

Seitz, Simone; Finnern, Nina-Kathrin; Korff, Natascha; Thim, Anja
Kinder mit besonderen Bedürfnissen - Tagesbetreuung in den ersten drei Lebensjahren. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)

München : Deutsches Jugendinstitut 2012, 52 S. - (Unter Dreijährige. WiFF Expertisen; 30)



Quellenangabe/ Reference:

Seitz, Simone; Finnern, Nina-Kathrin; Korff, Natascha; Thim, Anja: Kinder mit besonderen Bedürfnissen - Tagesbetreuung in den ersten drei Lebensjahren. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). München : Deutsches Jugendinstitut 2012, 52 S. - (Unter Dreijährige. WiFF Expertisen; 30) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-285699 - DOI: 10.25656/01:28569

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-285699>

<https://doi.org/10.25656/01:28569>

in Kooperation mit / in cooperation with:



**Deutsches
Jugendinstitut**

<https://www.dji.de>

Nutzungsbedingungen

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

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

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

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

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

Kontakt / Contact:

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

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Simone Seitz/Nina-Kathrin Finnern/Natascha Korff/Anja Thim

Kinder mit besonderen Bedürfnissen – Tagesbetreuung in den ersten drei Lebensjahren



Die Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF) ist ein Projekt des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, der Robert Bosch Stiftung und des Deutschen Jugendinstituts 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.

© 2012 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)
Lektorat: Jürgen Barthelmes
Gestaltung, Satz: Brandung, Leipzig
Titelfoto: Collage aus mh-werbedesign © Fotolia.com und BEAUTYofLIFE © Fotolia.com
Druck: Henrich Druck + Medien GmbH, Frankfurt a.M.

www.weiterbildungsinitiative.de

ISBN 978-3-86379-045-5

**Simone Seitz/Nina-Kathrin Finnern/Natascha Korff/Anja Thim
unter Mitarbeit von Simone Dunekacke/Natalie Feldmann**

Kinder mit besonderen Bedürfnissen – Tagesbetreuung in den ersten drei Lebensjahren

Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)

Vorwort

Die UN-Behindertenrechtskonvention, die im Dezember 2008 im Deutschen Bundestag ratifiziert wurde, unterstützt die Öffnung von Regeleinrichtungen für Kinder mit besonderen Bedürfnissen. Dies bedeutet, dass allen Eltern ein wohnortnahes Angebot in einer Kindertageseinrichtung gemacht werden muss. Mit dem Ausbau des Betreuungsangebots für Kinder in den ersten drei Lebensjahren entstehen zusätzliche Herausforderungen für die Fachkräfte. Wenn sie inklusive Konzepte in Kindertageseinrichtungen für alle Altersgruppen umsetzen sollen, müssen sie hierfür qualifiziert werden.

In der vorliegenden Expertise „Kinder mit besonderen Bedürfnissen – Tagesbetreuung in den ersten drei Lebensjahren“ beschreiben Simone Seitz, Nina-Kathrin Finnern, Natascha Korff und Anja Thim die strukturellen Rahmenbedingungen für eine inklusive Praxis mit dieser Altersgruppe. Sie stellen den aktuellen Stand der Forschung zu Kindern mit besonderen Bedürfnissen in der Tagesbetreuung dar und definieren Qualifikationsanforderungen an die Fachkräfte. Die Expertise schließt mit Empfehlungen dazu, wie Aus- und Weiterbildung die Fachkräfte auf diese Handlungsanforderungen vorbereiten kann.

Diese Expertise wurde für die Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF) erstellt und knüpft an die thematische Arbeit der Expertengruppe „Kinder unter drei Jahren“ an. Die Verantwortung für die fachliche Aufbereitung der Inhalte liegt bei den jeweiligen Autorinnen. Die Expertise, deren Ergebnisse auch in weitere Projektarbeiten einfließen, dient der Entwicklung von Weiterbildungsangeboten und soll den fachlichen Diskurs anregen.

Unser Dank gilt Dr. Hans Rudolf Leu, der die Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte von Beginn an bis zu seinem Ausscheiden in den Ruhestand als wissenschaftlicher Leiter begleitet und auch diese Publikation intensiv betreut hat.

München, im November 2012



Bernhard Kalicki
Wissenschaftliche Leitung WiFF

Inhalt

1	Theoretische Einordnung	6
1.1	Behinderung – Besondere Bedürfnisse – Entwicklungsgefährdung	6
1.2	Inklusion als Menschenrecht	7
2	Konzeptionelle Bezugspunkte	9
2.1	Krippenpädagogik	9
2.1.1	Zur Entwicklung von Krippen	9
2.1.2	Bildungspädagogischer und sozialpädagogischer Auftrag	10
2.1.3	Bildungsbegleitung	11
2.1.4	Struktur und Individualisierung	12
2.1.5	Bindungsaufbau und Beziehungsgestaltung	12
2.1.6	Erziehungspartnerschaft mit Eltern und Bezugspersonen	13
2.1.7	Bedeutung von Gleichaltrigen-Kontakten	14
2.2	Familienzentren	15
2.2.1	Entstehung, Entwicklung, Zielsetzung	15
2.2.2	Anknüpfungspunkte für inklusive Tagesbetreuung	16
2.3	Frühförderung	17
2.3.1	Strukturelle und konzeptionelle Grundlagen	17
2.3.2	Zugänglichkeit und Wirksamkeit	18
2.3.3	Zusammenarbeit mit Kindertageseinrichtungen	19
3	Strukturelle Rahmenbedingungen	20
3.1	Statistische Lage	20
3.2	Gesetzgebung	21
3.3	Ausbildung elementarpädagogischer Fachkräfte	21
4	Forschungsstand	24
4.1	Entwicklungsgefährdete Kinder in Tageseinrichtungen	24
4.2	Zentrale Fragen der pädagogischen Arbeit	25
4.2.1	Gleichaltrigen-Kontakte	25
4.2.2	Bindung und Beziehung	26
4.2.3	Individualisierung und soziale Einbindung	27
4.3	Professionalisierungsbereiche	28
4.3.1	Partizipationsförderliche Entwicklungs- und Bildungsbegleitung	28
4.3.2	Verständnisweisen von Behinderung	29
4.3.3	Bildungsanspruch	29
4.3.4	Multiprofessionelle Kooperation	30
5	Professionelles Handeln: Inklusive Tagesbetreuung mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren	31
5.1	Ausgangspunkte konzeptioneller Entwicklungen	31
5.2	Empfehlungen zur Aus- und Weiterbildung	33
6	Literatur	44

1 Theoretische Einordnung

Mit dem derzeit stattfindenden Ausbau von Tagesbetreuungsplätzen für Kinder in den ersten drei Lebensjahren unternimmt Deutschland im Bereich der Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern dieser Altersgruppe Schritte in Richtung einer Versorgungsdichte, die in vielen anderen EU-Ländern bereits verwirklicht ist (Lichtenberger/Wirth 2012 und OECD 2006, S. 86).

Der Ausbaustand derzeit im Fokus unterschiedlicher pädagogischer sowie bildungs- und sozialpolitischer Diskussionen zur *Frühkindlichen Bildung*. Eine wachsende Bedeutung kommt dabei der Qualitätssicherung zu. Ungeachtet der *UN-Konvention über die Rechte behinderter Menschen* (UN 2006), die seit 2009 für Deutschland Gültigkeit besitzt, wird dieser Frage unter dem Aspekt der Entwicklung von inklusiven Strukturen jedoch noch ausgesprochen selten nachgegangen. Demnach besteht ein deutlicher Entwicklungsbedarf nicht nur auf struktureller Ebene, denn auch Fragen der Konzeption und Professionalisierung einer inklusiven Pädagogik für Kinder in den ersten drei Lebensjahren sind bisher weitgehend unbearbeitet.

Von der Inklusionsforschung aus betrachtet überrascht dieser Befund zunächst, denn die historischen Wurzeln der Integrations- und Inklusionsforschung liegen durchgehend im Elementarbereich (Kron 2006). Im Rahmen verschiedener Forschungsarbeiten zu den ersten Modellversuchen gemeinsamen Lebens und Lernens im Kindergarten wurden die theoretischen Grundmodelle integrativer bzw. inklusiver Pädagogik entwickelt sowie später vom Kindergarten auf die Schule bezogen und entsprechend weiterentwickelt.

