädagogischen Konzepten aus Genderperspektive; Gender als Querschnittsaufgabe in den Bildungsbereichen; Bildung und Geschlecht; Beziehung, Bindung und Geschlecht; Lebensgeschichte und Berufsbiografie von Fachkräften.

10 So bekommen beispielsweise Gender-Fragen gegenwärtig wieder mehr Relevanz durch die Debatte um Jungen als Verlierer des Bildungssystems und durch die Problematisierung von Kindertageseinrichtungen als „gendered institutions“. Die Forderung nach „Mehr Männer in die Kitas“ wird sogar vom Bundesfamilienministerium (BMFSFJ) erhoben, das hierzu derzeit ein bundesweites Modellprojekt finanziert (www.koordination-maennerinkitas.de).

11 Für eine kritische Einschätzung der Thematisierung von Gender in den Bildungsplänen vgl. Rohrmann 2008 a, S. 186 ff. und Rohrmann 2009, S. 75 ff.

12 Gender Loops (2007, S. 4 ff.) haben im Rahmen einer Befragung von 80 Fachschulen festgestellt, dass die Hürden für eine gute Vermittlung gendersensibler Inhalte darin bestehen, dass die Lehrenden oft selbst nicht dafür ausgebildet sind, nur schwer Zugriff auf aufbereitete, gendersensible Ressourcen haben, das Thema nicht strukturell abgesichert wird (häufig nur als Wahlfach oder anlässlich der Initiative von Dozentinnen) und die Lehrenden Bedarf für eine Unterstützung hinsichtlich der Vermittlung haben, z.B. was Methoden zur Selbstreflexion oder Ansätze und Lerntheorien zur Genderpädagogik angeht.

Konzepte zum Umgang mit Behinderung/ Beeinträchtigung

Auch pädagogische Konzepte zur gemeinsamen Bildung, Erziehung und Betreuung beeinträchtigter und nicht beeinträchtigter Kinder sind im Elementarbereich sehr verbreitet, u.a. aufgrund des im Vergleich zur Schule recht hohen Inklusionsanteils in Kitas¹³ (Prengel 2010, S. 41 ff.). Die pädagogischen Ansätze orientieren sich an Fachdebatten und Praxen der Integrations- bzw. Inklusionspädagogik (Kron 2010, 2009; Seitz 2009; Eberwein/Knauer 2009; Hinz u.a. 2008; Geiling/Hinz 2005; Hinz 2003).

Aktuelle Weiterentwicklungen fokussieren auf Inklusion (statt Integration), indem sie gesellschaftliche und bildungspolitische bzw. bildungspraktische Separation dezidiert ablehnen. Kern ist die Forderung nach gemeinsamer Erziehung auf der Grundlage des *gleichen Rechts auf Bildung*, die starken Auftrieb seit dem Inkrafttreten der *UN-Behindertenrechtskonvention* 2009 gewonnen hat.

Die Auseinandersetzung mit Inklusion belebt die fachliche Debatte, insofern auf Fehlentwicklungen bei der Integration hingewiesen wird. So kritisiert Andreas Hinz (2003), dass die Integration bisher ein „Denken in zwei Gruppen“ aufrechterhalten habe: „den nichtbehinderten Kindern, den integrierenden, normalen und eigentlichen – und den behinderten Kindern, den zu integrierenden, den anormalen und den ‚Auch-Kindern‘, die dann an einem Thema ‚auch‘ etwas arbeiten können“ (ebd.). Außerdem seien die Chancen auf Integration geringer, je schwerer die Behinderung eines Kindes sei, was auch eine Folge der Logik sei, nach der Ressourcen entsprechend den etikettierten Kindern zugewiesen werden. Integration bliebe aber dann etwas Selektives, wenn sich Kinder erst „durch Fähigkeiten für Integration qualifizieren“ müssten (ebd.).

Andreas Hinz sieht eine große Chance darin, dass Inklusion jede Person als wichtiges Mitglied der Gemeinschaft mit seinen Möglichkeiten und Einschränkungen

wertschätzt und dass viele Dimensionen vorhandener Heterogenität zusammen gedacht werden. Dies vor dem Hintergrund von Erfahrungen, dass in integrativen Programmen die Gefahr der Stigmatisierung von Kindern mit Behinderungen groß ist, sofern sie ausschließlich über das Merkmal „behindert“ wahrgenommen werden (Booth 2010, S. 2; Kreuzer 2008, S. 30). Mit Hilfe des *Index für Inklusion* (Booth u.a. 2010³) haben Einrichtungen im Elementarbereich mit inklusiver Qualitätsentwicklung begonnen (Platte 2010; Jerg 2009).

Zum gemeinsamen Lernen von Kindern mit und ohne Behinderungen gibt es etliche Forschungsergebnisse aus Integrationsprojekten seit den 1980er-Jahren, die für inklusive Praxis bedeutsam sind, insofern sie nicht nur gelingende, sondern auch scheiternde Prozesse zeigen (Kreuzer 2008, S. 31), beispielsweise, dass Kinder mit Behinderungen in integrativen Gruppen häufig größere Schwierigkeiten haben, mit Gleichaltrigen Kontakt aufzunehmen und diesen aufrechtzuhalten (Kreuzer/Ytterhus 2008, S. 260). Erwachsenen kommt eine bedeutsame Rolle zu, integratives Spiel zu unterstützen (ebd., S. 219 ff); dafür wiederum ist eine Bedingung, dass sie die Interaktionen zwischen Kindern genau beobachten und analysieren (ebd., S. 153 ff). Sonst bestehe nämlich die Gefahr, dass „der wichtigste Teil des Inklusionsprozesses den Kindern überlassen bleibt“ (ebd., S. 166).

Der Umgang mit weiteren Aspekten sozialer Vielfalt

Die Vielfaltmerkmale *Gender*, *Ethnizität* und *Behinderung/Beeinträchtigung* sind auch in den föderalen Bildungsplänen für frühpädagogische Praxis berücksichtigt, wenngleich mit Unterschieden in Qualität und Quantität.¹⁴ Dasselbe dürfte für die Aus- und Fortbildung gelten, worüber bislang keine Studien vorliegen.

Sozioökonomisch unterschiedliche Lebenslagen werden in den Bildungsplänen ebenfalls angesprochen,

¹³ 61,5% im Vergleich zu nur 18,4% in der Schule (Grundschulen: 33,6%, weiterführende Schulen 14,9%). Inklusionsanteil = Anteil der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die mit Kindern ohne Förderbedarf zusammen in den Bildungseinrichtungen sind (Klemm 2010, S. 8). Klaus Klemm weist zu Recht darauf hin, dass der Exklusionsanteil im Kindergartenbereich immer noch bei 38,5% liegt.

¹⁴ Die drei genannten pädagogischen Zugänge sind in Deutschland gegenwärtig auch am weitesten entwickelt, was ihre Institutionalisierung anbelangt, z.B. in Form von Lehrstühlen, Studiemöglichkeiten und Forschungsbereichen an Universitäten, Beratungsstellen, Fördereinrichtungen und Beauftragten-Stellen. Häufig ist jedoch der Bereich der Frühpädagogik (noch) unterrepräsentiert.

wenngleich nicht im gleichen Ausmaß. Untersuchungen zur Wirkung von Armut auf Kinder liegen vor (Holz 2006; Richter 2000), pädagogische Konzepte zur Thematisierung von Armut, sozialer Benachteiligung und sozioökonomischen Unterschieden im Kita-Bereich gibt es nicht im engeren Sinne: Es existiert allerdings eine Reihe von Methoden, Fortbildungen und Handlungskonzepten aus der Gesundheitsförderung, der Frühprävention, der Gewaltprävention sowie aus Initiativen zum Schutz des Kindeswohls (Richter u.a. 2004; Hock u.a. 2000).

Wenig Berücksichtigung finden die *Ansätze zur Thematisierung von gleichgeschlechtlichen Lebensweisen und sexueller Identität*, meist werden diese in Ansätze zur Geschlechtersensiblen Pädagogik subsumiert und eher punktuell bearbeitet. Ansätze dazu liefert u.a. die *Lebensformenpädagogik*, ein in Deutschland sehr junger, (noch) wenig verbreiteter Ansatz, dessen Ziel es ist, die Anerkennung und Repräsentation von schwulen, lesbischen, bi- und transsexuellen familiären Lebensweisen zu erhöhen, ein kritisches Nachdenken über Rollen- und Normvorstellungen sexueller Orientierung anzuregen und Kindern in einem diversitätsbewussten Umgang mit der eigenen sexuellen Orientierung und der Anderer zu unterstützen (Robinson/Jones Diaz 2010, S.147 ff.; Gerlach 2008; LSVD 2008).¹⁵

Im Elementarbereich eher unberücksichtigt bleiben Heterogenitätslinien, die im Aufwachsen, (Er-) Leben und Lernen von jungen Kindern ebenfalls bedeutsam sind, wie *Alter* oder *Hautfarbe* als phänotypisches Merkmal des Vielfaltaspekts *Herkunft*. Auch der Vielfaltaspekt *Religion*, respektive Ansätze zum *interreligiösen Lernen* bzw. einer *interreligiösen Bildung* in Kindertageseinrichtungen sind im Kita-Bereich als pädagogische Praxiskonzepte nicht verbreitet. Das überrascht, da das Thema im Aufwachsen von Kindern zum Teil sehr präsent ist, wie eine aktuelle Bestandsaufnahme zeigt (Edelbrock u.a. 2010). Es spielt bei kirchlichen Trägern eine relevante Rolle in der pädagogischen Konzeption und Tätigkeit, häufig jedoch bezogen auf die Zugehörigkeit zu einer bestimmten

Religion. Die Thematisierung von religiöser Vielfalt als Querschnittsthema ist insgesamt selten (Dommel 2008; Schweitzer u.a. 2008).

Ein pädagogischer Ansatz, der merkmalsübergreifend ausgerichtet ist und die Mehrfachzugehörigkeiten von Kindern zu sozialen Gruppen einbezieht, ist der Ansatz *Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung*, der auf der Grundlage des US-amerikanischen *Anti-Bias Approach* im Rahmen vom *Projekt Kinderwelten* adaptiert und entwickelt wurde. „Vielfalt respektieren, Ausgrenzung widerstehen“ ist das Motto dieses Praxiskonzeptes gegen Bildungsbenachteiligung, das dem Recht aller Kinder auf Bildung und ihrem Recht auf Schutz vor Diskriminierung verpflichtet ist. Grundlagen und Hinweise für die pädagogische Praxis sowie für die Aus- und Fortbildung liegen dazu vor (Azun u.a. 2009; Wagner 2008; Wagner u.a. 2006; Preissing/Wagner 2003).

Zusammenfassung

Den skizzierten Konzepten¹⁶ ist gemeinsam, dass sie die Relevanz sozialer Zugehörigkeiten für das Aufwachsen und Erleben von jungen Kindern thematisieren, wenngleich jeweils mit Blick auf (nur) eine bestimmte Zugehörigkeit.¹⁷ Sie beurteilen die Berücksichtigung der jeweiligen sozialen Zugehörigkeiten als ein wichtiges Prinzip alltäglichen pädagogischen Arbeitens sowohl in der Praxis mit Kindern als auch in Bezug auf die Rolle der pädagogischen Fachkräfte, außerdem auf die Raumgestaltung und das Materialangebot sowie auf die Ebene der Institution.

Konkret geht es beispielsweise um

- die geschlechterbewusste Nutzung von Räumen,
- die Thematisierung kultureller und sprachlicher Vielfalt mit den Kindern in Form von Projekten,
- die Herstellung gemeinsamer Spielsituationen von Kindern mit und ohne Beeinträchtigung,

¹⁵ In Neuseeland ist diese Heterogenitätsdimension stärker erforscht, u.a. erkundet eine staatlich finanzierte Studie (vgl. www.nzfamilies.org.nz) die Sichtweisen von Kindern, Familien und Fachkräften zu gleichgeschlechtlichen Lebensweisen in der Kita (Gunn/Surtees 2009).

¹⁶ In der Praxis sind diese Strategien wahrscheinlich selten als feste Konzepte oder Ansätze, wie hier zusammenfassend beschrieben, anzutreffen. Manchen Aspekten gilt mehr Aufmerksamkeit als anderen, oft auch abhängig von der Unterstützung durch Leitung, Träger oder Fachberatung.

¹⁷ Die Begrenzung auf eine Vielfaltdimension wird kritisiert, da damit Risiken der Essentialisierung, der Stereotypisierung und damit eine nicht angemessene Wahrnehmung von Lebenslagen verbunden sind. Die Kritiken münden verstärkt in Ansätze zum Zusammendenken von Vielfaltdimensionen, u.a. intersektionalen Ansätzen (Lutz u.a. 2010) sowie des Diversity Managements (Schür 2010).

- ein pädagogisches Team, das in Bezug auf soziale Vielfalt bewusst heterogen zusammengesetzt ist.

Entsprechend wird nachvollziehbar, dass sich diese pädagogischen Ansätze „weder als Zusatzprogramm zur ‚Regelpädagogik‘ verstehen, noch als einmalige pädagogische Intervention funktionieren. Vielmehr begreifen sie ihr Wirken als Querschnittaufgabe, die als entsprechende Grundhaltung alle Bereiche von Bildung und Erziehung überformen soll“ (Pates u.a. 2010, S. 79).

Als Zwischenfazit kann man mit Blick auf die Merkmale von Inklusion (Prengel 2010) festhalten, dass die Konzepte zum Umgang mit sozialer Vielfalt und Differenz wichtige Bezugspunkte für eine Inklusive Frühpädagogik darstellen. Sie stehen nicht in Konkurrenz zu Inklusiver Pädagogik, vielmehr bieten sie mit ihren Wissensbeständen und Praxiskonzepten wichtige Fokussierungen für eine Pädagogik, die Heterogenität systematisch berücksichtigt und Barrieren zur Teilhabe in den Blick nimmt.

Die Konzepte zeigen des Weiteren, dass der Begriff *Inklusion* bisher überwiegend nur mit der Kategorie *Behinderung/Beeinträchtigung* in Verbindung gebracht wird. Wenngleich die Konzepte einiges zur Vertiefung des Wissens um Lebenssituationen junger Kinder entlang einer Zugehörigkeitslinie beitragen, berücksichtigen sie überwiegend nicht die für ein weites Verständnis von Inklusion relevante Tatsache, dass zur Identität von Kindern immer mehrere soziale Gruppenzugehörigkeiten gleichzeitig gehören, die zum Ausgangspunkt für pädagogische Prozesse genommen werden müssten (Hormel/Emmerich 2011; Lutz u.a. 2010, 2001; Prengel 2010, S. 24 ff.; Hagedorn u.a. 2010; Krüger-Potratz/Lutz 2002).

Die Konzepte zeigen auch, dass die Auseinandersetzung mit Diskriminierung und Benachteiligung bei Kindern im Elementarbereich nicht systematisch erfolgt und von Vermeidung geprägt ist; hier sind eventuell Unsicherheiten und Abwehr besonders groß.

Auffällig ist, dass sich das Zusammentragen von relevanten Wissensbeständen mit Bezug zu Inklusion, d.h. zu den jeweiligen Aspekten von Vielfalt sowie zu zentralen Fragen von Inklusion/Exklusion für das Praxisfeld Kindertageseinrichtung als äußerst aufwändig darstellt.

In Deutschland gibt es bis dato weder kompakte, zugängliche Zusammenstellungen zu den jewei-

ligen theoretischen Grundlagen und Forschungsergebnissen, wie Kinder bestimmte Identitätsaspekte wahrnehmen, noch zur Wirksamkeit der gewählten pädagogischen Vorgehensweisen im Bereich der Frühpädagogik.¹⁸ Das umfasst auch entsprechende Professionalisierungsstrategien.

Zudem ist die Forschungslage sehr unterschiedlich, es gibt deutlich mehr Forschung zum gemeinsamen Lernen von Kindern mit und ohne Behinderung sowie zu Gender als zur ethnisch-kulturellen Zugehörigkeit; andere Lebenslagen junger Kinder bleiben so gut wie gar nicht bearbeitet oder sie sind vonseiten der Pädagogik nicht aufgearbeitet, beispielsweise die Situation von Pflegekindern oder von Kindern alleinerziehender Eltern.

Dabei zeigt sich insgesamt auch eine bruchstückhafte Verbindung zwischen wissenschaftlichen Erkenntnissen und Praxiswissen: In konzeptionellen Darlegungen bleibt es häufig bei programmatischen Aussagen, was für pädagogische Fachkräfte bedeutet, dass sie mit der didaktisch-methodischen Aufbereitung als Praxiskonzept alleine stehen. Erkenntnisse aus der Praxis wiederum werden nicht ausreichend wahrgenommen, als dass sie wissenschaftliche Anstrengungen befördern könnten (Rohrmann 2008 b, S. 287 ff.).

Umso wichtiger erscheint es, Erkenntnisse aus Wissenschaft und Praxis im Sinne von „Eckpunkten“ zusammenzuführen, um aus vorhandenen Konzepten für Inklusive Frühpädagogik zu lernen – was im folgenden Kapitel ausgeführt wird.

3.2 Eckpunkte einer Inklusiven Pädagogik im Elementarbereich

Die Klärung der Leitfrage, was frühpädagogische Professionalität im Kontext von Inklusion ausmacht und welche Qualifikationen frühpädagogische Fachkräfte dafür benötigen, hängt wesentlich von den Grundan-

¹⁸ Eine Ausnahme bildet die erwähnte Zusammenstellung zu Gender (Rohrmann 2009).

nahmen einer Inklusiven Pädagogik ab¹⁹ – wobei es *die* Inklusive Frühpädagogik noch nicht gibt. Einige konzeptionelle Zugänge sind zwar bereits entwickelt, sie sind jedoch noch weitgehend unverbunden (vgl. Kap 3.1.).

Im Folgenden werden die vorhandenen Erfahrungen und Kenntnisse aus pädagogischen Arbeitsansätzen systematisiert, indem sie auf die programmatischen Aussagen zu Inklusion bezogen werden (Prenzel 2010, S. 24 ff./41 ff.).

Die Darstellung erfolgt in Form von Thesen. Die Thesen können als „Kristallisationspunkte“ für zentrale Aspekte im pädagogischen Umgang mit sozialer Heterogenität verstanden werden. Dafür gibt es folgende Gründe:

- Sie zeigen einen Paradigmenwechsel an,
- sie verweisen auf Spannungsfelder, die zum Teil ungelöst sind bzw. gegenwärtig kontrovers in den Disziplinen diskutiert werden,
- sie stellen in Praxis und Wissenschaft wichtige *lessons learnt* für Inklusion dar.

Die Thesen machen auf diese Weise einige Prämissen einer Inklusiven Pädagogik transparent²⁰ und sind in ihrer Erläuterung überwiegend direkt auf Erfahrungen in der pädagogischen Praxis der Frühpädagogik bezogen.

Inklusion konkretisiert das Recht auf Bildung und das Recht auf Schutz vor Diskriminierung im Bildungsbereich auf der Grundlage der Menschenrechte.

¹⁹ Der enge Nexus von normativen Grundannahmen und Qualifikationen ist bekannt, häufig sind jedoch Erstere nicht transparent oder bleiben implizit. Bei Mecheril (2004, S. 80 ff.) lässt sich für den Umgang mit Migration exemplarisch nachvollziehen, dass die Methoden und Techniken (z.B. Gruppenbildung, Projektarbeit) häufig ähnlich bleiben, sich jedoch bei Paradigmenwechseln für die pädagogische Fachkraft zum Teil erhebliche Veränderungen für die Sicht auf pädagogische Prozesse ergeben.

²⁰ Fokussiert werden zentrale Paradigma bildende Annahmen (Verhältnis von Gesellschaft und Subjekten, Analyse von Ungleichheit, das Bild vom Kind, das Verständnis von Bildung und Lernen). Die Eckpunkte formulieren eine erste Rahmung, die notwendigerweise noch offen für Ergänzungen und Weiterentwicklung ist, jedoch als allgemeine Synopse der gegenwärtigen Fachdebatte gelten kann.

Normative und legitimatorische Grundlage von Inklusion sind die *Menschenrechte* – genau genommen das darin formulierte *Recht auf Bildung* (Art. 26). Doch selbst nach mehr als 60 Jahren des Inkrafttretens ist die Erfüllung des Rechts auf Bildung (auch in Deutschland!) unabgeschlossen, ein „ongoing process“ (Tomasevski 2004, I).

Die *Weltbildungsministerkonferenz* verlieh dem Recht auf Bildung 2008 Nachdruck und betont in den *Policy Guidelines on Inclusion in Education*, Inklusion sei zu begreifen „als eine der wichtigsten Strategien, um den Herausforderungen von Marginalisierung und Exklusion zu begegnen. Denn inklusive Bildung greift das grundlegende Prinzip von *Bildung für Alle* (*Education for All*) auf: Alle Kinder, Jugendliche und Erwachsene sollen die Möglichkeit erhalten zu lernen“ (ebd.).²¹

Inklusive Bildung wird nicht mehr ausschließlich auf Behinderung bezogen, sondern als ein „erweitertes Konzept“ verstanden (DUK 2010, S. 7 f.). Die Ausführungen sind dabei von erstaunlicher Radikalität:

„Inklusion wird also als ein Prozess verstanden, bei dem auf die verschiedenen Bedürfnisse von allen Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen eingegangen wird. Erreicht wird dies durch verstärkte Partizipation an Lernprozessen, Kultur und Gemeinwesen, sowie durch Reduzierung und Abschaffung von Exklusion in der Bildung. Dazu gehören Veränderungen in den Inhalten, Ansätzen, Strukturen und Strategien“ (ebd., S. 9).

Bedeutsam ist die *rechtliche Verbindlichkeit*, mit der sich Vertragsstaaten verpflichten, das Recht auf Bildung zu verankern. Katarina Tomasevski (2004), die frühere UN-Sonderberichterstatterin für das Recht auf Bildung, entwickelte mit den vier „A“ eine Systematik, die verdeutlicht, wozu sich die Regierungen verpflichten:

- *Availability*: Bildung staatlicherseits kostenlos und funktionsfähig zur Verfügung stellen.
- *Accessability*: Bildung gezielt für alle zugänglich machen, auch für marginalisierte, diskriminierte Kinder.

²¹ Vorangegangen war ein 20jähriger Prozess der Betonung des Rechtsanspruchs auf Bildung mit der Erklärung „Bildung für Alle“ (1990), deren Umsetzung die Erklärung von Salamanca 1994 konkretisierte, indem sie inklusive Bildungseinrichtungen empfahl. Die Weltbildungskonferenz forderte 2008 inklusive Bildungssysteme, „in denen Vielfalt als Ressource genutzt wird“ (DUK 2010, S. 3).

- *Acceptability*: Form und Inhalt des Bildungsangebots muss annehmbar für Kinder und Eltern sein, bedeutsam, nicht-diskriminierend, kulturell relevant²² und hochwertig.
- *Adaptability*: Bildung an veränderte gesellschaftliche Erfordernisse anpassen sowie an die Spezifik lokaler Kontexte und an soziale wie kulturelle Bedürfnisse der Kinder.

Das Diskriminierungsverbot gilt in allen vier Bereichen (Motakef 2006, S. 17). In Bezug auf die Menschenrechte ist es in mehrfacher Hinsicht relevant: Zum einen gibt es explizit das *Menschenrecht auf Schutz vor Diskriminierung*. Zum anderen gelten die *Menschenrechte für alle Menschen*, ohne Unterschiede – das heißt, es müssen Maßnahmen getroffen werden, um sicherzustellen, dass alle Menschen ihre Rechte wahrnehmen können, beispielsweise das *Recht auf Bildung*. Angesichts existierender, zum Teil gravierender Verletzungen des *Rechts auf Bildung* sind die *UN-Behindertenrechtskonvention*, die *UN-Kinderrechtskonvention* und das seit 2006 in Deutschland gültige *Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz* (AGG) wichtige Instrumente, die Inklusion gesetzlich einfordern.

Das Diskriminierungsverbot gilt auch für die Beschaffenheit von Strukturqualität, Prozessqualität und Ergebnisqualität in Kindertageseinrichtungen.

Die Menschenrechte sind als normativer Orientierungsrahmen für Inklusion in der Frühpädagogik bedeutsam: Sie machen den Anspruch auf Bildungsgerechtigkeit und Nicht-Diskriminierung rechtlich verbindlich und sind daher für die Frage um die Herstellung von Bildungsgerechtigkeit höchst relevant. So werden Entwicklungen zunehmen, in denen Analysen zur institutionellen Benachteiligung von bestimmten Gruppen von Kindern angestellt werden, wie beispielsweise im Bericht des UN-Sonderberichterstatters für das Recht auf Bildung, Vernor Munoz (Munoz 2007; Preissing/Wagner 2007; Motakef 2006).

Im November 2010, zum 20. Jahrestag der auch in Deutschland rechtsverbindlichen *UN-Kinderrechtskonvention*, kündigt Kishore Singh, der derzeitige UN-Sonderberichterstatter für das Recht auf Bildung an, dass zukünftig die universelle und wirksame Anwendung des Rechts auf Bildung fokussiert werde.

Auch auf nationaler Ebene werden gegenwärtig Instrumente entwickelt, die diesen Rechtsanspruch auf kommunaler, föderaler und Bundesebene konkretisieren und einklagbar machen.²³ Auf diese normative Grundlegung wird allerdings von Protagonistinnen und Protagonisten Inklusiver Pädagogik nicht durchgängig Bezug genommen (Booth u.a. 2010).

Inklusion als Aufforderung, Barrieren zur Teilhabe wahrzunehmen und abzubauen, bedeutet zwingend eine systematische Auseinandersetzung mit Benachteiligung und Privilegierung.

Inklusion als „pädagogisches Modell, das die Aufnahme *aller* Kinder in eine Einrichtung sowie uneingeschränkte Teilhabe und Gemeinsamkeit auch *innerhalb* der Einrichtungen vorsieht“ (Prenzel 2010, S. 19), konfrontiert mit der Erkenntnis, dass bestimmte soziale Gruppen eher mit Einschränkungen zu kämpfen haben als andere. Die Möglichkeiten von Zugang und Teilhabe liegen nicht im Ermessen der Einzelnen, sondern sie sind im Wesentlichen eine Frage sozialer Zugehörigkeiten. Diese Tatsache verweist auf Muster von Benachteiligung, die einerseits gesellschaftliche Ungleichheit spiegeln und diese gleichzeitig immer wieder hervorbringen. Dass in Deutschland z.B. nur 18,4% der Kinder mit Behinderung in integrativen Schulen sind (Klemm 2010, S. 7), während es in anderen europäischen Ländern erheblich mehr sind, ist ein Spiegel der gesellschaftlichen Aussonderung von Menschen mit Behinderung. Gleichzeitig schafft die Aussonderung im Bildungsbereich täglich erneute Benachteiligungen, die sämtliche Handlungsbereiche und Diskurse durchdringen.²⁴

Diskriminierung als abwertende Unterscheidung auf Grund eines Gruppenmerkmals, die für die betroffenen Menschen mit erheblichen Nachteilen im

²² Im Original: „culturally appropriate“.

²³ Vgl. www.antidiskriminierungsstelle.de sowie Baer 2010 für die Schulgesetzgebung im Land Berlin 2010 und die Verankerung des Rechtsanspruchs auf Inklusion in der Schulgesetzgebung Bremens.

²⁴ Ein Beispiel: In der sonderpädagogischen Theoriebildung und Praxis seien die zentralen pädagogischen Begriffe „Erziehung“ und „Bildung“ zugunsten des Begriffs der „Förderung“ verdrängt worden, so die Feststellung von Monika Vernoij (zit. in Schnell 2006; kritisch dazu auch: Wocken 2005).

Zugang zu Ressourcen verbunden ist, geht ein in die Funktionsweise des Bildungssystems. Diese institutionelle Diskriminierung realisiert sich ohne unmittelbare Gewaltanwendung und unter Umständen „lautlos“ und „unsichtbar“ für diejenigen, die nicht die Diskriminierten sind (Gomolla/Radtke 2007).

Darin liegt die Gefahr, Diskriminierung als Minderheitenproblem zu sehen und ihre Implikationen abzuschwächen. Diskriminierende Verhältnisse sind jedoch gekennzeichnet von Benachteiligungen und Privilegien, die beide in eine Analyse mit einbezogen werden müssen.

Privilegien sind ein „System unverdienter Vorteile und erlaubter Dominanz“ (MacIntosh 1997, S. 298), dem man sich aus Sicht der Privilegierten kaum je bewusst ist. Man nimmt die Vorteile als selbstverständlich an. Ideologien wie die der „Meritokratie“ bestärken darin, dass man aufgrund eigener Verdienste da ist, wo man ist. Die „erlaubte Dominanz“ zeigt sich darin, dass es keine unmittelbare Notwendigkeit gibt, diese Sichtweisen zu modifizieren (ebd.). Sie täuscht darüber hinweg, dass niemand außerhalb von gesellschaftlichen Zusammenhängen steht, die Benachteiligung/Ausgrenzung sowie Privilegierung erzeugen: „Diskriminierung betrifft alle“ (Pates u.a. 2010, S. 101).

Inklusion fordert nicht nur „die gleiche Anerkennung aller Kinder bei Respektierung ihrer individuellen Unterschiede“ (Kron 2010), sondern verlangt auch, gezielt gegen Ausgrenzung vorzugehen:

„Inklusion zu entwickeln schließt ein, alle Formen von Ausgrenzungen zu reduzieren. (...) Die Barrieren für Spiel, Lernen und Partizipation für alle Kinder auf ein Minimum zu reduzieren, nicht nur für jene mit Beeinträchtigungen oder diejenigen, die als Kinder ‚mit sonderpädagogischem Förderbedarf‘ eingestuft werden“ (Booth u.a. 2010, S. 13).

Damit verknüpft das Inklusionsparadigma die Berücksichtigung diverser sozialer Zugehörigkeiten mit der Zurückweisung von Ausgrenzung und Unrechtbehandlung. Diese Verknüpfung wird allerdings selten so explizit benannt oder vertieft. Nach dem Inklusionsforscher Andreas Hinz gebe es beim inklusiven Umgang mit sozialer Benachteiligung einen deutlichen Nachholbedarf (Hinz 2004, S. 245).

Auch bei Konzepten Interkulturellen Lernens ist festzustellen, dass sie meist auf die Förderung von Diversitätsbewusstsein abheben, die Realität von Dominanz- und Ungleichheitsverhältnissen jedoch ver-

nachlässigen, was in der Konsequenz auf eine Nichtthematisierung von Erfahrungen mit Diskriminierung auf der Ebene der pädagogischen Arbeit, im Kontakt mit Eltern und im professionellen Selbstverständnis hinausläuft (Wagner/Sulzer 2008).

Dem entspricht das Ergebnis der Studie von Glenda Mac Naughton (2006) über frühpädagogische Ansätze zu *Respect for Diversity* im englischsprachigen Raum. In ihrer Zuordnung vorfindlicher Ansätze zu fünf Denkschulen²⁵ ist es einzig die *anti-discrimination school of thought*, die *Respekt für Vielfalt* mit der Infragestellung von Machtverhältnissen und Ungerechtigkeit verbindet.²⁶ Nur sie strebt mit *empowerment* explizit an, dass Kinder lernen, sich gegen Diskriminierung zur Wehr zu setzen (ebd., S. 48).

Einer der hierzu genannten frühpädagogischen Ansätze ist der *Anti-Bias Approach*,²⁷ ursprünglich in den USA von Louise Derman-Sparks und Kolleginnen entwickelt. Im *Anti-Bias Curriculum*, dem Handbuch zum *Anti-Bias Approach* für junge Kinder ab zwei Jahren, charakterisiert Louise Derman-Sparks die Anti-Bias Arbeit wie folgt:

„Im Kern geht es darum, die Spannung zwischen dem Respektieren von Unterschieden und dem Nicht-Akzeptieren von unfairen Gedanken und Handlungen jeweils zu erkennen und kreativ auszutragen“ (Derman-Sparks/AB Task Force 1989).

In der Überarbeitung des Handbuches (2010) nehmen Louise Derman-Sparks und Julie Olsen Bezug auf ihre ursprüngliche Vision und bekräftigen ihr Verständnis davon, wie Respekt für Vielfalt und Anti-Diskriminierung darin Platz finden:

„Manche kritisierten die Bezeichnung anti-bias als zu negativ, wir fanden sie proaktiv und positiv. Sie drückte aus, dass Rassismus und andere Formen von

25 „Schools of thought“: Laissez-faire, special provision, cultural understanding, equal opportunities, anti-discrimination (Mac Naughton 2006, S. 29–48).

26 Rebecca Pates u.a. (2010, S. 99) kommen für Ansätze der Jugendarbeit ebenfalls zu diesem Ergebnis.

27 *Anti-Bias Approach* ist wörtlich übersetzt ein Ansatz gegen Einseitigkeiten. Inzwischen ist der Ansatz verbreitet in Australien, Japan, Kanada, Neuseeland und in Ländern des europäischen Netzwerks *Diversity in Early Childhood Education and Training* (DECET) (www.decet.org). Partner in Deutschland ist das *Institut für den Situationsansatz* (INA), Träger des Projekts *Kinderwelten*, das den *Anti-Bias Approach* seit 2000 für Deutschland adaptiert und verbreitet hat: www.kinderwelten.net. Vgl. dazu den Überblick in: Gramelt 2010.

Ungerechtigkeit Kinder verletzen und dass Einseitigkeiten und Diskriminierung jeglicher Art aufhören müssen, wenn wir wirklich wollen, dass sich alle Kinder in einer vielfältigen, vernetzten Welt entfalten. Die damaligen Gründe für ihre Verwendung gelten noch heute“ (Derman-Sparks/Olsen 2010, vii).

Teilhabebarrieren und Diskriminierung müssen abgebaut werden, damit sich Kinder in ihrer Verschiedenheit entfalten können. Diese Überzeugung erfordert, diskriminierende Strukturen und Ideologien zu erkennen. Dazu gehört auch, zu erkennen, wie (auch eigene) Privilegien und Dominanz ihrer Aufrechterhaltung dienen. Das Abbauen von Barrieren verlangt eine Koppelung von Diversitätsbewusstsein und Diskriminierungskritik.²⁸

Sich gegen Diskriminierung und Ausgrenzung zu positionieren und dagegen vorzugehen, ist eminent politisch. Es ist brisant, wenn es sich auch auf den eigenen Handlungsbereich bezieht und nicht im Anprangern ungerechter Zustände sein Bewenden haben soll. Hierin mögen Gründe liegen für Widerstände und Vermeidung.

Inklusive Frühpädagogik basiert auf der Anerkennung jedes Kindes in seiner individuellen Besonderheit, zu der untrennbar die Anerkennung seiner je unterschiedlichen Lebenslage und seiner sozialen Zugehörigkeiten gehört.

Im Inklusionsparadigma ist zentraler Gedanke, dass „alle Kinder in ihrer Unterschiedlichkeit“ (Kron 2009) gesehen werden müssen. Eine klare Orientierung auf Ressourcen und Potenziale jedes Kindes bildet die Grundlage pädagogischer Praxis, und zwar aller Kinder, ungeachtet der unterschiedlichen Ausprägung ihrer Stärken und Schwächen.