Ihrer Entstehungszeit entsprechend finden sich in diesen Arbeiten zwar kaum direkte Bezüge zur Altersgruppe der bis zu dreijährigen Kinder, doch lassen sie sich in verschiedener Hinsicht als Ausgangspunkt nutzen. Die dringend benötigte genauere Konzeption inklusiver Pädagogik für Kinder dieser Altersgruppe könnte also bei ihrer theoretischen Fundierung auf einen breiten Wissensvorrat mit empirischen Erkenntnissen und Theoriegerüsten inklusiver Pädagogik in Kindertageseinrichtungen mit Kindern im Alter von drei bis sechs Jahren zurückgreifen. Da diese an ande-

rer Stelle nachzulesen sind (Prenzel 2010; Seitz 2009; Heimlich 2003; Kaplan 1993), beschränkt sich die Darstellung im Folgenden auf die Klärung der zentralen Begriffe *Behinderung* und *Inklusion*, um die zugrunde gelegten Vorannahmen transparent zu machen.

1.1 Behinderung – Besondere Bedürfnisse – Entwicklungsgefährdung

Wird Behinderung als Risiko für Partizipation und Herausforderung verstanden, so gilt der fachliche Blick in diesem Zusammenhang nicht einer bestimmten, vermeintlich feststehenden Eigenschaft von Kindern (essenzialistische Sichtweise), sondern der Analyse von Situationen, in denen Partizipation und/oder Lern- und Entwicklungsprozesse durch bestimmte Barrieren behindert werden. Konzeptionell geht es hieran anknüpfend um die *Aufmerksamkeit für Barrieren*, die sich Kindern stellen sowie deren *Reflexion* und *Minimierung* – und nicht um die Anpassung des einzelnen Kindes an vorgefundene Verhältnisse.

Fragt man genauer nach den individuellen Entwicklungs- und Bildungsprozessen der Kinder, so scheint es zunächst naheliegend, diese anhand von Entwicklungsnormen sowie konkret anhand von Entwicklungstabellen zu beschreiben. Diese sind allerdings kulturell gebunden und nicht zweckfrei, vielmehr machen sie Kindesentwicklung anhand der Konstruktion von Normalität und Abweichung „messbar“ (Kelle 2008).

Das „Normkind“

Als „Normkind“ wird dabei in aller Regel (und oftmals unausgesprochen) ein der sogenannten Mittelschicht entstammendes einsprachig aufwachsendes Kind in den Blick genommen. Differenzielle Forschungen, die Unterschiedlichkeiten von jungen Kindern in den Blick nehmen, haben zwar seit längerem Eingang in die Kindheitsforschung gefunden, sind aber in den entwicklungspsychologischen Forschungslinien vergleichsweise selten (Ahnert 2008b).

Unterschiedliche Entwicklungswege

Demgegenüber steht die mittlerweile weitgehend als Konsens verhandelte Erkenntnis, dass sich junge Kinder durch eine hohe interpersonelle Varianz in den Entwicklungswegen auszeichnen (Largo 2008a; 2008b).

Entwicklungswege sind dabei eng in die individuellen, veränderlichen und kulturell gebundenen Sozialisationsbedingungen eingewoben und zudem zusätzlich „gebrochen“ durch Inkongruenzen und Varianzen innerhalb der Entwicklung der einzelnen Kinder.

„Kinder mit besonderen Bedürfnissen“

„Kinder mit besonderen Bedürfnissen“ sind daher im Verständnis der vorliegenden Expertise keinesfalls Kinder, die sich als Gruppe anhand klarer und verallgemeinerbarer Kategorien von anderen Kindern unterscheiden ließen. Vielmehr geht es um ein besonderes Augenmerk für Risiken und Gefährdungen von Kindern, die an den Rand gedrängt oder ausgegrenzt werden (Marginalisierung bzw. Exklusion) und/oder die eigenen Potenziale für Lernen und Entwicklung nicht entfalten können (underachievement).

Belastungsfaktoren

Die Lebens- und Entwicklungsbedingungen einer steigenden Zahl von Kindern sind durch Belastungsfaktoren geprägt wie materielle Armut und/oder soziale Risikolagen (Bundesregierung 2008, S. 66 ff.), was erhebliche Auswirkungen auf ihre Entwicklung hat (Weiß 2007, S. 78 ff). Mit der hier vertretenen Verständnisweise wird somit zugleich Bezug genommen auf die bekannte enge Korrelation sozial schwacher Ausgangslage mit Diagnosen von „Behinderung“ (Weiss 2001) und dahinter zu vermutenden Effekten institutioneller Diskriminierung (Gomolla 2006).

Zunahme (psycho-)sozialer Risikolagen

Unter den Kindern, die den gesetzlichen Regelungen entsprechend die Komplexleistung Frühförderung erhalten, wächst jedenfalls der Anteil von Kindern in (psycho-)sozialer Risikolage ohne klare medizinische Diagnose im Sinne einer organischen Beeinträchtigung oder eines medizinischen Syndroms (Weiß 2000).

Um diesen Bedingungen gerecht zu werden, werden in der vorliegenden Expertise verschiedene mögliche Risikolagen von Kindern einbezogen und nicht etwa organische Beeinträchtigungen in den Mittelpunkt gestellt. Eine inhaltliche Fixierung der hier vorzunehmenden Ausführungen auf letzteres würde nicht nur die Praxislage ignorieren, sondern auch einen zentralen Aspekt der Problemlage umgehen – nämlich den Zusammenhang von Behinderungsfragen und Gesellschaftsfragen.

Kinder entwickeln sich in Zusammenhängen

Ein soziales Modell von Behinderung, wie es auch der *UN-Behindertenrechtskonvention* zugrunde liegt, nimmt den Gedanken der Kontextbedingtheit individueller Entwicklung auf. In der Grundlinie wird dieser bereits im Behinderungsbegriff der *World Health Organization* (WHO) entwickelt (WHO 2005).¹ Die *UN-Behindertenrechtskonvention* führt ihn weiter zum erläuterten Verständnis von Behinderung als veränderter Partizipation und Herausforderung (Bielefeldt 2006).

Eine Unterscheidung zwischen Kindergruppen entlang der Frage nach einer medizinischen Diagnose ist aus dieser Sicht für pädagogische Fragestellungen unangemessen. Dies würde konsensuell verhandelte Erkenntnisse zur sozialökologischen Einbettung kindlicher Entwicklung ignorieren und wäre daher mit hieran anknüpfenden Grundannahmen inklusiver Pädagogik nicht zu vereinbaren.

In dieser Expertise werden unter Kindern mit „besonderen Bedürfnissen“ somit Kinder mit besonderen Gefährdungen für ihre Entwicklung und ihre Partizipation verstanden. Dieser Gedanke wird in der folgenden Erläuterung zum Menschenrecht auf Inklusion weiter ausgeführt.

1.2 Inklusion als Menschenrecht

Die *UN-Behindertenrechtskonvention* bezieht sich auf alle Ebenen des Erziehungs- und Bildungssystems und schließt damit den Elementarbereich ein (UN 2006, S. 16; vgl. auch Prengel 2010; Poscher u.a. 2008, S. 20). Entscheidend ist neben dem Art. 24 (Bildung) besonders der Art. 26 zur „Habilitation und Rehabilitation“ (Netzwerk 2009, S. 21). Hier wird festgeschrieben, dass Unterstützung so früh wie möglich erfolgen und auf einer „multidisziplinären Bewertung der individuellen

1 In der Systematik der *International Classification of Functioning, Disability and Health* (ICF) „dient Behinderung als Oberbegriff für Schädigungen, Beeinträchtigungen der Aktivität und Beeinträchtigung der Partizipation [Teilhabe]“ (ICF, S. 9) unter „expliziter Bezugnahme auf Kontextfaktoren“ (ICF, S. 5). Im Fokus steht damit nicht Beeinträchtigung der körperlichen Strukturen („Schädigung“), sondern die Beeinträchtigung der Teilhabe und Aktivität, die entsteht, wenn die Entwicklungsbedingungen in der Umwelt nicht optimal an die Entwicklungsvoraussetzungen einer Person anknüpfen.