Wo aber ist das spezifisch *Inklusive* an dieser Ausrichtung? Zunächst zeigt sich ja eine hohe Anschlussfähigkeit an das Bild vom Kind als aktiv und kompetent

in der Gestaltung seines Seins in der Umwelt, wie es in aktuellen pädagogischen Konzeptionen und in den Bildungsplänen ausgedrückt wird (Diskowski 2005). Im Kontext von Inklusion bedeutet dieses Verständnis allerdings noch mehr:

Die Kinder von Anfang an als Personen wahrzunehmen, die sozial eingebunden sind – ihre Lebenslagen auch als Ausdruck sozialer Zugehörigkeiten zu verstehen, in deren Kontext sie sich ein Bild von sich, von anderen und von der Welt machen – was zwei Aspekte impliziert: Die Annahme, dass Kinder ihre Identität *mehrfachzugehörig* am Schnittpunkt mehrerer Zugehörigkeiten ausbilden, und dass dies ein dynamischer Prozess ist (Lutz u. a. 2010; Derman-Sparks/Olsen 2010; Krüger-Potratz/Lutz 2002).

Der Verzicht auf binäres Denken, das nach „Normalität“ und „Abweichung“ unterscheidet. Jo Jerg greift diesen Paradigmenwechsel für den Vielfaltaspekt *körperliche Fähigkeiten/Behinderung* auf:

„Der Wechsel vom Integrations- zum Inklusionsverständnis eröffnet eine sichtbare gedankliche Aufhebung des gängigen Zwei-Welten-Bildes: auf der einen Seite ‚Normalität‘ und auf der anderen Seite ‚Behinderung‘“ (Jerg 2010, S. 29).

Demnach ist es zu vermeiden, Kinder entlang sozialer Zugehörigkeiten in Gruppen zu unterteilen und sie ausschließlich entlang dieser wahrzunehmen:

*„Inklusion verlangt den Blick auf die ganze Persönlichkeit des Kindes. Dies wird vernachlässigt, wenn Inklusion nur auf einen Aspekt eines Kindes bezogen wird, etwa eine Behinderung oder die Notwendigkeit, Deutsch als zusätzliche Sprache zu lernen (...) Wir müssen es vermeiden, in Stereotypen zu denken“ (Booth u. a. 2010, S. 15).*²⁹

Stattdessen gilt es, „Flexibilisierungen und Überschneidungen in den Heterogenitätsdimensionen ins Zentrum der Aufmerksamkeit“ zu stellen (Robert Bosch Stiftung 2008, S. 85).

In der pädagogischen Praxis gibt es beim Umgang mit sozialer Heterogenität allerdings häufig die (oft implizite) Orientierung an einem bestimmten „Norm-

²⁸ Heiner Bielefeldt merkt hierzu an: „Zwischen den beiden Aspekten des Verständnisses von Behinderung, wie es in der [UN Behindertenrechts-] Konvention formuliert ist – der positiv konnotierten diversity-Komponente und der kritischen Aufdeckung gesellschaftlicher Konstruktion von Behinderung – besteht eine gewisse Spannung. Für das menschenrechtliche Empowerment der Betroffenen sind jedoch beide Aspekte unverzichtbar“ (Bielefeldt 2009, S. 9).

²⁹ Entsprechende Kritiken gab und gibt es in der Integrationspädagogik sowie der Interkulturellen und der Geschlechtersensiblen Pädagogik, verbunden mit einer Hinwendung zu sogenannten reflexiven oder sensiblen Ansätzen, die den sozialen Herstellungsscharakter von Zugehörigkeit betonen (vgl. für Behinderung Dederich 2007; für Ethnizität Mecheril 2004; für Gender Mac Naughton 2000).

kind“ – weiß, der Mittelschicht zugehörig, deutsch, nichtbehindert (Wagner u.a. 2006, S. 26; Preissing 2003, S. 17), insbesondere bei Darstellungen von Schwierigkeiten. Dann besteht die Gefahr, Kinder zu etikettieren sowie (unbewusst) zu stereotypisieren und zum Problem zu erklären. Das Pendel schwingt von der *Überbetonung* von Unterschieden und Stereotypisierungen zur *Nicht-Beachtung* von Vielfaltaspekten überhaupt – letzteres bisweilen aus Angst, falsch zu intervenieren oder weil davon ausgegangen wird, dass Gleichbehandlung („Ich mache keine Unterschiede!“) zu Chancengleichheit führt (Rohrmann 2008 b, S. 65 f.; Sulzer/Leiprecht 2007; Wagner 2007).

Daraus resultiert, dass es eines umfassenden Fachwissens bedarf, ebenso wie einer geschulten Aufmerksamkeit für heterogene Lebenslagen und Strategien, um diese im pädagogischen Handeln zu berücksichtigen, ohne Kinder zu stigmatisieren, also um einen Umgang zu finden, der „weder differenzblind noch differenzfixiert“ ist (Mecheril 2002).

Inklusiv pädagogisch zu handeln, bedeutet demzufolge ein permanentes Operieren in einem Spannungsfeld: Einerseits die sozialen Zugehörigkeiten eines Menschen als Teil seiner individuellen Biografie zu verstehen und andererseits auf etikettierende oder diskriminierende Zuschreibungen zu verzichten. Paul Mecheril (2010, S. 32) spricht von der Spannung zwischen „Anerkennung individueller Einzigartigkeit“ und „Anerkennung sozialer Zugehörigkeit“. Für ihn entfaltet sich „Interkulturelle Professionalität“ über die „Anerkennung der Ambivalenz“, die sich aus dieser Spannung ergebe.

Annedore Prengel (2010, S. 46) spricht vom Dilemma „Individualität versus Kollektivität“. Als Ausweg schlägt sie vor, „in Forschung und Praxis jeweils situationsspezifisch die passenden Formen der Kategorienbildung auszuwählen und die sich damit eröffnenden Erkenntnis- und Handlungsperspektiven zu nutzen“.

Wie aber soll dies geschehen und umgesetzt werden? „Für ein professionelles pädagogisches Handeln kommt es darauf an, das verallgemeinerte Regelwissen zu typischen kindlichen Lebenslagen mit einem Fallverstehen zu kombinieren, das sich auf den Einzelfall bezieht“ (ebd., S. 28).

Inklusive Frühpädagogik hat hierzu Konkretisierungen für das praktische Handeln mit jungen Kindern zu entwickeln.

Kinder brauchen Unterschiedliches, um die gleichen Chancen für die Entwicklung ihrer Persönlichkeit und ihrer Bildungsbiografie zu haben.

Das Spezifische beim Verständnis von Bildung und Lernen bezüglich Inklusion ist die konsequente Weiterführung des Gedankens, dass Kinder in ihrer je gesellschaftlichen Positionierung ein unterschiedlich starkes Risiko haben, aufgrund dessen Benachteiligung zu erfahren und dass dies pädagogisch berücksichtigt werden muss. Inklusiv pädagogisch wirken bedeutet dann: „Gleiches Recht auf Teilhabe kann unterschiedliche pädagogische Unterstützung nötig machen, damit die Partizipation eines Kindes gelingt“ (Kron 2010, S. 4).

Das ist auch als Lernerfahrung aus pädagogischen Praxen im Umgang mit sozialer Heterogenität zu werten, die einer „Gleichheitsideologie“ folgend eher mit Praxen des „Gleichmachens“ verbunden waren und sich in Kitas als problematisch für Inklusion erwiesen haben (Wagner 2008, S. 20 ff.; Sulzer/Leiprecht 2008; Mac Naughton 2006, S. 29 ff.).³⁰

Aus der Kritik an problematischen Praxisstrategien generieren sich Leit motive für ein inklusives Verständnis von Bildung und Lernen. Pädagogisch inklusiv zu arbeiten problematisiert Lernsettings, in denen Kinder aufgrund bestimmter Merkmale (wie Sprache, Entwicklung, Motorik) langfristig zu homogenen (Förder-)Gruppen gefasst und separiert werden. Die Kritik bezieht sich dabei auch darauf, dass Strategien dauerhaft homogener Lerngruppenbildung häufig bei *Defiziten* von Kindern ansetzen, die mit speziellen Fördermaßnahmen ausgeglichen werden sollen.

Glenda Mac Naughton (2006, S. 33) problematisiert, dass Lern- und Entwicklungsdefizite häufig mit Geschlecht, Kultur, Sprache, entwicklungsbezogenen Faktoren, sozioökonomischem Status begründet werden, was Stereotypisierungen Vorschub leistet und eine im Inklusionsparadigma geforderte Ressourcen-

30 Zu Gleichbehandlungen in der Schule, die zu Benachteiligung führen vgl. Hormel 2010, S. 177.

orientierung begrenzt.³¹ Selbst wenn die Förderung im besten Willen positiv gemeint ist, erhalten die Kinder oft die Botschaft, nicht „gut genug“ zu sein, „anders“ zu sein, was häufig mit Stigmatisierungsprozessen verbunden ist.

Dies gilt auch für die sonderpädagogische Praxis: „Sie verleiht einigen Kindern und Jugendlichen ein Etikett, das zu niedrigeren Erwartungen führt“ (Booth 2010, S.16) – beobachtbar bei jungen Kindern ebenso wie bei pädagogisch Professionellen (Pygmalion-Effekt) und folgenreich für die Wirksamkeit der pädagogischen Maßnahmen (Bos u.a. 2010; Fürstenau/Gomolla 2009; Wagner/Sulzer 2008, S. 218 f.).

Ein Leitmotiv Inklusiver Pädagogik ist „Heterogene Lernsettings wo immer möglich, kompensatorische (Einzel-)Förderung soweit nötig“, und dies nach den Prinzipien von Normalisierung, Prävention und Partizipation (Kobelt-Neuhaus 2010, S. 18).

Die Frage, was für pädagogische Settings es braucht, damit der Anspruch realisiert werden kann, dass jedes Kind seinen individuellen Lernbedürfnissen und Lernvoraussetzungen entsprechend gefördert wird bei gleichzeitigem Anspruch, nicht zu separieren, ist jedoch noch nicht abschließend beantwortet.

Neuere Arbeiten betonen, dass nicht auf die individuelle Lernbegleitung verzichtet werden darf, ebenso wenig auf kompensatorische Elemente, um soziale Benachteiligung nicht auch zu einer Bildungsbenachteiligung werden zu lassen (Albers 2010; Kron 2010; Hinz 2006; Katzenbach 2005, S. 86 ff.). Es erfolgt allerdings ein Perspektivenwechsel: Leitprinzip ist eine „Entkopplung von Unterstützung und negativ bewerteter Bedürftigkeit einzelner SchülerInnen“ (Boban/Hinz 2008, S. 56). Auf die Bestimmung eines Förderbedarfs im Sinne einer „Defiziterhebung“ bzw. einer „Defizitbehebung“ wird konsequent verzichtet:

„Vielmehr müssen der spezifische Hilfebedarf und die sich daraus ergebende Förderung individuell analysiert und entwickelt werden, da die Zuordnung eines Kindes zu einer bestimmten Fördergruppe (z.B. Kinder mit Migrationshintergrund) nicht automatisch Rückschlüsse

auf die Eignung einer Fördermaßnahme zulässt“ (Sens 2008, S. 285).

Unterstützungs- und Hilfebedarfe werden formuliert, die für *alle* Kinder individuell eingeschätzt werden. Das beansprucht, von den Ressourcen der Kinder auszugehen und non-kategoriale Beschreibungen vorzunehmen.³²

Die jeweils spezifische Unterstützung sollte soweit möglich immer in heterogenen Gruppen erfolgen. Methoden des binnendifferenzierten und individualisierten Lernens können diesen Anspruch in die Praxis umsetzen, allerdings erfordert dies gute Rahmenbedingungen benötigt, um zu gewährleisten, dass alle Kinder sich beteiligen können.

Als Kernelemente gelingender inklusiver Prozesse in heterogenen Gruppen machen Fachleute die enge Kooperation mit Spezialistinnen und Spezialisten im eigenen Team aus (Seitz 2009; Katzenbach 2007; Hinz 2006; Seitz u.a. 2006; Jacobs 2005) sowie die an der Entwicklung und den Situationen der Kinder orientierte organisatorische Gestaltung des pädagogischen Alltags, wobei der Partizipation der Kinder eine hohe Bedeutung zukommt.

Demokratischen Beteiligungs- und Entscheidungsprozessen wird damit für das Gelingen der wertschätzenden Organisation von Lernräumen starkes Gewicht verliehen. Konsistent zum Abbau von Barrieren für Kinder stellt sich die Erhöhung von Möglichkeiten zur Teilhabe dann als Auftrag an Kindertageseinrichtungen (Rohrmann 2008 a; Kreuzer/Ytterhus 2008; Boban/Hinz 2008; Walter 2005).³³

31 Damit einher geht oft auch die Gefahr, gesellschaftliche Benachteiligung als individuelles Versagen zu interpretieren (in Kitas häufig von Eltern und Familien) mit der Folge, dass Barrieren im Sinne „mangelnder Passungen“ zwischen dem Lernangebot und den Lernvoraussetzungen aus dem Blick geraten, letztere werden problematisiert und personalisiert.

32 Normalisierung hier folgendermaßen verstanden: Hilfen dürfen die betroffenen Kinder nicht mehr als unbedingt notwendig in ihren (bezogen auf den Rest der Gesellschaft) normalen Lebensvollzügen einschränken (Kobelt-Neuhaus 2010, S.18). Auch nonkategoriale Strategien bergen Etikettierungsrisiken, wenn es um Fördermittel geht („Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma“) (Albers 2010). Hinz (2006) und Sens (2008) zeigen Ansätze aus Kanada und Australien auf, die nonkategoriale, ressourcenorientierte Hilfesysteme implementieren, und beispielgebend für strukturelle Veränderungen in Deutschland sein könnten.

33 Studien zur Praxis gemeinsamen Lernens in inklusiven Lerngruppen liegen bis dato vor allem in der Integrationspädagogik vor. Weitere Studien über diesen Vielfaltaspekt hinaus wären notwendig um einschätzen zu können, welche Bedingungen es für eine inklusive Praxis benötigt, und was das für Anforderungen an Professionalität bedeutet.

Vielfalt ist in heterogenen Gruppen nicht aus sich selbst heraus ein Motor für wechselseitige Anerkennung und Wertschätzung, sondern bedarf aktiver Thematisierung.

Diese These formuliert die Notwendigkeit, soziale Lernprozesse in den Blick zu nehmen, in denen Kinder Zugehörigkeit und Ausgrenzung verhandeln und im Rahmen derer sie ihre Persönlichkeit ausbilden. Das ist eine der prägnantesten *lessons learnt* langjähriger pädagogischer Arbeit zum Umgang mit sozialer Vielfalt.

Glenda Mac Naughton (2006, S. 5 f.) weist in ihrer Analyse englischsprachiger Forschungsergebnisse zu „Ansätzen des *Respect for diversity*“ in der Frühpädagogik darauf hin, dass pädagogische Strategien, die die Nicht-Thematisierung von Vielfalt als erstrebenswert gesetzt haben, sich als problematisch herausstellen: Kinder in ihrer sozialen Vielfalt sich selbst zu überlassen, kann im Feld ethnisch-kultureller Unterschiede dazu führen, dass sich Vorurteile noch verstärken, bei beeinträchtigten Kindern kann es zu einem negativen Selbstwertgefühl führen, wenn sie häufig die Erfahrung machen, abgelehnt zu werden und sich ständig als weniger kompetent erleben (ebd., S. 12 f.).

Unterschätzt wird, dass Kinder in jungen Jahren Botschaften über die Wertigkeit von Menschen verarbeiten und in sozialen Prozessen artikulieren. Durch die Nichtthematisierung werden Kinder in ihrer Wahrnehmung von Unterschieden und Ungerechtigkeit nicht unterstützt (ebd., S. 30 ff.). Produktive Kompetenzen zu einem wertschätzenden Umgang miteinander, d.h. Strategien für die im Inklusionsparadigma zentrale „Einigung“ in integrativen Prozessen, die „den Verzicht auf die Verfolgung des Andersartigen und stattdessen eine Entdeckung des gemeinsam Möglichen bei Akzeptanz des Unterschiedlichen“ (Klein u.a., zit. nach Prengel 2010, S. 27) bedeutet, werden damit nicht erlernt.³⁴ Damit ist häufig verbunden „die Dominanz der Mehrheit wird bekräftigt und es gibt keine Sprache, um über all dies zu sprechen“ (Wagner 2008, S. 22). Das erhöht Risiken für diejenigen Kinder, die nicht zur dominanten Gruppe zählen, abgewertet zu werden und Ausgrenzung

zu erleben, wie Maria Kron aus Sicht der Integrations-/Inklusionspädagogik betont:

„Die Zugangsmöglichkeiten aller Kinder zu allgemeinen Einrichtungen der Bildung und Erziehung bedeuten nicht das Ende diskriminierender Prozesse, selbst wenn von den Kindern nicht verlangt wird, sich dem Standard anzupassen“ (Kron 2010).

Das sollte nicht überraschen, ist jedoch im Kitabereich häufig noch ein Tabu. „Dabei sein ist nicht alles“ (Kreuzer/Ytterhus 2008) und Inklusion gelingt eben „nicht naturwüchsig, wenn man die Kinder nur zusammen sein lässt“ (Prengel 2010, S. 47):

Inklusion setzt voraus, dass Vielfalt gestaltet wird. Sie kann erst dann auf der Ebene der Kinder nachhaltig sein und gelingen, wenn sie im pädagogischen Alltag gelebt wird und Zugehörigkeit sowie Ausgrenzung immer wieder zum Thema gemacht werden.

Die Unterschiede zum Thema machen, ist eine wichtige Strategie von Fachkräften, eine weitere ist das bewusste Fördern von Kontakten und Spielbeziehungen, selbst respektvoll und einbeziehend mit Kindern umgehen und schließlich das explizite und kontinuierliche Ansprechen von Einseitigkeiten und Vorurteilen.

Mit Blick auf die Geschlechterbewusste Pädagogik argumentiert etwa Tim Rohrmann, dass im Kitabereich die Begleitung von Kindern in Fragen ihrer Identitätsentwicklung Bestandteil einer Alltagspraxis sei und dort explizit Raum erhalten sollte, da sich insbesondere in diesen Jahren erhebliche Identitätsfindungsprozesse bei den Kindern vollziehen, die ihr Bild von sich und anderen prägen (Rohrmann 2008 b, S. 63 ff.). Mädchen und Jungen brauchen *Reflexionsräume*, um sich über ihr Miteinander, ihre Gemeinsamkeiten und ihre Unterschiede zu verständigen und zu orientieren. Deutlich wird, dass eine solche Ausrichtung im Alltag systematisch verankert sein sollte, um wirksam zu werden. Dieser Ansatz hat zu Teilen bereits Eingang in die Bildungspläne in der Frühpädagogik gefunden, indem Vielfaltaspekte als „themenübergreifende Bildungsinhalte“ begriffen werden, wenngleich häufig auf die Dimensionen Geschlecht, Ethnizität und Behinderung bezogen (z.B.: Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen/Institut für Frühpädagogik 2006).

³⁴ Auf dem DJI Fachforum am 29.06.2010 wurde dieser Aspekt als „Hierarchiekompetenz“ diskutiert.

Zusammenfassung

Die Thesen zu zentralen Erkenntnissen vorhandener Praxisansätze im Elementarbereich zu den Merkmalen der Vielfalt wie Ethnizität, Gender und Behinderung/Beeinträchtigung machen deutlich, worin die größte Herausforderung Inklusiver Frühpädagogik liegt: Es ist die gleichzeitige Aufmerksamkeit für Mehrfachzugehörigkeiten von Kindern und Familien zu unterschiedlichen sozialen Bezugsgruppen und für Implikationen von Diskriminierung und Ausgrenzung, die – interpersonal wie institutionell – entlang dieser Zugehörigkeiten vorgenommen werden.

Das Credo der Inklusion „Heterogenität berücksichtigen, Beteiligungsbarrieren abbauen“ übersetzt sich in der Frühpädagogik als Notwendigkeit, Diversitätsbewusstsein und Diskriminierungskritik als Grundlagen fachlichen Handelns zusammenzubringen.

4 Qualifikationsanforderungen an frühpädagogische Fachkräfte

Was sollen Fachkräfte können, wenn es um Inklusion in der Frühpädagogik geht? Diese Frage steht in engem Zusammenhang mit der Frage, was als professionell gilt, ab wann ein pädagogisches Handeln „professionell inklusiv“ ist, und wie für den Bereich der Aus- und Weiterbildung eine solche Professionalität erworben bzw. verstetigt und entwickelt werden kann.

Die Antwort dazu ist als eine Suchbewegung aufzufassen. Denn die Parameter für inklusive Professionalität sind zwar aus der Fachdebatte heraus bestimmbar, sie bedürfen jedoch der weiteren Absicherung durch Forschung in Praxis und Wissenschaft (vgl. Kap 6.).

Die Parameter haben wir aus Recherchen zu pädagogischen Ansätzen mit Bezug zur Inklusion (vgl. Kap 3.1./3.2.) sowie aus eigenen mehrjährigen Erfahrungen in der Qualifizierung und Praxisentwicklung im *Projekt Kinderwelten* gewonnen; ebenso fließen Hinweise aus Ausbildungscurricula ein.

Nachfolgend werden die Kompetenzen beschrieben, und im Anschluss daran wird skizziert, wie sich die Qualifikationsanforderungen an Inklusive Frühpädagoginnen und Frühpädagogen zu allgemeinen Anforderungen an frühpädagogische Fachkräfte verhalten.

4.1 Kompetenzen für eine Inklusive Pädagogik

In der frühpädagogischen Literatur zu den Vielfalt-aspekten ethnisch-kulturelle Unterschiede, Gender und Beeinträchtigung werden (mit unterschiedlichen Gewichtungungen) folgende Kompetenzen als besonders relevant für die Umsetzung Inklusiver Pädagogik in Kindertageseinrichtungen identifiziert:

- *Werteorientierte Handlungskompetenz*, die die Wertschätzung von Vielfalt zugrunde legt und den Schutz vor Diskriminierung expliziert, indem

Diskriminierung zur Sprache gebracht und deren Abbau aktiv verfolgt wird.

- *Fachkompetenz*: Wissen über Erscheinungsformen von Heterogenität und zu Entstehungsbedingungen, Mechanismen und Wirkungen von Diskriminierung.
- *Selbstreflexionskompetenz* zur Reflexion der eigenen soziografischen Situiertheit zu Einseitigkeiten, Privilegierung und Diskriminierung und deren Bedeutung für pädagogisches Handeln.
- *Analysekompetenz* zur Wahrnehmung und Beurteilung von Lebenslagen und Bildungsprozessen der Kinder und ihrer Familien.
- *Methodisch-didaktische Kompetenz* zur Gestaltung der pädagogischen Praxis.
- *Kooperationskompetenz* für die Zusammenarbeit in multiprofessionellen und heterogenen Teams innerhalb und außerhalb der Einrichtung.

Die Beschreibungen pädagogischer Professionalität beziehen sich häufig auf *einen* Aspekt sozialer Vielfalt, beispielsweise auf interkulturelle Kompetenz oder Genderkompetenz. Die *Pädagogik der Vielfalt* (Sielert u. a. 2010), *Eine Welt der Vielfalt* (Bertelsmann Stiftung 2004/Bühs 2010) und der Ansatz der *Vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung* (Wagner 2008; Preising/Wagner 2003) nehmen mehrere Vielfaltaspekte in den Blick. Auch die Dimension von Diskriminierung wird unterschiedlich stark und eher wenig in der Beschreibung von Kompetenzen berücksichtigt, häufig auch nicht mit diesem Begriff. Leitend für Inklusion ist jedoch die Orientierung auf Diversität und Diskriminierung (vgl. Kap 3.2).

Wir verwenden im Folgenden die Begriffe „diversitätsbewusst“ und „diskriminierungskritisch“, um die Dimensionen von Heterogenität und Barrierefreiheit auch für die Bestimmung der Anforderungen an die Fachkräfte zu kennzeichnen.

Die Kompetenzen zielen einerseits auf die *Sensibilisierung* für Vielfalt und Diskriminierung im pädagogischen Alltag. Sie fokussieren andererseits Strategien, um die Erkenntnisse in ein diskriminierungskritisches und diversitätsbewusstes *pädagogisches Handeln zu übersetzen und anzuwenden*.

Entsprechend einem Ergebnis der Recherchen werden Selbstreflexions- und Fachkompetenzen in der Fachliteratur am häufigsten genannt. Die weiteren werden diesen eher nachgeordnet und eher aus Zu-

sammenhängen der Praxisentwicklung betont. Diese Schieflage ist auffällig angesichts der Erfordernis, das die Entwicklung einer „professionellen Handlungskompetenz“ sowohl der Ausbildung eines *wissenschaftlich-reflexiven* Habitus als auch der Entwicklung eines *praktisch-pädagogischen* Habitus bedarf.³⁵

Bei der Sichtung ergibt sich zudem der Eindruck, dass es Unterschiede gibt in der Definition dessen, welche Kompetenzen als besonders relevant beurteilt werden, um eine Inklusive Frühpädagogik zu realisieren. Da sich diese Frage letztlich entlang der konkreten Situationen in der Praxis bestimmt, werden diese Unterschiede im Folgenden vernachlässigt. Es wäre jedoch sicherlich eine Frage für die weitere Forschung, inwiefern die unterschiedlichen Gewichtungen auch aus je verschiedenen Anforderungen in der Praxis resultieren (vgl. Kap 6).

Bei der Bemühung, Kompetenzen für eine Inklusive Frühpädagogik zu definieren, können in diesem Rahmen nicht alle Entwicklungen der jeweiligen Fachdisziplinen erschöpfend dargestellt werden. Die Beschreibung der Kompetenzen erfolgt zum Teil spezifischer als nachfolgend dargestellt. Es wäre ein weiterführender Schritt, die umfangreiche Fachliteratur sowie Handreichungen, die Kompetenzen für den Umgang mit Heterogenität im Kita-Bereich für pädagogische Fachkräfte bestimmen, dahingehend zu analysieren, inwiefern sie Bezüge zu Merkmalen von Inklusion aufweisen.

Gegenstand dieser Arbeit ist, eine *erste Zusammenschau* der in Deutschland bis dato überwiegend kaum verbundenen fachlichen Entwicklungen im Elementarbereich zu leisten und auf dieser Basis gewissermaßen als Synopse diejenigen Kompetenzen zu beschreiben, die sich als gemeinsame Schnittstellen und/oder als besonders bedeutsam für inklusionsorientierte frühpädagogische Professionalität herausstellen.

Die Erstellung der *Zusammenschau* zeigt, dass eine auf Mehrfachzugehörigkeiten basierende und Teilhabebarrieren berücksichtigende Bestimmung von Qualifikationen für die Inklusive Frühpädagogik selbst noch nicht als „vergemeinschaftetes Wissen“

35 Ausführungen dazu vgl. Helsper 2001, in: Robert Bosch Stiftung 2008, S. 41ff. Zum Zusammenhang von Habitus und pädagogischer Professionalität vgl. Fuchs-Rechlin 2010.

angenommen werden kann. Die folgenden Ausführungen können jedoch einen Beitrag dazu darstellen, wobei die Kompetenzen beschrieben und jeweils mit Beispielen aus der Fortbildungspraxis veranschaulicht werden; außerdem wird erläutert, worin ihr Gehalt für inklusives pädagogisches Handeln besteht.

4.1.1 Werteorientierte Handlungskompetenz: Inklusion als wertbezogenen

Begründungszusammenhang vertreten

Zielrichtung einer inklusiven Frühpädagogik ist inklusiv pädagogisch handeln, und dies wird auch als vorrangiges Ziel entsprechender Aus- und Weiterbildung gesehen. Überraschenderweise wird diese Kompetenz selbst oft nicht als solche konkret definiert, häufig ist eher allumschließend von einer „inklusive Grundhaltung“ die Rede, die entwickelt werden sollte, oder von einem „geschärften Blick“, der zur Orientierung beim Handeln beitragen soll.

Nachfolgend wird erläutert, welche konkreten Fertigkeiten frühpädagogische Handlungskompetenz beinhaltet und inwieweit sie ihren inklusiven Gehalt dadurch erhält, dass die Fachkräfte ihr pädagogisches Handeln *an Werten orientieren* und diese transparent machen.

Value Literacy – den Diskurs über moralische Werte führen

Inklusion lässt sich erst dann realisieren, wenn die Beteiligten davon überzeugt sind. Das bedeutet, dass sie sich in eine Auseinandersetzung mit den zugrundeliegenden moralisch-politischen Überzeugungen und Bildungszielen begeben. Für Tony Booth ist die geforderte Kompetenz die sogenannte *value literacy*.

Value Literacy (Werte-Literalität) als eine fachkundige Kenntnis im Darlegen moralischer Positionen und Überlegungen, die Menschen dadurch erwerben, dass sie „die Werte diskutieren, die sie ihren Handlungen und den Handlungen anderer zugrunde legen möchten“ (Booth 2010, S. 6).

Damit werden Fachkräfte befähigt, Wertorientierungen explizit zu machen, was für Booth unverzichtbar zur Praxisentwicklung gehört:

„Obwohl die Werte, die einem verbesserten, weiter entwickelten Schul- oder Bildungssystem zugrunde liegen, nur selten explizit gemacht werden, können wir nicht wirklich verstehen, was Verbesserung oder Entwicklung [pädagogischer Praxis; PW/AS] bedeutet,

solange die Verbindung zu ihnen nicht hergestellt wird“ (Booth 2010, S. 11).

Tony Booth sieht die Entwicklung pädagogischer Praxis demnach als kontinuierlich stattfindende „Veränderung in Übereinstimmung mit einem kohärenten Set von Werten“ (ebd.). Er legt die inklusiven Werte dar, die dem *Index für Inklusion* zugrunde liegen und betrachtet diese Liste als „Einladung zum Dialog“ über Werte, und nicht als Vorgabe (ebd., S. 6 ff.).

Die Diskussionen seien Gelegenheiten der „Werte-Alphabetisierung“, zu der es auch gehöre, „komplexe Urteile angesichts sich widerstreitender moralischer Argumente zu fällen“ (ebd.). Im *Index für Inklusion* gehört diese Auseinandersetzung mit Werten zur Dimension „Inklusive Kulturen entfalten“.

Tony Booth folgert selbstkritisch aus Erfahrungen mit dem *Index für Inklusion*, dass dem Potenzial von Einrichtungskulturen, nämlich Entwicklung zu unterstützen oder zu unterminieren, in der Vergangenheit zu wenig Aufmerksamkeit geschenkt wurde. Dabei sei „die Entwicklung von geteilten inklusiven Werten und kollaborativen Beziehungen“ überaus folgenreich für die beiden anderen Dimensionen „Inklusive Leitlinien etablieren“ und „inklusive Praxis entwickeln“ (Booth 2010, S. 21 f.).

Diese Darstellung einer *Value Literacy* ist etwas anderes als das vielfach geforderte Einnehmen einer „inklusive Grundhaltung“ (Pates u. a. 2010, S. 132), die Entwicklung eines „inklusive Grundverständnisses“ (Fritzsche/Schuster 2009, S. 22) oder einer „wertschätzenden Grundhaltung“ gegenüber Vielfalt (für Gender: Gender Loops 2007, S. 18; Walter 2005).

Die Forderung nach einer adäquaten Haltung ist gegenwärtig sehr konsensfähig: Neben dem, *was* pädagogische Fachkräfte können und wissen sollen, scheint die „richtige“ pädagogische Haltung der Platzhalter dafür zu sein, *wie* sie es tun. Häufig heißt es: „Letztendlich kommt es auf die Haltung an!“

Allerdings ist „Haltung“ an sich nicht aussagekräftig, es muss jeweils definiert werden, was gemeint ist. Zuweilen führt dies wiederum zu langen Auflistungen von (wiederum kontext-entbundenen) Kenntnissen und Fähigkeiten, die das Spezifische an der geforderten Haltung verwischen. So umfasst beispielsweise die Spezifizierung der „professionellen Haltung“ von angehenden Frühpädagoginnen und Frühpädagogen im Orientierungsrahmen für Hochschulen 24 Punkte, die formulieren, was Absolventinnen und Absolventen

besitzen, wissen, können, zeigen und worüber sie verfügen sollen. Das Spektrum reicht vom Anspruch, Absolventinnen und Absolventen „zeigen Verständnis, Akzeptanz und Wertschätzung für Heterogenität“ bis zum Anspruch, sie „besitzen die Fähigkeit, initiativ, allein und im Team zu arbeiten“ (Robert Bosch Stiftung 2008, S. 25 f.).

Offen bleibt allerdings oft, wie man zu Haltungen kommt bzw. wodurch man sie verändert. Auch hier wird deutlich, dass das Absehen vom konkreten Handlungskontext mit seinen Zwängen und Anforderungen problematisch ist. Spannend in der pädagogischen Praxis ist ja, dass man z.B. oft genug Heterogenität anstrengend oder ärgerlich findet und eben nicht wertschätzend und verständnisvoll ist. Appelle an die Haltung nützen dann nichts, Fallanalysen im Team schon eher, aber sie müssten eingebettet sein in die „Entwicklung von geteilten inklusiven Werten und kollaborativen Beziehungen“ (Booth 2010, S. 12).

Im Orientierungsrahmen heißt es, die „professionelle Haltung“ werde „durch Reflexion des eigenen pädagogischen Handelns im Prozess der Ausbildung entwickelt“ (Robert Bosch Stiftung 2008, S. 25), was offen lässt, wie und worüber diese Reflexion erfolgen soll.

Ein „inklusives Grundverständnis“ bedeutet (nach Fritzsche/Schuster), Vielfalt als Normalfall zu sehen:

„Das eigene Arbeitsfeld mit einer Antidiskriminierungsbrille (gegen Benachteiligung) oder der Inklusionsbrille (für die Teilhabe aller) zu betrachten kann helfen, diskriminierungsanfällige Bereiche und Ungerechtigkeiten zu erkennen, zu benennen und eindeutig Position dagegen zu beziehen“ (Fritzsche/Schuster 2009, S. 22).

Es klingt einfach, eine Brille aufzusetzen, um etwas Bestimmtes zu sehen. Doch es ist ein äußerst voraussetzungsvoller Vorgang. Man muss für sich geklärt haben, was Benachteiligung und Diskriminierung sind, woran man Teilhabebarrrieren erkennt – und vor allem: Man muss für sich entschieden haben, warum man dagegen Position beziehen will.

Angesichts dieser Neuorientierung kann es in beruflichen Anforderungen zu „inneren Widerständen“ bei pädagogischen Fachkräften kommen, deren Erziehungs-Verständnis eher traditionell sei (ebd.). Das ist insbesondere dann gut vorstellbar, wenn die „Brille“ verordnet wird, denn niemand möchte eine „Grundhaltung“ vorgeschrieben bekommen. Klarer wäre es,

beispielsweise als Kitaträger, mit dem Verweis auf die rechtliche Verbindlichkeit von Anti-Diskriminierung bestimmte Handlungsweisen der Fachkräfte einzufordern, ganz unabhängig von deren innerer Haltung, die man tatsächlich niemandem vorschreiben kann.

Value Literacy betont demzufolge die Kompetenz, bei komplexen Sachverhalten in der pädagogischen Praxis Aushandlungen vorzunehmen, d.h. Werte zu identifizieren, abzuwägen, sie argumentativ in den Rahmen von Menschenrechten zu stellen, Werte zu priorisieren.

Werteorientierte Handlungskompetenz: Value Literacy – den Diskurs über moralische Werte führen (Beispiel)

In der Fortbildung wird über die Einführung einer fiktiven neuen Regel in der Kita diskutiert: „Mitspielen verbieten ist verboten“. Alle Erzieherinnen kennen das Problem, dass immer wieder Kinder vom Spielen ausgeschlossen werden und sehen diesen Ausschluss mit Besorgnis.