Bedürfnisse und Stärken beruhen“ sowie „so gemeinde-
nah wie möglich zur Verfügung stehen“ soll (ebd., S. 21).
Damit wird für den Elementarbereich das Komplement
zu der in Art. 24 dokumentierten Verpflichtung ge-
schaffen, notwendige Unterstützung im allgemeinen
Erziehungs- und Bildungssystem zu geben (ebd., S. 18).

Menschenrecht auf Bildung

Zentral für das Verständnis der *UN-Behindertenrechts-
konvention* ist der hierin implizierte rechtebasierte
Zugang. Es geht demnach bei der Verpflichtung zum
Aufbau eines inklusiven Erziehungs- und Bildungs-
systems nicht um einen Akt der Fürsorge, sondern
um die Verwirklichung von Nichtdiskriminierung
gegenüber universalen Menschenrechten (Aichele
2010; Bielefeldt 2006). Basierend auf dem *Menschen-
recht auf Bildung* (Motakef 2006) werden in der Kon-
vention mit dem Begriff „Behinderung“ einerseits
unzureichende Partizipation, andererseits fehlende
Möglichkeiten beschrieben, das eigene Potenzial zu
entwickeln und angemessene Herausforderungen für
den Entwicklungs- und Bildungsprozess zu erhalten
(achievement).

Gleichberechtigung

Beides ist eng mit *Gleichberechtigung* verbunden (Pren-
gel 2010; UNESCO 2009). Zentraler Aspekt ist dabei die
gegenwärtig mit der begrifflichen Weiterentwicklung
von der „Integration“ zur „Inklusion“ verbundene
Aufmerksamkeit für die bewegliche Verschränkung
verschiedener Dimensionen von Heterogenität und
ihrer Zusammenwirkung (Hinz 2002; Prengel 1995).
Dieser Auffassung folgend werden Dimensionen
wahrgenommener Verschiedenheiten wie kulturelle
Zugehörigkeit, Religion, Alter, Gender und Befähig-
ung auf der Basis einer anerkennenden Haltung als
perspektivengebundene Konstrukte und nicht als
feststehende Eigenschaften einzelner Kinder oder
gar Gruppen von Kindern betrachtet (Prengel 2003).

Inklusion betrifft das Ganze

Entsprechend der Perspektive, Barrieren für Partizipa-
tion und Herausforderung bezogen auf alle Kinder zu
minimieren und nicht einzelne Kinder an bestehen-
den Strukturen „anzupassen“, betrifft Inklusion in der
Praxis eine Kindertageseinrichtung als Ganzes und
sollte integraler Teil der Einrichtungskonzeption sein –
also kein „Zusatzprogramm“. Auf der pädagogischen

Handlungsebene bezieht sich Inklusion entsprechend
auf alle Kinder in der Einrichtung.

Die vorliegende Expertise geht damit von der vorläü-
figen Leitidee inklusiver Pädagogik aus: individuelle
Herausforderung in sozialer Eingebundenheit auf der
Basis von Gleichberechtigung. Entsprechend dieser
Zielsetzung wird nach der Qualifizierung für profes-
sionelles Handeln gefragt.

2 Konzeptionelle Bezugspunkte

Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern in den ersten drei Lebensjahren findet in unterschiedlichen Institutionen und Organisationsformen statt. Der Schwerpunkt liegt hier bei den Kindertageseinrichtungen. Damit ist insbesondere auf die Krippenpädagogik als Bezugspunkt für die Konzeptbildung inklusiver Pädagogik mit Kindern dieser Altersgruppe verwiesen (Kapitel 2.1).

Zur Einordnung der aktuellen fachlichen Diskussion um eine Pädagogik für Kinder in den ersten drei Lebensjahren wird zunächst ein fokussierter Rückblick auf die historische Entwicklung des Tagesbetreuungssystems für junge Kinder in Deutschland gegeben sowie eine Einordnung des (politischen und pädagogischen) Auftrages von Krippen vorgenommen.

Anschließend werden zentrale Elemente krippenpädagogischer Konzeptionen unter inklusionspädagogischer Perspektive beleuchtet.

Dem besonderen Augenmerk auf entwicklungsgefährdete Kinder entsprechend können weitere wichtige Bezugspunkte auch in Konzepten für die Arbeit mit Kindern und Familien in Risikolagen (hier beispielhaft Familienzentren Kapitel 2.2) und in der Frühförderung (Kapitel 2.3) vermutet werden. Somit finden auch diese beiden Aspekte für die Konzeptbildung inklusiver Pädagogik mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren Berücksichtigung.

2.1 Krippenpädagogik

2.1.1 Zur Entwicklung von Krippen

Ziele und Aufgaben von Krippen unterscheiden sich heute deutlich von denen der ersten Krippen, die Mitte des 19. Jahrhunderts gegründet wurden. Diese waren Einrichtungen für Familien in Notlagen, welche die grundlegende Versorgung ihrer Kinder nicht gewährleisten konnten. In heutiger Lesart hatten diese Krippen damit vor allem einen familienbezogenen kompensatorischen Auftrag.

In (West-)Deutschland dauerte es bis in die 1990er-Jahre hinein, bis sich der fachliche Konsens durchsetzte, dass eine qualitativ hochwertige Betreuung in

Kindertageseinrichtungen einen wichtigen Baustein für die Entwicklung von Kindern als Gesamtpersönlichkeiten sowie für ihre zukünftigen Bildungschancen darstellt.

In verschiedenen europäischen Ländern dagegen haben sich deutlich früher Betreuungsangebote entwickelt. Aber auch in der DDR wurde bereits ab 1948 ein reguläres Betreuungsangebot für Kinder in den ersten drei Lebensjahren etabliert. Die Kinderkrippe war als erste Stufe des Bildungssystems ausgelegt, die Aufsicht über das Krippenwesen lag allerdings beim Gesundheitsministerium. Der Fokus der Arbeit in den Krippen der DDR lag insgesamt eher auf Betreuung und Gesundheitsförderung (Israel 2008, S. 18). Die Bildungsarbeit bezog sich vornehmlich auf die Vermittlung von Einstellungen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, die für das Leben in einer sozialistischen Gesellschaft als relevant erachtet wurden.

Eine wichtige Aufgabe der Krippen in der DDR war eine stetige Überwachung der physischen, psychischen und kognitiven Entwicklung der Kinder. Kinder mit „Behinderung“ wurden über ein zentralistisch organisiertes Kontrollsystem früh erfasst und in staatliche Förderinstitutionen eingebunden. Seit 1954 bestand eine Meldepflicht für „Kinder mit Behinderung“, sowohl mit dem Ziel der Aufnahme in das Fördersystem als auch für empirische Zwecke (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend BMFSFJ 1994, S. 281). Die Betreuung entwicklungsgefährdeter Kinder im Krippenalter erfolgte entweder ambulant durch sogenannte „Dispensaires für behinderte Kinder“ oder als „Sondererziehung“ in (Sonder-)Krippen (Sohns 2000, S. 244). Zuweisungskriterium war die „Bildungsfähigkeit“ der Kinder (Theunissen 2006, S. 33 ff.), wobei es kein Mitspracherecht der Eltern gab.

Die Krippenpraxis in der DDR brachte eigenständige konzeptionelle Entwicklungen mit sich, die krippenbezogene Forschung wurde unterstützt (Ahnert 2008b).

In der damaligen BRD hingegen wurden entsprechend der zögerlichen Bereitstellung von Betreuungseinrichtungen für Kleinkinder lange Zeit keine fundierten Konzeptionen speziell für die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren entwickelt.

Auch heute noch sind differierende gesellschaftliche Bewertungen früherer Betreuung und vor allem eine höchst unterschiedliche Versorgungslage zwischen den ost- und westdeutschen Bundesländern zu beobachten (vgl. Kapitel 2.3).