Dennoch werden in der Pro- und Contra-Diskussion die Argumente gegen die Regel mit deutlich mehr Vehemenz vorgetragen. Verteidigt werden das Recht der Kinder auf die freie Wahl von Spielpartnern, das Postulat der Nichteinmischung Erwachsener in Freispielphasen, die Überzeugung, dass sich der Status ausgegrenzter Kinder durch zu viel Unterstützung der Erwachsenen noch verschlechtern würde.

In der Nachbetrachtung wird kritisch diskutiert, dass die vertretenen Werte wie Freiwilligkeit, Freiheit der Wahl, Autonomie und Selbstständigkeit unglaublich unwürdig und einseitig seien:

Sie ignorierten die vielen Einschränkungen und Zwänge, die es für Kinder im Kita-Alltag gebe und ebenfalls die Situation von ausgegrenzten Kindern, die niemals die Chance hätten, ihre Spielpartner „frei“ zu wählen.

Eine Teilnehmerin belebt die Werte-Diskussion mit der Frage: „Was ist uns wichtiger – dass bestimmte Kinder ihre Spielpartner frei wählen können oder dass bestimmte Kinder keine Zurückweisung mehr erleben?“

Commitment – immer wieder seine Entscheidung für Inklusion begründen

Inklusion zu realisieren ist gebunden an wertebezogene Entscheidungen der Handelnden, folgert Tony Booth aus Erfahrungen mit dem *Index für Inklusion*:

„Inklusion bedeutet in erster Linie, bestimmte Werte in Bildung und Erziehung praktisch werden zu lassen. Es ist ein Bekenntnis zu bestimmten Werten, das den Wunsch entstehen lässt, Ausgrenzung zu überwinden und Inklusion voranzutreiben. Wenn Inklusion nicht mit Werten verbunden ist, von denen man zutiefst überzeugt ist, dann mag das Streben nach Inklusion nur Anpassung an eine vorübergehende Mode sein, oder eine offenkundige Befolgung von Anweisungen der nationalen oder lokalen Regierung“ (Booth 2010, S. 4).

Ähnlich sehen es die Protagonistinnen des Anti-Bias Ansatzes, die seit vielen Jahren in der Aus- und Fortbildung von Erzieherinnen und Erziehern tätig sind:

„Jeder, der es will, kann lernen, eine kompetente Anti-Bias Fachkraft zu werden. Aber es erfordert ein persönliches Commitment³⁶. Je leidenschaftlicher du die Notwendigkeit einer gerechten und friedvollen Welt für Kinder siehst, umso eher wirst du ihr die Priorität bei deiner Arbeit geben. Wenn du dieses Commitment einmal getroffen hast, ist das Erlernen von Anti-Bias Education eine Entwicklungsreise. Du startest, wo du gerade bist“ (Derman-Sparks/Olsen 2010, S. 20).

Das Bekenntnis für Inklusion in der Frühpädagogik kann auf unterschiedliche Weise zustande kommen: Weil man mit der bisherigen Arbeit an Grenzen kommt und neue Wege sucht; weil man sich von Antidiskriminierungsgesetzen hat überzeugen lassen und sie umsetzen möchte; weil man von einer Einrichtung beeindruckt ist, die inklusiv arbeitet; weil man selbst von Ausgrenzung/Diskriminierung betroffen ist und dazu beitragen will, dass junge Kinder dies nicht erleben. Die Entscheidung allerdings, sich für Inklusion stark zu machen, ist niemandem abzunehmen. Und sie muss immer wieder neu getroffen werden, in immer wieder neuen Situationen, in denen der Umgang mit Heterogenität beobachtet oder gestaltet wird und in denen Benachteiligung und Privilegierung auftreten:

„Inklusion ist das Gegenteil von Exklusion. Inklusion erfordert eine konstante Wachsamkeit, um ausgrenzenden Kräften in Erziehung und Bildung, in der Gesellschaft und vor allem in uns selbst zu widerstehen“ (Booth 2010, S. 1).

Es bedeutet, dass man die inklusiven Werte, die man sich mit anderen erarbeitet hat, an neue Situationen und Fragestellungen anlegt, bei denen man auf den ersten Blick nicht sicher ist, worum es sich handelt.

Werteorientierte Handlungskompetenz: Commitment – immer wieder seine Entscheidung für Inklusion begründen (Beispiel)

In der Fortbildung werden Materialien daraufhin diskutiert, welche Botschaften sie über Menschen enthalten, darunter auch eine Weltkarte mit stereotypen Darstellungen.

Die kritische Analyse folgt der Frage, welche Wirkung die Botschaften auf das Selbstbild von Kindern haben, und sie unterscheidet hier die Perspektive der Kinder, deren Identitätsmerkmale auf stereotype und diskriminierende Weise dargestellt sind und die der Kinder, die jeweils Betrachterinnen und Betrachter dieser Abgebildeten sind.

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer sehen den Zusammenhang von: Sich wieder Erkennen, Sich Identifizieren, Zugehörig Sein.

Ein Teilnehmer: „Unser Träger hat uns vor einiger Zeit mitgeteilt, dass wir solche Weltkarten nicht verwenden sollen. Jetzt erst verstehe ich den Grund: Sie sind ein Angriff auf Kinder, die sich so stereotyp dargestellt sehen und für die anderen ist es eine unkorrekte und abwertende Darstellung von Menschen. Das kann ich mit meinem Bildungsverständnis nicht vereinbaren!“

Das Aushandeln und Explizieren von inklusiven Werten ist besonders herausgefordert in belastenden Situationen, in denen man in Gefahr ist, sich mit Rechtfertigungen oder Beschwichtigungen zu beruhigen. Rechtliche Grundlagen zur Untermauerung der Forderung nach Inklusion sowie nach Teilhabe und Nichtausgrenzung stellen Verbindlichkeiten dar. Die menschenrechtlichen Grundlagen sind nicht verhandelbar. Sie sind für Aushandlungsprozesse um Werte wichtige Argumentationshilfen

³⁶ Eine treffende deutsche Übersetzung gibt es nicht, annähernd: Bekenntnis, Selbstverpflichtung.

(vgl. Kap 3.2).³⁷ Dies setzt allerdings voraus, dass man um diese Gesetze als Wertebasis weiß.

Activism – Wertebezogene Entscheidungen für Inklusion in die Tat umsetzen

Dem Bekenntnis für Inklusion müssen Taten folgen. Wo sind die Wertorientierungen „Wertschätzung von Verschiedenheit“ und „Sich gegen Diskriminierung positionieren“ in der pädagogischen Praxis herausgefordert?

Kinder nehmen in ihrem Prozess der Identitätsentwicklung unablässig Botschaften über ihre eigenen Gruppenzugehörigkeiten und die anderer Menschen auf und werten diese aus. Es seien explizite und auch verdeckte Botschaften, denen sie Informationen darüber entnehmen, wer als wertvoll gilt und wer eher nicht. Kinder lernten auch viel über Auslassungen: Wer nicht sichtbar sei, sei nicht wichtig (Derman-Sparks/Olsen 2010, S. 13).

Fachkräfte müssen sich klarmachen, dass sie mit ihrem Handeln jederzeit Bewertungen vornehmen bzw. Werte setzen. Wenn sie auf diskriminierende Äußerungen oder Handlungen nicht reagieren, vermitteln sie Kindern, dass diese akzeptabel sind und kein Schutz davor zu erwarten ist. Intervenieren sie, so zeigen sie Kindern, dass der Schutz vor Diskriminierung einen hohen Wert hat.

Aus den internationalen Untersuchungen zum Umgang mit *Respect for Diversity* in frühpädagogischen Einrichtungen, die Glenda Mac Naughton ausgewertet hat, geht hervor, dass Respekt für Unterschiede in ethnisch-kulturell gemischten Kindergruppen eine Kombination aus Begegnungsmöglichkeiten untereinander sowie gezielten und kontinuierlichen Interventionen der pädagogischen Fachkräfte voraussetzt (vgl. Kap 3.2):

„Einiges weist darauf hin, dass Vorurteile und Einseitigkeiten direkt angesprochen werden müssen und dass Kinder zwischen 3 und 8 Jahren ohne spezifische Interventionen wie Gruppengespräche mit Erwachsenen und Gleichaltrigen, die Einseitigkeiten in Frage stellen, ihre Vorurteile nicht verlernen“ (Mac Naughton 2006, S. 5).

Zum Thema Gender und Behinderung ist deutlich geworden, dass die Interventionen vielfältig sein müssen und auf vielen Ebenen erfolgen sollten. Auch das „Modellieren“ ist angesprochen, d.h. die bewusste und beispielhafte Beziehungsgestaltung durch die Erzieherin, um den Ausschluss von Kindern zu unterbinden (ebd., S. 12). In solchen Interaktionen setzen inklusive Frühpädagoginnen und Frühpädagogen ihre professionelle Wertorientierung in die Tat um.

Ein Beispiel für eine Maßnahme, die dem *Wert* folgt, Kindern die beschädigende Erfahrung von Ausgrenzung möglichst zu ersparen, zeigt Vivian Paley (1994). Sie ist in ihrer Kindergruppe über das situative Intervenieren hinausgegangen, als sie bemerkte, dass einige Kinder fortwährend vom Spielen ausgeschlossen und darüber sehr unglücklich waren. Sie führte die neue Regel „Mitspielen verbieten ist verboten“ ein und erprobte sie mit ihrer Gruppe ein Jahr lang.

Umsetzen heißt Adressieren. Das bedeutet, die Wahrnehmung von Missständen nicht für sich zu behalten, sondern anzusprechen, und aktiv werden für gleiche Rechte und gegen Diskriminierung. Dies ist politisches Handeln in Mikrosituationen, das möglicherweise auch über den unmittelbaren Arbeitszusammenhang Kita hinausgeht. Erfahrungen und Beispiele für Umsetzungsstrategien eines solchen wertorientierten pädagogischen Handelns sind in Deutschland für den Elementarbereich noch nicht systematisch aufbereitet (bzw. publiziert) (vgl. Kap 6), vereinzelt liegen sie u.a. in Materialien des *Projekts Kinderwelten*³⁸ und *Fair in der Kita* vor (Fritzsche/Schuster 2009).

4.1.2 Fachkompetenz: Um Heterogenität sowie um Diskriminierung und ihre Implikationen für junge Kinder wissen

Um dem Anspruch gerecht zu werden, pädagogische Situationen systematisch inklusiv zu organisieren, brauchen Fachkräfte umfassende Fachkenntnisse, was Diskriminierungskritik und was Diversitätsbewusstsein überhaupt ausmacht, da es diese Perspektiven sind, die ihr Handeln in Bezug auf Inklusion orientieren.

³⁷ So die Erklärung der Menschenrechte, die *UN-Kinderrechtskonvention*, das *Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz* (AGG), das *Grundgesetz*, das *Kinder- und Jugendhilfegesetz* (KJHG), die *Behindertenrechtskonvention*, auch Ländergesetze und Leitziele in Bildungsprogrammen etc.

³⁸ Neben der Literatur zu Erfahrungen in Fortbildung und Praxisentwicklung (vgl.: Azun u.a. 2009; Wagner 2008; Wagner u.a. 2006; Preissing/Wagner 2003) gibt die Internetseite Zugriff auf Umsetzungsstrategien der am Projekt beteiligten Kindertageseinrichtungen, Träger und Fachberatungen.

Für den Erwerb dieses Wissens spielen insbesondere Wissensbestände aus den Fachwissenschaften Soziologie und Entwicklungspsychologie eine Rolle. Die Fokussierung im Kontext von Inklusion besteht darin, Lebenslagen im Kontext von Mehrfachzugehörigkeiten zu sozialen Gruppen betrachten zu lernen (Dimension *Diversitätsbewusstsein*), und ebenso darin, zu verstehen, dass die Lebenslagen auch im Spiegel gesellschaftlicher Ungleichheitsverhältnisse zu sehen sind (Dimension: *Diskriminierungskritik*). Das Fachwissen sollte dabei immer so aufbereitet sein, dass die Fachkräfte für ihr berufliches Handeln Orientierungswissen erlangen, d.h. der Berufsfeldbezug zu Kita und zu ihnen selbst sollte immer sichergestellt werden.

Der Erwerb des Fachwissens zielt auf dessen Anwendung in der Praxis, nämlich die gezielte professionelle Anstrengung, die Mehrfachzugehörigkeit der Kinder in den Blick zu nehmen, und zwar in ihrem direkten (pädagogischen) Bezug für die Bildungsbiografie und für die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder (vgl. Kap 3.2). Dabei geht es um einen „doppelten Blick“: „Individuelle Differenzen als Unterschiede in der Realisierung von Entwicklungspotenzialen“ betrachten zu lernen, sowie „Differenzen auch als soziale, kulturell bedingte Benachteiligungen“ in den Blick zu nehmen (Obolenski 2006, S. 268).

Gesellschaftliche Dominanz- und Ungleichheitsverhältnisse analysieren lernen

Fachkräfte brauchen für eine inklusive Orientierung ihres beruflichen Handelns begriffliches Handwerkszeug, das sie dabei unterstützt, eine fachtheoretisch fundierte professionelle Sprache für Diskriminierung zu entwickeln – eine Voraussetzung, um Barrieren zur Teilhabe in ihrer Einrichtung wahrzunehmen, sie zu interpretieren und sie zu benennen (vgl. Kap 3.2 und Kap. 4.1.4). Das ist auch die Voraussetzung, um bei Abwertungen und ausgrenzenden Handlungen unter Kindern und Erwachsenen intervenieren zu können.

Dieses begriffliche Handwerkszeug wird in der Ausbildung oft gar nicht, oder nicht mit Bezug zur Analyse gesamtgesellschaftlicher Verhältnisse vermittelt. Zudem ist Diskriminierung (und damit verbunden Exklusion) ein Thema, das *nicht leicht zu begreifen* ist: Es sind komplexe soziologische Phänomene des Ein- und Ausschlusses in modernen Gesellschaften die in den Blickpunkt geraten (Hormel/Scherr 2010; Pates u.a.

2010, S. 25 ff.).³⁹ Dabei ist wesentlich, nicht lediglich abstraktes Wissen über Gesellschaft und gesellschaftliche Mechanismen zu vermitteln, sondern direkt den Bezug dazu herzustellen, welche Relevanz dies für das Feld Kita, für die eigene Identität und für die Identität der Kinder sowie ihrer Bezugspersonen hat.

Grundlegend sollten Fachkräfte soziologische Zugänge zur Gesellschaftsanalyse kennenlernen, die sie dabei unterstützen, zu verstehen,

- was eine Diskriminierung ist (und wie sie von anderen Formen von Exklusion, Abwertung und Ungleichbehandlung abzugrenzen ist),
- wie Diskriminierungen „funktionieren“ (Ursachen und Formen von Diskriminierung),
- welche Wirkungen sie für diejenigen haben, die betroffen sind und für diejenigen, die Diskriminierung ausüben (Diskriminierung und Privilegierung).

Dabei geht es auch um Mechanismen institutionalisierter Diskriminierung (Hormel/Scherr 2010; Pates u.a. 2010, 25 ff.; Gomolla 2010; Kalpaka 2009).

Die Fachkräfte sollten ein Verständnis darüber erwerben können,

- dass Ideologien von Ungleichheit immer auf sozial konstruierten Linien der Normalität und Abweichung beruhen, dass diese Konstruktionen entlang von Merkmalen des Äußeren oder bestimmter Gruppenzugehörigkeiten gebildet werden, und dass folgelogisch Vorurteile immer auch in einem gesamtgesellschaftlichen Zusammenhang stehen; diese Linien von Normalität und Abweichung sind auch im pädagogischen Handeln oft unbewusst leitend, sie bedürfen fachlicher Reflexion und der Versprachlichung mittels begrifflichen Handwerkszeugs (vgl. Kap 4.1.3 und Kap. 4.1.5).
- dass Ungleichheitsverhältnisse in Deutschland (und darüber hinaus) im Alltag, und damit auf vielen,

39 Im Bereich der Rechtswissenschaften und in den Antidiskriminierungsstellen werden inzwischen einige Arbeiten angefertigt, die aus juristischer Sicht klären, was Diskriminierung im Bildungsbe-
reich ausmacht (Baer 2010; www.diskriminierung-in-deutschland.de, www.antidiskriminierungsstelle.de). Aus soziologischer Sicht geben die Arbeiten von Hormel/Scherr (2010), Hormel (2010) und Gomolla/Radtke (2007) zur Diskriminierung von Kindern mit Migrationshintergrund Einblicke in Mechanismen institutioneller Diskriminierung an Schulen. Für Kitas vgl. Wagner u.a. 2006, S. 18 f.; Wagner 2007 c.

ganz konkreten Ebenen alltäglichen gesellschaftlichen Lebens (in Interaktionen, in Gesetzesvorschriften, Arbeitsplatzvergabe etc.) wirken, und eben auch in der Kita wirksam sind, und zwar mit konkreten Bezugnahmen auf die Erscheinungsformen und Wirkmechanismen von Sexismus, Rassismus, Classism (Diskriminierung auf Grund des sozioökonomischen Status), Ableismus (Diskriminierung aufgrund von körperlichen/geistigen Fähigkeiten), Adultismus, Heteronormativität, Linguizismus und Diskriminierung aufgrund religiöser Zugehörigkeit, Bodyismus (Diskriminierung aufgrund des Aussehens), Antisemitismus.⁴⁰

- dass Diskriminierung ein Phänomen ist, das nicht nur Minderheiten betrifft sondern alle Mitglieder der Gesellschaft.: „Jede und jeder von uns ist in eine Gesellschaft eingebunden, in der Menschen benachteiligt und ausgegrenzt werden, die aber gleichzeitig andere über Privilegierungen bevorzugt. Niemand steht außerhalb dieser Zusammenhänge“ (Pates u.a. 2010, S. 101). Das verdeutlicht den Zugang, dass Diskriminierung nicht etwas Makrostrukturelles oder ein allein in den Medien oder fernen Verantwortungsbereichen vorkommendes Phänomen ist, sondern ganz konkret im Zusammenleben und Leben Einzelner immer wirksam ist, und auch das fachliche Handeln der pädagogischen Fachkräfte beeinflusst (vgl. Kap 4.1.3).
- dass Diskriminierung immer im historisch hergestellten, *gesamtgesellschaftlichen* Zusammenhang gesehen werden sollte und dort auch immer wieder hergestellt wird durch Erklärungsmuster, die Ausschluss von Teilhabe, Abwertung der individuellen Lebensgestaltung, Benachteiligung beim Zugang zu Arbeit, Wohnungsmarkt, Rechtsicherheit, Aufenthaltssicherheit rechtfertigen und „naturalisieren“ (d.h. auch verwischen, welche Vorteile andere Gruppen über eine solche Unterordnung erhalten). Im Kitabereich sind solche Prozesse ebenfalls wirksam. Die Mechanismen solcher Prozesse genauer verstehen zu lernen, ist daher Teil der Anstrengung für inklusives professionelles Handeln.

- dass Ungleichheitsverhältnisse Benachteiligung *und* Bevorteilung bedingen, Diskriminierung also immer zwei Seiten hat: „Um Diskriminierung zu erkennen ist es unabdingbar, Privilegien zu reflektieren, denn sie bringen Ausschlüsse mit sich. Sensibel dafür zu werden, was es für andere bedeutet, ein Privileg nicht zu haben, ist eine wichtige Voraussetzung, um die Rechte, Situationen und Bedürfnisse anderer besser wahrzunehmen“ (Pates u.a. 2010, S. 53).

Durch ein solches Verständnis erhalten die Fachkräfte Kenntnis über die Mechanismen, wie Ungleichheit hergestellt werden, und was deren *Merkmale* sind:

- Sie wirkt subtil und erscheint dadurch insbesondere für Zugehörige zu privilegierten Gruppen „natürlich“ (und nicht als Produkt sozialer Schließungsprozesse).
- Sie ist für diejenigen häufig nicht einfach erkennbar, die in der Position sind, Deutungsmacht zu haben.
- Sie ist verbunden mit der Diskriminierung von Betroffenen sowie mit Verletzungen der Würde und mit deutlichen Nachteilen im Zugang zu gesellschaftlichen Ressourcen.

Die Begriffe von Exklusion und Inklusion sollten erarbeitet werden und die eigene Verwobenheit in Ungleichheitsverhältnisse reflektiert werden (vgl. Kap 4.1.2). Dabei hat es sich als hilfreich erwiesen, Beispiele aus der eigenen Praxis im Sinne einer Handlungsforschung zum Ausgangspunkt für die gemeinsame Reflexion in der Fort- und Weiterbildung zu machen (Kalpaka 2001; vgl. Kap. 5.).

Das Fachwissen soll die Fachkräfte in die Lage versetzen,

- sensibler zu werden für Mechanismen des Ein- und Ausschlusses und für die Konsequenzen bei den beteiligten Akteuren;
- kritisch zu werden gegenüber Ungerechtigkeit und Privilegien im Alltäglichen;
- durch begriffliche Klärungen Sicherheit bei der Versprachlichung von Benachteiligung und Bevorteilung im Praxisfeld Kita zu bekommen.

Diskriminierung im eigenen beruflichen Feld anzusprechen, provoziert oft Abwehrreaktionen (Vorwürfe, Angriffe, Tabuisierungen). Das setzt die Bereitschaft voraus, sich überhaupt mit Diskriminierung und Un-

⁴⁰ Angemerkt sei, dass eine systematische Einführung in diese Wissensbestände für die Erziehungswissenschaft in Deutschland bis dato nicht zugänglich ist. Wissensbestände sind in den jeweiligen Fachdisziplinen entwickelt (z.B. exemplarisch zu Rassismus vgl. Melter/Mecheril 2008; Scharathow/Leiprecht 2008). Diese sind jedoch nicht auf die Frühpädagogik bezogen bzw. aufbereitet.

gleichheitsverhältnissen auseinanderzusetzen (Pates u.a. 2010, S. 103).

Fachkompetenz: Fachwissen zur Analyse gesellschaftlicher Dominanz- und Ungleichheitsverhältnisse (Beispiel)

„Welche Gruppen werden in Deutschland diskriminiert?“

Das Brainstorming erbringt eine lange Auflistung von Gruppen. Darunter auch: „Deutsche“. Was steckt dahinter? Das Abgleichen mit einer Definition, wonach Diskriminierung mit strukturellen Nachteilen verbunden sei, schließt Deutsche aus, denn sie sind von einer systematischen Diskriminierung aufgrund ihres Deutschseins nicht betroffen. Einige Teilnehmerinnen und Teilnehmer widersprechen.

Eine Teilnehmerin berichtet davon, dass sie von einem Vater als „Scheißdeutsche“ beschimpft und bedroht worden sei. Weitere Beispiele folgen.

Dies nicht als Diskriminierung zu bezeichnen, verharmlose das diskriminierende Verhalten von Nichtdeutschen, so die Kritik an der Seminarleitung.

Das Nachfragen erbringt, dass solche diskriminierenden Äußerungen in der Kita eher übergangen werden.

Dies ist ein gutes Beispiel dafür, wie sich Ressentiments aufbauen, weil keine Erlaubnis da ist, um über belastende Erlebnisse zu sprechen. In den Blick kommt das Ressentiment „Immer müssen wir auf die Rücksicht nehmen – und wer nimmt Rücksicht auf uns?“

Untersucht wird, welche Erfahrungen darunterliegen, und inwieweit es um „falsche“ Rücksichten geht, insofern man davor zurückscheut, offen Kritik an bestimmten Verhaltensweisen zu äußern.

Die überraschende Erkenntnis: Wenn es keine Erlaubnis gibt, über belastende Erfahrungen zu sprechen, entwickelt man weder ein Vokabular, um sie zu benennen, noch die Bereitschaft, anderen belastende Erfahrungen zuzugestehen. Ressentiments können den Blick auf gesellschaftliche Machtverhältnisse blockieren, wie es im Seminar zu sehen war.

Entwicklungspsychologisches Wissen zur Relevanz von sozialer Vielfalt und Diskriminierung in der Entwicklung von jungen Kindern erwerben

Das Fachwissen in diesem Bereich liefert für die Praxis wichtige Anhaltspunkte, um genauer zu verstehen, was pädagogisch wichtig werden kann, sowie Entwicklungs- und Bildungsprozesse von Kindern zu unterstützen. Fachwissen liefert Antworten auf folgende Fragen: Mit welchen Aspekten sozialer Vielfalt beschäftigen sich junge Kinder in ihrer Identitätsentwicklung? Wie kommen Kinder mit Unterschieden und Gemeinsamkeiten in Berührung, wie nehmen sie diese wahr und was bedeutet das für ihre Entwicklung?

Dabei ist insbesondere auch ein Fachwissen zu frühen Erfahrungen mit Diskriminierung (und Privilegierung) bei jungen Kindern zu thematisieren – ein Bereich, der in Deutschland in den Fachwissenschaften und auch in der Kindheitsforschung noch in den Anfängen steckt (Wagner/Sulzer 2008; vgl. Kap 3.1). Dabei geht es darum, sich ein professionelles Wissen zu erarbeiten, welche Quelle, welche Implikationen und welche Auswirkungen bewertende und diskriminierende Botschaften für die Wirklichkeitskonstruktionen junger Kinder haben.

Ziel sollte es sein, den Blick zu erweitern für Heterogenitätsdimensionen, die für die Lebenslagen von Kindern große Relevanz besitzen. Zu den wichtigsten, die in jedem Fall thematisiert werden sollten, gehören: Alter, Geschlecht (der Kinder und auch der Mitglieder der Familie), Behinderung bzw. körperliche Fähigkeiten (bei sich und in der Familie), ethnisch-kulturelle Herkunft (verbunden mit Erfahrungen von Ortswechseln, Hautfarbe, Religionszugehörigkeit, Familiensprache(n)), Familienstrukturen und sozio-ökonomischer Status.⁴¹

Im *Orientierungsrahmen für Frühpädagoginnen und Frühpädagogen* wird dazu unter anderem formuliert:

Die Fachkräfte „sind sensibel für die vielfältige Sozialisation der Geschlechter (....) Sie kennen die Bedeutung ökonomischer, kultureller und psychoso-

⁴¹ Ausführliche Beschreibungen der Inhalte können mit unterschiedlicher Gewichtung nachgelesen werden in: Robinson/Jones Diaz 2010 (aus britischer Perspektive); Derman-Sparks/Olsen 2010 (aus US-amerikanischer Perspektive); Wagner/Sulzer 2008; Robert Bosch Stiftung 2008, S. 87.

zialer Faktoren für Kinder und können u.a. die Folgen von Armut, Migration, Trennung usw. pädagogisch berücksichtigen“ (Robert Bosch Stiftung 2008, S. 85 ff.).

Das Fachwissen soll die Fachkräfte darin unterstützen, den Blick zu weiten für Mehrfachzugehörigkeiten, für unterschiedliche Lebenslagen jenseits sozialer Normierungen und für die Erfahrungen von Diskriminierung und Privilegierung im Aufwachsen und Erleben junger Kinder. Dieses Fachwissen kann häufig nicht vorausgesetzt werden, zumal es in der Ausbildung oft (noch) nicht systematisch berücksichtigt wird oder nur bestimmte Vielfaltaspekte in den Blick geraten.

Dabei scheint es gegenwärtig noch einen anderen Weg zu geben, als das Wissen über spezifische Lebenslagen auch *kategorial* zu vermitteln, d.h. Fachwissen zu Ethnizität, Gender, Behinderung/Beeinträchtigung, sozioökonomischer Status zunächst getrennt voneinander zu vermitteln bzw. zu erwerben. Dies ist für inklusionsorientierte Pädagogik ein immer gegenwärtiges Dilemma: Man muss die Differenzkategorie benennen, um sie in den Blick zu bekommen, den Blick für soziale Verhältnisse und die Konsequenzen für das Aufwachsen und Erleben von jungen Kindern zu schärfen: Über die Entwicklung der (biologischen und sozialen) Geschlechtsidentität von Mädchen und Jungen zu lernen sowie die Dominanz- und Ungleichheitsverhältnisse, die Sexismus hervorbringen, zu verstehen, muss man den Blick zunächst auf die Kategorie Gender verengen.

Jedoch schafft man mit der Verwendung der Unterscheidungskategorie sofort wieder verallgemeinerte Unterscheidungen – Dichotomien, die der tatsächlichen Vielfalt nicht gerecht werden. Bei der Heterogenitätsdimension Gender betrifft das sowohl die Homogenisierung der Kategorien Frau und Mann als auch die Marginalisierung von transgender-/intersexuellen Menschen. Da jedoch Macht- und Ungleichheitsverhältnisse jeweils spezifische historisch-sozial-politische Ursachen haben und spezifisch wirken, müssen diese auch spezifisch thematisiert werden – Sexismus äußert sich beispielsweise anders als Classismus und anders als Adultismus, und entsprechend *spezifisch* beeinflussen sie das Aufwachsen und Erleben von Kindern und deren Familien (Hagedorn u.a. 2010; Lutz u.a. 2010; Krüger-Potratz/Lutz 2002; Lutz u.a. 2001).

Vor dem Hintergrund dieser Spezifik ist zu beachten, dass bei Weiterbildungen Vielfaltaspekte *nicht* „in einem Aufwasch“ und im Schnellverfahren

subsumiert werden. Außerdem ist sicherzustellen, dass sich hier kein ausschließendes Verfahren ergibt, etwa nur „problembehaftete“ Kategorien auszuwählen oder andere „wegzulassen“, die als nicht relevant erscheinen, weil die Kindergruppe nicht dieser Zusammensetzung entspricht. Solche Entscheidungen spiegeln Annahmen über „normale“ und „besondere“ Kindheiten wieder – ein Zugang, der im Paradigma der Inklusion problematisiert wird (vgl. Kap 3.2). Vielmehr ist die grundlegende Einsicht zu vermitteln, dass im Aufwachsen und Erleben *aller* jungen Kinder Vielfaltaspekte relevant sind, die jeweilige Betroffenheit allerdings variiert je nach sozialen Gruppenzugehörigkeiten der einzelnen Kinder.

Bei der Thematisierung können gesellschaftliche Normierungen gebrochen werden: So ist beispielsweise beim Aspekt Herkunft nicht nur die Herkunft von Migrantenkindern in den Blick zu nehmen, oder beim Aspekt Körperliche Fähigkeiten nicht Behinderung zu thematisieren, sondern es sind weitere Aspekte zu benennen, wie etwa Hochbegabung, körperliche Unterschiede oder auch Botschaften über Normalität und Abweichung im Zusammenhang mit Behinderung. Auf diese Weise erhält das entwicklungspsychologische Fachwissen, das die Fachkräfte im Elementarbereich in der Ausbildung erwerben, eine Fokussierung hinsichtlich der Aspekte sozialer Vielfalt und Diskriminierung im Erleben und Aufwachsen von Kindern.

Fachkompetenz: Fachwissen zur Relevanz von sozialer Vielfalt und Diskriminierung in der Entwicklung von jungen Kindern (Beispiel)

„Kann ich Busfahrer werden?“ Diese Frage stellte der dreijährige B. in der Kita.

Die Erzieherin: „Früher hätte ich bestimmt gesagt: Ja sicher kannst du Busfahrer werden! Jetzt hielt ich es für möglich, dass B.s Frage etwas mit seiner Identität als Kind mit brauner Haut zu tun hat. Im Gespräch mit ihm bestätigt sich meine Vermutung: Er möchte gerne Busfahrer werden. Aber er hat bisher keinen Busfahrer gesehen, der braune Haut hat wie er und fragt sich nun, ob er vielleicht kein Busfahrer werden könne. Um sicher zu werden, brauchte B. mehr als nur meine Antwort.“

Die Erzieherin unternahm mit der Gruppe eine Erkundung, wozu auch ein Schreiben an die Verkehrsbetriebe gehörte. Der freundliche Antwortbrief mit zwei Fotos von dunkelhäutigen Busfahrern überzeugte B.,

dass seine Hautfarbe kein Hindernis für den Berufswunsch Busfahrer war.

4.1.3 Selbstreflexionskompetenz: Fachliches Handeln auf Einseitigkeiten hin überprüfen

Die Fähigkeit zur Selbstreflexion gilt im Orientierungsrahmen für Auszubildende in der Frühpädagogik als Grundkompetenz. Allerdings wird darauf hingewiesen, dass das „Eintreten in ein nachdenkendes und nachdenkliches, reflektierendes Zwiegespräch mit der Situation (...) keine Alltagskompetenz (ist), sondern eingeführt, geübt und habitualisiert werden (muss)“ (RBS 2008, S. 43), zumal pädagogisches Handeln in Vielem unbewusst geschehe.

Pädagogische Professionsforschung geschieht nach Kirsten Fuchs-Rechlin (2010, S. 32) weitgehend im Handlungsmodus des *knowing in action*, d.h. des routinierten, situativ-spontanen praktisch-pädagogischen Handelns, in dem beispielsweise Gruppenprozesse angeleitet, organisiert, moderiert werden, üblicherweise in Situationen, die durch hohes Tempo, Komplexität und permanente Handlungs- und Entscheidungszwänge charakterisiert sind. Scheitern diese Handlungsstrategien, weil die Situationen anders sind als erwartet, wird im Handlungsmodus *reflection in action* eine Neudefinition der Situation vorgenommen und im Spektrum vorhandener Handlungsrepertoires gestaltet. Demgegenüber werde der Handlungsmodus *reflection on action* meist dann notwendig, wenn es „schwerwiegende Handlungsprobleme zu lösen gilt oder wenn professionelles Wissen transparent gemacht werden soll“ (ebd.).

Die Reflexion über die eigenen Bezüge und das fachliche Handeln, ermögliche eine „Optimierung bzw. Neuorganisation bestehender Handlungsmuster“ und damit eine „Möglichkeit, habituelle Deutungs-, Denk- und Handlungsmuster zu durchbrechen“. Voraussetzung dafür seien „die Unterbrechung der primären Handlungssituation sowie eine Vergegenständlichung der Handlung als kognitive oder reale Objektivierung“ (ebd., S. 32 f.).

Auch soziale Prozesse des gesellschaftlichen Ein- und Ausschlusses sind häufig hochgradig selbstständig, denn sie sind nicht Inhalt alltäglicher Vergewisserung oder Hinterfragung – sondern sie passieren einfach. Dies mag der Grund sein, warum in der Literatur an zahlreichen Stellen auf die große Be-

deutung reflexiver Fähigkeiten für eine professionelle Umsetzung Inklusiver Pädagogik hingewiesen wird:

„Selbstreflexion“ (Pates u.a. 2010, S.105), die „Schärfung des Blicks“ (BSASFF/IFP 2006), „Bei sich selbst anfangen – Sensibilisierung“ (Gender Loops 2008 b, S. 5), „become aware of your feelings and beliefs“ (Derman-Sparks/Olsen 2010, S. 22).

Was aber genau bedeutet Reflexionskompetenz für die Inklusive Frühpädagogik?

Den Einfluss sozialer Gruppenzugehörigkeiten und kultureller Prägungen auf das eigene fachliche Handeln erkennen

In Ausführungen zur Lehrerbildung führt Rolf Arnold (2005, S. 17) aus, Selbstreflexionskompetenz trage der Eigentümlichkeit pädagogischer Professionalität Rechnung, welche darin liege, dass eine pädagogische Fachkraft Bildungsprozesse immer „mit ihrer Person“ darbiete (Arnold 2005, S. 17). Sie bringe unwillkürlich biografische Erfahrungen ein, auf deren Grundlage sie auch die spontane Bewertung von Situationen und Menschen vornehme. Ohne Irritation von außen wird die eigene Sichtweise zum Maß aller Dinge, etwas anderes ist der Erkenntnis zunächst nicht zugänglich: „Man sieht nur, was man weiß“ (ebd.).