Zur Entwicklung integrativer (bzw. inklusiver) Bildung, Betreuung und Erziehung im Elementarbereich lässt sich konstatieren, dass diese zwar mit Kindern im Alter zwischen drei und sechs Jahren bereits seit beinahe vier Jahrzehnten praktiziert wird, jedoch mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren in (West-) Deutschland keine Tradition hat. Erst 2006 kam es zur Eröffnung der ersten inklusiven Kinderkrippe (Zusammenfassung in: Prengel 2010; Seitz 2009). Es kann allerdings davon ausgegangen werden, dass auch in den vorangegangenen Jahrzehnten bereits vereinzelt und ohne zusätzliche Ressourcen Kinder mit besonderen Bedürfnissen in Krippen aufgenommen wurden („graue Integration“).

2.1.2 Bildungspädagogischer und sozialpädagogischer Auftrag

Wie alle Kindertageseinrichtungen unterliegen auch Krippen gegenwärtig sowohl einem *sozialpädagogischen Auftrag* als auch einem *Bildungsauftrag*.

Die Anerkennung einer qualitativ hochwertigen frühen Betreuung in Kindertageseinrichtungen als wertvoller Beitrag zur Bildung und Erziehung hat sich im Alltagsdiskurs in (West-) Deutschland nur schleppend durchgesetzt. Im Unterschied zu anderen europäischen Ländern hält sich hier eine skeptische Haltung auch heute noch recht hartnäckig und wirkt in sozial- und familienpolitische Debatten hinein. Dies lässt sich beispielsweise an der Diskussion um das sogenannte Betreuungsgeld ablesen (Koalitionsvertrag 17. Legislaturperiode o.J., S. 68).²

Aktuellen fachlichen Erkenntnissen folgend ist allerdings unumstritten, dass die Aufnahme junger Kinder in institutionelle Betreuungssysteme spezifische Entwicklungs- und Bildungschancen bietet und damit keineswegs nur eine „Notlösung“ im Angesicht elterlicher Erwerbstätigkeit oder schwieriger häuslicher Verhältnisse ist (Bertelsmann Stiftung 2008).

Zugleich ist festzuhalten, dass von diesen Angeboten Kinder in Risikolagen offenbar bislang in Deutschland weniger profitieren, denn die Teilhabe an institutio-

neller Tagesbetreuung korreliert quantitativ bislang mit höherem Einkommen, höherem Bildungsabschluss der Eltern und Einsprachigkeit der Familien (BMFSFJ 2005, S. 295).

Bleibt dieser Trend bestehen, so können mögliche problematische entwicklungshemmende Effekte bei Kindern mit schwacher sozialer Ausgangslage verstärkt werden, wenn gerade diese weiterhin tendenziell später in Kindertageseinrichtungen aufgenommen werden (Fuchs 2005). Demgegenüber arbeiten Jens Kratzmann und Thorsten Schneider (2008) heraus, dass ein quantitativ breiter und früher Einstieg in die Tagesbetreuung (hier allerdings gemeint: ab drei Jahren) Bildungsungleichheiten abschwächen kann.

Diese Einschätzungen bestärkend zeigte eine von uns durchgeführte Studie, dass gerade Kinder mit wenig entwicklungsförderlicher familiärer Umgebung in spezifischer Weise von der frühen Aufnahme in Kindertageseinrichtungen profitieren können (Seitz/Korff 2008). Bei der weiteren strukturellen Gestaltung des Ausbaus von Tagesbetreuungsplätzen für Kinder in den ersten drei Lebensjahren ist aus inklusionspädagogischer Sicht folglich ein besonders kritisches Augenmerk auf mögliche differenzielle Effekte und ihre Folgen zu lenken. Wenn die Zugangspraxis zu früher Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern in den ersten drei Lebensjahren über politische Steuerungsinstrumente wie das geplante Betreuungsgeld milieuspezifisch differiert, hat dies kritisch zu bewertende Folgen für die Verteilung von Bildungschancen.

Ein Bildungsauftrag wurde Krippen in (West-) Deutschland offiziell erstmals mit der Umstrukturierung des Kinder- und Jugendhilfegesetzes (KJHG) ab 1990/1991 erteilt, eine konzeptionelle Umsetzung dieses Auftrags wird aber erst in jüngster Zeit intensiv diskutiert (Schneider 2010, S. 140; Wehrmann 2009; Ahnert/Schnurrer 2006).

Der Nachholbedarf in dieser Frage ist auch an den aktuellen Bildungsplänen der Bundesländer ablesbar. Lediglich in drei Bildungsplänen (*Bayern, Sachsen, Thüringen*) sind ausführlichere konkrete Ausarbeitungen zur Bildungsbegleitung von Kindern in den ersten drei Lebensjahren zu finden und als „basale Bildungsprozesse“ für einzelne Bildungsbereiche ausdifferenziert (Fthenakis 2008; Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur 2008; Sächsisches Staatsministerium für Soziales 2007).

² Auch wenn diese geplanten Maßnahme laut Koalitionsvertrag lediglich dem Erhalt der Wahlfreiheit der Eltern dienen soll, wird in der begleitenden öffentlichen Diskussion die Frage, ob die Familie nicht doch der grundsätzlich „bessere“ Ort für Kinder in den ersten drei Lebensjahren ist, regelmäßig angesprochen (vgl. u.a. www.zeit.de/2007/46/Argument-Kinderbetreuung).

In den anderen Bildungsplänen wird dieser Alters- bzw. Kompetenzbereich entweder explizit ausgeschlossen oder aber er findet lediglich im Titel und in den einleitenden Ausführungen Erwähnung, ohne dass die Ausarbeitungen zu den Bildungsbereichen konkret hierauf Bezug nehmen würden.

Mitunter findet sich in den Bildungsplänen ein verkürztes Verständnis frühkindlicher Bildungsprozesse junger Kinder. So wird beispielsweise im *Berliner Bildungsprogramm* ausgeführt (2004, S. 19), Krippen-kinder kreisten mit ihren Fragen eher um sich selbst und Beziehungen würden erst mit zunehmendem Alter bedeutungsvoller. Dies steht jedoch im Widerspruch zu aktuellen konsensuell verhandelten Erkenntnissen zur Kind-Kind-Interaktion (vgl. Kap. 3), die insbesondere für inklusive Settings von Bedeutung sind.

Im Gesamtblick lässt sich vorerst festhalten, dass die Verankerung von Bildungsaufgaben im krippenpädagogischen Bereich noch uneinheitlich ist bzw. sich in der Entwicklung befindet. Die Forschungs- und Praxisentwicklung für inklusive Bildungskonzepte mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren kann hier folglich nicht auf eine ausgearbeitete Basis zurückgreifen. Auch vor diesem Hintergrund geht es zukünftig darum, inklusionspädagogische Überlegungen in krippenpädagogische Konzeptionen insbesondere unter der Perspektive der Bildungsbegleitung direkt mit einfließen zu lassen bzw. beides im Verbund zu entwickeln.

2.1.3 Bildungsbegleitung

Der Fachdiskurs über das Bildungsverständnis in der Elementarpädagogik wird kontrovers geführt. Auf der einen Seite wird der Ausgangspunkt kindlicher Bildungsprozesse vor allem im Kind selbst gesehen. Bildung ist in diesem Verständnis ein Prozess der Selbstaneignung von Welt durch das Kind, bei dem sich dieses gleichzeitig selbst hervorbringt (vgl. Schäfer 2007, 2005).

Folglich kann Bildung angestoßen, nicht aber bewirkt werden. Aus diesem Verständnis werden instruktive Lehrformen für den Elementarbereich zurückgewiesen. Es ist zu betonen, dass Selbstbildung als theoretisch wie praktisch-pädagogisch zu bearbeitende Herausforderung verstanden werden will und nicht – begründet mit der aktiv aneignenden Selbsttätigkeit des Kindes – schon selbst als Antwort (zur Kritik vgl. Grell 2010, S. 162).