Nach Louise Derman-Sparks und Edwards J. Olsen sind es die sozialen Gruppenidentitäten⁴² und Erfahrungen der pädagogischen Fachkräfte, die sie reflektieren müssen:

„Sie sind entscheidend dafür, wie andere uns sehen und behandeln und beeinflussen unseren Zugang zu gesellschaftlichen Institutionen (z.B. Bildung, Gesundheit, Rechtsprechung). Wie wir unsere sozialen Gruppenidentitäten wahrnehmen, hat gleichzeitig mit uns persönlich, mit unserer Familie und mit der Gesellschaft zu tun“ (Derman-Sparks/Olsen 2010, S. 22).

Ob man nun umgeben ist von Menschen, mit denen man die eine oder mehrere soziale Gruppenzugehörigkeiten gemeinsam hat und ob es diejenigen sind, die auch in der Öffentlichkeit oder in den Medien repräsentiert sind – immer könnte es sein, „dass wir uns nicht bewusst sind, wie sehr sie uns geformt haben. Verhaltensweisen und Eigenschaften, die wir mit diesen Gruppenidentitäten aufnehmen, erscheinen gegeben und fühlen sich ‚normal‘ und ‚richtig‘ an“ (ebd.). Oft

42 Im Original „social identities“.

sei es einfacher, sich der eigenen Gruppenidentitäten gewahr zu werden, wenn man sich an Erfahrungen erinnere, in denen Zugehörigkeit verweigert wurde, bzw. man wegen seiner Gruppenidentitäten vor verschlossenen Türen stand.

Werden eigene Vorstellungen, Vorurteile und biografische Erfahrungen nicht reflektiert, erhalten sie unmittelbar Eingang in *knowing in action*, in routinierte Handlungsweisen und können so Einseitigkeiten, Ungleichbehandlung oder Bevorzugung zur Folge haben, wenn auch nicht beabsichtigt (Derman-Sparks/Olsen 2010, S. 21; Wagner 2008, S. 209; Wagner 2006, S. 56; Mac Naughton 2000, S. 244 ff.).

Mehr noch: Die einseitigen Botschaften, die wir über unsere sozialen Bezugsgruppen und die anderer Menschen bekommen haben, sind „wie Filter, die uns daran hindern, uns selbst zu sehen und das, was um uns herum geschieht“ (Derman-Sparks/Olsen 2010, S. 21).

Um zu verstehen, wie die eigenen Bezugsgruppen-Identitäten den Umgang mit Anderen beeinflussen, sei es wichtig, alle Aspekte zu untersuchen, auch wenn es schmerzlich oder unbehaglich ist, weil man sich an Diskriminierungserfahrungen erinnert oder sich mit der Zugehörigkeit zu einer Bezugsgruppe beschäftigen muss, die Anderen unrecht tut oder getan hat (ebd.).

Da Vorurteile und stereotype Bilder von Anderen in früher Kindheit erworben werden, besteht ihre Untersuchung darin, Schicht um Schicht aufzudecken, was man über die Jahre an Fehlinformationen und falschen Vorstellungen über Andere gelernt hat. Diese Introspektionen, am besten entlang von Fragen,⁴³ sollten in die Reflexion darüber münden, welchen Einfluss diese Botschaften und einseitigen Bilder auf das heutige fachliche Handeln haben. Dabei werden Selbstreflexion und Praxisreflexion aufeinander bezogen (Wagner u.a. 2006, S. 23).

Die Reflexion biografischer Erfahrungen ist kein Selbstzweck, sondern Voraussetzung für die schrittweise Entwicklung inklusiver pädagogischer Praxis.⁴⁴

43 Vgl. z.B. Reflexionsfragen in Derman-Sparks/Olsen 2010; Gender Loops 2008 a

44 Daher sind Trainings, die auf die Sensibilisierung für Diskriminierung und Einseitigkeiten begrenzt bleiben, nur bedingt nützlich für die Inklusive Frühpädagogik (vgl. zur Anti-Bias-Arbeit als Seminarskonzept politischer Bildungsarbeit Schmidt 2009, S. 53; vgl. zum Kompetenztraining Sielert u.a. 2009).

Sie gelingt kaum im „Zwiegespräch“ mit sich selbst, sondern braucht den Dialog mit anderen, die ihre Perspektiven und ihr Feedback zur Verfügung stellen und helfen, erlernte Einseitigkeiten aufzudecken.⁴⁵ Louise Derman-Sparks und Edward J. Olsen (2010, S. 22) empfehlen, eine *support group* zu suchen, unterstützende Kolleginnen oder Kollegen, mit denen zusammen diese Reflexionen erfolgen können – und Tim Rohrmann (2008, S. 7) empfiehlt: „Beginnen Sie gemeinsam!“

Selbstreflexionskompetenz: Den Einfluss sozialer Gruppenzugehörigkeiten und kultureller Prägungen auf das eigene fachliche Handeln erkennen (Beispiel)

In einer Fortbildung geht es um eigene Erfahrungen mit Unterschieden; dabei reichen die Erinnerungen in die Kindheit zurück.

Ein Ergebnis: Man bekommt Botschaften über Gruppen von Menschen, ohne dass man Kontakt zu ihnen hatte: Über Zigeuner, Ossi, Juden, Arme.

Manche Teilnehmerinnen konnten diese Vorurteile später durch Erfahrungen oder Wissen abbauen. Manche Teilnehmerinnen sagen, dass sie Bewertungen von damals immer noch teilen und gegenüber bestimmten Gruppen Vorbehalte haben (Roma, Religiöse, Juden) sowie ihnen Überlegenheit (gegenüber Männern) oder Unterlegenheit (gegenüber Ossi) zusprechen.

Die eigene Verstrickung in Privilegien und Benachteiligungen im institutionellen Kontext reflektieren

Kitas sind keine Schonräume. Auch hier zeigen sich Implikationen gesellschaftlicher Ungleichheit, in Hierarchie- und Dominanzstrukturen, in Machtasymmetrien und in Diskriminierung. Sie werden weniger über die explizite Programmatik, als über den „heimlichen Lehrplan“ vermittelt, wonach Institutionen funktionieren.

Gerade Bildungseinrichtungen, die Inklusion beanspruchen, sind darauf hin zu überprüfen, inwieweit Diskriminierung und diskriminierende Ideologien am Werk sind, die Menschen mit bestimmten Identitäts-

45 Vgl. die Ergebnisse der Interviews mit Fachkräften zu Genderreflexion in: Rohrmann 2008 b, S. 292 f.

merkmalen bevorteilen oder benachteiligen (vgl. Kap. 3.2). Louise Derman-Sparks und Edward J. Olsen (2010, S. 25) weisen darauf hin, dass „Individuen die Dynamik institutioneller Benachteiligung und Privilegierung mittragen“, ganz unabhängig davon, ob sie an deren Entstehung beteiligt waren.

Das Aufdecken institutioneller Privilegien und Benachteiligungen sei noch weitreichender als das Aufdecken persönlicher Vorurteile, denn mit der Korrektur persönlicher Vorurteile sei es nicht getan. Man ist konfrontiert mit den gesellschaftlichen Ungleichverhältnissen und ihrer Präsentation in den Institutionen.

Man ist aufgefordert, die „getrennten Baustellen Gesellschaftskritik und pädagogische Praxis zusammenzuführen“ (Kalpaka 2009, S. 37), indem man beispielsweise den eigenen Kontext, die Organisation und Entscheidungspraxis, auf „institutionelle Diskriminierung“ hin untersucht:

„Es kommt darauf an, dass man lernt, die eigene Praxis unter dem Gesichtspunkt zu beobachten, wo versteckte latente Mechanismen der Diskriminierung bisher nicht wahrgenommen werden konnten“ (Gomolla/Radtke 2007, S. 281).

Das heißt, das Ausleuchten von „blinden Flecken“.

Selbstreflexionskompetenz: Die eigene Verstrickung in Privilegien und Benachteiligungen im institutionellen Kontext reflektieren (Beispiel)

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer haben ihre Erfahrungen zu verschiedenen Aspekten von Vielfalt reflektiert, wie Gender, Behinderung, sexuelle Orientierung, Hautfarbe, Alter, sozioökonomischer Status, Sprache(n), Religion, ethnische Herkunft.

Nun sollen sie diesen nach Selbsteinschätzung drei Kategorien zuzuordnen:

Ist der Aspekt für mich ein offenes Buch, ein blinder Fleck, ein rotes Tuch?

In einer Gruppe von Kitaleiterinnen zählen ethnische Herkunft, sexuelle Orientierung, Hautfarbe als „blinde Flecken“, definiert als „Darüber weiß ich wenig und habe kaum Erfahrungen bzw. Berührung.“

Das ist verwunderlich, denn alle Teilnehmerinnen haben Erfahrungen mit diesen Aspekten: Deutsche zu sein, Weiße zu sein, heterosexuell zu sein, das ist ihnen vertraut.

„Daran dachte ich gar nicht,“ sagt eine Teilnehmerin, „das ist ja so normal für mich!“

Die anderen pflichten ihr bei: Es ist so normal, dass man darüber nicht nachdenkt, nicht nachdenken muss. Nichtdeutsche, schwarze, homosexuelle Männer oder Frauen hingegen sind ständig darauf gestoßen, über diesen Aspekt von Vielfalt nachzudenken.

„Blinde Flecken“ sind also nicht nur die Aspekte, die man nicht sehen kann, weil man sie selbst nicht teilt, sondern auch Aspekte, die man aus einer privilegierten Position heraus nicht sehen muss. „Wir können es uns leisten, uns nicht dafür zu interessieren!“ schlussfolgert eine Teilnehmerin.

Was bedeutet das für die Praxis? – Bestimmte Erfahrungen von Kindern und Eltern bleiben ohne Absicht und unbewusst ausgeblendet, solange man aus der Position der Privilegierten keine Anstrengung unternimmt, sie sichtbar zu machen.

Teil einer diskriminierenden Institution sowie in diskriminierende Praxis verstrickt zu sein, ist für Pädagoginnen und Pädagogen kaum annehmbar und ruft häufig Empörung hervor (Kalpaka 2009, S. 32 f.). Widerstand in Form von Ausblendungen und Problemverschiebungen lässt Pädagoginnen und Pädagogen nicht erkennen, wie sie mit ihren eigenen Handlungsstrategien zu exkludierenden institutionellen Mechanismen beitragen. Der Einblick ist zudem erschwert durch das Phänomen verinnerlichter Dominanz und verinnerlichter Unterdrückung: Benachteiligungen und Privilegien werden Teil des Selbstverständnisses von Individuen, sie verinnerlichen die (expliziten oder versteckten) „Ismen“ diskriminierender Ideologien wie Rassismus, Sexismus, Adultismus, die jeweils Hochwertigkeit/Minderwertigkeit von Menschen behaupten. Verinnerlichung bedeutet, sich mit dem eigenen Status zu arrangieren: Privilegierte gehen davon aus, dass sie Vorteile verdient haben, Unterdrückte sehen sich eher als minderwertig und an ihrer Misere als selbst schuldig.⁴⁶

Die Reflexion der unterschiedlichen Zugehörigkeiten zu sozialen Bezugsgruppen, von denen manche mit Privilegien, manche mit Benachteiligungen verbunden sind, eignet sich, um der Verinnerlichung

⁴⁶ Ausführlichere Beschreibungen zu Dynamiken der Verinnerlichung von Dominanz und Unterdrückung vgl. Derman-Sparks/Olsen 2010, S.25 f.; Elverich u.a. 2006; ELRU 1997, S. 19 ff.; MacIntosh 1997.

von Dominanz und Unterdrückung auf die Spur zu kommen. Da pädagogische Fachkräfte häufig in vielen gesellschaftlichen Aspekten eher privilegiert sind, sind ihnen Diskriminierungserfahrungen eher fremd; ihnen können somit spontan Empathie und Einfühlungsvermögen fehlen. Sich dieses einzugestehen, ist ein wichtiges Ergebnis von Reflexion und Voraussetzung für die Entscheidung, als Privilegierte eine bewusste Anstrengung einzugehen, um die Unterdrückten-Perspektiven systematisch in Erfahrung zu bringen.⁴⁷

Andererseits sind eigene Erfahrungen mit Diskriminierung und Herabwürdigung nicht automatisch eine solide Grundlage für Einfühlung und Verständnis in andere. Sind sie unverarbeitet, so können sie im Gegenteil sogar zu einer besonderen Unduldsamkeit gegenüber den Menschen führen, die Ähnliches erleben. In beiden Fällen gilt: Nur wenn Erfahrungen gut reflektiert werden, können sie Anderen in Form von Empathie zur Verfügung gestellt werden. Je nach Tiefe der leidvollen Erfahrung ist diese Reflexion unter Umständen nicht im Team zu leisten, sondern erfordert psychotherapeutische Einzelunterstützung.

Um sein eigenes Handeln im institutionellen Kontext zu reflektieren, ist es ferner wichtig, sich der Zwänge und Dilemmata bewusst zu werden, auf die man mit seinen fachlichen Bewältigungsstrategien Bezug nimmt. Die Strategien „*Ich übersehe die Differenzen*“ sowie „*Ich hebe die Differenzen hervor*“ sind funktional in einem Setting eingebunden, in dem Unterschiede wenig Platz haben, und alles eher auf Normalisierung und Selektion gedrängt wird. So geraten beide Strategien mit dieser Grundlinie nicht in Konflikt (vgl. Kap 3.2). Solche reflexiven Prozesse sind schwerlich alleine zu machen.

Die Selbst- und Praxisreflexion erbringt einen geschärften Blick auf die Heterogenität von Kindern in ihren sozialen Zugehörigkeiten sowie auf die damit verbundenen Wahrscheinlichkeiten von Diskriminierung oder Privilegierung. Sie gibt Hinweise auf institutionelle Zwänge und Gepflogenheiten, die einer Homogenisierung und Ausgrenzung Vorschub leisten und somit ins eigene Handeln eingehen. Selbstreflexion und Praxisreflexion sind damit eine zentrale Anforderung an pädagogische Fachlichkeit:

„Die Fähigkeit zur kritischen Selbst- und Praxisreflexion ist keine Kür zum pädagogischen Pflichtprogramm, sondern sie ist eine unentbehrliche professionelle Kompetenz“ (Fritzsche/Schuster 2009, S. 21).

Selbstreflexionskompetenz: Die eigene Verstrickung in Privilegien und Benachteiligungen im institutionellen Kontext reflektieren (Beispiel: Adultismus)

Die Szene im Rollenspiel ist kurz: Kinder haben den Tisch gedeckt, mit Messern und Gabeln, obwohl es Suppe gibt.

Die Erzieherin sieht es und sagt: „Ihr habt zuhause wohl keine Löffel, oder was?“

Die Kinder verstehen die Frage der Erzieherin nicht, fühlen sich dumm und vorgeführt.

Was sie aber verstehen, ist ihre Missbilligung. Die Erzieherin hat es teilweise scherzhaft gemeint, teilweise ist sie ungehalten, weil sie seitens der Küche unter Zeitdruck steht.

Die anwesende Leiterin fühlt sich unwohl: Sie findet den hingeworfenen Satz der Erzieherin abfällig, beschwichtigt sich selbst aber damit, dass diese ihn wohl nicht „so“ gemeint hat...

In der folgenden Diskussion zeigen sich die Beteiligten betroffen vom Perspektivenwechsel.

Aus der Sicht der Kinder bedeutet das Schweigen der Leiterin den machtvollen Schulterschluss der Erwachsenen, die gegen Kinder zusammenhalten.

Die Botschaft ist klar: Die Erwachsenen haben recht. Selbst wenn eine Erwachsene nicht nett ist, wird sie nicht kritisiert, sondern sie behält recht. Erinnerungen an eigene Kindheitserfahrungen kommen hoch. Damals empfundene Gefühle von Ohnmacht und Hilflosigkeit sind gleich wieder lebendig. Nein, so hat man es nicht gelernt, sich zu wehren.

Damit sie in Situationen, in den ihnen selbst oder andere Menschen Ungerechtigkeit, Ausgrenzung und Abwertung widerfahren, kompetent reagieren können, brauchen Kinder etwas anderes: Erwachsene, die sie in ihrem Gerechtigkeitssinn und in ihrer Urteilsfähigkeit unterstützen. Auch, indem sie ihre Machtposition kritisch reflektieren und Kinder ermutigen, Worte für ihre Gefühle und Gedanken in solchen Situationen zu finden.

⁴⁷ Vorgang der „Dezentrierung“, des Abgehen-Könnens von der eigenen Sichtweise als der einzig richtigen.

4.1.4 Analysekompetenz: Diversitätsbewusst und diskriminierungskritisch wahrnehmen, beobachten und interpretieren

Analysekompetenz ist zunächst keine *spezielle* Anforderung an pädagogische Fachkräfte in der Frühpädagogik: „Fähigkeiten des genauen Beobachtens, Wahrnehmens sowie des Interpretierens (...) stellen zentrale professionelle Kompetenzen dar“ (Robert Bosch Stiftung 2008, S. 44).

Im Kontext von Inklusion geht es um zwei Anforderungen:

- *Wahrnehmen*, wo und wann heterogene Lebenslagen in pädagogischen Prozessen relevant werden,
- *Interpretieren* dieser Prozesse vor dem Hintergrund des verfügbaren Fachwissens, möglichst multiperspektivisch und kritisch sowie fokussiert auf Risiken für Einseitigkeit und Ausgrenzung.

Im Inklusionsparadigma sind es beispielsweise folgende „Prüffragen“, mit denen pädagogische Fachkräfte Analysen vornehmen können:

- Sind alle Kinder angesprochen und beteiligt?
- Wird jemand ausgegrenzt?
- Wo liegen Einseitigkeiten?
- Wo liegen Barrieren, die Beteiligung erschweren?

Diese Fragen leiten die Beobachtungen und Erkundungen zu den unterschiedlichen Bereichen, die für pädagogisches Handeln in der Kita relevant sind.

Die Analyse bezieht sich dabei einerseits auf die *Einschätzung der individuellen Lern- und Entwicklungsprozesse* einzelner Kinder, und zwar unter Berücksichtigung ihrer sozialen Gruppenzugehörigkeit, zur Dokumentation und zur Ermittlung dessen, was das Kind „in der Zone der nächst anstehenden Entwicklung“ braucht (vgl. Kap 3.2).

Übliche Beobachtungsinstrumente sind jedoch häufig (noch) nicht sensibel für Aspekte sozialer Vielfalt (Gender Loops 2007).⁴⁸ Die Reflexionsfragen betreffen andererseits auch *Prozesse, die das tägliche Handeln in der Kita durchziehen*, die zum Teil über die Ebene der Arbeit mit den Kindern hinausgehen und

die pädagogische Arbeit rahmen. Folgende Bereiche kommen dabei in den Blick:⁴⁹

- *Gruppenprozesse unter den Kindern*, unter Berücksichtigung ihrer „Herstellung“ von Unterschieden (entlang von sozialen Gruppenzugehörigkeiten) und Mechanismen von Ein- und Ausschluss;
- *Interaktion zwischen Erwachsenen und Kindern* mit der Aufmerksamkeit auf adultistische Einseitigkeiten, auf Mechanismen von Bevorzugung/ Benachteiligung, gegebenenfalls entlang von Gruppenzugehörigkeiten, sowie auf die Sprachverwendung (respektvoll oder abschätzig);
- *Kommunikations- und Beteiligungsstrukturen im Team*: Welchen Einfluss haben Hierarchien auf die Beteiligung der Kolleginnen und Kollegen? Wie sind die Stimmen verteilt, die den Ton angeben?
- *Ausstattung der Räume und Materialien* (Spiele, Bücher, Spielsachen) unter Berücksichtigung der Frage: Sind alle Kinder und ihre Familien repräsentiert? Gibt es Einseitigkeiten in der Darstellung von sozialen Gruppen?
- *Abläufe in der Kita* unter Berücksichtigung der Frage: Passen sie zu den unterschiedlichen Bedürfnissen der Kinder und Familien? Sind diese einseitig oder transparent und inwiefern befördern sie Ausgrenzung?⁵⁰
- *Personalzusammensetzung*: Welche Erfahrungen und Kompetenzen sind vertreten, welche fehlen, um sie Kindern und Familien als Empathie entgegenzubringen?

49 Im Rahmen der Entwicklungsarbeit zum Ansatz Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung wurden für folgende Bereiche vorurteilsbewusster pädagogischer Praxis Qualitätsansprüche identifiziert, die sich zur Analyse eignen: Interaktionen, Lernumgebung, Zusammenarbeit mit Eltern, Zusammenarbeit im Team (vgl. Kinderwelten Qualitätshandbuch für die pädagogische Praxis 2011). Im Rahmen des europäischen Netzwerks *Diversity in Early Childhood Education and Training* (DECET) ist eine Arbeitshilfe entstanden, um Qualitätsdiskussionen zum Thema Vielfalt und Gleichwürdigkeit in der Kita anzuregen (DECET 2007). Der Band zu Anti Bias Education von Derman-Sparks/Olsen enthält in jedem Kapitel Stop & Think-Analysefragen. Für Gender sind Hinweise zur Schulung der Wahrnehmung und Tipps für die Praxis u.a. in Gender Loops 2008 a, S. 14–18 zu finden. Im Index für Inklusion sind ebenfalls Reflexionsfelder mit entsprechenden Reflexionsfragen aufgeführt (Booth u.a 2010). Eine erschöpfende Zusammenstellung der Reflexionsbereiche würde einer Qualitätskriterienentwicklung nahekommen, die aber bis dato nicht umfassend erfolgt ist (vgl. Kap 6).

50 Zum Beispiel: Wie erfolgt die Gruppenbildung bei Maßnahmen der Deutschförderung? Welche Feste werden gefeiert? Welche Formen der Elternbeteiligung sind vorgegeben?

48 In Baden-Württemberg hat diese Erkenntnis zur Einrichtung eines Teilprojekts bei der Umsetzung des Bildungsplans geführt, in dem vorhandene Beobachtungsinstrumente nun für Kinder mit besonderen Bedürfnissen adaptiert werden.

- *Sozialraum* der Einrichtung und Verbindungen zu weiteren Bildungs- und Lebensorten der Kinder in der Einrichtung.

Um überhaupt Anhaltspunkte dafür zu haben, worauf die Wahrnehmung gelenkt werden soll, braucht man ein klares Verständnis darüber, was relevant ist (Leu 2006; Viernickel/Völkel 2006). Deutlich wird, wie hoch für die Analysekompetenz der Stellenwert des notwendigen Fachwissens über Heterogenität und Diskriminierung einzuschätzen ist.

Die an vielen Stellen betonte „Schärfung des pädagogischen Blicks“ oder der Anspruch der „Sensibilisierung“ bezieht sich auf genau diese Ressourcen von Fachkräften, sich in der Wahrnehmung des Einflusses sozialer Zugehörigkeiten zu schulen sowie der Effekte, die sie auf die Entwicklung, das Handeln und Interagieren im Kontext Kita haben. So berichten beispielsweise Erzieherinnen, die sich in Weiterbildungen mit dem Vielfaltaspekt Geschlechtszugehörigkeit beschäftigt haben, dass sie danach wussten, worauf sie in ihrer Praxis mit den Kindern achten sollten, auch wenn sie vorher der Meinung waren, dass sie das bereits angemessen tun, mit Äußerungen wie „Beim Ausfüllen des Fragebogens [zur Praxisreflexion] ist mir aufgefallen, dass ich mehr für die Mädchen anbiete“ (Gender Loops 2008 a, S. 14). Von Bedeutung ist dabei allerdings, dass Beobachtung und Interpretation immer in Entscheidungen für das Handeln münden und kein Selbstzweck bleiben sollten (vgl. zu Ergebnissen befragter Fachkräfte auch Rohrmann 2008 b, S. 287 f.).

In diesem Bereich wird augenscheinlich, dass diese Fertigkeiten durch immer wieder erneute Schulung und Erprobung erworben werden. Die Fachkräfte eignen sich auch hier „Werkzeuge“ an, mit denen sie ihren Blick auf die Abläufe in der Kita schulen. Dies erfordert dann eine analytische Kompetenz, um zu wissen, wie man Ergebnisse von Beobachtungen auswertet – ob über Beobachtungsbögen, diagnostische Verfahren, Auswertungen von Videosequenzen oder Hinweise, die man im Alltagshandeln aufnimmt. Denn es geht hier um Strategien für eine kompetente Praxisreflexion sowie um Entscheidungen über methodisch-didaktische Konsequenzen. Dabei sind die Rahmenbedingungen folgenreich für die Qualität: Sind die Räume für solche Reflexionen und Inter-

pretationen von Beobachtungen nicht strukturell gegeben, begrenzt das die inklusive pädagogische Arbeit erheblich.⁵¹

Analysekompetenz: Diversitätsbewusst und diskriminierungskritisch wahrnehmen, beobachten und interpretieren (Beispiel)

Alle Kinder sind abgeholt, die pädagogischen Fachkräfte machen eine Dienstbesprechung zum Thema „Einseitigkeiten in der Kita auf der Spur“.

Kleingruppen von drei bis vier Erzieherinnen gehen mit Fotoapparaten durch das Haus und fotografieren Spuren der Kinder: Woran kann man erkennen, welche Kinder hier sind, wie sie aussehen, was sie beschäftigt, wer zu ihrer Familie und Familienkultur gehört?

Vor allem die in der Kita ausgestellten Bilder und Werke von Kindern sagen etwas über sie selbst aus. Ihre äußeren Merkmale und vor allem ihre Familien sind jedoch kaum sichtbar.

Möglicherweise gibt es nicht von allen Kindern Bilder, was die Erzieherinnen noch einmal genau überprüfen wollen.

Die Überraschung ist, dass sich die Erzieherinnen wundern, wie stark ihre eigenen Ordnungsvorstellungen die Kita dominieren und dass sie die Ordnungsversuche der Kinder sogar spontan als „Unordnung“ wahrnehmen.

4.1.5 Methodenkompetenz: Diversitätsbewusst und diskriminierungskritisch Praxis gestalten

Als *Kernbereiche* methodisch-didaktischen Handelns können die Planung der Bildungsarbeit, die Gestaltung von Rahmenbedingungen, die Gestaltung von Gruppenprozessen, die individuelle Begleitung einzelner Kinder und die Kommunikations- und Interaktionskultur unterschieden werden (Kasüschke 2010, S.83 f.; Fried/Roux 2007).

⁵¹ Vgl. auch die Ergebnisse aktueller umfangreicher Erhebungen der Arbeitsbedingungen von Fachkräften durch die Wissenschaftliche Begleitung für die Umsetzung des Orientierungsplans in *Baden-Württemberg* (Röhe u.a. 2009, 17 f.).

Für inklusive Praxis braucht es in diesen Bereichen systematisch konkrete Vertiefungen bezüglich Diversität und Diskriminierung:

- Wie bewerkstelligt man einen Alltag, der alle Kinder einbezieht?
- Wie wird man ihrer Verschiedenheit gerecht?
- Wie interveniert man bei Abwertung und Ausschluss?
- Was sind inklusive Fragestellungen, welche schließen eher aus?

Für Fachkräfte bedeutet diese Anforderung, die (für die Praxis unumgänglich wichtige) Frage des *Wie* zu klären, und zwar *unter Rückbindung der Entscheidung für die Vorgehensweise an die Grundlagen von Inklusion*. Inklusive Praxis benötigt demnach methodisch-didaktische Kompetenzen:

„Es reicht nicht aus, keine Vorurteile zu haben, was außerdem höchst unwahrscheinlich ist. Es reicht auch nicht aus, alles nur zu beobachten. Wir müssen die Leitziele der Anti-Bias Pädagogik durchgängig beherrsigen, auf dem gesamten Bildungsweg der Kinder, und auf eine Weise, die der Entwicklung von Kindern angemessen ist“ (Derman-Sparks/Olsen 2010, S. vii).

Im *Anti-Bias Approach* sind Ziele und Prinzipien einer solchen Arbeit ausgearbeitet wie auch methodisch-didaktische Hinweise für die Praxis, womit der Ansatz allerdings herausragt. Im *Projekt Kinderwelten* wurden diese Prinzipien für den deutschen Kontext adaptiert und weiterentwickelt, wobei sich hier die Arbeit nach den Prinzipien des Situationsansatzes als sehr hilfreich erwiesen hat (Preissing/Wagner 2003).

In vielen Texten zu Inklusion ist die Ebene der konkreten Umsetzung hingegen unterbestimmt. Das mag nicht verwundern, mangelt es doch insgesamt an der wissenschaftlichen Fundierung frühpädagogischer Praxis, wie es im Orientierungsrahmen für Hochschulen *Frühpädagogik studieren* ausgeführt ist:

„Wir wissen, dass der Mensch in keinem Lebensalter so wissbegierig und bildungswillig ist wie in der frühen Kindheit. Über die Ansätze und Wirkungen von pädagogischer Intervention, über das Verhältnis von Selbstbildung und Instruktion und über elementar-didaktische Prinzipien zur Gestaltung von Lern- und Entwicklungsprozessen in der frühen Kindheit wissen wir allerdings recht wenig“ (Robert Bosch Stiftung 2008, S. 174).

Dieser ernüchternden Einschätzung folgt die Feststellung, dass man vor der Anforderung stehe, elementar-

didaktische Handlungskompetenz von zukünftigen frühpädagogischen Fachkräften zunächst fundieren zu müssen (Kasüschke 2010, S.83 f.).

Glenda Mac Naughton (2006, S. 3–27) benennt in ihrer Übersicht von Forschungsergebnissen im englischsprachigen Raum ebenfalls Forschungsdesiderata. Dabei gibt sie einige Hinweise auf methodisch-didaktisches Handeln, das sich in der Praxis *Respect for Diversity* in Bezug auf Gender, ethnisch-kulturelle Unterschiede, Entwicklungsunterschiede und sozioökonomische Unterschiede bewährt habe und vielversprechend sei – insbesondere durch die Kombination von nichtstereotyper Lernumgebung mit dem expliziten Ansprechen von Unterschieden und dem verlässlichen Intervenieren bei Einseitigkeiten und Diskriminierung.

Inklusive Fachkräfte brauchen methodisch-didaktische Kompetenzen zur Alltagsgestaltung, insbesondere zur Raumgestaltung und zur Interaktion mit Kindern und weniger ein bestimmtes Repertoire an Aktivitäten mit Kindern, (z.B. Spielanregungen/Spielmateriale, Projektarbeit, Raumgestaltung und Materialausstattung). Dieses Bildungsprogramm umfasst jedoch keine methodisch-didaktischen Hinweise; dies müsste aber Gegenstand einer weiteren Publikation sein.⁵²

Mit *Teaching Young Children* haben Glenda Mac Naughton und Gillian Williams (2009) ein Grundlagenbuch zur inklusiven Methodik/Didaktik in einer beispielhaften Form vorgelegt: Das Buch ist allgemein für die frühpädagogische Praxis gedacht und beschreibt in drei Teilen erzieherische Lehrtechniken:⁵³

- *Lehrtechniken*, die sich auf die Lernumgebung beziehen: Materialausstattung, Sammeln
- *Allgemeine Strategien*: Zuhören, Zeigen, Fragen, Singen, Erzählen, Ermutigen
- *Spezielle Strategien*: Dekonstruieren, Dekolonisieren, Ko-Konstruieren, Philosophieren, Problemlösen.

Die Beschreibungen der Techniken folgen einem bestimmten Aufbau durch Ausführungen zu den Fragen Was, Wie, Wann, Warum. Sie werden jeweils

⁵² Die Kritik, dass die Fachkräfte keine Handreichungen zur Umsetzung der Bildungspläne erhalten, benennt für Gender auch Rohrmann (2009, S.80). Eine Sichtung vorhandener Handreichungen hinsichtlich der Berücksichtigung von Diversität und Diskriminierung wäre hier weiterführend.

⁵³ Im *Original teaching techniques – Lehrtechniken/ Lehrmethoden*.

beendet mit *Equity Considerations*, d.h. Überlegungen zur Gleichwürdigkeit, jeweils bezogen auf ethnisch-kulturelle Herkunft⁵⁴ sowie Gender und Behinderung/Beeinträchtigung. Außerdem sind Forschungsergebnisse und Hinweise aufgeführt, worauf man bei jeder dieser „Lehrtechniken“ achten soll, um soziale Gruppenzugehörigkeiten der Kinder zu berücksichtigen, Einseitigkeiten zu vermeiden und das kritische Denken der Kinder herauszufordern.

Eine Systematisierung der Anforderungen an inklusives methodisch-didaktisches Handeln steht in Deutschland noch aus.⁵⁵ Nachfolgend werden allerdings exemplarisch Kompetenzen erläutert, die sich als bedeutsam für eine inklusive Praxis erweisen.

Die Lernumgebung inklusiv gestalten

Ihrer Lernumgebung entnehmen Kinder unzählige bewertende Botschaften über Menschen und Zusammenhänge. Kitakinder gehen von folgender Voraussetzung aus: Was sich in der Kita befindet, haben Erzieherinnen und Erzieher ausgesucht, also ist es wichtig. Was fehlt, hat keine Bedeutung.

Fehlt die primäre Bezugsgruppe eines Kindes, nämlich seine Familie, so wird das Kind auch diese Information in seine Konstruktion sozialer Wirklichkeit einbauen, möglicherweise zusammen mit Entmutigung, was seine aktive Beteiligung an diesem Ort angeht. Auch diese Botschaften müssen beachtet werden, wenn es um eine inklusive Gestaltung der Lernumgebung geht (vgl. Kap 3.2).

Im *Anti-Bias Approach* wie im *Index für Inklusion* sind Prinzipien benannt, die pädagogische Fachkräfte bei der Gestaltung der Lernumgebung beachten sollen, wobei die Schwerpunkte differieren:

- Zugänglichkeit und Barrierefreiheit im *Index für Inklusion* (Booth u.a. 2010),
- Repräsentation aller Kinder und Familien,
- Ausstattung mit nicht-stereotypem Material/nicht-stereotyper Darstellung von Menschen im *Anti-Bias Approach* (Derman-Sparks/Olsen 2010, S. 43–46).

54 Im Original: „race and culture“.

55 Aus den Disziplinen der Geschlechtsbewussten/Interkulturellen Pädagogik und der Integrations-Pädagogik liegen Erfahrungen vor, diese sind allerdings häufig nicht aufeinander bezogen und nicht leicht zugänglich. Es wäre weiterführend, hier entsprechende Erfahrungen mit Bezug zur Inklusion zusammenzutragen.

Auch die Materialien von *Fair in der Kita* (Fritzsche/Schuster 2009) und *Gender Loops* (2008) geben weitere Hinweise (Leitfäden, Buchempfehlungen).

Im Ansatz *Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung* wurden Qualitätskriterien für die Gestaltung der Lernumgebung entwickelt, Bücherempfehlungen zusammengestellt, neue Materialien erstellt (www.kinderwelten.net). Pädagogische Fachkräfte analysieren, welche Vielfalt Aspekte in ihrer Gruppe repräsentiert sind und ob diese Vielfalt in der Lernumgebung dargestellt ist. Sie überprüfen, ob die Lernumgebung genügend Anregungen zur Auseinandersetzung mit Unterschieden und Gerechtigkeitsfragen gibt und ob die Darstellungen von Menschen respektvoll und korrekt sind. Sie entfernen stigmatisierende und stereotyp Darstellungen und ergänzen die Ausstattung laufend um Materialien, die eine Auseinandersetzung mit Unterschieden unterstützen.

Methodenkompetenz: Die Lernumgebung inklusiv gestalten (Beispiel)

Auf der Suche nach Materialien, die eine Auseinandersetzung mit Vielfalt anregen, findet die Erzieherin einen Kinder-Rollstuhl und bringt ihn in die Gruppe. Es gibt in der Gruppe kein Kind, das wegen einer Behinderung im Rollstuhl sitzt.