Demgegenüber wurde der Ansatz der Bildung als Ko-Konstruktion entwickelt (Fthenakis 2007). Zwar wird hier auch vom Kind als aktiver Gestalter seiner Bildungsprozesse ausgegangen, jedoch wird dabei die Kontextbezogenheit des Bildungsgeschehens akzentuiert. Zugleich wird die Notwendigkeit der frühen Aneignung von Basiskompetenzen angesichts der Anforderungen und Herausforderungen der modernen Gesellschaft betont. Unter Rückgriff auf sozialkonstruktivistische Theorieansätze wird Bildung als ko-konstruktiver Prozess verstanden. Der Kindzentrierung des Bildungsbegriffes im Selbstbildungskonzept wird damit insgesamt ein kompetenzorientierter Ansatz entgegengestellt (Drieschner 2010, S. 210).

Ungeachtet dieser konzeptionellen Ausführungen zum Bildungsbegriff muss konstatiert werden, dass eine wissenschaftlich fundierte Didaktik für den Bereich der frühen Kindheit bislang nicht vorliegt.

Zur theoretischen Fundierung und konzeptionellen Konkretisierung von Bildungsbegleitung mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren besteht damit insgesamt ein deutlicher Entwicklungsbedarf. Für eine inklusive Bildungsbegleitung sollte sowohl der eigenaktive Aneignungsprozess des Kindes anerkannt und unterstützt, als auch die Bedeutung sozialer Basisiertheit des Bildungsprozesses insbesondere durch Kind-Kind-Beziehungen berücksichtigt werden.

In den vorliegenden inklusionspädagogischen Ansätzen zur methodischen Ausgestaltung und zur individuellen Bildungsbegleitung in Kindertageseinrichtungen und Schulen lassen sich dabei teilweise Potenziale für die Entwicklung inklusiver Praxis mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren vermuten. Diese müssen jedoch deutlicher herausgearbeitet, in Teilen modifiziert und mit dem Diskurs zum Bildungsbegriff in der Elementarpädagogik zusammengebracht werden.

Hoch anschlussfähig an die Maßgabe von Individualisierung und Kindorientierung in inklusionspädagogischen Konzeptionen ist insbesondere der weitgehende Konsens darüber, dass Lernprozesse durch die Kinder selbst initiiert werden und Erwachsene vor allem die Umgebungen gestalten bzw. die Interaktionen anregen und begleiten sollen (Laewen/Andres 2002).

In diesem Zusammenhang wird von verschiedenen Seiten betont, dass dies nicht bedeutet, keinerlei Anforderungen an Kinder zu stellen oder sich weniger

intensiv auf die Bildungs- und Beziehungsarbeit mit den Kinder vorbereiten zu müssen (Grell 2010; Prengel 2010, S. 66 ff.). Vielmehr geht es um eine diagnostisch fundierte Lern- oder Bildungsbegleitung (Laewen 2008; Leu u.a. 2007). Dies ist unter inklusionspädagogischer Perspektive insbesondere mit Blick auf die Kinder bedeutsam, deren eigeninitiatives Handeln sich in einem kleinen Radius bewegt (etwa bei Mobilitätsbeeinträchtigung) oder deren Kommunikationsweisen nicht auf Anhieb erkennbar sind. Hier ist besondere Aufmerksamkeit gefragt, die es ermöglicht, auch erste Ansätze von motivierter Hinwendung zur sozialen oder dinglichen Umwelt zu erkennen und hierauf zu reagieren.

In den bislang vorliegenden Arbeiten zur inklusionspädagogischen Arbeit (auch) mit sogenannten schwerbehinderten Kindern in der Schule wurden in diesem Kontext Konzepte zur Bildungsarbeit entwickelt, die verschiedene Anknüpfungspunkte zur weiteren Konzeption der Bildungsbegleitung in inklusiven Kindertageseinrichtungen bieten, u.a. zum körperbasierten Lernen sowie zum didaktischen Prinzip der Elementarisierung (Seitz 2005, 2004). Eine konzeptionelle Zusammenführung mit Ansätzen zur inklusiven Pädagogik mit jungen Kindern sowie entsprechende empirische Arbeiten stehen aber noch aus.

Spezifische Aspekte der Bildungsbegleitung entwicklungsgefährdeter Kinder finden in den Konzepten der Frühförderung besondere Berücksichtigung. Allerdings sind Reflexionen zum Bildungsverständnis der Frühförderung im entsprechenden fachlichen Diskurs bislang kaum zu finden. Erste Überlegungen zu einer Zusammenführung des Bildungsanspruches von Frühförderung und Kindertageseinrichtungen finden sich lediglich in einem vom *Hessischen Sozialministerium* geförderten Projekt (Hessisches Sozialministerium 2006). Mit Blick auf den Ausbau inklusiver Tagesbetreuung mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren ist damit eine stärkere interdisziplinäre Auseinandersetzung über die jeweils diskutierten Konzepte früher Bildung impliziert.

2.1.4 Struktur und Individualisierung

Die Frage nach der richtigen Balance zwischen orientierenden Strukturen und Flexibilität bei jungen Kindern wird in krippenpädagogischen und inklusionspädagogischen Veröffentlichungen gleichermaßen gestellt. In krippenpädagogischen Konzeptionen wird

dabei vor dem Hintergrund der Erkenntnisse zur Bindungstheorie (vgl. Kap. 2.1.5) zentral auf die Notwendigkeit fester Bezugspersonen verwiesen. Außerdem sind Rückzugsorte sowie Rituale, insbesondere im Zusammenhang mit Essens- und Schlafenszeiten bedeutsam (Bensel/Haug-Schnabel 2006, S. 56 f.).

Neben festen Orientierungspunkten ist aber auch eine hohe Flexibilität notwendig, um auf die individuellen Bedürfnisse einzugehen. Dass die notwendige orientierende Struktur und Verlässlichkeit der Bezugspersonen nicht im Widerspruch zu offenen Konzeptionen stehen, zeigte sich in einer Untersuchung im Vergleich von offen und gruppenbasiert arbeitenden Einrichtungen (Seitz/Korff 2008).

Fabienne Becker-Stoll u.a. (2009, S. 129) arbeiten im Zusammenhang mit Konzepten der Altersmischung die Bedeutsamkeit von „Flexibilität in einem festen Rahmen“ heraus. Dies umfasst sowohl parallele Angebote für ältere (z.B. ungestörte, anspruchsvollere Tätigkeiten) und jüngere Kinder (z.B. flexible Essens- und Schlafenszeiten) sowie gemeinsame Phasen bzw. Projekte (ebd., S. 129) und ist damit anschlussfähig an die heterogenen Bedürfnisse von Kindern in inklusiven Gruppen. Inklusionspädagogisch ist dies stets verbunden mit dem Prinzip der Balance von Gemeinsamkeit und Verschiedenheit, die sich methodisch in einer gelungenen Abstimmung von individualisierten und gruppenorientierten Phasen ausdrückt (Seitz 2009; Schmidt 2002).

2.1.5 Bindungsaufbau und Beziehungsgestaltung

In den vorhandenen Veröffentlichungen zu krippenpädagogischen Konzeptionen werden ausführlich und konsensfähig den Fragen der Bindung und Beziehung zu Bezugspersonen hohe Bedeutung beigemessen (Ahnert 2008a; Bowlby 2008; Grossmann/Grossmann 2003). Ausgehend vom Wissen um den engen Wirkzusammenhang von Bindungs- und Explorationsverhalten (Ahnert 2010; Schölmerich/Lengning 2008) wird Bindungssicherheit als Grundlage für frühe Bildungsprozesse und damit als zentrales Moment der pädagogischen Arbeit mit jungen Kindern gesehen. Die *Beziehungsfähigkeit* wird als eine Schlüsselqualifikation von Erzieherinnen und Erziehern herausgehoben (Ahnert/Gappa 2010, S. 117). *Reflexionsfähigkeit* zum eigenen Beziehungs- und Bindungsverhalten (Papoušek 2010, S. 132), sollten daher in der Aus- und Weiterbildung berücksichtigt werden.

Erkenntnissen zur sozialen Basiertheit von Entwicklung und Lernen folgend, geht es dabei auf der Zielebene nicht allein um Zuwendung und Sicherheit, sondern jeweils auch um Explorationsunterstützung (Drieschner 2011, S. 15). Für die gelingende Verknüpfung von Bindungs- und Explorationsmöglichkeiten in Kindertageseinrichtungen gilt ein insgesamt empathisches pädagogisches Handeln der Fachkräfte als besonders geeignet, das die wichtigsten sozialen Bedürfnisse eines Kindes unter Einbeziehung der Anforderungen der Gruppe zum richtigen Zeitpunkt bedient (Ahnert 2008b). Weniger häufig werden auch die Beziehungen zwischen den Kindern thematisiert. Diese sind jedoch für die Konzeption inklusiver Pädagogik besonders relevant.

Ein weiterer wichtiger gedanklicher Hintergrund für pädagogische Beziehungsgestaltung ist das Konzept der *joint attention*, der geteilten Aufmerksamkeit von Kind und erwachsener Bezugsperson auf einen gemeinsamen Gegenstand bzw. ein Phänomen. Geteilte Aufmerksamkeit scheint sich positiv auf die Lernfähigkeit des Kindes auszuwirken und den Spracherwerb zu befördern (Carpenter u.a. 1998). Dabei ist aber zu fragen, inwieweit und auf welche Weise Momente bzw. Phasen von *joint attention* sinnvoll didaktisiert werden (Drieschner 2011, S. 18) und so Bildungsprozesse junger Kinder in der Krippe planvoll unterstützt werden können.

Auffälliges Verhalten bei Kindern hinsichtlich *joint attention* wird demgegenüber als bedeutsamer Hinweis auf autistische Verhaltensweisen angesehen. Diese Kinder schauen auffällig wenig zur Bezugsperson und folgen weniger deren Blicken oder Zeigegesten. Auch zeigen diese Kinder selbst weniger auf Objekte in ihrer Umgebung (Mundy u.a. 2010). Probleme der Aufmerksamkeitsrichtung auf einen gemeinsamen Gegenstand können gravierende Folgen für die weitere Entwicklung von Kindern haben (Moore/Dunham 1995).

Insgesamt sollten die *spezifischen Bindungsbedingungen* von entwicklungsgefährdeten Kindern in der pädagogischen Arbeit berücksichtigt werden. In bindungsbezogenen Forschungsarbeiten werden diese Aspekte in der Regel nicht berücksichtigt und stattdessen in eigenen Forschungssträngen unter der Perspektive devianter Bindungsmuster bzw. spezifischer Defizite der Kinder untersucht (Rauh 2008; Zulauf-Logoz 2008). Insgesamt liegen aber nur lücken-

hafte Ergebnisse vor, die noch nicht mit den strukturellen Veränderungen im Bereich der frühkindlichen Bildung verknüpft wurden (vgl. Kap. 3.2).

Zudem fällt – analog zur späten Berücksichtigung der *Rolle des Vaters* in der Bindungsforschung insgesamt – auch in den spezifischen Arbeiten zur Bindung von entwicklungsgefährdeten Kindern die weitgehend fehlende Reflexion der Vater-Kind-Bindung auf. Hier liegt mit Blick auf paritätische Elternschaft ein weiteres Desiderat für die Forschung und Konzeptbildung (Kindler/Grossmann 2008).

Missverständnisse und Schwierigkeiten im *Bindungsaufbau* können sich ergeben, wenn sich die – kulturell geprägten – Bindungsverhaltensmuster von Erzieherinnen und Erziehern sowie Eltern stark unterscheiden. In der Bindungsforschung wurde das Konzept einer universalen Bindung erst in jüngerer Zeit hinterfragt und erkannt, dass dieselbe Handlung ganz unterschiedliche Bedeutungen haben kann und etwas, „was in einer Kultur als normativ und richtig gilt, in einer anderen als intrusiv und falsch bewertet wird“ (Keller 2008, S. 124). Die Reflexion solcher, für die einzelnen jeweils selbstverständlich scheinenden Bedeutungszuweisungen ist dabei eine Herausforderung für das professionelle Handeln pädagogischer Fachkräfte.

Ein weiterer für einen gelingenden Bindungsaufbau unter inklusionspädagogischer Perspektive relevanter Aspekt ist die *Mehrsprachigkeit von Kindern*. Wenn die Erstsprache des Kindes von den pädagogischen Fachkräften nicht gesprochen wird, ist es notwendig, sich intensiver mit den Kommunikationsmöglichkeiten des Kindes auseinanderzusetzen. Dies gilt gleichermaßen und in spezifischer Weise für Kinder, die (noch) nicht verbal kommunizieren, da die Deutung von Bedürfnisäußerungen die Basis für den Bindungs- und Beziehungsaufbau darstellt. So ist ausreichend Zeit für das Kennenlernen der Ausdrucksweisen eines Kindes einzuplanen, damit hierauf empathisch eingegangen werden kann (Seitz/Korff 2008).

2.1.6 Erziehungspartnerschaft mit Eltern und Bezugspersonen

Eine partnerschaftliche Zusammenarbeit von Erzieherinnen und Erziehern sowie Eltern bzw. Bezugspersonen gilt gegenwärtig konsensuell als zentraler Baustein qualitativ „guter“ frühkindlicher Bildung in Kindertageseinrichtungen (Lepenies 2005, S. 13). Eine

gelingende Erziehungspartnerschaft wird als wichtige Grundlage für die Entwicklung von Bindungssicherheit und Exploration beim Kind aufgefasst.

Vor dem Hintergrund der Pluralität von Lebensformen sollten pädagogische Fachkräfte auf einen vorurteilsbewussten Umgang beispielsweise mit unterschiedlichen Familienmodellen vorbereitet sein (Gerlach 2008). Mehrsprachigkeit, verschiedene Religionen und kulturelle Hintergründe in den Familien sind weitere Faktoren, die in der Konzeption von Erziehungspartnerschaften in inklusiven Kindertageseinrichtungen Antworten brauchen, um Kinder mit diesen Sozialisations- und Entwicklungsbedingungen nicht zu marginalisieren.

Das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) betont explizit die hohe Bedeutung einer erfolgreichen Erziehungspartnerschaft mit den Eltern, wenn es um „von Behinderung bedrohte Kinder“ (BMFSFJ 2008, S. 16) geht. Insbesondere bei jungen Kindern ist die Vermutung einer Entwicklungsvarianz bzw. Entwicklungsbeeinträchtigung zu meist mit Ängsten und Sorgen der Eltern verbunden, weil es in diesem Fall für eine mitunter lange Zeit nicht klar ist, welche Entwicklungswege das Kind gehen wird und welche Unterstützung es möglicherweise dabei benötigt.

Die frühe Aufnahme des Kindes in eine Tageseinrichtung kann in diesem Zusammenhang einen Beitrag zur sozialen Eingliederung der gesamten Familie darstellen, im Fall einer Entwicklungsgefährdung können hier wertvolle Hilfen gegeben werden. Eine spezifische Herausforderung besteht diesbezüglich bei Kindern, die im Sinne des *Tagesbetreuungsausschusses* (TAG) ein prioritäres Anrecht auf einen Krippenplatz haben, um „eine ihrem Wohl entsprechende Förderung“ abzusichern (TAG 2004, § 24).³ Auch für Familien, deren Kind bereits kurz nach der Geburt eine medizinische Diagnose im Sinne einer Behinderung erhalten hat, kann der Einstieg in eine Kindertageseinrichtung eine wichtige Entlastung in der pflegerischen und versorgerischen Arbeit sowie die Stärkung der sozialen Teilhabe bedeuten. Die ungewöhnlich lange Verweildauer gerade dieser Kinder

in den Familien, wie sie lange Zeit üblich war und der sich in der Regel der Besuch einer Sondereinrichtung (Sonderkindergarten, Sonderschule) anschloss, bedeutete für die Familien oftmals soziale Isolation.