Der neue Rollstuhl ist bei den Kindern sofort beliebt, als Sitzgelegenheit und als Fahrzeug, das leichtgängig und bequem ist. Ständig ist er besetzt, Kinder fahren damit quer durch den Raum und werden im Umgang damit immer geschickter.

Besucher der Gruppe schauen oft etwas erschrocken, wenn sie den Rollstuhl sehen, wohl in Erwartung einer Behinderungsgeschichte. Die Kinder haben darüber gesprochen, dass Rollstühle gut für Menschen mit Gehbehinderungen sind, weil sie sich damit fortbewegen können, obwohl sie nicht gehen können. Die Kinder selbst nutzen den Rollstuhl aber als eine Mischung aus Sitzgelegenheit und Fahrzeug, die ganz eigene Vorteile hat und bestimmte Fertigkeiten im Umgang erfordert.

Als die Erzieherin mit den Kindern Interviews zu ihren Bildungs- und Lerngeschichten durchführt und dabei fragt, was sie gut können, antwortet ein Mädchen der Gruppe:

„Ich kann gut Rollstuhl fahren!“

Die Interaktion mit Kindern inklusiv gestalten

Die Gestaltung der Interaktion mit Kindern und auch die Modellierung der Interaktion von Kindern untereinander ist eine wichtige Handlungskompetenz in inklusiven Einrichtungen: Werden hierbei Machtunterschiede und unterschiedliche Kommunikationsstile und Kommunikationsinteressen nicht berücksichtigt, so können kaum Dialoge stattfinden, die Partizipation bleibt auf der Strecke (Kreuzer/Ytterhus 2008).

Das respektvolle Ansprechen von Unterschieden ist eine Anforderung, die häufig genug mit dem Nicht-Ansprechen beantwortet wird, oder mit Relativierungen und Beschwichtigungen, wenn abwertende Bezeichnungen immer noch Verwendung finden.⁵⁶

Aber auch das diskriminierungskritische Widersprechen selbst ist eine Interaktion, die meist im Medium von Sprache stattfindet – und häufig abgeschwächt oder vermieden wird. Hierzu ist es wichtig, Möglichkeiten des Einübens und des fachlichen Austauschs mit Anderen zu haben.

In Fortbildungen ist zu beobachten, dass das Intervenieren bei herabwürdigenden oder diskriminierenden Äußerungen und Verhaltensweisen außerordentlich schwerfällt: Die Notwendigkeit wird in Frage gestellt, sie wird vermieden oder es wird ein „Nebenschauplatz“ eröffnet. Zu viele Ängste und Unsicherheiten lassen davor zurückschrecken, eine klare Position gegen die Diskriminierung zu beziehen.

Im *Index für Inklusion* sind es einige Indikatoren, die sich explizit auf die Interaktion mit Kindern beziehen, z.B. „Die Aktivitäten regen alle Kinder zur Kommunikation an“, „Mobbing von Kindern wird unterbunden“ (Booth u.a. 2010, S. 106, 103), und in vielen anderen sind Formen der Verständigung mitgedacht.

Im Ansatz *Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung* ist „vorurteilsbewusste Interaktion mit Kindern“ eines von vier wichtigen Handlungsfeldern, zu dem Qualitätskriterien entwickelt wurden. Die Arbeit mit *Persona Dolls*, ebenfalls eine Adaption aus den USA, wurde vom *Projekt Kinderwelten* als wertvolle Methode zur Gesprächsführung mit Kindern weiterentwickelt und verbreitet (Azun u.a. 2010).

Auch die *Gewaltfreie Kommunikation* nach Marshall Rosenberg gibt wichtige Anregungen sowie Methoden aus der Demokratiepädagogik (Boban/Hinz 2008).

Die Zusammenarbeit mit Eltern inklusiv gestalten

Inklusive Frühpädagogik erfordert eine Zusammenarbeit mit Eltern, die auf deren Heterogenität bezüglich der Lebensverhältnisse und Erziehungsvorstellungen eingeht sowie gleichzeitig Mechanismen von Ausgrenzung und Herabwürdigung erkennt und diesen entgegentritt. Louise Derman-Sparks und Edward J. Olsen (2010, S. 37 f.) empfehlen konkrete Maßnahmen, um Eltern willkommen zu heißen, sodass sie sich in der Kita wertgeschätzt fühlen können:

Einen Willkommensbrief schicken; ein mehrsprachiges Handbuch erstellen, das Eltern die Kita erklärt; per Interviews die Bezugspersonen des Kindes herausfinden; das Aufnahmeformular so verändern, dass es für alle Eltern passt; den Gruppenraum öffnen für die Eltern; eine Ecke für Eltern einrichten usw.

Gemeinsamer Bezugspunkt von pädagogischen Fachkräften und Eltern sollte immer das Wohl des Kindes sein (Sikcan 2008, S. 191). In Gesprächen über die Entwicklung des Kindes werden die Gemeinsamkeiten ausgebaut (Derman-Sparks/Olsen 2010, S. 38). Wichtig ist dabei die Kompetenz, als Fachkraft in diesen Gesprächen den Anfang zu machen und dabei vorhandene Machtunterschiede wahrzunehmen und zu berücksichtigen, denn „Dominanzverhältnisse erschweren den Dialog“ (Sikcan 2008, S. 189).

Um Eltern für ein inklusives Konzept zu gewinnen, muss es ihnen transparent gemacht werden. Dabei sollte gezeigt werden, dass und wie es ihr Kind bei seinen Bildungsprozessen unterstützen kann. Wichtig scheint dabei, auch den Austausch unter den Eltern anzuregen mittels thematischer Gesprächskreise sowie mit Gruppenaktivitäten für Inklusion gegen Exklusion (Gutsfeld 2007; Ansari 2004).

Mit unterschiedlichen Sichtweisen und Konflikten muss gerechnet werden, insbesondere hier sind Unterschiede von Wertorientierungen (für die Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern) zu erwarten, die reflektiert werden sollten. Auch für dieses Handlungsfeld gilt der Grundsatz der *Ressourcenorientierung*: Er fordert Fachkräfte immer erneut dazu auf, jeweils passende Strategien zur Zusammenarbeit mit Eltern zu entwickeln, die eine Stereotypisierung von „Problemeltern“ vermeidet und Teilhabebarrieren

⁵⁶ Das Sprechen über dunkelhäutige Menschen ist ein solch heikles Feld; noch immer gibt es die Verwendung von negativ konnotierten Bezeichnungen wie „Farbige“, „Dunkle“, „Mischling“ und mangelnde Sensibilität gegenüber rassistischen Bezeichnungen wie „Neger“ und „Mohr“.

für Familien aktiv abbaut bzw. aktiv Strukturen für Partizipation entwickelt, die die jeweiligen Verhältnisse der Familie berücksichtigen (vgl. die Beispiele in Wagner 2007b).

Insbesondere hier sind gute Rahmenbedingungen wichtig, um die Qualität dieser Arbeit zu entwickeln und zu sichern, beispielsweise das Vorhandensein von ausreichender Zeit zur Entwicklung der Erziehungspartnerschaft mit Eltern oder zum Erkunden von Familiensituationen – diese Zeit ist häufig nicht gegeben oder wird ehrenamtlich geleistet. Außerdem sind eine flexible Verfügbarkeit von Supervisionen im Fall konflikthafter Zusammenarbeit erforderlich sowie Ressourcen zur Unterstützung von Fachkräften für Kooperationen bzw. zur Koordination, z.B. mit Akteuren der Familienhilfe oder Frühförderung.

4.1.6 Kooperationskompetenz: Wertschätzend kindorientiert zusammenarbeiten

Die Fähigkeit zu kooperieren ist für frühpädagogische Fachkräfte eine grundlegende Kompetenz ihres professionellen Handelns.⁵⁷ Im Kontext von Inklusion erhalten Fähigkeiten und Fertigkeiten zum kooperativen Handeln eine besondere Gewichtung:

„Kooperation der pädagogischen Fachkräfte im Team und mit den anderen, am Erziehungs- und Bildungsprozess beteiligten Professionen ist ein zentraler Aspekt inklusiver Pädagogik in Kindertageseinrichtungen“ (Seitz 2009, S. 47).

Die Anforderung der Kooperation berührt die Zusammenarbeit mit Eltern, die Zusammenarbeit im Team und die multiprofessionelle Zusammenarbeit mit internen bzw. externen Fachpersonen.⁵⁸

Multiprofessionelle Kooperation inklusiv gestalten lernen

Das Gelingen, Gleichheit unter Berücksichtigung der individuellen Lebenslagen herzustellen, ist notwendigerweise immer auch mit Spezialisierung verbunden. Für das pädagogische Handeln im Kontext sozialer Vielfalt ist auch spezialisiertes Wissen notwendig, beispielsweise bei der Förderung von Kindern mit Entwicklungsverzögerungen oder bei der begleitenden Unterstützung von Kindern in ihren Sprachkompetenzen:

„Hohe Fachkompetenz ist eine wichtige Voraussetzung zur Schaffung eines inkludierenden Angebots, damit die Kinder einen realen Zugang zu den Rechten erhalten, die ihnen per Gesetz zustehen. Sie ist zugleich auch eine Voraussetzung, um zu erkennen und zu wissen, wann die eigene Kompetenz nicht ausreicht und man Bedarf für eine Spitzenkompetenz auf einem bestimmten Gebiet hat. Um die richtige Unterstützung (...) einzufordern, ist es notwendig, dass man Erfahrung darin hat, die Situation zu analysieren, und dass man sich reflektiert verhält, was die Einschätzung des eigenen Wissens und der eigenen Grenzen betrifft“ (Sollied 2008, S. 279).⁵⁹

Damit ist eine zentrale Spannung im Inklusionsparadigma angesprochen: Zwischen der Frühpädagogin als *Universalistin*, die möglichst vielschichtiges Fachwissen ansammelt, um möglichst viele Kinder entsprechend ihrer Bedarfe zu unterstützen, und der Frühpädagogin als *Spezialistin*.⁶⁰

Da eine pädagogische Fachkraft in der Realität nicht alle notwendigen Kompetenzen mitbringen kann, die es für die Bereitstellung eines angemessenen pädagogischen Angebots für jedes Kind benötigt, kommen Kooperationen ins Spiel. Es sind Kooperationen mit Spezialistinnen und Spezialisten von „draußen“ oder mit Teamkolleginnen und Teamkollegen.

In der Kita-Praxis sind multiprofessionelle Kooperationen weit verbreitet. Allerdings sind sie ent-

57 So etwa im Orientierungsrahmen: Fachkräfte „können Chancen und Grenzen multiprofessioneller und institutionenübergreifender Kooperationen einschätzen“. Sie „kennen Modelle und Konzepte multiprofessioneller und institutionenübergreifender Kooperation, insbesondere im Zusammenhang mit Kindertageseinrichtungen“ und „setzen sich mit immanenten Konfliktstrukturen in sozialpädagogischen Arbeitsfeldern sowie mit Chancen und Grenzen ihrer Auflösung auseinander“ (Robert Bosch Stiftung 2008, S. 151f.).

58 In der akademischen Fachdebatte ist vor allem die multiprofessionelle Kooperation Gegenstand der Auseinandersetzung. Die beiden Handlungsfelder Team und Eltern erweisen sich allerdings in Diskursen der Praxisentwicklung immer wieder als relevant und konfliktanfällig.

59 Das Zitat zeigt auch auf, wie eng verwoben im inklusiv professionellen Handeln Analysekompetenz, Reflexionskompetenz, Fachkompetenz und Handlungskompetenz sind.

60 Hans Wocken (2005) erörtert diese Spannung mit Blick auf die von ihm abgeleitete Frage „Allgemeine Sonderpädagogin oder Besondere Allgemeinpädagogin?“ mit der Antwort, dass es beides geben müsse. Eine Fachdiskussion mit Blick auf die Einbeziehung mehrfacher Vielfaltaspekte steht noch aus.

sprechend den Erfahrungen aus Fortbildung und Praxisentwicklung sehr anfällig für Spannungen und Konflikte. Die für eine konstruktive multiprofessionelle Zusammenarbeit notwendigen Kompetenzen werden häufig vorausgesetzt und im Rahmen der Aus- und Fortbildung nicht systematisch eingeübt. Diverse Arbeiten zur Qualität multiprofessioneller Kooperation weisen darauf hin.

Mit der Bereitstellung multiprofessioneller Kooperationen allein ist nicht sichergestellt, dass diese in der Praxis auch inklusiv wirken, mit anderen Worten: „Kooperation fällt nicht vom Himmel“ (Hinz 2006; Jacobs 2005; Geiling/Hinz 2005).

Für eine entsprechende Professionalisierung sind (nach Rietmann/Hensen 2009) die Bereiche Kommunikation, konzeptionelle Entwicklung, Prozessmanagement sowie Selbst- und Praxisreflexion von Bedeutung. Fachkräfte sollten unterstützt werden, Strategien für professionelle Verständigung im Rahmen von Kooperationsverhältnissen einzuüben, was auch die Reflexion über Kommunikationsstrukturen und Aufgabenteilung beinhaltet. Sie sollten unkompliziert zeitnah Hilfen zur konstruktiven Auflösung (immer wieder aufkommender) Widersprüche und wechselseitiger Erwartungshaltungen erhalten und darin begleitet werden, Klärungsprozesse zum jeweiligen Selbstverständnis der kooperierenden Personen konstruktiv zu führen.⁶¹

Hilfreich erscheint auf der Ebene der Praxis, sich über zu verfolgende Ziele und Begründungen für das pädagogische Handeln zu verständigen, im Sinn einer Orientierung auf eine gemeinsam geteilte inklusive pädagogische Konzeption (Platte 2010).

Für die Professionalisierung erweisen sich flexibel verfügbare Supervisionen und prozessorientierte Weiterbildung als wichtige Strategien, um diese Kompetenzen zu stärken (Klein 2010, S. 51 ff.; Seitz 2009, S. 47).

In Weiterbildungen kann dies durch erfahrungs- und problemorientierte Praxisreflexion, Fallarbeit

oder Rollenspiele in multiprofessionell heterogen zusammengesetzten Gruppen erarbeitet werden.

Möglichkeiten und Grenzen für inklusives kooperatives Handeln sind, stärker als die anderen genannten Kompetenzen, zu einem hohen Grad abhängig von strukturellen Rahmenbedingungen. So erweist sich beispielsweise als ein zentrales Kriterium für gelingende Kooperationen (sowohl mit externen als auch internen Kooperationspartnern), dass Ressourcen für eine gemeinsame Verständigung über die Zusammenarbeit gegeben sein sollten (im Gegensatz zu einem ausschließlichen „nebeneinander“ arbeiten) (Seitz 2010). Im zeitlichen Verfügungsrahmen der Fachkräfte sind diese Ressourcen aber häufig nicht berücksichtigt. Wird das für Inklusion erforderliche „Mehr“ an Ressourcen nicht auch strukturell ermöglicht, kommt es entsprechend zu kontraproduktiven Praxisentwicklungen.

Des Weiteren ist die organisatorisch-strukturelle Zuteilung von Fachkräften selbst ein wichtiger Faktor für gelingende, auf Inklusion orientierte Professionalität: Um inklusiv pädagogisch zu handeln, sollte multiprofessionelle Kooperation so ausgerichtet sein, dass sie „nicht zu einer ‚Versäulung‘ von Zuständigkeiten im Sinne von Berufsgruppen für eine bestimmte Klientel führt“⁶², um nicht in „additive und/oder exklusive Strukturen zu geraten“ (Hinz 2006, S. 156). Das setzt voraus, dass institutionelle Kooperation daraufhin überprüft und entwickelt wird, Inklusion zu fördern (ebd.; vgl. auch Katzenbach 2007/2005).

Wertschätzende Zusammenarbeit im Team entwickeln

Für die Kooperation im Team sind die Anforderungen sehr ähnlich. Auch hier gilt es, die Kooperation im Team so aufeinander zu beziehen, dass vorhandene Kompetenzen so genutzt werden können, um sie für die Arbeit auf der Ebene mit den Kindern wirksam werden zu lassen. Zentral ist hier die Entwicklung von Kompetenzen, aktiv an der Beziehungskultur des Teams mitzuwirken.

Hier gilt es insbesondere, Kompetenzen zu stärken und weiterzuentwickeln, die die Fachkräfte darin un-

61 Diese Aspekte beziehen sich u.a. auf die noch immer relevanten Ausführungen von Hans Wocken (1991), der vier Komplexe als „Gelingensbedingungen“ identifiziert hat: Stärkung der Rolle und Persönlichkeit der Akteure; Verständigung auf das pädagogische Konzept; Sicherung einer Beziehungskultur des Teams; struktureller Rahmenbedingungen für Teamarbeit. Vertiefende Ausführungen zu Inhalten und zum Erwerb von Kooperationskompetenzen aktuell siehe auch Rietmann/Hensen 2009 und Obolenski 2006.

62 Dies zeigt sich beispielsweise in der Situation, wo sich sogenannte Integrationskräfte nur für „ihre I-Kinder“ verantwortlich fühlen, und die Universalistin/der Universalist (Erzieherin/Erzieher) diese dann gar nicht mehr im Blick hat.

terstützen, auf der Ebene der Aufgaben- und Rollendifferenzierung im Team (Beziehungsstrukturen) sowie auf der Ebene der kommunikativen und kooperativen Prozesse im Team (Beziehungsprozesse) Strategien für eine konstruktive Zusammenarbeit zu erarbeiten. Das beinhaltet die Arbeit am Selbstverständnis der eigenen Persönlichkeit und die grundlegende Orientierung an den heterogenen Ressourcen der Team-Mitglieder sowie der Reflexion über Umstände, die eine solche Orientierung erschweren; außerdem ist zu fragen, welche Zwänge wirken, damit Zuschreibungs- und Abwertungsprozesse funktionaler erscheinen (Wagner u. a. 2006).

Dies betrifft insbesondere die Arbeit in gemischt-geschlechtlichen Teams (Walter 2008), und/oder in Teams, in denen Kolleginnen und Kollegen unterschiedlicher Nationalitäten oder ethnisch-kultureller Hintergründe und Sprachen zusammenarbeiten, was häufig zu Spannungen führt, deren fehlende Aufarbeitung zu deutlichen Begrenzungen in der Qualität der Arbeit führen kann.

Kooperationskompetenz: Wertschätzende Zusammenarbeit im Team entwickeln (Beispiel)

Bei einer Veranstaltung zum Thema Mehrsprachigkeit schildert eine deutschsprachige Erzieherin aus einer Kita mit vielen Kindern und Familien türkischer und arabischer Herkunft, dass sie eine Zeit lang eine türkischsprachige Kollegin im Team gehabt hatten.

Diese Kollegin hätte mit den türkischen Eltern Türkisch gesprochen, was für die deutschen Erzieherinnen schwierig gewesen sei. Sie verstanden nichts und fühlten sich von dieser Kommunikation ausgeschlossen. Sie vermuteten zunehmend, dass die Erzieherin mit den Eltern auch über sie, die deutschen Erzieherinnen, gesprochen habe. Sie seien damit einfach nicht zurechtgekommen und haben daher in der Folge dafür gesorgt, dass die türkische Kollegin nicht mehr bei ihnen weiterbeschäftigt wurde. Jetzt seien sie wieder nur deutsche Kolleginnen und es sei insofern besser, als sie diese Spannung nicht mehr hätten.

Es folgte eine lebhaft diskutierte, in der auch herausgearbeitet wird, dass hier das Fehlen eines Konzepts zur Zusammenarbeit im mehrsprachigen Team mit zum Scheitern der Zusammenarbeit geführt habe. Sind die Ziele einer Zusammenarbeit im mehrsprachigen Team nicht klar, so gibt es keine Anhaltspunkte dafür,

wer welche Aufgaben hat und wie man sie erfüllen will, weder für die einsprachigen noch für die mehrsprachigen Kolleginnen.

Die Analyse des Konflikts macht auch deutlich, dass aus einsprachig-deutscher Dominanzposition entschieden wurde, ohne die Perspektiven der anderen Beteiligten einzuholen (Eltern, Kinder, türkischsprachige Kollegin, Träger sowie gesetzliche Grundlagen). Dies durchsetzen zu können, ohne auf nennenswerten Widerstand zu treffen und ohne die getroffene Entscheidung als ausgrenzend wahrzunehmen, kennzeichne Dominanzkultur.

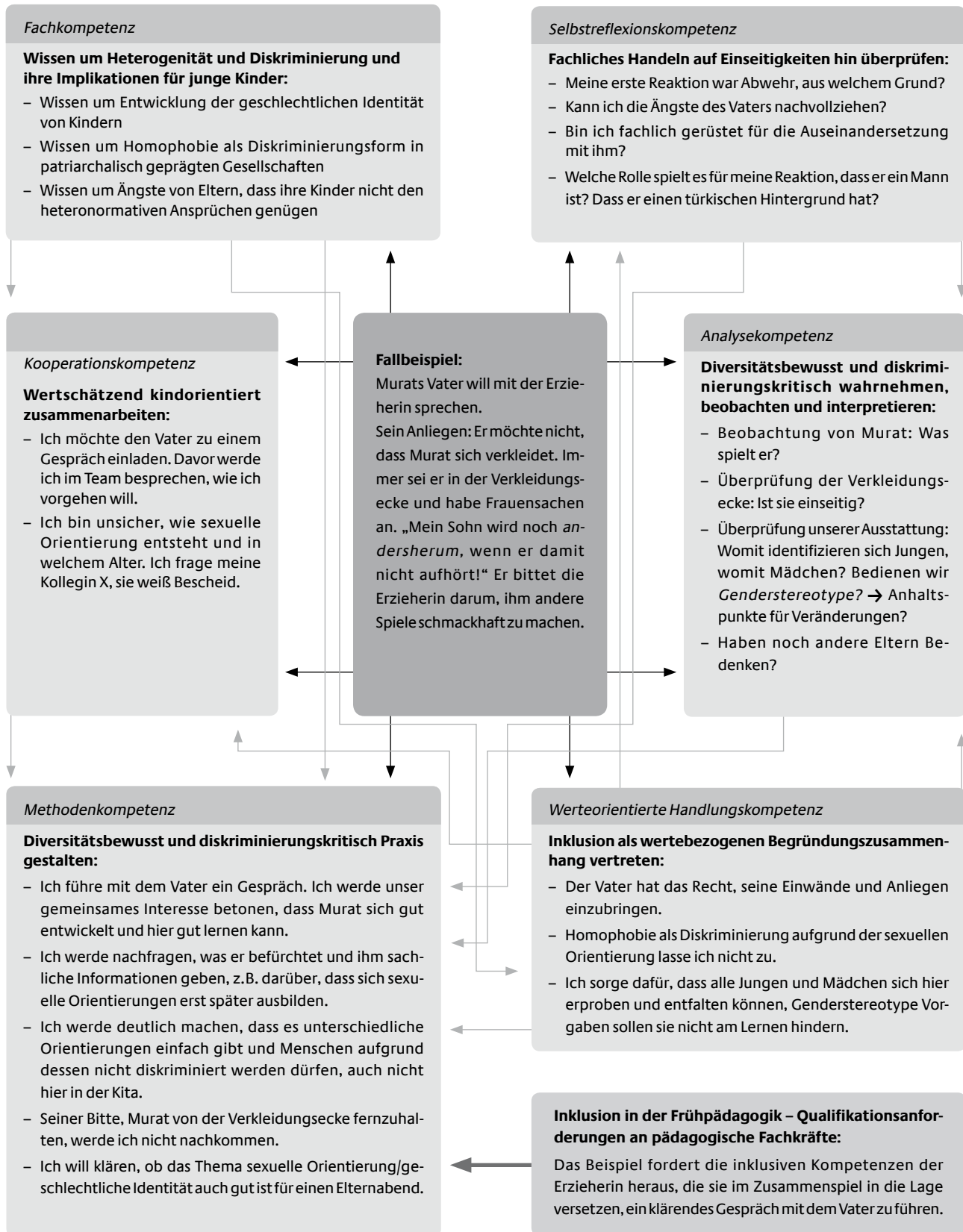
Die Erzieherin widerspricht dem und beruft sich auf das, was ihrem Verständnis nach bildungspolitisch Konsens in ihrem Bundesland sei, nämlich dass alle Kinder Deutsch lernen sollen, am besten indem sie nur Deutsch hörten und so gesehen Teams mit ausschließlich deutschen Erzieherinnen am günstigsten für die Kinder seien. Aus dieser Perspektive gebe es keinen Zweifel an der getroffenen Entscheidung, wieder monolingual zu arbeiten.

4.2 Zum Verhältnis von allgemeiner Professionalität und Inklusionskompetenz

Pädagogisch professionell inklusiv zu handeln, setzt umfangreiche Kompetenzen voraus. Die Kompetenzen wurden zu Zwecken der besseren Beschreibbarkeit analytisch getrennt. Jedoch, und das ist insbesondere für die Fort- und Weiterbildung zu berücksichtigen, sind sie in der pädagogischen Praxis nicht voneinander isoliert, im Gegenteil, die Kompetenzen für Inklusive Frühpädagogik sind *jeweils voneinander wechselseitig abhängig*: Ohne Fachwissen nur begrenzte Möglichkeiten zur Selbst- und Praxisreflexion, ohne inklusionsorientierte Analysekompetenzen nur eingeschränkte Chancen für die inklusive Gestaltung pädagogischer Praxis, die wiederum zur Umsetzung methodisch passender Strategien bedarf sowie der professionellen Kooperation im Team.

Dieses Prinzip wird exemplarisch an einem Praxisbeispiel nachvollzogen, das in einer Fortbildung eingebracht wurde (vgl. Abb. 1). Die Pfeile in der Abbildung verdeutlichen dabei die notwendige Verbindung der jeweiligen Kompetenzen.

Abbildung 1: Praxisbeispiel zum Zusammenspiel von Kompetenzen



Quelle: Praxisbeispiele aus eigener Fortbildung (Petra Wagner)

Inklusiv pädagogisch professionelles Handeln bedeutet demnach, dass die pädagogische Fachkraft aus all diesen verschiedenen Fähigkeiten und Fertigkeiten „schöpfen“ kann, um eine (für Professionalität geforderte) „fall- und situationssensible Passung zwischen Theorie und Praxis, zwischen theoretischem und didaktischem Wissen und Können einerseits, Handlungs- und Erfahrungswissen andererseits“ herzustellen (Robert Bosch Stiftung 2008, S. 41).

Ein Risiko, das sich für Ausbildung, Fortbildung und Weiterbildung als problematisch erwiesen hat und hier deshalb benannt sei, liegt darin, dass der für die Einübung von Kompetenzen so wichtige Handlungs- und Anwendungskontext häufig nicht genügend berücksichtigt wird.

Für die Formate der Ausbildung, Fortbildung und Weiterbildung zum Thema „Inklusion in der Frühpädagogik“ ist demnach kritisch zu fragen, wie diese angelegt sein sollten, um den für die Anwendung so notwendigen Handlungsbezug zu gewährleisten (vgl. Kap 5.2).

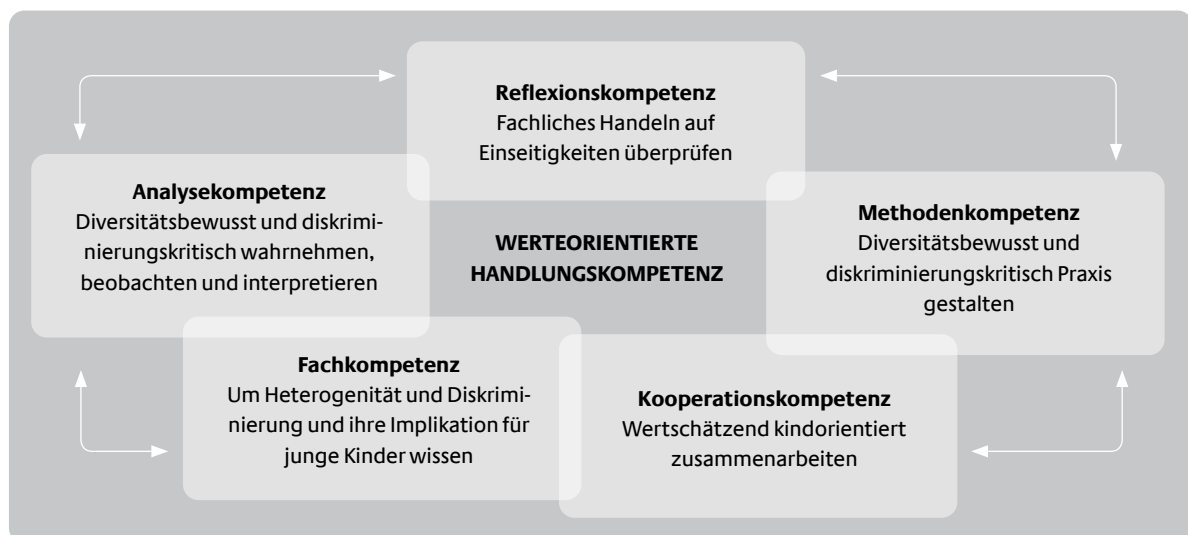
Setzt man die für inklusive Professionalität formulierten Kompetenzen in Beziehung zu Arbeiten, die frühpädagogische Professionalität allgemein definieren, fällt die hohe Anschlussfähigkeit auf. So kommt Rolf Janssen in seiner Expertise zur Ausbildung

frühpädagogischer Fachkräfte (2010) zu dem Ergebnis, dass sich die zu erwerbenden Qualifikationen einer Fachkraft *im Spektrum von Fachkompetenzen, Methodenkompetenzen, Sozialkompetenzen, Selbstkompetenzen und Handlungskompetenzen* bewegen, wobei der Handlungskompetenz besondere Bedeutung zugewiesen wird, da sie den Kern der pädagogischen Arbeit berührt, der in der Planung, Organisation und Reflexion von Lehr- und Lernprozessen liegt (ebd., S. 52 ff.; vgl. dazu auch Brokmann-Noren/Kiper 2007).

Pädagogisch inklusives Handeln setzt keine „Sonder“-Kompetenzen voraus. Vielmehr werden nachdrücklich diejenigen Kompetenzen betont, die frühpädagogische Fachkräfte für ihr Handeln in der Arbeit mit jungen Kindern *generell* benötigen⁶³ – oder mit den Worten Franz Hamburgers über Kompetenzen für eine Interkulturelle Sozialpädagogik; „Das Besondere der Sozialen Arbeit mit Migrantinnen und Migranten besteht vor allem darin, das Allgemeine besonders gut zu können“ (Hamburger 2002, S. 42).

Im Verhältnis zur allgemeinen Professionalität sind „Inklusionskompetenzen“ als *Fokussierung* zu verstehen. Die Abbildung 2 visualisiert die wechselseitige Beziehung der Kompetenzen zueinander in ihrer Beziehung zur Handlungskompetenz.

Abbildung 2: Inklusionskompetenz als Fokussierung pädagogischer Grundkompetenzen



Quelle: Eigene Darstellung (Annika Sulzer, Petra Wagner)

⁶³ Die Kompetenzen für eine Inklusive Frühpädagogik sind entsprechend deckungsgleich zu den im *Deutschen Qualifikationsrahmen* (DQR) formulierten Kompetenzen.

Die Fokussierung liegt darin, das Handwerkszeug, das man als Erzieherin bzw. Erzieher mitbringt, kritisch zu überprüfen und grundlegend um ein Bewusstsein für Diversität wie auch für Diskriminierungs- und Ausschlussrisiken zu *ergänzen*. Erfahrungen aus Fortbildung und Praxisentwicklung zeigen, dass die Entwicklung einer diversitätsbewussten und diskriminierungskritischen Perspektive eine Anstrengung ist, die intensive, systematische und langfristig angelegte Arbeit an der (Überprüfung und Änderung der) eigenen Praxis erfordert (Derman-Sparks/Olsen 2010; Gramelt 2010, S. 218 f.; Wagner 2008, S. 218; Gomolla 2007; Vandenbroek 2004; Preissing/Wagner 2003; Mac Naughton 2000).

Die geforderte „Schärfung des pädagogischen Blicks“ für Vielfalt und Ausgrenzung in Bildungsprozessen impliziert, dass die Erzieherinnen und Erzieher lernen, ihre *gesamten* Handlungen daraufhin zu prüfen, inwiefern diese förderlich für Inklusion sind und Barrieren zur Teilhabe abbauen. Dieser Anspruch bezieht sich auf *alle* Handlungsfelder (Arbeit mit dem Kind, Kooperationen mit Eltern, im Team, mit weiteren Partnerinnen und Partnern) und auf *alle* Planungsschritte im pädagogischen Handeln.

Die dargelegten Kompetenzen für Inklusion sind entsprechend zu den Grundlagen für frühpädagogisches Handeln zu zählen. Sie sind gleichermaßen Ausgangspunkt und Zielperspektive einer professionellen Frühpädagogik. Nimmt man den Querschnittscharakter von Inklusion ernst, bedarf es dementsprechend einer Anstrengung, die Qualität inklusiver Praxis zu bestimmen, mit den Bildungsplänen zu verbinden und mit vorhandenen Qualitätsinstrumenten zu verknüpfen (vgl. Kap 6).

5 Fort- und Weiterbildung zum Thema Inklusion im Elementarbereich

5.1 Bestandsaufnahme: Konzepte zur Vermittlung von Kompetenzen für Inklusion

In Deutschland lassen sich eine Reihe von Konzepten der Fort- und Weiterbildung ausmachen, die auf die Vermittlung von Kompetenzen für Inklusion abzielen.⁶⁴ Die Konzepte sind zum Teil merkmalspezifisch organisiert und fokussieren beispielsweise *Geschlechterbewusste Pädagogik* (SFBB 2010) oder *Anti-Rassismus-Arbeit* (DGB Bildungswerk Thüringen 2010).

Daneben gibt es Weiterbildungsformate, die merkmalsübergreifend arbeiten. Dazu zählen Weiterbildungen im *Projekt Kinderwelten* zum Ansatz *Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung (VBE)* (Wagner/Sulzer 2008; Wagner u.a. 2006), Weiterbildungen zum *Anti-Bias Ansatz* (Anti-Bias Werkstatt 2007), das Fortbildungskonzept von *Eine Welt der Vielfalt* (EWDV) (Bühs 2010; Bertelsmann Stiftung 2004) sowie das Kompetenztraining *Pädagogik der Vielfalt* (Sielert u.a. 2009). Auch die Veröffentlichung von Pates u.a. (2010) zur Anti-Diskriminierungspädagogik kann als Programmatik zur Vermittlung von Kompetenzen für Inklusion gezählt werden.

Alle Konzepte weisen einen impliziten Bezug zu Inklusion auf, das Projekt *inklusive menschenrechte* und der *Index für Inklusion* (Booth u.a. 2010) tun es explizit (wobei letzterer recht wenig diversitätsbewusst ausgerichtet ist). Alle Konzepte haben ausgeprägte Bezüge zur Inklusion und berufen sich auf zentrale Prämissen einer Inklusiven Pädagogik, allerdings in unterschiedlicher Intensität.

⁶⁴ Hier können nicht erschöpfend alle Konzepte dargestellt werden. Es werden Konzepte aufgeführt, die einflussreich im Feld bzw. impulsgebend für die Anlage anderer Fort- und Weiterbildungen sind und von denen Prinzipien und Vorgehensweisen veröffentlicht sind.