2.1.7 Bedeutung von Gleichaltrigen-Kontakten

Während lange Zeit die Vorstellung vorherrschte, junge Kinder wären nicht zu komplexen Kind-Kind-Beziehungen in der Lage (etwa beim Spielverhalten), wird heute den Kontakten mit Gleichaltrigen eine zentrale Bedeutung für die Krippenpädagogik zugesprochen (Ahnert 2005; Viernickel 2000). Konsensuell wird die Einbindung in die Gruppe bei gleichzeitiger Achtung der individuellen Bedürfnisse der Kinder als wichtige Basis für Bildungsprozesse und für die Ko-Konstruktion betrachtet (Becker-Stoll u.a. 2009, S. 113 f.).

In sonderpädagogischen Konzeptionen früher Förderung wurde demgegenüber die Kind-zu-Kind-Ebene und ihre Bedeutsamkeit für Lernen und Entwicklung lange Zeit vernachlässigt. Fokussiert wurde stattdessen individuelle „Förderung“ und die Beziehung Kind-Pädagogin/Pädagoge. Dies hing sicherlich strukturell mit der Praxislage der Sondersysteme und dem entsprechend geringen Erkenntnisinteresse an Interaktionsfragen zusammen. Erst integrationspädagogische Forschungen machten den spezifischen Motivationscharakter von Gleichaltrigen für Bildungsprozesse insbesondere entwicklungsgefährdeter Kinder deutlich (Seitz/Korff 2008; Klein u.a. 1987; Feuser 1984). Der persönliche Gewinn aller Kinder vom Zusammensein mit Kindern unterschiedlicher Kompetenzniveaus im Hinblick auf Lernen sowie auf soziale Kompetenzen wurde in diesen Studien deutlich herausgearbeitet (vgl. Kap. 4). Die soziale Basiertheit von Lernen und Entwicklung stellt gegenwärtig einen Grundbaustein der Konzeption inklusiver Pädagogik im Elementarbereich dar.

Diese Erkenntnisse sind hochbedeutsam für die Professionalisierung von Fachkräften für inklusive Kindertageseinrichtungen mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren. So zeigte sich in der von uns durchgeführten Untersuchung („Förderung von Kindern mit Behinderung unter drei Jahren in Kindertageseinrichtungen“) beispielsweise in einer heilpädagogischen Einrichtung nicht nur die Korrelation einer Gruppenzusammensetzung mit Kindern, die insgesamt über weniger ausgeprägte kommunikative Kompetenzen

³ Interessante Anknüpfungspunkte bietet hier auch das Modell der Familienzentren, mit denen besonders niedrigschwellige Angebote geschaffen werden sollen (vgl. Kap. 2.2).

verfügen mit sehr gering ausgeprägten Kind-Kind-Interaktionen, sondern es ließen sich darüber hinaus auch bei den pädagogischen Fachkräften reduzierte Erwartungen hinsichtlich der Interaktionsfähigkeit der Kinder erkennen. Dies ging jedenfalls im untersuchten Fall mit einer geringeren Aufmerksamkeit und Unterstützung für entsprechende Prozesse der Kinder einher (Seitz/Korff 2008, S. 215, S. 248), und im Einzelfall wurde deutlich, dass vorhandenes Interaktionsverhalten als störend reglementiert wurde (ebd., S. 174).

In einer integrativen Kindertageseinrichtung der gleichen Studie zeigte sich demgegenüber der Entwicklungsanreiz eines anregungsreichen Umfeldes auch für Kinder bis zu drei Jahren mit geringem Aktionsradius, wie eine Gruppenleiterin beispielhaft über ein Mädchen erläutert: „Sie will offenbar möglichst viel sehen, richtet ihren Blick auf alle Objekte, denen sich Erwachsene und Kinder zuwenden, sucht Geräuschquellen und erkennt bekannte Personen wieder“ (ebd. S. 126).

Unsere Untersuchung machte insgesamt deutlich, dass die Kinder in ganz spezieller Weise von der Interaktion mit Kindern unterschiedlicher Kompetenz- und Entwicklungsniveaus profitieren – dies ist offensichtlich ein zentraler Motivationsfaktor auch für die Entwicklung junger Kinder. Doch partizipierten die Kinder individuell sehr unterschiedlich am Gruppengeschehen, und zwar abhängig von den pädagogischen Interventionen (Seitz u.a. 2010). Wir konnten dabei insgesamt recht wenige Aktivitäten von pädagogischen Fachkräften finden, die eine Anbahnung bzw. Aufrechterhaltung von Interaktion zwischen den Kindern aktiv unterstützten, etwa die systematische Anregung einer Begrüßung der Kinder untereinander beim morgendlichen Eintreffen (Seitz/Korff 2008, S. 197).

Insgesamt machte die Untersuchung aber erneut deutlich, dass sich Partizipation nicht „von selbst“ einstellt, sondern pädagogisches Handeln im Einzelnen partizipationsförderlich zu organisieren ist. Ko-konstruktive Prozesse gelingen auch in inklusiven Settings nicht quasi naturwüchsig über das bloße Zusammensein der Kinder, sie brauchen auch und im Besonderen systematische Begleitung und Unterstützung (Prengel 2010, S. 47; Ytterhus 2008).

Vor dem Hintergrund dieser Befunde ist zu fragen, wie die Unterstützung der Gleichaltrigen-Beziehungen

in inklusiven Settings mit jungen Kindern von pädagogischen Fachkräften so gestaltet werden können, dass Partizipation und ko-konstruktive Prozesse der Kinder untereinander angeregt und unterstützt werden.

Das Potenzial gelingender Kind-Kind-Interaktion gerade für entwicklungsgefährdete Kinder ist dabei bislang offensichtlich noch nicht im Detail bearbeitet, hier besteht deutlicher Konzeptions- und Forschungsbedarf (Seitz u.a. 2010).

2.2 Familienzentren

2.2.1 Entstehung, Entwicklung, Zielsetzung

Ungeachtet der Ausweitung von institutionellen Betreuungsformen sind Familien in der Regel die erste Sozialisations- und Erziehungsinstanz für junge Kinder. Familien unterliegen dabei unterschiedlichen politischen, sozioökonomischen und gesellschaftlich-kulturellen Wandlungsprozessen. Ein Kind entwickelt sich innerhalb dieser veränderlichen Bedingungen und in konkreten Lebenslagen seiner Familie.

Qualitativ gute Kindertageseinrichtungen bieten ein wichtiges und entwicklungsförderliches Komplement dieser individuellen Lebens- und Entwicklungsbedingungen und können auf dieser Basis eine spezifische Ressource für Kinder aus Familien in schwierigen Lebenslagen darstellen. Als ein wesentlicher Gelingensfaktor in diesem Zusammenhang wird die Zusammenarbeit mit Eltern aus verschiedenen soziokulturellen Lebenszusammenhängen angesehen, die insbesondere im Modell der Familienzentren eine konzeptionelle Verankerung findet (Prengel 2010, S. 45; Lorenz, 2008, S. 97 f.). Die in Großbritannien entwickelten *Early Excellence Centres* (bzw. *Children's Centres*) gelten dabei als „Paten“ für die circa 1.000 Familienzentren, die seit 2001 in Deutschland eingerichtet wurden (Böllert 2008, S. 59; Diller 2005, S. 8).⁴

Aus der Erfahrung heraus, dass Angebote verschiedener Träger der Erwachsenen- und Familienbildung in der Regel Familien mit mittlerem bis hohem Bildungsniveau erreichten (Weiß 2007, S. 82), sollen durch Familienzentren als örtlich nahe gelegene Begegnungsorte mit offenen Angebotsstrukturen

4 Die Kindertageseinrichtung „Pen Green Centre“ in Großbritannien wurde 1997 zum ersten Early Excellence Centre (EEC).

auch gezielt Eltern mit niedrigen Bildungsabschlüssen angesprochen werden.⁵ Ziel ist eine Verknüpfung von Angeboten der Bildung und Betreuung für Kinder mit niedrigschwelligen Bildungs- und Freizeitangeboten für Eltern und Familien, beispielsweise Elterncafés, Deutschkurse, Alphabetisierungskurse. Die Vernetzung im Stadtteil sowie eine offene Angebotsstruktur sind zentrale konzeptionelle Aspekte der Familienzentren (Diller 2005, S. 4). Über niedrigschwellige Beratungsangebote sollen demnach auch Erziehungsprozesse direkt unterstützt werden, um Eltern in ihrer Erziehungskompetenz zu stärken und die soziale Integration der Familie zu unterstützen.