Die Konzepte der Fort- und Weiterbildung unterscheiden sich in Aufbau und Anlage danach, ob sie ein bestimmtes pädagogisches Handlungskonzept vertreten bzw. sie die individuelle Fachkraft fokussieren und/oder auch Organisationsentwicklung verfolgen. Sie unterscheiden sich auch darin, welchen Anteil die Praxisentwicklung im Rahmen der Fort- und Weiterbildung einnimmt. So ist etwa die Fort- und Weiterbildungsarbeit nach dem *Index für Inklusion* an systematischen Qualitätsentwicklungsprozessen in Kindertageseinrichtungen orientiert. Die Weiterbildungen liefern entsprechend Unterstützung zur selbstständigen Reflexionsarbeit, bei der die Methoden, Haltungen und strukturellen Voraussetzungen der Einrichtung bezüglich ihres inklusiven Gehalts eingeschätzt sowie Handlungsorientierungen für die Praxis identifiziert werden (Platte 2010).⁶⁵

Auch das Projekt *inklusive menschenrechte*, das ein Fort- und Weiterbildungskonzept zur Inklusion für Kitas, Schulen und Sozialarbeit entwickelt hat, bewegt sich stärker im Bereich der Praxisentwicklung, was sich u.a. an der Kooperation mit Trägern und der Einbettung von Praxiseinheiten zeigt, kombiniert mit Strategien von kollegialer Intervention und Supervision.⁶⁶

Die Fort- und Weiterbildungsangebote im Projekt *Kinderwelten* sind nach dem Handlungskonzept des Ansatzes *Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung* ausgerichtet und sehen nach Möglichkeit längerfristige Weiterbildungen im Verbund mit Fachberatung, regionalen Beraterinnen und Trägervertretungen vor, wobei auch hier Elemente der kitainternen und kitaübergreifenden Praxisentwicklung über kollegiale Intervention oder kitaübergreifende, thematisch fokussierte Entwicklungswerkstätten im Konzept integriert sind.⁶⁷

65 Beispielsweise wurde der Index für die Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte für Praxis- und Organisationsentwicklung im Rahmen des Weiterbildungsprojekts IQUA (2001–2007) eingesetzt (www.kigafueralle.de).

66 Das Weiterbildungsprojekt wird seit 2008 in Niedersachsen durchgeführt. *inklusive Menschenrechte* wird vom Deutschen Institut für Menschenrechte und von Annedore Prengel wissenschaftlich begleitet. Es ist in seiner Konzeption durchweg an Inklusion orientiert und merkmalsübergreifend ausgerichtet (vgl. www.inklusive-menschenrechte.de).

67 Das Projekt *Kinderwelten* ist 2010 zu Ende gegangen und wird voraussichtlich als Beratungs- und Servicestelle *Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung* seine Fort- und Weiterbildungsangebote unabhängig von dieser Projektstruktur anbieten (vgl. www.kinderwelten.net).

Den Konzepten der Fort- und Weiterbildung gemeinsam ist das Ziel der *Sensibilisierung* für heterogene Lebenslagen und Diskriminierung im pädagogischen Alltag. Dies steht im Zentrum der Weiterbildungen. Gemeinsamer Schnittpunkt der Konzepte ist die Entscheidung für eine *Priorisierung von Selbstreflexionskompetenzen*, und zwar *in der systematischen Kopplung mit dem Auf- und Ausbau von Fachkompetenz* zu sozialer Vielfalt, heterogenen Lebenslagen, Gesellschaftsanalysen und Mechanismen von Diskriminierung. Dieser Fokus ist in gewisser Weise nicht verwunderlich, besteht der Paradigmenwechsel von Inklusion doch unter anderem auch darin, eine andere Sicht auf Vielfalt und Unterschiede zu entwickeln, das bedeutet, sich selbst und seine pädagogische Praxis unter anderen Gesichtspunkten als bisher zu reflektieren (vgl. Kap 3.2).

Betont wird der Stellenwert, der Veränderungsprozessen auf der persönlichen Ebene für den Erfolg einer inklusiven Arbeit zugeschrieben wird. Biografische Reflexivität wird dabei als ein Schlüsselement angesehen, um Diversitätsbewusstsein und Diskriminierungssensibilität zu erwerben; hierzu werden unterschiedliche Schwerpunktsetzungen benannt: „Das Bewusstsein für Vorurteile und Einseitigkeiten schärfen“, wozu auch „ein Bewusstsein für die blinden Flecken in der eigenen Wahrnehmung“ gehört (Wagner u.a. 2006, S. 17):

„Durch biografische Selbstreflexion die eigenen Verhaltensmuster in der Auseinandersetzung und im Kontakt mit dem Fremden reflektieren, respektieren und (...) Einstellungsänderung modifizieren“ (Sielert u.a. 2009, S. 19).

„Sich selbst sensibel und reflektierend auf diesen Prozess einlassen und sich intensiv damit auseinandersetzen. (...) u.a. den eigenen kulturellen Hintergrund thematisieren, sich Erfahrungen mit eigenen Vorurteilen und diskriminierendem Verhalten bewusst[machen]“ (Bertelsmann Stiftung 2004, S. 13).⁶⁸

In allen Konzepten geht es insbesondere um Folgendes:

- Zugehörigkeit zu sozialen Gruppen bewusst zu machen,
- Vorurteilen auf die Spur zu kommen,

68 Vgl. auch Gender Loops 2008, S. 10; Rohrmann 2009, S. 81ff.

- gesellschaftliche Dominanzverhältnisse und die eigene Position darin analysieren und verstehen zu lernen,
- ein Bewusstsein dafür zu entwickeln, wie das eigene (professionelle) Handeln darin verstrickt ist.

Das für die Professionalisierung von Kompetenzen wichtige Einüben und Erwerben von *Strategien*, um die Erkenntnisse in ein diskriminierungskritisches und diversitätsbewusstes pädagogisches Handeln zu übersetzen und anzuwenden (s. Kap 4), steht allerdings eher bei den Weiterbildungen im Fokus, die auch Anteile der Entwicklung von Praxis, Organisation und Qualität verfolgen.

Nahezu alle der genannten Fort- und Weiterbildungskonzepte stellen umfangreiche Methodensammlungen zur Verfügung, die auch publiziert sind und die wiederum in weitere Fortbildungskonzepte bereits Eingang gefunden haben (Bühs 2010 für *Eine Welt der Vielfalt*; DGB 2010 für Anti/Nicht-Rassismus; Pates u.a. 2010; Gender Loops 2008 für Gender in der Kita; Anti Bias Werkstatt 2007; Wagner u.a. 2006 für *Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung* in der Kita).

Zusammenfassung

Die pädagogischen Konzepte geben bezüglich ihrer inhaltlichen und methodischen Ausrichtung wichtige Orientierungspunkte für Fort- und Weiterbildungen zum Thema Inklusion in der Frühpädagogik. Die Vielfalt der Zugänge ist nicht zwingend als problematisch zu bewerten, da unterschiedliche Zugänge auch kontextspezifisch sinnvoll sein können. Wichtiger erscheint, dass für den Einsatz im Kita-Bereich der Bezug zur pädagogischen Praxis in den Kindertageseinrichtungen gewährleistet sein sollte. Das beinhaltet auch, dass die für dieses Feld notwendige Bezugnahme auf Fachwissen zur Vielfalt und Diskriminierung im mehrfachzugehörigen Erleben und Aufwachsen von jungen Kindern gesichert sein sollte.

5.2 Reflexionen: Rahmenbedingungen für Fort- und Weiterbildung zum Thema Inklusion

Welche Rahmenbedingungen braucht es, damit Fort- und Weiterbildungen zum Thema Inklusion für Erzieherinnen und Erzieher wirkungsvoll werden?

Wie müssten sie aufgebaut sein, um die Fachkräfte beim Aufbau bzw. der Erweiterung ihrer Kompetenzen für Inklusion optimal zu unterstützen?

Die Forschungsbasis dazu ist dünn. Die Frage, wie frühpädagogische Fachkräfte Kompetenzen in Sachen Heterogenitätsbewusstsein und Diskriminierungskritik aufbauen, bedarf der weiteren Erforschung. Aus publizierten und teilweise evaluierten Erfahrungen der Fort- und Weiterbildung bezüglich oben genannter Konzepte können jedoch erste Anhaltspunkte generiert bzw. als Reflexionen beschrieben werden, die sich auf inhaltlich-methodische sowie auf organisatorisch-strukturelle Aspekte beziehen.

Raum für erfahrungs- und problemorientiertes Lernen geben

Die Ausbildung der Selbstreflexionskompetenz, die für inklusives pädagogisches Handeln wesentlich ist, verlangt spezifische Konzepte und Methoden der Fort- und Weiterbildung:

Folgende Fragestellungen müssen dabei geklärt werden:

- Mit welchem Ziel werden Selbstreflexionen angeregt und vorgenommen?
- Was davon wird in der Gruppe der Teilnehmenden veröffentlicht?
- Zu welchen Fragestellungen und in welchen Arbeitsformen finden sie statt.

Für all dies steht insbesondere die Fortbildungsleitung. Fortbildnerinnen und Fortbildner müssen zunächst ihre Absichten und ihre Rolle im Machtgefüge innerhalb des Fortbildungsgeschehens transparent machen (Wagner u.a. 2006, S. 32).⁶⁹

Auch bei Fort- und Weiterbildungen zum Thema Vielfalt sind Risiken für Vermeidung „am Werk“ – ein häufiger Mechanismus beim Thema Diversität/Diskriminierung. So benennt Melitta Walter (2008) als

⁶⁹ Dazu müssen sie sich darüber im Klaren sein, dass auch das Fortbildungsgeschehen kein machtfreier Raum ist. In der Regel haben die Fortbildnerinnen und Fortbildner großen Einfluss auf Inhalte und Abläufe und teilweise sogar die „Deutungshoheit“ über Interpretationen und Einschätzungen. Ist ihnen dies nicht bewusst, so können sie es auch nicht thematisieren. Dann bleibt die Chance ungenutzt, die unmittelbare Erfahrung von Ungleichheit/Hierarchie im Fortbildungskontext exemplarisch zu reflektieren und Erkenntnisse auch auf Inklusion und andere Kontexte zu beziehen.

Grund, warum die Geschlechtsbewusste Pädagogik trotz langer Tradition in Deutschland in Kitas noch nicht selbstverständlich ist, dass Praxis widersprüchlich sei und große Ängste vorherrschen würden, Erfahrungen im Umgang mit sozialer Vielfalt und Diskriminierung zu thematisieren.

Eine hierarchiekompetente Fortbildungsleitung macht den Teilnehmenden Mut, sowohl Erfahrungen als Diskriminierte wie auch als Diskriminierende zu veröffentlichen, um sie systematisch zu beleuchten. Das tut sie, indem sie Vertraulichkeit zusichert, Schutz vor Angriffen oder Herabwürdigungen bietet und Unterstützung gibt, wenn Abwertung stattfinden. Sie ist in der Lage, immer wieder deutlich zu machen, worin und auf welche Weise Selbstreflexion helfen kann, pädagogische Praxis inklusiv auszurichten. Damit steuert sie die Reflexion von eigenen Erfahrungen und begrenzt sie gegebenenfalls, denn nicht alles aus dem eigenen Leben ist für eine Kompetenzerweiterung in Sachen Inklusion wichtig.

Um die Orientierung auf eine Verbesserung fachlicher Kompetenzen zu halten, ist es hilfreich, an Konflikten oder Irritationen aus der Praxis der Teilnehmenden anzusetzen, die das Themenspektrum Umgang mit Unterschieden, Abwertung und Diskriminierung betreffen. Fallanalysen, Fallbesprechungen oder kollegiale Beratungen ist dabei in besonderem Maße erkenntnisfördernd, weil dadurch die Betrachtung des Problems systematisch aus unterschiedlichen Perspektiven vorgenommen wird (Kalpaka 2006, 2001).

Der Gruppe der Teilnehmenden kommt hier eine besondere Bedeutung zu. Mehrere Autorinnen und Autoren betonen, dass die Selbstreflexion zur Diskriminierung unbedingt gemeinsam mit anderen erfolgen müsse, beispielsweise für Trainings im *Anti-Bias-Ansatz*: *„Ein Prozess der Selbstreflexion kann nicht isoliert stattfinden. Die Kritik und die Unterstützung von anderen sind nötig. Um unser diskriminierendes Verhalten zu hinterfragen, brauchen wir die Sicht der anderen in einer Gruppe. Da es sich um einen schmerzhaften Prozess handelt, ist bei diesem Verlernen und Neulernen auch die gegenseitige Unterstützung und Ermutigung nötig. (...) Eine gemeinsame Wachsamkeit und Reflexion ist notwendig, weil die Trainings ein Weg strategischen Lernens zur Hinterfragung von Unterdrückung und internalisierter Unterdrückung sind“* (Reddy 2002, S. 37).

Um mehrperspektivische Betrachtungsweisen zu ermöglichen, ist die *Gruppenszusammensetzung* bedeutsam, insbesondere hinsichtlich der vorhandenen Erfahrungen in Bezug auf Dominanz und Unterdrückung. Die Ansätze der Fort- und Weiterbildung unterscheiden sich auch danach, ob sie die Gruppenszusammensetzung beeinflussen oder nicht. Manche gehen davon aus, dass diese nicht gesteuert werden muss, weil in jeder Zusammensetzung Relevantes zum Thema gelernt werden kann, da ja alle Menschen Vorurteile kennen würden und auch Erfahrungen mit Diskriminierung und Herabwürdigung gemacht hätten – auf jeden Fall als Kind gegenüber Erwachsenen (zu Adultismus vgl. Ritz 2008, S. 135).

Andere stellen die Forderung auf, „Trainings in so vielfältigen Gruppen wie möglich zu veranstalten“ (Reddy 2002, S. 37), um sowohl Mehrheits- als auch Minderheitenperspektiven vertreten zu haben, nach Möglichkeit auch in der Fortbildungsleitung als Team.

Darüber, wie sich unterschiedliche Gruppenszusammensetzungen auf Fort- und Weiterbildungen zur Inklusion auswirken, liegen bisher keine systematischen Auswertungen vor. Erfahrungen in den Fortbildungen im *Projekt Kinderwelten* geben Hinweise darauf, dass in Gruppen mit überwiegend Mehrheitsangehörigen die Reflexionen über Unterdrückung leichter mit einem dominanzkulturellen „Schulterschluss“ abgewehrt werden können und es stärkerer Impulse vonseiten der Fortbildungsleitung bedarf, als wenn Teilnehmende anwesend sind, die sich aufgrund ihrer Minderheitenposition dem dominanten *Wir* nicht unterordnen. Minderheitenangehörige brauchen häufig mehr Schutz vonseiten der Fortbildungsleitung, wenn sie der Aufforderung nachkommen, von ihren Erfahrungen zu berichten und diese belastend sind oder weil sie dem Drängen nachgeben, sich als Repräsentantin bzw. Repräsentant einer Gruppe von Unterdrückten darzustellen, was sie in eine kraftzehrende Rolle als Ko-Leitung bringen kann.

In Gruppen mit überwiegend Mehrheitsangehörigen erleben Fortbildnerinnen mit Migrationshintergrund häufiger Abwehr und Widerstände als „Weiße“, und auch ihre Kompetenzen werden eher in Frage gestellt. Sprechen sie im „wir“ als pädagogische Fachkräfte, die sich für Inklusion einsetzen, so erleben sie häufiger, dass dieses von den Teilnehmenden nicht als ein fachliches „sharing“ akzeptiert wird („Weiß“ verstanden als analytische Kategorie der historisch im Ko-

lonoialismus angelegten Vormachtstellung westlicher Kolonisatoren und Kolonisatorinnen, die Haut- und Körpermerkmale als auch ethnisch-sprachlich-national strukturiert ist und machthaft normierend wirkt, vgl. Wollrad 2005).

Die Fortbildungserfahrungen unterscheiden sich auch danach, ob die Teilnehmenden unmittelbar zusammenarbeiten oder sich nicht kennen und einzeln oder zu mehreren aus einer Einrichtung an der Fortbildung teilnehmen. In Teamseminaren haben die gemeinsamen Reflexionen in der Regel mehr unmittelbare Relevanz im Sinne von praktischen Konsequenzen. Allerdings steht auch mehr auf dem Spiel, als wenn sich die Teilnehmenden nicht kennen:

Konkrete Konflikte im Team oder in der Kita anzusprechen fällt in Teams tendenziell schwerer, weil allem Anschein nach viele Kolleginnen involviert und viele Beziehungsebenen tangiert sind.

Raum geben für erfahrungs- und problemorientiertes Lernen bedeutet, dafür *Zeit-Räume* zur Verfügung zu stellen. Zeit ist für pädagogische Fachkräfte Mangelware, insbesondere die Zeit für kontinuierliche Praxisreflexion. Dies bemängeln Erzieherinnen und Erzieher in einer Befragung zu ihren Arbeitsbedingungen. Die Umsetzung der jeweiligen Bildungspläne, so die Befragten, sei erschwert durch fehlendes Fachwissen, fehlende Fortbildungsmöglichkeiten sowie durch Zeit- und Personalmangel (Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft GEW 2007, S. 40). Die für Inklusionskompetenzen so bedeutsamen Selbstreflexionen und Fallanalysen sind zeitaufwändig – und unter den gegenwärtigen Rahmenbedingungen in Kitas nur schwer durchführbar.

Die Verknüpfung von praktisch-pädagogischem und wissenschaftlich-reflexivem Habitus sicherstellen

Sicheres, kompetentes inklusionsorientiertes Handeln in den komplexen Kita-Alltagssituationen setzt voraus, dass die Fachkräfte aus einem Repertoire schöpfen können, das sowohl ihre Entscheidungen für die inhaltliche Begründung *als auch* für das praktische Handeln orientiert – im Fachjargon als *wissenschaftlich-reflexiver Habitus* und *praktisch-pädagogischer Habitus* bezeichnet (vgl. Kap 4). Die Angebote der Aus- und Weiterbildung bewegen sich hier in einem Spannungsfeld und stehen oft unter Druck, beides bedienen zu müssen: Neues Wissen zur inhaltlichen

Begründung der Tätigkeiten zu vermitteln *als auch* Strategien für die Umsetzung (dieser Erkenntnisse) in der Praxis zu liefern.

Die Erfahrungen zeigen Folgendes: Wird eine der beiden Dimensionen überbetont, geht das zu Lasten der pädagogischen Qualität. So gibt es beispielsweise zahlreiche Kritik an Formaten, die einseitig auf die Ausbildung des wissenschaftlich-reflexiven Habitus orientiert sind.⁷⁰ Insbesondere in Feldern, in denen soziales Handeln einen großen Stellenwert einnimmt, ist die Gefahr gegeben, dass solche Formate zu einer Entkopplung der Kompetenzen vom Handlungskontext führen. In Fortbildungen zum Interkulturellen Lernen etwa führte es dazu, dass Pädagoginnen und Pädagogen zwar in Fort- und Weiterbildungseinheiten bestimmte Kompetenzen einüben und erwerben, diese jedoch in ihrem Alltagskontext nicht übersetzen konnten, oder dazu neigten, das Gelernte mechanisch und ohne Passung für die Situation zu übertragen.

Wie im Topos der „Kulturalisierung“ oder „Ethnisierung“ im interkulturellen Diskurs vielfach problematisiert, können so erworbene interkulturelle Kompetenzen im Gegenteil mit verallgemeinernden Annahmen oder personalisierenden Zuschreibungen zu Konstruktionen von „Andersheit“ beitragen, die Ausschlüsse dann noch befördern. Ein Folge ist oft der Frust der Fachkräfte, den in der Fortbildung gesetzten Ansprüchen nicht zu genügen, auch aufgrund der gemachten Erfahrung, dass Dilemmata, Schwierigkeiten und Widersprüche, die bei der Umsetzung in der Praxis auftauchten, keinen Platz in der Weiterbildung finden. Eine weitere Folge ist, dass das Wissen als nicht hilfreich für die Anforderungen in der Praxis empfunden und daher nicht berücksichtigt wird („träges Wissen“) (Auernheimer 2010; Kalpaka 2005; Stender u.a. 2003).

Das Risiko der Kontext-Entbundenheit ist auch für die inklusive Frühpädagogik relevant:

Auch Inklusion realisiert sich nicht mit einheitlichen Strategien oder Methoden, die in einem gänzlich anderen Kontext erworben worden sind. Es ist gerade das Verstehen des konkreten Handlungskontexts,

⁷⁰ Das ist oft auch eine Frage der Rahmenbedingungen: Ein solches Format ist im Konzept oft nicht von vorneherein angedacht. Allerdings bewirken strukturelle Faktoren wie Freistellung von der Tätigkeit, Vergütung für nicht mehr als drei Fortbildungstage eine Verschiebung zuungunsten der Praxisentwicklung.

der darin eingelagerten Zwänge, Widersprüche und Dilemmata, was als Schlüsselkompetenz inklusiver Frühpädagoginnen und Frühpädagogen im Vordergrund stehen sollte – und von ihnen wird verlangt, sich auf die sich stets verändernden Situationen im pädagogischen Alltag zu beziehen. Umgekehrt helfen auch praxisorientierte Angebote nicht weiter, die eine Rückbindung auf die theoretisch-normativen Grundlagen vermissen lassen.

Die Anforderung an Weiterbildungsangebote scheint darin zu bestehen, Lernsettings herzustellen, in denen eine Verknüpfung von praktisch-pädagogischem Habitus und wissenschaftlich-reflexivem Habitus gelingt. Weiterbildungsformate, die einen synchronisierten Wechsel von Weiterbildungssetting und Praxissituation verfolgen, zielen auf die Anwendung des erworbenen Wissens im beruflichen Alltagskontext und deren Reflexion im Weiterbildungssetting.

Nach den Erfahrungen im *Projekt Kinderwelten* eignen sich vor allem Formate kleiner Projekte mit einem eng abgesteckten Arbeitsauftrag.⁷¹

Selbstbestimmtes und exemplarisches Lernen ermöglichen

Sollen Fachkräfte darin bestärkt werden, ihre Kompetenzen in den Bereichen von Inklusion zu vertiefen bzw. zu erweitern, nimmt man den Kompetenzbegriff ernst, dann erfordert dies, an den jeweiligen Lernvoraussetzungen der Teilnehmenden anzusetzen und diese zum Ausgangspunkt in den Fortbildungen zu nehmen (und nicht umgekehrt, ein standardisiertes Konzept zu „vermitteln“).

Gender Loops (2008 b, S. 18) identifizieren Ansätze des *student centered teaching* sowie die Partizipation der Lernenden an der Gestaltung des Lernprozesses, soweit dies möglich ist, als ein zentrales Prinzip für genderbewusste didaktische Vorgehensweisen.

Auch das *DGB Bildungswerk* schlägt „Methoden und Aktivitäten für alle Seminarphasen vor, die auf die

aktive Beteiligung und Selbständigkeit der TeilnehmerInnen bauen und die ihre Aushandlungsfähigkeit fördern. Jedes Seminar soll auch eine Demokratiewerkstatt sein“ (Deutscher Gewerkschaftsbund-Bildungswerk Thüringen 2010, S. 10).

Das Tempo und die je individuelle „Streckenführung“ der Teilnehmenden für Veränderungsprozesse zu respektieren, scheint eine wichtige Grundvoraussetzung für die Wirkung des Fortbildungsangebots zu sein (Wagner u.a. 2006, S. 30).

Diese methodischen Strategien stehen in einer Logik zur Tatsache, dass beim Ausbilden der für Inklusion zentralen Handlungskompetenz eine „Haltung“ nicht vorausgesetzt und ebenso wenig kognitiv vermittelt „aufgedrückt“ werden kann, sondern dass dies ein Prozess ist, der einer Einsicht für Inklusion (*commitment*) bedarf (vgl. Kap 4.1.2).

Dieser Prozess sieht für jede und jeden verschieden aus. Weiterbildung hat dann den Auftrag, die Teilnehmenden in ihrem jeweiligen Entwicklungsstand zur Entfaltung einer diversitätsbewussten und diskriminierungskritischen Haltung zu unterstützen. Die teilnehmerorientierte und partizipative Ausrichtung provoziert Anlässe, immer wieder Entscheidungen für sich und andere zu treffen, und trägt somit zur Entwicklung werteorientierter Handlungskompetenz (*activism*) bei. Das Weiterbildungssetting wird hier zum Lernort, an dem diese exemplarisch eingeübt und eingefordert werden (vgl. Kap 4.1.3).

Gruppenprozesse als Teil des Lernprozesses anerkennen

Im Lernprozess zur Sensibilisierung für Vielfalt und Diskriminierung wird Gruppenprozessen eine relevante Rolle zugewiesen. So sieht die *Anti-Bias-Werkstatt* (2007, S. 3) das „Teilen von eigenen Erfahrungen (...) im Vordergrund“ ihrer Fort- und Weiterbildung, wobei der Lernprozess so organisiert ist, dass auf Basis der Selbstreflexion eigener Erfahrungen und Gefühle ein Austausch mit den Beteiligten in der Gruppe angeregt wird.

Ähnliche Vorgehensweisen weisen konzeptionell auch das *Projekt Kinderwelten* und *Eine Welt der Vielfalt* auf. Dabei wird betont, dass die Lernprozesse sich besonders gut im Abgleich von Gemeinsamkeiten und Unterschieden der eigenen Sozialisation und Sichtweisen entfalten.

Auf diese Weise, so die Erwartung, können in den eigenen und in den Lernprozessen der Beteiligten ex-

71 Beispielsweise Erkundungen der Spielmaterialien auf Einseitigkeiten, Situationsanalysen zur Gesprächskultur zwischen Kindern oder zwischen Kindern und Erwachsenen, multiperspektivische Analysen zur Beteiligung von Eltern oder Projekte, in denen soziale Vielfalt mit Kindern thematisiert wird (Hautfarben, Kennenlernen von Religionen, Anfertigen der Speisepläne in den Sprachen der Kinder) (Preissing/Wagner 2003). Beispiele und Praxiserfahrungen: www.kinderwelten.net.

exemplarisch begriffliche Werkzeuge für die Benennung von Unterschieden und Diskriminierung geschult werden. Außerdem können Einordnungen erfolgen (Ist das schon Diskriminierung? Wie rede ich über Kinder, wenn ich ihre Zugehörigkeit nicht überbetonen darf? Wann muss ich eingreifen?) sowie Sicherheit im Ansprechen und Durchdenken dieser Fragen gewonnen werden. Gleichzeitig werden unterschiedliche Positionierungen transparent (Pates u.a. 2010, S. 47 f.), die das Bewusstsein für die unterschiedliche Positionierung in der Gesellschaft schärfen, sowohl im Kontakt mit den Kindern und Bezugspersonen als auch in der Relevanz für das eigene pädagogische Handeln (vgl. Kap 4.1.3).

Kommunikation und Konflikte für Lernanlässe wahrnehmen

Eine besondere Anforderung kommt in diesem Rahmen *dialogischen Kommunikationsverhältnissen* zu, in denen die Beteiligten gleichberechtigt ihre Meinung einbringen können und die Fortbildungsleitung den Umgang mit Macht (ihre eigene als auch die von Teilnehmenden) im Setting reflektiert – was im Rahmen der angesprochenen Konzepte mehrfach betont wird (Bühs 2010; Deutscher Gewerkschaftsbund-Bildungswerk Thüringen 2010, S. 10; Anti-Bias Werkstatt 2007, S. 2 f.; Wagner u.a. 2006, 32 f.).

Die Fortbildungsleitung hat hier Verantwortung für die Arbeit an der Entwicklung dialogischer Kommunikationen, für die Versprachlichung dieses Prozesses auf der Meta-Ebene sowie für den Schutz der Teilnehmenden in (durch die Weiterbildung angeregten konflikthaften bzw. emotionalen) Situationen Sorge zu tragen, um solche Prozesse zu gewährleisten.

An einigen Stellen wird darauf hingewiesen, dass das Auftauchen von Widerständen und Konflikten in solchen Prozessen als Lernsituation sowie als Ausdruck der Veränderung von inneren Strukturen, und nicht als Störung der Weiterbildung begriffen und aufgegriffen werden sollte (Gomolla 2007, S. 38 f.; Wagner u.a. 2006, S. 33 f.).

Von Tim Rohrmann (2008 b, S. 293) befragte Fachkräfte sehen dies aus ihren eigenen Fortbildungserfahrungen als wichtige Etappen im Prozess der Selbstreflexion an. Gender Loops (2008 b, S. 58) identifizieren Abwehrmechanismen, die sich zum Teil in Verweigerung und Widerständen äußern, wenn traditionelle Vorstellungen von Gender in Frage gestellt werden, oft verbunden mit Ängsten, die sich teilweise

in Negierung ausdrücken: „Gender hat keine Relevanz für meine Kindergruppe, wir haben kein Problem mit Gender“, „Das machen wir doch schon“, „Das geht bei uns nicht“.

Die Abwehrmechanismen sind als Teil der Auseinandersetzung mit Ungleichheitsverhältnissen zu begreifen (Pates u.a. 2010, S. 54 f.).⁷² Im Zentrum der Weiterbildung werden solche Situationen als exemplarisches Lernen in eine moderierte Analyse nach dem Prinzip der „sachlichen Thematisierung“ überführt:

„Wir wollen ermutigen, nicht panisch zu werden, wenn Widersprüche auftauchen, sondern bewusst die eigenen Widersprüchlichkeiten und ihre gesellschaftlichen Gründe zu analysieren, statt sie auf andere zu projizieren“ (Deutscher Gewerkschaftsbund-Bildungswerk Thüringen 2010, S. 7).

Die Thematisierung und Bearbeitung solcher Prozesse folgt jedoch keinem Selbstzweck:

Sie richtet sich vielmehr „auf Denken und Handeln in beruflichen Zusammenhängen. (...) Wenn sich Erzieherinnen ihrer eigenen Bezugsgruppenzugehörigkeiten bewusst werden (...) soll ihnen [das] helfen zu erkennen, welchen Einfluss ihre Zugehörigkeit zu bestimmten gesellschaftlichen Gruppen auf ihr berufliches Handeln hat“ (Wagner u.a. 2006, S. 30).

Einen hohen Stellenwert für die Lernprozesse der Beteiligten erhält daher die *Prozessqualität* der Weiterbildung. Gefördert werden hierbei Kompetenzen, die die Fachkräfte in ihrem Praxisfeld benötigen, wenn sie in ihrer Arbeit Widerständen begegnen, um Ungleichheitsverhältnisse anzusprechen und zu verändern. Solche Situationen können wichtige exemplarische Lernanlässe für die Einübung inklusiver Interaktionen darstellen (vgl. Kap. 4.1.1, Kap. 4.1.5, Kap. 4.1.6).

Derart angelegte Weiterbildungen bieten auf diese Weise Anlässe dafür, das notwendige analytische und begriffliche „Handwerkszeug“ zu erwerben und anzuwenden; zugleich werden sie herausgefordert, handelnd aktiv zu werden, indem sie Diskurse über

⁷² Die Evaluation des *Projekts Kinderwelten* identifiziert ebenfalls Prozesse, in denen gemeinsame Auseinandersetzungen im Kita-Team in Bezug auf Themen der Diversität, Gleichheit und Diskriminierung als verunsichernd und konfliktträchtig erlebt werden. Sie definiert diese als unumgängliche und notwendige Effekte eines inklusionsorientierten Veränderungsprozesses, der unabdingbar für den Abbau von Teilhabebarrieren respektive institutioneller Diskriminierung ist (Gomolla 2007, S. 38).

moralische Werte mit Beteiligten im Weiterbildungssetting führen (vgl. Kap 4.1.1, Kap. 4.1.3).

Systematische Auseinandersetzung mit den Inhalten absichern

Weiterbildungen haben den Anspruch, dass das dort erworbene Wissen für die pädagogische Praxis wirksam wird. Daher gilt es stets, die Möglichkeiten und Bedingungen für den Transfer zu prüfen und zu optimieren. Häufig wird Fachkräften dieser Schritt zur Aufgabe gemacht. Bei Weiterbildungen zum Thema Inklusion wird dieser Schritt in besonderer Weise relevant, da ja der Anspruch besteht, dass Inklusion als Querschnittsthema alle Handlungen der Fachkräfte leiten soll (vgl. Kap 4.2) und das Arbeiten gegen Ungleichheit und für die konsequente Berücksichtigung sozialer Lebenslagen sich gleichzeitig als komplex und oft spannungsreich erweist.

Bei Weiterbildungen zur *Sensibilisierung für Vielfalt und Diskriminierung* gilt es in besonderer Weise abzusichern, dass der Lernprozess der Beteiligten auch im Praxisfeld weiter aktiv angeregt und unterstützt wird.

Aufgrund ihrer Erfahrungen in der kommunalen Qualifizierung von Kita-Fachkräften für Geschlechtersensible Pädagogik betont Melitta Walter (2008), dass Gendersensibilität keine einmal erworbene Kompetenz ist, die man einmal erlernt hat und dann praktiziert. Vielmehr bedarf es neben einer Vergewisserung über das angesammelte Erfahrungswissen auch systematisch immer wieder Möglichkeiten (über Klausurtage oder Supervision), seinen Blick zu schärfen, neues Fachwissen zu erwerben und dabei auch für neue Risiken bezüglich der Diskriminierung sensibel zu werden.

Diese Notwendigkeit begründet sich primär aus der Qualität des Lernfelds: Pädagoginnen und Pädagogen sind bei Inklusion in hohem Maße mit gesellschaftlichen Prozessen des sozialen Ein- und Ausschlusses beschäftigt; diese konstituieren sich neu, verändern oder verfestigen sich. Inklusion als Abbau von gesellschaftlichen und institutionellen Teilhabe-Barrieren bedeutet eine permanente Anstrengung, kompetent auf den Wandel mit der jeweils angepassten Entwicklung von pädagogischen Strategien zu reagieren (Pates u.a. 2010, S.103; Walter 2008).

Die Fachkräfte haben ein Anrecht, in dieser Arbeit möglichst passgenaue Unterstützung zu erhalten, um hier angemessen und professionell handeln

zu können. Wird die Kontinuität der Arbeit unter Gesichtspunkten von Inklusion nicht sichergestellt, besteht die Gefahr, dass die Wirkung entsprechender Weiterbildung auf einen begrenzten Zeitraum direkt nach der Maßnahme begrenzt bleibt und die Anforderungen als Überforderung in der „Realität“ der Praxis erlebt werden (Univation 2003, S. 10 ff.).

Die Qualität der Professionalisierung von Fachkräften in der Sensibilisierung für Vielfalt und Diskriminierung in der Kita scheint dabei eng an die Qualität ihrer Unterstützungssysteme in der Praxis gekoppelt. So erweist es sich als förderlich, wenn mehrere Fachkräfte aus einem Team (optimal das gesamte Team) an der Weiterbildung teilnehmen können und die Kita-Leitung eingebunden werden kann. Das schafft Voraussetzungen, um als Team Prozesse des Austausches, der Unterstützung und der kollegialen Beratung zu etablieren bzw. fokussiert fortzuführen. Dies vermindert Reibungspunkte im gemeinsamen pädagogischen Handeln. Zu diesem Ergebnis kommen auch die Evaluationen des *Projekts Kinderwelten* und *Eine Welt der Vielfalt* (Gomolla 2007; Univation 2003, S. 16).

Die Nachhaltigkeit von Inklusiver Professionalität in der Kita ist erst dann gesichert, wenn die Kita umgebenden „Systeme“ sich in ihrer Arbeit ebenfalls an den Prinzipien von Inklusion orientieren und diese auch aktiv verfolgen. Eine wichtige Strategie dabei ist, die Prinzipien in der pädagogischen Konzeption sowie systematisch im alltäglichen „Kerngeschäft“ der Einrichtung zu verankern (Albers 2010; Seitz 2010; Gomolla 2007).⁷³

⁷³ Dies ist für die Mehrheit der Einrichtungen bis dato nicht der Fall. Zudem erfordert dies, dass auch alle Bildungsinhalte entsprechend inklusiv verknüpft werden, damit Qualitätsentwicklung auch unter Gesichtspunkten von Inklusion beurteilt werden kann (vgl. Kap 6).

Den fachlichen Unterstützungssystemen vor Ort (Kita-Fachberatung, Supervision) sowie dem jeweiligen Träger kommt hier eine relevante Rolle zu, inklusionsorientiert beratend und unterstützend tätig zu werden.⁷⁴ Als eine grundlegende Bedingung des Gelingens Inklusiver Pädagogik betont Simone Seitz (2010) die Entwicklung von Strategien *im Verbund*. Eine Weiterbildung zum Thema Vielfalt und Diskriminierung ist demzufolge nicht als einmalige Weiterbildungsinvestition zu begreifen, die nach entsprechender Qualifikation als abgeschlossen gelten kann,⁷⁵ sondern es geht um strukturelle Aspekte für die Angebote der Weiterbildung, und somit ist genau zu prüfen, wie Weiterbildungen die Prozesse der Praxisentwicklung vor Ort optimal aufgreifen können. Manche Angebote versuchen dies bereits, indem sie Anteile von Praxisentwicklung und Kooperation mit Fachsystem und Trägern im Rahmen ihrer Weiterbildung verankern.

6 Schlussfolgerungen

Inklusive Frühpädagogik verlangt, die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und Lebensverhältnisse von Kindern und Familien zu berücksichtigen und gleichzeitig der Ausgrenzung und Diskriminierung entgegenzutreten.

Die zentrale Qualifikationsanforderung an pädagogische Fachkräfte besteht darin, fachliches Analysieren, Handeln, Reflektieren sowohl *differenzbewusst* als auch *diskriminierungskritisch* zu fokussieren. Pädagogische Fachkräfte brauchen keine gänzlich anderen Kompetenzen, gefragt ist vielmehr die systematische Ergänzung pädagogischer Grundkompetenzen um diese beiden Perspektiven. Das Kapitel 4 zeigt auf, worin diese Ergänzungen liegen könnten, und Kapitel 5 erklärt, wie sie in vorhandenen Praxis- und Qualifizierungsansätzen teilweise bereits erworben werden.

Die Ergebnisse dieser Ansätze, getragen von Menschen und Organisationen, die sich für Inklusion engagieren, sind vielversprechend. Gleichzeitig sind die Entwicklungen zu einer als diversitätsbewusst und diskriminierungskritisch verstandenen Inklusiven Frühpädagogik nicht abgesichert.

Inklusive Frühpädagogik kann auf eine langjährige Entwicklung von Wissensbeständen zurückgreifen, die auf heterogene Lebenslagen junger Kinder eingehen (vgl. Kap 3).

Fachdebatten zu Heterogenität und Diskriminierung werden jedoch nach wie vor tendenziell weniger im Rahmen der Forschung und Theoriebildung allgemeiner Erziehungswissenschaft geführt, sondern (noch) überwiegend in (vergleichsweise ressourcenschwachen) „Spezialfachdisziplinen“ von Genderpädagogik, Integrationspädagogik und Interkultureller Pädagogik. Das birgt das Risiko, dass weite Teile frühpädagogischer Theoriebildung und Forschung „differenzblind“ bleiben, und dadurch der Anspruch von Inklusion nicht angemessen umgesetzt wird, Diversität zu berücksichtigen. Darüber hinaus zeigen die Recherchen für die Bestandsaufnahme, dass die Fachdebatten noch recht unverbunden bleiben.

⁷⁴ Diese Notwendigkeit wird auch seitens der Evaluationen des *Projektes Kinderwelten* und *Eine Welt der Vielfalt* (EWDV) betont. Sie empfehlen „so viele externe Wirkungsfaktoren (z.B. Eltern, Freunde, Gruppen in der Stadt/Kommune ...) in die Umsetzung von EWDV mit einzubeziehen wie möglich“, um den Wirkungsgrad der Maßnahmen zu erhöhen (Univation 2003, S. 15).

⁷⁵ Das Risiko, dass pädagogische Professionalität auf das (einmalige) Einüben von Kompetenzen verengt wird, ist allgemein für kompetenzorientierte Weiterbildung gegeben. Politisch-finanzielle Rahmenbedingungen spielen dafür eine Rolle, stehen jedoch in Widerspruch zur geforderten Professionalisierung als reflexivem zirkulären Prozess, der (in der Sozialen Arbeit generell) regelmäßige Fort- und Weiterbildung auch entsprechende Ressourcen erfordert. Diese Spannung ist grundlegend für den Bereich von Fort- und Weiterbildung und nach wie vor noch nicht zufriedenstellend gelöst (OECD 2004).

Institutionelle und strukturelle Verknüpfungen anzustellen, wäre für die Weiterentwicklung einer Inklusiven Frühpädagogik ein wichtiger nächster Schritt.

Praxis- und Praxisentwicklungsprojekte, die modellhafte Strategien für einen diversitätsbewussten und diskriminierungskritischen Umgang mit den Lebenslagen und Lernvoraussetzungen junger Kinder erproben, sind erst seit Kurzem im Blick bildungspolitischer Maßnahmen. Als zukunftsweisende Innovationsprojekte für Inklusion in der frühpädagogischen Praxis sollten sie künftig mehr Beachtung bekommen: Sie müssten bildungspolitisch und wissenschaftlich unterstützt werden, mit Ressourcen für Praxisforschung, Evaluation, fachliche Beratung, Vernetzung und Verstetigung.

Der Unterstützungsbedarf verweist auf erhebliche Desiderata in Forschung und Theorieentwicklung, die für den gesamten Bildungsbereich gelten.

„Damit in pädagogischen Organisationen Diskussionen zu Rassismus und Diskriminierung selbstverständlich werden und die Organisationen wie die Subjekte mit dem nötigen Rüstzeug ausgestattet werden, ihren eigenen Handlungskontexte unter Gesichtspunkten des Rassismus, der Diskriminierung und der Chancengleichheit zu erkunden, ist noch viel an empirischer Forschungsarbeit und Theorieentwicklung zu leisten“ (Gomolla 2009, S. 55).

Im deutschsprachigen Raum fehlt es bislang weitgehend noch an systematischer empirischer Forschung darüber, wann und wie junge Kinder damit beginnen, sich auf Unterschiede bei Menschen zu beziehen und welche Implikationen diese Unterscheidungen für ihre Entwicklung sowie für die Bildungs- und Lernpotenziale hat (vgl. Kap 3).

Inklusive Pädagogik bedarf darüber hinaus zur Fundierung auch der Erforschung, wie junge Kinder Ein- und Ausgrenzung entlang von Identitätsmerkmalen vornehmen – was beispielsweise bislang auch wenig im Fokus der „Mobbing-Forschung“ im Kindergarten steht (Alsaker 2004).

Notwendig sind außerdem Untersuchungen zu Interaktionsprozessen im Kindergarten (unter Kindern, zwischen Erwachsenen und Kindern, unter den Erwachsenen) im Hinblick auf den Umgang mit Heterogenität sowie auf Prozesse der Ein- und Ausgrenzung, um die punktuellen Beobachtungen in der pädagogischen Praxis zu untermauern und Hinweise auf

die gelungene Gestaltung von Interaktion als einem wichtigen Handlungsfeld von Inklusion zu geben.

Hierfür erscheinen qualitative Forschungsformate im Sinne von Handlungsforschung aussichtsreich, weil sie die sozialen Zugehörigkeiten und Orientierungen eher zum Gegenstand einer „selbstreflexiven Auseinandersetzung“ machen als andere Ansätze (Rohrman 2009, S. 347).

Offen ist auch, wie sich Überschneidungen von Heterogenitätsdimensionen bei jungen Kindern zeigen. Da wäre dann zu fragen, wie *doing gender* (Rohrman 2008 a, S. 122) und *doing ethnicity* (Diehm/Kuhn 2006) in Interaktionen und Verhaltensweisen junger Kinder sichtbar werden (beispielsweise bei Aushandlungen um Spielpartner und Spielinteressen). Hierzu ist eine Forschung und Wissensentwicklung zu Lebenslagen junger Kinder sowie über einzelne Heterogenitätsaspekte hinweg erforderlich – beispielsweise zum Aufwachsen mit gleichgeschlechtlichen Eltern, zu Kindern psychisch belasteter Eltern, zu Kindern in Pflegesituationen oder Patchworkfamilien. Außerdem ist die vorhandene Forschung und Theoriebildung zu einzelnen Aspekten von Heterogenität stärker als bisher aufeinander zu beziehen.

Es gilt, Austauschformate zu entwickeln, in denen Forschung und Theoriebildung zu inklusiver Pädagogik im Elementarbereich systematisch möglich wird, sodass zwischen den bis dato voneinander abgegrenzten „Fachgemeinden“ zu jeweils einzelnen Vielfaltaspekten Synergien möglich sind. Dazu zählt auch der Dialog zwischen Entwicklungspsychologie, soziologischer Kindheitsforschung und den Fachgemeinden Inklusiver Frühpädagogik.

Wissenschaftliche Theoriebildung und Forschung für inklusionsorientierte pädagogische Praxis sollten zukünftig stärker als bisher auch von der Praxis und den dortigen Fragen ausgehen.

In Kapitel 4 ist eine erste Bestimmung von Kompetenzen für eine inklusive Frühpädagogik erfolgt. In einem nächsten Schritt müsste *entlang der pädagogischen Handlungsfelder* bestimmt werden, was als angemessene inklusive Praxis gelten kann. Ein solches Handlungskonzept, das von den in der pädagogischen Praxis relevanten Fragen ausgeht und diese mit programmatischen Grundanliegen von Inklusion sowie mit Wissensbeständen aus den Bezugswissenschaften verbindet, liegt noch nicht vor.

Diese Verbindung herzustellen und vorhandenes Wissen für die Praxis aufzubereiten, wird bislang den pädagogischen Fachkräften überlassen, die hiermit überfordert⁷⁶ und für diese Aufgaben auch nicht zuständig sind.⁷⁷ Wissenschaftlich systematisiert wären Zwischenschritte wie die Erarbeitung von Handlungsprinzipien hilfreich, die programmatische Aussagen im Sinne von Orientierungen konkretisieren, ohne zu kleinteilige Handlungsschritte vorzugeben.⁷⁸ Auf diese Weise werden Kompetenzen nicht lediglich als „Ableitung“ theoretisch-programmatischer Gesichtspunkte, sondern als Implikationen der wertebezogenen Entwicklung eines inklusiven Praxiskonzepts ausformuliert.

Entwicklungsarbeit ist Teil inklusiver Qualitätsentwicklung.

Impulse könnten interdisziplinäre Arbeitszusammenhänge von Expertinnen und Experten aus Praxis und Wissenschaft geben, die ihre Fachlichkeit im Spektrum diverser Heterogenitätsdimensionen (wie Gender, Ethnizität, Behinderung) zusammentragen, um für die relevanten pädagogischen Handlungsfelder Kriterien inklusiver Qualität zu bestimmen. Diese könnten wiederum dazu dienen, bestehende Instrumente und Ansätze der Qualitätsentwicklung auf Inklusion hin zu überprüfen.

Eine inklusive Qualitätsentwicklung darf sich nicht auf pädagogische Qualität im Mikrobereich des unmittelbaren Handlungszusammenhangs pädagogischer Fachkräfte beschränken, sondern muss Teil *inklusive Organisationsentwicklung* sein. Angesprochen ist hier die Meso-Ebene von Kindertageseinrichtungen als Bildungsinstitutionen, auf der die Trägerorganisationen

dafür Sorge tragen müssen, inklusive Werte in ihren Strukturen zu verankern.

Erste Ansätze und Instrumente einer inklusiven Organisationsentwicklung liegen vor⁷⁹ oder sind in der Entwicklung und bedürfen weiterer Erprobung und Evaluation. Doch Anstrengungen um Inklusion „von unten“ ohne entsprechende Maßnahmen „von oben“ sind langfristig wirkungslos, wie es Mechthild Gomolla (2009, S. 50) als eine Vertreterin der Forschung zur Bildungsungleichheit verdeutlicht:

„Um eine Bildungs- und Erziehungskultur zu schaffen, die die Auseinandersetzung mit institutionalisierter Diskriminierung ermutigt, müssen die entsprechenden politischen Instanzen eine führende Rolle übernehmen“.

Die Verknüpfung inklusiver Orientierungs- und Prozessqualität mit inklusiver Strukturqualität muss um weitreichende Anstrengungen auf der Makro-Ebene des Bildungssystems ergänzt werden.

Die Einrichtungen früher Bildung in Übereinstimmung mit rechtlichen Verpflichtungen aus der *UN-Kinderrechtskonvention* und aus der *UN-Behindertenrechtskonvention* sind inklusiv auszurichten.

Dafür ist die Einrichtung einer unabhängigen Stelle zu empfehlen, um die Wissensbestände zu Inklusiver Pädagogik zu systematisieren und aufzubereiten sowie Entwicklungen im Feld im Sinne eines „Inklusions-Monitoring“ kritisch zu begleiten.⁸⁰

Die Bestimmung *inklusive Bildungsqualität* orientiert nicht nur pädagogische Praxis und die Kindertageseinrichtungen als Organisationen, sondern auch die *Professionalisierung* pädagogischer Fachkräfte. Insofern wären hierzu auch explizit internationale Entwicklungen aufzubereiten. In Ländern wie Schweden, UK, Australien und Neuseeland ist viel an Forschung und Praxis zum Umgang mit sozialer Heterogenität und Diskriminierung entwickelt, wovon die Entwicklung der deutschen Fachdebatte wertvolle Impulse erwarten könnte (vgl. zu Schweden: Prengel 2010, 40 f.;

76 Dies beschreibt Tim Rohrmann (2009, S. 91) für den Aspekt Gender: „Zum einen fehlt gezielte Forschung, die bereichsspezifische kindliche Bildungsprozesse im Kontext der pädagogischen Arbeit in Institutionen untersucht. Zum anderen lassen die fachbezogenen Praxiskonzepte und Materialien eine geschlechterbewusste Perspektive vermissen. Diese muss dann zusätzlich eingeführt werden, z.B. durch den Bezug auf Fachliteratur zur Genderthematik“.

77 Rolf Janssen (2010, S. 50 ff.) betont, dass die Orientierung auf Kompetenzen erfordert, in einem nächsten Schritt die Anwendungsbereiche zu klären, und dass dieser Schritt jedoch meistens (bezogen auf die Lehrpläne der Fachschulen) nicht getätigt wird.

78 Beispielhaft in Derman-Sparks/Olsen (2010), wo in jedem Kapitel solche Handlungsprinzipien auf einer mittleren Konkretisierungsebene benannt und mit praktischen Beispielen erläutert sind.

79 Dazu zählen der Index für Inklusion (Booth et al 2010) und das Instrument zur vorurteilsbewussten Entwicklung von Trägerqualität, das im *Projekt Kinderwelten* entwickelt wurde.

80 Die 2009 am *Deutschen Institut für Menschenrechte* eingerichtete Monitoring-Stelle zur Umsetzung der *UN-Behindertenrechtskonvention* hätte eventuell ein solches Potenzial.

zu Australien: Sens 2008, 283 f.; zu UK: Robinson/Jones Diaz 2010).

Die Qualifizierung der Fort- und Weiterbildnerinnen sollte systematisch entwickelt und abgesichert werden.

Es muss Fortbildnerinnen und Fortbildnern ermöglicht werden, sich das für Inklusion relevante Grundlagen- und Praxiswissen sowie geeignete Methoden der Vermittlung aneignen zu können, da die Durchführung von Fort- und Weiterbildungsangeboten hohe Anforderungen an deren Fachlichkeit stellt (vgl. Kap 5.2). Dies ist bislang jedoch nicht Teil universitärer oder anderer Ausbildungsstrukturen zur Frühpädagogik, in denen geeignete Formate solcher *Trainings of Trainers* zu entwickeln wären: So wie pädagogische Fachkräfte in der Inklusiven Frühpädagogik wertebegleitende Handlungskompetenz, Analysekompetenz, Methodenkompetenz und Selbstreflexionskompetenz nur kontextbezogen ausbilden können, erwerben auch Multiplikatorinnen und Multiplikatoren solche Kompetenzen nicht durch „Trockenschwimmen“. Sie sollten den Anwendungsbezug exemplarisch im Kontext erwachsenenpädagogischer Lehr-/Lernverhältnisse vornehmen, indem sie die dort vorhandene Heterogenität und Hierarchie zum Gegenstand ihres Lernens machen.

Formate für Inklusiv Frühpädagogik sind für den Bereich der Fort- und Weiterbildung zu überprüfen.

Diese Formate sollen die Bezugnahme auf konkrete Lernkontexte erlauben und vorsehen, beispielsweise in Form von Entwicklungswerkstätten (Wagner u.a. 2006, S. 139 f.), in der fachlichen Begleitung eines Praxisentwicklungsprozesses als Team oder in Konsultationskittas. Hilfreich wäre auch, bisherige Ansätze der Fort- und Weiterbildung zur Vermittlung von Kompetenzen für Inklusion noch systematischer zu evaluieren, als dies hier Gegenstand der Expertise sein konnte (vgl. Kap 5). Das könnte die bis dato dünne Wissensbasis erweitern, was Weiterbildungsangebote in diesem Kontext leisten sollten und dabei auch zur Klärung beitragen, welche Charakteristika von Fort- und Weiterbildung für die Qualifizierung von Fachkräften

zu Inklusion dysfunktional sind,⁸¹ um mit diesem Wissen vergangene Fehler nicht zu wiederholen.

Die Ausbildung pädagogischer Fachkräfte hat sich ebenfalls systematischer mit Inklusion zu befassen.

Sabine Lingenauber (2010) bezeichnet es als „große Aufgabe für die Hochschulen insgesamt, ein Konzept zu entwickeln, das auf Inklusion ausgerichtet ist“. Studiengangskonzepte der Frühpädagogik sollten den Ansatz der Inklusion in allen Modulen thematisieren, z.B. in „Sprache“ und „Bewegung“, wo sich der inklusive Aspekt nicht von vornherein erschließe. Da diese Übertragung nicht von den Studierenden erwartet werden könne, sei sie eine Aufgabe der Lehrenden. Dies entspricht der Forderung, die Berücksichtigung von Genderaspekten als Querschnittsaufgabe in Bildungsinhalten (Rohrmann 2009, S. 112) sowie der gesamten Ausbildung zu verankern, und sie nicht punktuell anzubieten (Krabel 2008; Gender Loops 2007). Es entspricht der ganzheitlichen Berücksichtigung des Inklusionsgedankens im System der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern in Australien, wo ausgehend von *special needs* weitere Heterogenitätsaspekte und Ausgrenzungsgefahren durchgängig thematisiert werden (Sens 2008).

Pädagogische Fachkräfte, die inklusiv arbeiten wollen, sind mit äußerst widersprüchlichen Arbeitsanforderungen konfrontiert.

Die Quadratur des Kreises, die darin besteht, in einem unverändert auf Selektivität und Homogenisierung beruhenden Bildungssystem eine inklusive pädagogische Praxis in Bildungseinrichtungen realisieren zu wollen, wird von pädagogischen Fachkräften als Dilemma, Überforderung oder Vergeblichkeit wahrgenommen. Das Vorhaben, Barrieren von Kindern im Zugang zu Lernen und Bildung innerhalb der eigenen Gruppe oder Einrichtung zu erkennen und teilweise abzubauen, gerät unter Druck, weil andere und weitreichendere Barrieren im Zugang zu Einrichtungen und Bildungsressourcen bestehen bleiben.

⁸¹ Zum Beispiel: Kontext-Enthobenheit; Differenzblindheit wie auch Differenzfixierung; Berücksichtigung von Heterogenität bei Vermeidung des Themas Ein- und Ausgrenzung; Nichtberücksichtigung der notwendigerweise eingeschränkten Sichtweise aus der Dominanzperspektive.

Inklusion kann nicht gelingen, wenn sie an der Kita-Tür endet.

Der Aufbau eines *inclusive education system* ist eine bildungspolitische Aufgabe, geht es doch um die „Umwandlung aller Sondereinrichtungen und Regeleinrichtungen in Deutschland hin zu Inklusionseinrichtungen“ (Lingenauber 2010). In der Tat ist Inklusion als gesellschaftliche Verpflichtung ein bildungspolitisches „Großprojekt“, das alle Bereiche des Bildungssystems umfassen muss. Dieser Prozess ist mit finanziellen Investitionen verbunden, auch wenn Berechnungskalkulationen ergeben, dass Inklusion auf lange Sicht die kostengünstigere Variante des Bildungssystems ist (Preuss-Lausitz 2000).

Die Investitionen in die Qualifizierung pädagogischer Fachkräfte für Inklusive Frühpädagogik sind nur ein kleiner, wenn auch wichtiger Teil des Ganzen.

7 Literatur

- Albers, Timm (2010): Inklusion in der frühen Kindertagesbetreuung. Anforderungen an eine inklusive Frühpädagogik. In: Frühe Kindheit, S. 24–28
- Alsaker, Francoise (2004): Quälgeister und ihre Opfer. Mobbing unter Kindern – und wie man damit umgeht. Bern
- Ansari, Mahdokht (2004): Familienkulturen achten – auf Eltern zugehen. Fastenbrechen in der Kita. In: Betrifft Kinder, H. 5, S. 42–43
- Anti-Bias Werkstatt/Europa-Haus Aurich (Hrsg.) (2007): Demokratie verstehen und leben. Methodenbox: Demokratie-Lernen und Anti-Bias-Arbeit. Aurich
- Arnold, Rolf (2005): Didaktik der Lehrerbildung. Das Konzept der reflexiven pädagogischen Professionalisierung. In: Sonderbeilage GEW Zeitung Rheinland Pfalz, 5. Teil
- Auernheimer, Georg (Hrsg.) (2010): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. 3. Aufl. Wiesbaden
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2010): Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel. Bielefeld. www.bildungsbericht.de/daten2010/bb_2010.pdf
- Azun, Serap/Ensslin, Ute/Henkys, Barbara/Krause, Anke/Wagner, Petra (2009): Mit Kindern ins Gespräch kommen. Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung mit Persona Dolls. Das Praxisheft. Berlin (Bezug über: www.kinderwelten.net)
- Baer, Susanne (2010): Schutz vor Diskriminierung im Bildungsbereich in Berlin aus juristischer Sicht. Gutachten im Auftrag der Landesstelle für Gleichberichtigung – gegen Diskriminierung LADS Berlin. Berlin, März 2010
- Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen (BSASFF)/Staatsinstitut für Frühpädagogik (IFP) (Hrsg.) (2006): Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung. 2. Aufl. Weinheim
- Bertelsmann Stiftung (Hrsg.) (2004): Eine Welt der Vielfalt. Ein Trainingsprogramm des *A World of Difference-Institute* der *Anti-Defamation League*, New York, in der Adaption für den Schulunterricht. Praxishandbuch für Lehrerinnen und Lehrer. Gütersloh
- Bielefeldt, Heiner (2009): Zum Innovationspotenzial der UN-Behindertenrechtskonvention. Deutsches Institut für Menschenrechte. Berlin
- Bielefeldt, Heiner (2010): Das Diskriminierungsverbot als Menschenrechtsprinzip. In: Hormel, Ulrike/Scherr, Albert (Hrsg.) (2010): Bildung für die Einwanderungsgesellschaft. Wiesbaden, S. 21–34
- Boban, Ines/Hinz, Andreas (2008): Schlüsselemente inklusiver Pädagogik. Orientierungen zur Beantwortung der Fragen des Index für Inklusion. In: Knauder, Hannelore/Feiner, Franz/Schaupp, Hubert (Hrsg.): Jeder ist willkommen! Die inklusive Schule – theoretische Perspektiven und praktische Beispiele. Graz, S. 53–65
- Bock-Famulla, Kathrin/Große-Wöhrmann, Kerstin (2010): Länderreport Frühkindliche Bildungssysteme 2009: Transparenz schaffen – Governance stärken. Gütersloh
- Böhm, Dietmar/Böhm, Regine/Deiss-Niethammer, Birgit (1999): Handbuch interkulturelles Lernen. Theorie und Praxis für die Arbeit in Kindertageseinrichtungen. Freiburg im Breisgau
- Booth, Tony (2010): Wie sollen wir zusammenleben? Inklusion als wertbezogener Rahmen für pädagogische Praxisentwicklung. Vortrag. Internationale Fachtagung von Kinderwelten am 11.06.2010. Berlin. www.kinderwelten.net (01.10.2010)
- Booth, Tony/Ainscow, Mel/Kingston, Denise (2010): Index für Inklusion. Lernen, Partizipation und Spiel in der inklusiven Kindertageseinrichtung entwickeln. 3. Aufl. Frankfurt am Main (Deutsche Fassung hrsg. durch GEW)
- Bos, Wilfried/Dohe, Claudia/Kowoll, Magdalena E./Platz, Ulrike/Schuster, Susann (2010): Binnendifferenzierung als integrationspädagogische Maßnahme. In: Krüger-Potratz, Marianne/Neumann, Ursula/Reich, Hans (Hrsg.): Bei Vielfalt Chancengleichheit. Münster, S. 296–305
- Breitenbach, Eva (2010): Zur Bedeutung der Geschlechtszugehörigkeit für die Arbeit im Elementarbereich. In: Hagedorn, Jörg/Schurt, Verena/Steber, Corinna/War-

- burg, Wiebke (2010): Ethnizität, Geschlecht, Familie und Schule. 4. Aufl. Wiesbaden S.141–158
- Brockmann, Steffen (2006): Diversität und Vielfalt im Vorschulbereich. Zu interkulturellen und antirassistischen Ansätzen. Oldenburg
- Brokmann-Nooren, Christiane/Gereke, Iris/Kiper, Hanna/Renneberg, Wilm (2007): Bildung und Lernen der Drei- bis Achtjährigen. Bad Heilbrunn
- Brokmann-Nooren, Christiane/Kiper, Hanna (2007): Professionalisierung der Bildungsarbeit im Elementarbereich – zur Entwicklung eines neuen Berufsprofils. In: Brokmann-Nooren, Christiane/Gereke/Kiper, Hanna/Renneberg, Wilm (2007): Bildung und Lernen der Drei- bis Achtjährigen. Bad Heilbrunn, S. 79–97
- Bude, Heinz/Willisch, Andreas (Hrsg.) (2008): Exklusion. Die Debatte über die 'Überflüssigen'. Frankfurt am Main
- Bühs, Roland (2010): Materialien zur interkulturellen Erziehung in Kindergarten und Primarstufe. Handbuch basierend auf dem Praxishandbuch für LehrerInnen „Eine Welt der Vielfalt“ (Anti Defamation League/Bertelsmann Stiftung). 4. Aufl. Berlin
- DECET – Diversity in Early Childhood Education and Training (2007): Vielfalt & Gleichwürdigkeit. Orientierungen für die pädagogische Praxis. www.decet.org (05.10.2010)
- Dederich, Markus (2007): Körper, Kultur und Behinderung. Eine Einführung in die Disability Studies. Bielefeld
- Derman-Sparks, Louise (2010): Anti-Bias Education for Everyone. Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung für Alle. Vortrag, Internationale Fachtagung von Kinderwelten am 11.6.2010. Berlin. www.kinderwelten.net (01.10.2010)
- Derman-Sparks, Louise/Olsen Edwards, J. (2010): Anti-Bias Education for Young Children and Ourselves. Washington: NAEYC Books
- Derman-Sparks, Louise/Ramsey, Patricia (2006): What if all the kids are white? Anti-bias multicultural education with young children and families. New York
- Derman-Sparks, Louise/Anti-Bias Task Force 1989: Anti-Bias Curriculum. Tools for empowering young children. Washington: NAEYC
- Deutsche UNESCO Kommission (DUK) (2009): Frühkindliche Bildung inklusiv gestalten: Chancengleichheit und Qualität sichern. Resolution der 69. Hauptversammlung. Hrsg. von der Deutschen UNESCO Kommission. Brühl. www.unesco.de/res-hv69-2.html (07.10.2010)
- Deutsche UNESCO-Kommission (DUK) (Hrsg.) (2010): Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik. 2. Aufl. Bonn (Original UNESCO 2009, Paris)
- Deutscher Gewerkschaftsbund-Bildungswerk Thüringen (2010): Baustein zur nicht-rassistischen Bildungsarbeit. Hrsg. vom DGB-Bildungswerk Thüringen, 3. Aufl. www.baustein.dgb-bwt.de (07.10.2010)
- Diehm, Isabell (1995): Erziehung in der Einwanderungsgesellschaft. Konzeptionelle Überlegungen für die Elementarpädagogik. Frankfurt am Main/London: IKO – Verlag für Interkulturelle Kommunikation
- Diehm, Isabell (2009): Interkulturelle Pädagogik im Elementar- und Primarbereich in europäischer Perspektive – von programmatischen Verengungen zu neuen Problemsichten. In: Röhner, Charlotte (Hrsg.): Europäisierung der Bildung. Konsequenzen und Herausforderungen für die Grundschulpädagogik. Wiesbaden, S. 55–64
- Diehm, Isabell/Kuhn, Melanie (2005): Ethnische Unterscheidungen in der frühen Kindheit. In: Hamburger, Franz/Badawia, Tarek/Hummrich, Merle (Hrsg.) (2005): Migration und Bildung. Über das Verhältnis von Anerkennung und Zumutung in der Einwanderungsgesellschaft. Wiesbaden, S. 221–231
- Diehm, Isabell/Kuhn, Melanie (2006): „Doing Race/Doing Ethnicity“ in der frühen Kindheit. In: Otto, Hans-Uwe/Schrödter, Mark (Hrsg.): Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft. Sonderheft 8, Neue Praxis, S. 140–151
- Diskowski, Detlef (2005): Synopse zu den Bildungsplänen der Länder (31.12.2005). www.brandenburg.de/media/lbm1.a.../synopse_bildungsplaene.pdf (10.10.2011)
- Dommel, Christa (2008): Religion – Diskriminierungsgrund oder kulturelle Ressource für Kinder? In: Wagner, Petra (Hrsg.): Handbuch Kinderwelten. Vielfalt als Chance – Grundlagen einer vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung. Freiburg im Breisgau, S. 148–159
- Eberwein, Hans/Knauer, Sabine (Hrsg.) (2009): Handbuch Integrationspädagogik: Kinder mit und ohne Beeinträchtigung lernen gemeinsam. Ein Handbuch. 7. Aufl. Weinheim

- Edelbrock, Anke/Schweitzer, Friedrich/Biesinger, Albert (Hrsg.) (2010): *Wieviele Götter sind im Himmel? Religiöse Differenzwahrnehmung im Kindesalter*. Schwalbach am Taunus
- Egger, Rudolf/Mikula, Regina/Haring, Sol/Felbinger, Andrea/Pilch-Ortega, Angela (Hrsg.) (2008): *Orte des Lernens: Lernwelten und ihre biografische Aneignung*. Wiesbaden
- ELRU – Early Learning Resource Unit (1997): *Shifting Paradigms*. Landsdowne, Südafrika: Eigenverlag
- Elverich, Gabi/Kalpaka, Annita/Reindlmeier, Karin (Hrsg.) (2006): *Spurensicherung – Reflexion von Bildungsarbeit in der Einwanderungsgesellschaft*. Frankfurt am Main/London
- Fischer, Veronika/Springer, Monika/Zacharaki, Ioanna (Hrsg.) (2009): *Interkulturelle Kompetenz. Fortbildung – Transfer – Organisationsentwicklung*. Schwalbach am Taunus
- Fleßner, Heike (2005): *Geschlecht und Interkulturalität – Überlegungen zur Weiterentwicklung einer interkulturellen geschlechterbewussten Pädagogik*. In: Leiprecht, Rudolf/Kerber, Anne (Hrsg.) (2005): *Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch*. Schwalbach am Taunus, S. 162–179
- Fried, Lilian/Büttner, Gerhard (Hrsg.) (2004): *Weltwissen von Kindern. Zum Forschungsstand über die Aneignung sozialen Wissens bei Krippen- und Kindergartenkindern*. Weinheim
- Fried, Lilian/Roux, Susanne (Hrsg.) (2007): *Pädagogik der frühen Kindheit. Handbuch und Nachschlagewerk*. Weinheim
- Fritzsche, Heike/Schuster, Ulrich (2009): *Fair in der Kita. Antidiskriminierungspädagogik für ErzieherInnen*. Hrsg. vom Antidiskriminierungsbüro Sachsen. Leipzig: Stadt Leipzig. www.fair-in-der-kita.de
- Fuchs-Rechlin, Kirsten (2010): „Und es bewegt sich doch...“. Eine Untersuchung zum professionellen Selbstverständnis von Pädagoginnen und Pädagogen. Münster/New York
- Fürstenau, Sara/Gomolla, Mechthild (Hrsg.) (2009): *Migration und schulischer Wandel: Unterricht. Lehrbuch*. Wiesbaden
- Gaitanides, Stefan (2007): *Man müsste mehr voneinander wissen!* – Umgang mit kultureller Vielfalt in Kindertageseinrichtungen. Frankfurt am Main
- Geiling, Ute/Hinz, Andreas (Hrsg.) (2005): *Integrationspädagogik im Diskurs*. Bad Heilbrunn
- Gender Loops (2007): *Gender Mainstreaming. Implementierungsstrategien in der Aus- und Fortbildung im Bereich der frühkindlichen Erziehung*. www.genderloops.eu (01.10.2010)
- Gender Loops (2008 a): *Praxisbuch für eine geschlechterbewusste und -gerechte Kindertageseinrichtung*. www.genderloops.eu (01.10.2010)
- Gender Loops (2008 b): *Curriculum Reform. Unterrichtsmaterialien für eine geschlechterbewusste und -gerechte ErzieherInnenausbildung*. www.genderloops.eu (01.10.2010)
- Gerlach, Stephanie (2008): *Sexuelle Orientierung – bedeutsam für Kinder?* In: Wagner, Petra (Hrsg.) (2008): *Handbuch Kinderwelten. Vielfalt als Chance – Grundlagen einer vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung*. Freiburg im Breisgau, S. 171–183
- Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft GEW (2010): *Können die Qualitätsanforderungen in den Berliner Kindertagesstätten umgesetzt werden? Auswertung einer Umfrage der Fachgruppe Kindertageseinrichtungen der GEW Berlin*. Berlin
- Glaser, Edith/Klika, Dorle/Prenzel, Annedore (Hrsg.) (2004): *Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft*.
- Gogolin, Ingrid/Krüger-Potratz, Marianne (2010): *Einführung in die Interkulturelle Pädagogik*. 2. Aufl. Stuttgart
- Gomolla, Mechthild (2007): *Kinderwelten. Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen. Bundesweites Disseminationsprojekt (2004-2008). Zwischenbericht der wissenschaftlichen Begleitung*. www.kinderwelten.net (01.10.2010)
- Gomolla, Mechthild (2009): *Interventionen gegen Rassismus und institutionelle Diskriminierung als Aufgabe pädagogischer Organisationen*. In: Scharathow, Wiebke/Leiprecht, Rudolf (Hrsg.) (2008): *Rassismuskritik. Band 2: Rassismuskritische Bildungsarbeit*. Schwalbach am Taunus, S. 41–60
- Gomolla, Mechthild/Radtke, Olaf-Frank (2007): *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. 2. Aufl. Wiesbaden
- Gramelt, Katja (2010): *Der Anti-Bias-Ansatz. Zu Konzept und Praxis einer Pädagogik für den Umgang mit (kultureller) Vielfalt*. Wiesbaden

- Gunn, Alexandra/Surtess, Nicola (2009): „It’s just all full of love really“: A study of how lesbians and gay men are creating and maintaining family in New Zealand. Wellington (Australien): New Zealand Families Commission Te Kōwhiri A Whānau. www.nzfamilies.org.nz (02.09.2010)
- Gutsfeld, Annette (2007): Stempel, Schubladen und Zuschreibungen. Ein Elternabend zum Thema Etikettierungen. In: *Betrifft Kinder*, H. 7, S. 24–27
- Hagedorn, Jörg/Schurt, Verena/Steber, Corinna/Warburg, Wiebke (2010): Ethnizität, Geschlecht, Familie und Schule: Heterogenität als erziehungswissenschaftliche Herausforderung. 4. Aufl. Wiesbaden
- Hamburger, Franz (2002): Migration und Jugendhilfe. In: *Sozialpädagogisches Institut im SOS-Kinderdorf e.V. München* (Hrsg.): *SPI Schriftenreihe*, S. 6–46
- Hamburger, Franz/Badawia, Tarek/Hummrich, Merle (Hrsg.) (2005): *Migration und Bildung. Über das Verhältnis von Anerkennung und Zumutung in der Einwanderungsgesellschaft*. Wiesbaden
- Haug, Peter (2008): Inklusion als Herausforderung der Politik im internationalen Kontext. In: Kreuzer, Max/Ytterhus, Borgunn (Hrsg.) (2008): „Dabeisein ist nicht alles“. *Inklusion und Zusammenleben im Kindergarten*. München, S. 36–51
- Helsper, Werner (2001). *Praxis und Reflexion – die Notwendigkeit einer »doppelten Professionalisierung« des Lehrers*. In: *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 1. Jg., Heft 3, S. 7–15
- Hinz, Andreas (2003): Inklusion – mehr als nur ein neues Wort?! *Lernende Schule* 6, Heft 23, 15–17. www.gemeinsamleben-rheinlandpfalz.de (10.10.2011) (Nachdruck 2004 in: *Orff Schulwerk Informationen* Nr. 73, Winter, S. 15–18)
- Hinz, Andreas (2004): Vom sonderpädagogischen Verständnis der Integration zum integrationspädagogischen Verständnis der Inklusion? In: Schnell, Irmitraud/Sander, Alfred (Hrsg.): *Inklusive Pädagogik*. Bad Heilbrunn, S. 41–73
- Hinz, Andreas (2006): Kanada - ein ‚Nordstern‘ in Sachen Inklusion. In: Seitz, Simone/Platte, Andrea/Terfloth Karin (Hrsg.) (2006): *Inklusive Bildungsprozesse*. Bad Heilbrunn, S. 149–158
- Hinz, Andreas/Körner, Ingrid/Niehoff, Ulrich (2008): *Von der Integration zur Inklusion. Grundlagen – Perspektiven – Praxis*. Marburg (Bundesvereinigung für Menschen mit geistiger Behinderung)
- Hock, Beate/Holz, Gerda/Wüstendörfer, Werner (2000): *Frühe Folgen – langfristige Konsequenzen? Armut und Benachteiligung im Vorschulalter*. *Vierter Zwischenbericht zu einer Studie im Auftrag des Bundesverbandes der Arbeiterwohlfahrt*. Frankfurt am Main
- Holz, Gerda (2006): *Armut von Mädchen und Jungen in Deutschland – Definition, Umfang, Wirkung und Handlungsansätze*. In: *KiTa spezial. Kindertageseinrichtungen aktuell*. Fachzeitschrift für Leiter/innen der Tageseinrichtungen für Kinder. Sonderausgabe Nr. 4/2006: *Armut bei Kindern*
- Hormel, Ulrike (2010): *Diskriminierung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund im Bildungssystem*. In: Hormel, Ulrike/Scherr, Albert (2004): *Bildung für die Einwanderungsgesellschaft. Perspektiven der Auseinandersetzung mit struktureller, institutioneller und interaktioneller Diskriminierung*. Wiesbaden, S. 173–195
- Hormel, Ulrike/Emmerich, Marcus (2011): *Heterogenität – Diversity – Intersektionalität: Zur Logik sozialer Unterscheidungen in pädagogischen Semantiken der Differenz*. Wiesbaden
- Hormel, Ulrike/Scherr, Albert (2004): *Bildung für die Einwanderungsgesellschaft. Perspektiven der Auseinandersetzung mit struktureller, institutioneller und interaktioneller Diskriminierung*. Wiesbaden
- Hormel, Ulrike/Scherr, Albert (Hrsg.) (2010): *Diskriminierung. Grundlagen und Forschungsergebnisse*. Wiesbaden
- Jacobs, Sven (2005): *Professionelle Kooperation als wesentlicher Grundpfeiler der Integrationspädagogik*. In: Geiling, Ute/Hinz, Andreas (Hrsg.) (2005): *Integrationspädagogik im Diskurs*. Bad Heilbrunn, S. 90–94
- Janssen, Rolf (2010): *Die Ausbildung Frühpädagogischer Fachkräfte an Berufsfachschulen und Fachschulen. Eine Analyse im Ländervergleich*. WiFF Expertise, Band 1. 2. Aufl. München. www.weiterbildungsinitiative.de (01.10.2010)
- Jerg, Jo (2009): „Inklusion von Anfang an“. Projekt IQUA/IQUAnet. *Diversitätsbewusste Pädagogik im Bereich der frühkindlichen Erziehung und Bildung*. Vortrag zum 33. Sozialpädagogiktag Differenz und Ungleichheit. Diversität als Herausforderung, Tübingen, 27. November 2009. www.kigafueralle.de/images/docs/20091127_JoJerg_Inklusion-Diversitaetsbewusste_paed.pdf (01.10.2010)

- Jerg, Jo (2010): Inklusion von Anfang an. Entgrenzungen als Herausforderung für eine inklusive Gestaltung von Kindertagesstätten. In: *Frühe Kindheit*, H. 2, S. 29–33
- Kalpaka, Annita (2001): Von Elefanten auf Bäumen. Kompetentes pädagogisches Handeln in der Einwanderungsgesellschaft – Anforderungen, Überforderungen, Chancen. In: *KiTa spezial* 3, S. 5–8
- Kalpaka, Annita (2005): Pädagogische Professionalität in der Kulturalisierungsfall – Über den Umgang mit „Kultur“. In: Leiprecht, Rudolf/Kerber, Anne (Hrsg.) (2005): *Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch*. Schwalbach am Taunus, S. 387–406
- Kalpaka, Annita (2009): Institutionelle Diskriminierung im Blick – Von der Notwendigkeit, Ausblendungen und Verstrickungen in rassismuskritischer Bildungsarbeit zu thematisieren. In: Scharathow, Wiebke/Leiprecht, Rudolf (Hrsg.) (2008): *Rassismuskritik. Band 2: Rassismuskritische Bildungsarbeit*. Schwalbach am Taunus, S. 25–40
- Kasüschke, Dagmar (2010): Soziale Kompetenzen von Kleinstkindern. In: *Kleinstkinder in Kita und Tagespflege. Zeitschrift für die Arbeit mit Kindern unter 3*, H. 6
- Kasüschke, Dagmar/Fröhlich-Gildhoff, Klaus (2008): *Frühpädagogik heute. Herausforderung an Disziplin und Profession*. Kronach
- Katzenbach, Dieter (2005): Braucht die Inklusionspädagogik sonderpädagogische Kompetenz? In: Geiling, Ute/Hinz, Andreas (Hrsg.): *Integrationspädagogik im Diskurs. Auf dem Weg zu einer inklusiven Pädagogik*. Bad Heilbrunn, S. 86–90
- Katzenbach, Dieter (Hrsg.) (2007): *Vielfalt braucht Struktur. Heterogenität als Herausforderung für die Unterrichts- und Schulentwicklung*. Frankfurt am Main
- Klein, Ursula (2010): *Supervision und Weiterbildung. Instrumente zur Professionalisierung von ErzieherInnen*. Wiesbaden
- Klemm, Klaus (2010): *Gemeinsam lernen. Inklusion leben. Status Quo und Herausforderungen inklusiver Bildung in Deutschland*. Gütersloh
- Kobelt-Neuhaus, Daniela (2010): Inklusion – Konsequenzen für die Praxis in Kindertageseinrichtungen. In: *Frühe Kindheit*, H. 2, S. 18–23
- Krabel, Jens (2008). *Geschlechtergerechtigkeit macht Schule. Anregungen und Empfehlungen zur Verankerung von Gender-Mainstreaming in der Ausbildung von Erzieherinnen*. Kita spezial, H. 3, S. 29–34
- Krause, Anke (2008): „Woher kommst du?“ – Wie junge Kinder Herkunftsfragen begreifen. In: Wagner, Petra (Hrsg.) (2008): *Handbuch Kinderwelten. Vielfalt als Chance – Grundlagen einer vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung*. Freiburg im Breisgau, S. 92–101
- Kreuzer, Max (2008): Zur Beteiligung von Kindern im Gruppenalltag von Kindergärten – Ein Überblick zu Ergebnissen deutscher Integrationsprojekte. In: Kreuzer, Max/Ytterhus, Borgunn (Hrsg.) (2008): *„Dabeisein ist nicht alles“*. Inklusion und Zusammenleben im Kindergarten. München, S. 22–33
- Kreuzer, Max/Ytterhus, Borgunn (Hrsg.) (2008): *„Dabeisein ist nicht alles“*. Inklusion und Zusammenleben im Kindergarten. München
- Kron, Maria (2009): *Gemeinsame Erziehung von Kindern mit und ohne Behinderung im Elementarbereich. Theorieansätze und Praxiserfahrungen*. In: Eberwein, Hans/Knauer, Sabine (Hrsg.) (2009): *Handbuch Integrationspädagogik: Kinder mit und ohne Beeinträchtigung lernen gemeinsam*. Ein Handbuch. 7. Aufl. Weinheim, S. 178–190
- Kron, Maria (2010): Ausgangspunkt: Heterogenität. Weg und Ziel: Inklusion? Reflexion zur Situation im Elementarbereich. In: *Zeitschrift für Inklusion*, H. 3. www.inklusion-online.de (01.10.2010)
- Krüger-Potratz, Marianne/Lutz, Helma (2002): Sitting at crossroads – rekonstruktive und systematische Überlegungen zum wissenschaftlichen Umgang mit Differenzen. In: *Tertium Comparationis. Journal für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft*. Vol. 8/2, S. 81–92
- Krüger-Potratz, Marianne/Neumann, Ursula/Reich, Hans (Hrsg.) (2010): *Bei Vielfalt Chancengleichheit. Interkulturelle Pädagogik und durchgängige Sprachbildung*. Münster
- Kunert-Zier, Margaret/Krannich, Margret (Hrsg.) (2008): *Vom Geschlechterquatsch zum Genderparcours. Geschlechtergerechte Bildung und Erziehung vom Kindergarten bis zum Jugendtreff*. Essen
- Leiprecht, Rudolf/Kerber, Anne (Hrsg.) (2005): *Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch*. Schwalbach am Taunus
- Leu, Hans Rudolf (2006): *Beobachtung in der Praxis*. In: Fried, Lilian/Roux, Susanne (Hrsg.): *Pädagogik der*

- frühen Kindheit. Handbuch und Nachschlagewerk. Weinheim, S. 232–243
- Lingenauber, Sabine (2010) im Interview zum Thema des Monats: Inklusive Frühpädagogik. www.fruehpaedagogik-studieren.de/news/thema-des-monats/interview-mit-prof-dr-sabine-lingenauber (04.09.2010)
- LSVD – Lesben- und Schwulenverband in Deutschland (2008): Beratungsführer „Regenbogenfamilien – alltäglich und doch anders“. Köln. www.family.lsvd.de/beratungsfuehrer/index.php?id=29 (01.10.2010)
- Lutz, Helma/Herrera Vivar, Maria T./Supik, Linda (Hrsg.) (2010): Fokus Intersektionalität: Bewegungen und Verortungen eines vielschichtigen Konzeptes. Wiesbaden
- Lutz, Helma/Wenning, Norbert (Hrsg.) (2001): Unterschiedlich verschieden? Differenz in der Erziehungswissenschaft. Opladen
- Mac Naughton, Glenda (2000): Rethinking Gender in Early Childhood Education. London: Sage Verlag
- Mac Naughton, Glenda (2005): Doing Foucault in Early Childhood Studies. Applying poststructural ideas. London/New York: Routledge
- Mac Naughton, Glenda (2006): Respect for diversity. An international overview. Den Haag: Bernard van Leer Foundation
- Mac Naughton, Glenda/Williams, Gillian (2009): Teaching Young Children. Choices in Theory and Practice. 2. Aufl. Maidenhead: Open University Press
- McIntosh, Peggy (1997): „White Privilege and Male Privilege: A Personal Account of Coming to See Correspondences through Work in Women’s Studies“. In: Delgado, Richard/Stefanovic, Jean (Hrsg.): Critical White Studies. Temple University Press: Philadelphia, S. 291–299
- Mecheril, Paul (2002): Weder differenzblind noch differenzfixiert. Für einen reflexiven und kontextspezifischen Gebrauch von Begriffen. In: IDA-NRW. Überblick 4. Jg., 8, S. 10–16. www.ida-nrw.de/html/ueberblick_4_02.pdf (01.10.2010)
- Mecheril, Paul (2004): Einführung in die Migrationspädagogik. Weinheim
- Melter, Claus/Mecheril, Paul (Hrsg.) (2009): Rassismuskritik. Band 1: Rassismustheorie und -forschung. Schwalbach am Taunus
- Militzer, Renate (2002): Interkulturelle Praxis in Kindertageseinrichtungen. Ausgewählte Ergebnisse aus dem Projekt *Interkulturelle Erziehung im Elementarbereich*. www.spi.nrw.de/material/mil_inter.pdf (01.10.2010)
- Militzer, Renate/Fuchs, Ragnhild/Demandewitz, Helga/Houf, Monika (2002): Der Vielfalt Raum geben. Interkulturelle Erziehung in Tageseinrichtungen für Kinder. Hrsg. vom Sozialpädagogischen Institut (SPI) NRW. Köln
- Motakef, Mona (2006): Das Menschenrecht auf Bildung und der Schutz vor Diskriminierung. Exklusionsrisiken und Inklusionschancen. Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte
- Munoz, Vernor (2007): Report of the Special Rapporteur on the right of education. Addendum Mission to Germany 16–16 February 2006. www.ohchr.org (07.10.2010)
- Neuß, Norbert (Hrsg.) (2010): Grundwissen Elementarpädagogik. Ein Lehr und Arbeitsbuch. Berlin
- Obolenski, Alexandra (2006): Kooperation von Pädagoginnen und Pädagogen als Bestandteil professionellen Handelns. In: Spies, Anke/Dietmar Tredop (Hrsg.): „Risikobiografien“. Benachteiligte Jugendliche zwischen Ausgrenzung und Förderprojekten, Weinheim/München, S. 267–280
- OECD (2004): Starting Strong. Early Childhood Education and Care. Länderbericht Deutschland. Wien
- Paley, Vivian G. (1994): Mitspielen verbieten ist verboten. Gegenseitige Achtung und Akzeptanz unter Kindern. Weinheim/Berlin
- Paley, Vivian G. (2002): White Teacher. 4. Aufl. Cambridge/Massachusetts USA: Harvard University Press
- Pates, Rebecca/Schmidt, Daniel/Karawanskij, Susanne/Liebscher, Doris/Fritzsche, Heike (Hrsg.) (2010): Antidiskriminierungspädagogik: Konzepte und Methoden für die Bildungsarbeit mit Jugendlichen. Wiesbaden
- Permien, Hanna/Frank, Katrin (1995): Schöne Mädchen – starke Jungen? Gleichberechtigung: (k)ein Thema in Tageseinrichtungen für Schulkinder. Freiburg im Breisgau
- Platte, Andrea (2010): Inklusion als Orientierungsrahmen für Qualitätsentwicklung in der Frühpädagogik. In: Zeitschrift für Inklusion, H. 3. www.inklusion-online.de (01.10.2010)

- Platte, Andrea/Seitz, Simone/Terfloth, Karin (Hrsg.) (2006): *Inklusive Bildungsprozesse*. Bad Heilbrunn
- Preissing, Christa (2003): *Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung im Kindergarten. Ein Konzept für die Wertschätzung von Vielfalt und gegen Toleranz*. In: Preissing, Christa/Wagner, Petra (Hrsg.) (2003): *Kleine Kinder, keine Vorurteile? Interkulturelle und vorurteilsbewusste Arbeit in Kindertageseinrichtungen*. Freiburg im Breisgau, S. 12–33
- Preissing, Christa/Wagner, Petra (Hrsg.) (2003): *Kleine Kinder, keine Vorurteile? Interkulturelle und vorurteilsbewusste Arbeit in Kindertageseinrichtungen*. Freiburg im Breisgau
- Preissing, Christa/Wagner, Petra (2007): *Bildungsgerechtigkeit und das Recht von Kindern auf frühe Bildung*. In: Overwien, Bernd/Prenzel, Annedore (Hrsg.): *Recht auf Bildung. Zum Besuch des Sonderberichterstatters der Vereinten Nationen in Deutschland*. Opladen/Farmington Hills, S. 114–119
- Prenzel, Annedore (2006): *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in interkultureller, feministischer und integrativer Pädagogik*. 3. Aufl. Wiesbaden
- Prenzel, Annedore (2010): *Inklusion in der Frühpädagogik. Bildungstheoretische, empirische und pädagogische Grundlagen*. WiFF Expertise, Band 5. www.weiterbildungsinitiative.de (01.10.2010)
- Preuss-Lausitz, Ulf (2000): *Kosten bei integrierter und separater sonderpädagogischer Unterrichtung. Eine vergleichende Analyse in den Bundesländern Berlin, Brandenburg und Schleswig-Holstein*. Frankfurt am Main: Max-Traeger-Stiftung
- Preuss-Lausitz, Ulf (2006): *Die Bildungsperspektive der integrativen Schule*. In: Seitz, Simone/Platte, Andrea/Terfloth Karin (2006): *Inklusive Bildungsprozesse*. Bad Heilbrunn, S. 90–96
- Projekt Kinderwelten (Hrsg.) (2008): *Mit Kindern ins Gespräch kommen. Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen*. Ein Film von Roswitha Weck
- Projekt Kinderwelten (2011): *Qualitätshandbuch für die Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung in Kitas*. Berlin (im Erscheinen)
- Rabe-Kleberg, Ursula (2003): *Gender Mainstreaming im Kindergarten. Reihe Gender Mainstreaming in der Kinder- und Jugendhilfe*. Weinheim
- Reddy, Prasad (2002): *Vorurteile verlernen. Antworten auf die Frage: Was ist Anti-Bias?* In: Inkota-Netzwerk e. V. (Hrsg.): *Vom Süden lernen. Erfahrungen mit einem Antidiskriminierungsprojekt und Anti-Bias-Arbeit*. Berlin, S. 33–38
- Richter, Antje (2000): *Wie erleben und bewältigen Kinder Armut? Eine qualitative Studie über die Belastungen aus Unterversorgungslagen und ihre Bewältigung aus subjektiver Sicht von Grundschulkindern einer ländlichen Region*. Aachen
- Richter, Antje/Holz, Gerda/Altgeld, Thomas (Hrsg.) (2004): *Gesund in allen Lebenslagen. Förderung von Gesundheitspotentialen bei sozial benachteiligten Kindern im Elementarbereich*. Berichte und Materialien aus Wissenschaft und Praxis 2/2004. Frankfurt am Main
- Rieker, Peter (Hrsg.) (2004): *Der frühe Vogel fängt den Wurm!? Soziales Lernen und Prävention von Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit in Kindergarten und Grundschule*. Halle
- Rietmann, Stephan/Hensen, Gregor (Hrsg.) (2009): *Werkstattbuch Familienzentrum. Methoden für die erfolgreiche Praxis*. Wiesbaden
- Ritz, Manuela (2008): *Adultismus – (un)bekanntes Phänomen: „Ist die Welt nur für Erwachsene gemacht?“* In: Wagner, Petra (Hrsg.) (2008): *Handbuch Kinderwelten. Vielfalt als Chance. Grundlagen einer vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung*. Freiburg im Breisgau, S. 128–136
- Robert Bosch Stiftung (RBS) (2008): *Frühpädagogik studieren – ein Orientierungsrahmen für Hochschulen*. Hrsg. von der Robert Bosch Stiftung. Stuttgart
- Robinson, Kerry/Jones Diaz, Criss (2010): *Diversity and Difference in Early Childhood Education. Issues for theory and practice*. Maidenhead: Open University Press
- Röhner, Charlotte (Hrsg.) (2009): *Europäisierung der Bildung. Konsequenzen und Herausforderungen für die Grundschulpädagogik*. Wiesbaden
- Rohrmann, Tim (2008 a): *Zwei Welten? Geschlechtertrennung in der Kindheit. Forschung und Praxis im Dialog*. Opladen/Farmington Hills
- Rohrmann, Tim (2008 b): *Geschlechtsbewusste Pädagogik – eine Gratwanderung*. In: Wagner, Petra (Hrsg.) (2008): *Handbuch Kinderwelten. Vielfalt als Chance. Grundlagen einer vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung*. Freiburg im Breisgau, S. 59–71

- Rohrmann, Tim (2009): Gender in Kindertageseinrichtungen. Ein Überblick über den Forschungsstand. München. www.dji.de (01.10.2010)
- Scharathow, Wiebke/Leiprecht, Rudolf (Hrsg.) (2008): Rassismuskritik. Band 2: Rassismuskritische Bildungsarbeit. Schwalbach am Taunus
- Schmidt, Bettina (2007): Methoden sind nicht alles. Textmaterial der Methodenbox, Hrsg. von der Anti-Bias Werkstatt/Europahaus. Aurich
- Schmidt, Bettina (2009): Den Anti-Bias-Ansatz zur Diskussion stellen. Oldenburg
- Schnell, Irmtraud (2006): An den Kindern kann´s nicht liegen... Zum aktuellen Stand gemeinsamen Lernens von Mädchen und Jungen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf in der Bundesrepublik Deutschland. In: *gemeinsam leben. Zeitschrift für integrative Erziehung*, 14. Jg., H. 4, S. 195–213
- Schumann, Brigitte (2009): Inklusion: Verpflichtung zum Systemwechsel. Deutsche Schulverhältnisse auf dem Prüfstand des Völkerrechts. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, H. 2, S. 51–53
- Schür, Stephanie (2010): Inklusion und DiversityManagement – Perspektiven einer Pädagogik für alle Kinder. In: *Zeitschrift für Inklusion*, Nr. 3. www.inklusion-online.de (01.10.2010)
- Schweitzer, Friedrich/Biesinger, Albert/Edelbrock, Anke (Hrsg.) (2008): *Mein Gott – Dein Gott. Interkulturelle und interreligiöse Erziehung in Kindertagesstätten*. Ravensburg
- Seitz, Simone (2009): *Mittendrin verschieden sein. Inklusive Pädagogik in Kindertageseinrichtungen*. Hochschule Fulda. Fulda
- Seitz, Simone (2010): *Inklusion in Tageseinrichtungen für Kinder im Alter unter drei Jahren*. Tagung des Niedersächsischen Kultusministerium, 13.11.2010. www.mnk-niedersachsen.de (17.11.2010)
- Seitz, Simone/Platte, Andrea/Terfloth Karin (2006): *Inklusive Bildungsprozesse*. Bad Heilbrunn
- Sens, Andrea (2008): *Inklusion im Elementarbereich und Konzepte der Ausbildung – Entwicklungen in Australien*. In: Kreuzer, Max/Ytterhus, Borgunn (Hrsg.) (2008): „Dabeisein ist nicht alles“. *Inklusion und Zusammenleben im Kindergarten*. München, S. 283–298
- Sielert, Uwe/Jaenecke, Katrin/Lamp, Fabian/Selle, Ulrich (2009): *Kompetenztraining „Pädagogik der Vielfalt“*. Grundlagen und Praxismaterialien zu Differenzverhältnissen, Selbstreflexion und Anerkennung. Weinheim/München
- Sıkan, Serap (2008): *Zusammenarbeit mit Eltern: Respekt für jedes Kind – Respekt für jede Familie*. In: Wagner, Petra (Hrsg.) (2008): *Handbuch Kinderwelten. Vielfalt als Chance – Grundlagen einer vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung*. Freiburg im Breisgau, S. 184–202
- Siraj-Blatchford, Iram (2004): *Soziale Gerechtigkeit und Lernen in der frühen Kindheit*. In: Fthenakis, Wassilios/Oberhuemer, Pamela (Hrsg.): *Frühpädagogik international*. Wiesbaden, S. 57–69
- Sollied, Sissel (2008): *Der Kindergarten – eine inkludierende Arena für Kinder mit multiplen Behinderungen und Kommunikationsschwierigkeiten?* In: Kreuzer, Max/Ytterhus, Borgunn (Hrsg.) (2008): „Dabeisein ist nicht alles“. *Inklusion und Zusammenleben im Kindergarten*. München, S. 264–282
- Sozialpädagogisches Fortbildungsinstitut Berlin Brandenburg (SFBB) (Hrsg.) (2010): *Starke Mädchen – starke Jungen! Geschlechterbewusste Pädagogik als Schlüssel für Bildungsprozesse in der Kita*. Praxishandreichung, erarbeitet von Tim Rohrmann. Berlin
- Stender, Wolfram/Rohde, Georg/Weber, Thomas (Hrsg.) (2003): *Interkulturelle und antirassistische Bildungsarbeit. Projekterfahrungen und theoretische Beiträge*. Frankfurt am Main
- Sulzer, Annika/Leiprecht, Rudolf (2007): *Rassismusprävention und interkulturelles Lernen – von Anfang an?* In: Brokmann-Nooren, Christiane/Gereke, Iris/Kiper, Hanna/Renneberg, Wilm (2007): *Bildung und Lernen der Drei- bis Achtjährigen*. Bad Heilbrunn, S. 224–251
- Tomasevski, Katarina (2004): *Manual on rights-based education: global human rights requirements made simple*. Bangkok: UNESCO Bangkok
- Ulich, Michaela (2000): *Interkulturelle Kompetenz – Erziehungsziele und pädagogischer Alltag*. In: *Frühe Kindheit*. Hrsg. Deutsche Liga für das Kind. www.liga-kind.de/fruehe/zeitschrift.php (27.10.2010)
- Ulich, Michaela/Oberhuemer, Pamela/Soltendieck, Monika (2001): *Die Welt trifft sich im Kindergarten. Interkulturelle Arbeit und Sprachenförderung*. Berlin
- UNESCO (1990): *World Declaration On Education For All*. Jomtien, 1990. In: UNESCO (2000): *Education for*

- All: Meeting our Collective Commitments. Adopted by the World Education Forum Dakar, Senegal. 26–28 April 2000
- UNESCO (1994): Die Salamanca Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse. www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Bibliothek/salamanca-erklaerung.pdf (01.10.2010)
- UNESCO (2005): Guidelines for Inclusion. Ensuring Access to Education for All. Paris, www.unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf
- UNESCO (2010): Ten things you need to know about "Education for All". www.unesco.org (01.10.2010)
- Univation – Institut für Evaluation und wissenschaftliche Weiterbildung (2003): Eine Welt der Vielfalt. Zusammenfassung des Abschlussberichtes über die Evaluation des Programms „Eine Welt der Vielfalt“. Im Auftrag der Bertelsmann Stiftung. Gütersloh
- Viernickel, Susanne/Völkel, Petra (2006): Beobachten und Dokumentieren im pädagogischen Alltag. Freiburg im Breisgau
- Wagner, Petra (2007 a): Alle Deutschen tragen Lederhosen? – Stereotype und Vorurteile im Kindergarten und was man dagegen tun kann. In: *Kinderzeit*, H. 3, S. 14–19
- Wagner, Petra (2007 b): Ausgrenzung – ein Thema, das alle betrifft. Unser Umgang mit Vorurteilen und Diskriminierung. In: *Kindergarten heute*, H. 9, S. 6–13
- Wagner, Petra (2007 c): Vielfalt respektieren, Ausgrenzung widerstehen – Politisches Lernen in der Einwanderungsgesellschaft. In: Richter, Dagmar (Hrsg.): *Politische Bildung von Anfang an*. Schwalbach am Taunus, S. 260–274
- Wagner, Petra (Hrsg.) (2008): *Handbuch Kinderwelten. Vielfalt als Chance. Grundlagen einer vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung*. Freiburg im Breisgau
- Wagner, Petra/Hahn, Stefani/Ensslin, Ute (Hrsg.) (2006): Macker, Zicke, Trampeltier ... Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen. *Handbuch für die Fortbildung*. Weimar/Berlin
- Wagner, Petra/Sulzer, Annika (2008): Kleine Rassisten? Konturen rassismuskritischer Pädagogik in Kindertageseinrichtungen. In: Scharathow, Wiebke/Leiprecht, Rudolf (Hrsg.) (2008): *Rassismuskritik*. Band 2: Rassismuskritische Bildungsarbeit. Schwalbach am Taunus, S. 211–225
- Walter, Melitta (2005): *Jungen sind anders, Mädchen auch. Den Blick schärfen für eine geschlechtergerechte Erziehung*. München
- Walter, Melitta (2008): Und wozu soll das gut sein? Genderpädagogik als Bildungsauftrag. In: Kunert-Zier, Margaret/Krannich, Margret (Hrsg.) (2008): *Vom Geschlechterquatsch zum Genderparcours. Geschlechtergerechte Bildung und Erziehung vom Kindergarten bis zum Jugendtreff*. Essen, S. 25–46
- Wildt, Carola (2006): von Anfang an! Chancen und Grenzen früher Bildung für geschlechtsbewusste Pädagogik. In: *Betrifft Mädchen*, 19. Jg., H. 3, S. 111–114
- Wocken, Hans (1991): Integration heißt auch: Arbeit im Team. Bedingungen und Prozesse kooperativer Arbeit. In: *Pädagogik*, 43. Jg., H. 1, S. 18–23
- Wocken, Hans (2005): Allgemeine Sonderpädagogin oder Besondere Allgemeinpädagogin? Vortrag im Symposium des Instituts für Behindertenpädagogik an der Universität Hamburg am 22.06.2005
- Wocken, Hans (2009): Von der Integration zur Inklusion. Ein Spickzettel für Inklusion. In: *Gemeinsam leben. Zeitschrift für integrative Erziehung*, H. 4, S. 216–219
- Wocken, Hans (2010): Über Widersacher der Inklusion und ihre Gegenreden. Ein Essay. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ)*, S. 25–31
- Wollrad, Eske (2005): *Weißsein im Widerspruch: Feministische Perspektiven auf Rassismus, Kultur und Religion*. Königstein im Taunus
- Zaslow, Martha (2006): *Critical Issues in Early Childhood Professional Development*. Hrsg. v. Martinez-Beck, Ivelisse. Baltimore: Brookes Publishing

Zu den Autorinnen



Annika Sulzer

studierte Erziehungs- sowie Sozialwissenschaften und ist seit 2004 freie Mitarbeiterin an der *Internationalen Akademie* (INA) der Freien Universität Berlin. Sie war tätig im Fünf-Länder-Projekt *Children Crossing Borders*, im Projekt *KINDERWELTEN* sowie im Programm *Vielfalt tut gut*. Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen in institutioneller Ungleichheitsforschung, Migrationspädagogik und diversitätsbewusster Praxisentwicklung in der Frühpädagogik.



Petra Wagner

ist Diplom-Pädagogin und lebt und arbeitet seit über 20 Jahren in Berlin; von 1979 bis 1993 Tätigkeit in interkulturellen Projekten mit bilingualem Ansatz (türkisch-deutsch) im Elementar- und Grundschulbereich in Berlin-Kreuzberg; 1993 bis 1998 wissenschaftliche Mitarbeiterin am *Institut für Grundschulpädagogik* der FU Berlin; freiberuflich tätig in der Fortbildung und Beratung von Erzieherinnen/Erziehern und Lehrerinnen/Lehrern; seit 2000 leitet sie das Projekt *KINDERWELTEN* im *Institut für den Situationsansatz der Internationalen Akademie* (INAGmbH) an der Freien Universität Berlin.

Die Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF) stellt alle Ergebnisse in Form von Print- und Online-Publikationen zur Verfügung.

Alle Publikationen sind erhältlich unter: www.weiterbildungsinitiative.de

WiFF Expertisen	WiFF Studien	WiFF Wegweiser Weiterbildung	WiFF Kooperationen
Wissenschaftliche Analysen und Berichte zu aktuellen Fachdiskussionen, offenen Fragestellungen und verwandten Themen von WiFF	Ergebnisberichte der WiFF-eigenen Forschungen und Erhebungen zur Vermessung der Aus- und Weiterbildungslandschaft in der Frühpädagogik	Exemplarisches Praxismaterial als Orientierungshilfe für die Konzeption und den Vergleich von kompetenzorientierten Weiterbildungsangeboten	Produkte und Ergebnisberichte aus der Zusammenarbeit mit unterschiedlichen Partnern und Initiativen im Feld der Frühpädagogik
			
Band 14: Gerhard J. Suess: Missverständnisse über Bindungstheorie	Band 10: Katharina Baumeister/Anna Grieser: Berufsbegleitende Fort- und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte – Analyse der Programmangebote	Band 2: Kinder in den ersten drei Lebensjahren. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung	Band 1: Autorengruppe Fachschulwesen: Qualifikationsprofil „Frühpädagogik“ – Fachschule/Fachakademie
Zuletzt erschienen: Band 13: Elmar Drieschner: Bindung und kognitive Entwicklung – ein Zusammenspiel Band 12: Helga Andresen: Erzählen und Rollenspiel von Kindern zwischen drei und sechs Jahren Band 11: Gudula List: Spracherwerb und die Ausbildung kognitiver und sozialer Kompetenzen Band 10: Monika Rothweiler/Tobias Ruberg: Der Erwerb des Deutschen bei Kindern mit nichtdeutscher Erstsprache Band 9: Iris Füssenich: Vom Sprechen zur Schrift Band 8: Jörg Maywald: Kindeswohlgefährdung	Zuletzt erschienen: Band 9: Rolf Janssen: Das Profil sozialpädagogischer Fachschulen Band 8: Rolf Janssen: Die Zugangsvoraussetzungen zur sozialpädagogischen Fachschulausbildung von Erzieherinnen und Erziehern Band 7: Katja Flämig: Kooperation zwischen Fachschulen/Berufsfachschulen und Praxisstätten Band 6: Karin Beher/Michael Walter: Zehn Fragen – Zehn Antworten zur Fort- und Weiterbildungslandschaft für frühpädagogische Fachkräfte Band 5: Jutta Helm: Das Bachelorstudium Frühpädagogik. Zugangswege – Studienzufriedenheit – Berufserwartungen	Zuletzt erschienen: Band 1: Sprachliche Bildung. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung	

Stand: August 2011

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung



Robert Bosch **Stiftung**



Deutsches
Jugendinstitut

Internationale Konventionen der letzten Jahre drängen zum einen auf die Verbesserung des quantitativen und qualitativen Ausbaus der frühen Bildung. Zum anderen fordern sie inklusive Ansätze und Strukturen, um Prozessen der Ausgrenzung und der Bildungsbenachteiligung zu begegnen. Die Autorinnen nehmen in dieser Expertise eine Bestandsaufnahme von Ansätzen zum Umgang mit sozialer Heterogenität und Diskriminierung im Elementarbereich vor und setzen u.a. die Interkulturelle Pädagogik, die Integrationspädagogik und die Genderbewusste Pädagogik in Bezug zur Inklusion als neuem Paradigma der Frühpädagogik. Auf der Grundlage von Fachliteratur und Erfahrungen aus der pädagogischen Praxis formulieren sie Kompetenzen, die Fachkräfte für eine Inklusive Frühpädagogik benötigen.