2.2.2 Anknüpfungspunkte für inklusive Tagesbetreuung

Die Ausrichtung von Familienzentren auf die Partizipation von Familien in sozial schwacher Ausgangslage trifft sich zunächst mit einem „klassischen“ Anliegen inklusiver Pädagogik: wohnortnahe Betreuung aller Kinder, um deren soziale Einbindung vor Ort zu ermöglichen und die Überwindung der durch Sonderkindergärten oftmals gegebenen sozialen Isolation der Familien (Kron 2006).

Mit Blick auf die Präventionsaufgabe von Kindertageseinrichtungen bietet sich in Familienzentren dabei eine niedrigschwellige Möglichkeit, (entwicklungs-)gefährdete Kinder und ihre Familien ohne kindbezogene Diagnose (Etikettierung als „behindert“ bzw. „von Behinderung bedroht“) mit vielfältigen Bildungs- und Entwicklungsanregungen zu unterstützen. Gerade die sozialökologische Dimension von Entwicklungsgefährdungen findet in diesem Konzept explizite Beachtung, sodass verengte Deutungen als individuelle Defizite vermieden werden können. Ein weiterer Anknüpfungspunkt zeigt sich in diesem Zusammenhang in der Verknüpfung von Maßnahmen auf mehreren Ebenen. Diese Aspekte sind von besonderer Bedeutung in Fällen, bei denen eine Erziehung zum Wohl des Kindes durch die Familie allein nicht möglich scheint (BMFSFJ 2008, S. 30 f., S. 45 f.).

Interdisziplinäre, ressourcenorientierte Fallberatungen, wie sie in Familienzentren umgesetzt werden

können, ermöglichen zudem eine fachlich fundierte Früherkennung und bieten die Möglichkeit, gemeinsame präventive Strategien zu entwickeln.

Die Überlegungen zur Fundierung und konzeptionellen Weiterentwicklung von Familienzentren laufen derzeit noch weitgehend unverbunden mit inklusionspädagogischen Fragestellungen, aber auch mit dem sonderpädagogischen Diskurs zur Frühförderung. So finden sich in der Literatur zu Familienzentren keine erkennbaren Hinweise darauf, dass die Konzepte gezielt auf Kinder mit besonderen Bedürfnissen im Sinne der Frühförderung ausgerichtet sein könnten (Weiß 2007, S. 84), wohl aber auf entwicklungsgefährdete Kinder im hier definierten Sinne.

In den fachlichen Diskursen zu Familienzentren und zur inklusiven Pädagogik wird also offenbar unterschiedlichen Verständnisweisen von Gefährdung bzw. Behinderung gefolgt. Eine Verknüpfung könnte einen notwendigen, klärenden Beitrag liefern und damit eine noch vielfach zu findende artifizierende Differenzierung zwischen sozialer und organischer Bedingtheit von „Behinderung“ überwunden werden (vgl. Kap 2.1).

Die Beachtung der Heterogenität von Familiensituationen und Familienstrukturen ist dabei in das Konzept der Familienzentren eingelassen, wobei aufgrund des spezifischen Fokus auf Risikolagen ein kompensatorisches Anliegen im Vordergrund steht und weniger die in inklusionspädagogischen Schriften herausgearbeitete Wertschätzung von Vielfalt als Wert „an sich“. Diese Perspektive sollte in der Verknüpfung nicht verkürzt werden zu einer rein defizitären Betrachtung bestimmter Familiensituationen und Lebenslagen, denn dies könnte bedeuten, nicht mehr das Kind, aber dessen familiäre Situation zu stigmatisieren. Allerdings liefert der Ansatz ein wichtiges gedankliches Komplement für differenzierte Reflexionen von Heterogenität im Rahmen inklusiver Pädagogik (Seitz 2009). Angesichts beispielsweise materieller Armut kann es in der inklusiven Pädagogik nicht um eine undifferenzierte Befürwortung von Vielfalt (und damit um eine verkürzte Lesart von „Inklusion“) gehen, sondern um eine Einbettung dieser Überlegung in gerechtigkeitstheoretische Fragestellungen (Prengel 2010, 1993; Seitz u.a. 2012). Aus Professionalisierungssicht ergibt sich hier die Anforderung, eine Balance zwischen Wertschätzung verschiedenster Lebenssituationen und der Unterstützung sinnvoller Impulse für eine entwicklungsförderliche Umgebung zu schaffen.

5 Christian Peucker und Birgit Riedel (2004) identifizierten in einer bundesweiten Recherche des DJI zu „Häusern für Kinder und Familien“ unterschiedliche Organisationsformen bzw. Modelle, die dort im Einzelnen nachzulesen sind.

Für eine gelingende Verknüpfung zwischen Zielsetzungen von inklusiver Pädagogik und Familienzentren in der Praxis bedarf es außerdem der Etablierung eines erweiterten professionellen Selbstverständnisses der pädagogischen Fachkräfte. Hierzu gehört insbesondere eine systemische und interdisziplinäre Orientierung (Rietmann 2008, S. 38) und damit auch die Implementierung systemischer Herangehensweisen in die Ausbildung. Außerinstitutionelle Kooperation und intensive Teamarbeit gehören in beiden Settings zum Qualifikationsprofil (Peucker/Riedel 2004b, S. 39), verbunden mit der Fähigkeit zum vorurteilsbewussten sowie sensiblen Zugang zu differierenden, sozioökonomischen und kulturellen Lebenswelten der Kinder.

Mit Blick auf das Potenzial des Konzeptes der *Familienzentren für entwicklungsgefährdete Kinder* bezüglich der Konzeption inklusiver Pädagogik in Kindertageseinrichtungen mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren lassen sich zusammenfassend folgende drei Aspekte benennen:

- Niedrigschwellige Angebote ermöglichen soziale Kontakte für die gesamte Familie und erleichtern den Kontakt zu Angeboten der Familienberatung und Familienbildung.
- Die Angebote von Familienzentren können die Erziehungskompetenz von Eltern stärken und so unter Umständen Entwicklungsrisiken von Kindern verringern.
- Verschiedene Unterstützungsmaßnahmen können koordiniert, Praxiskompetenz sowie fachspezifisches Wissen zusammengebracht werden.

2.3 Frühförderung

2.3.1 Strukturelle und konzeptionelle Grundlagen

Pädagogische Frühförderung als Komplexleistung findet ihre rechtliche Grundlage im § 30 Früherkennung und Frühförderung Abs. 1–3 des *Sozialgesetzbuches, SGB IX* (SGB IX, § 4, Abs. 3).

In das Leistungsspektrum der Frühförderung als „ganzheitliches und interdisziplinäres System von Hilfen“ (Bundesministerium für Arbeit und Soziales, BMAS 2005, S. 2) gehören demnach Früherkennung, Therapie und pädagogische Förderung sowie Beratung, Anleitung und Unterstützung der Eltern.

Frühförderung soll unter der Maßgabe von Partizipation erfolgen. Diagnostik und Förderung in diesem

Rahmen sollen ihrem Anspruch nach nicht allein auf das Kind bezogene Merkmale fokussieren, sondern Umweltfaktoren und das soziale Umfeld einbeziehen sowie dadurch die „Integration vor Ort“ von Kind und Familie stärken (Diehl/Leyendecker 2004, S. 45; Sohns 2000, S. 29). Die Zusammenarbeit mit Eltern hat sich dabei im Selbstverständnis der Frühförderung in den letzten Jahrzehnten deutlich verändert. Ähnlich wie im pädagogischen Elementarbereich entwickelten sich die Rollen von Eltern und Fachkräften in der Frühförderung zu einer (annähernd) gleichberechtigten Interaktionskultur in partnerschaftlicher Kooperation (Fröhlich 1995, S. 2).

Die Zusammenarbeit mit Eltern in der Frühförderung soll so gestaltet werden, dass sie auf Stärken und Kompetenzen der Eltern aufbaut. Eltern gefährdeter Kinder werden somit als Experten in eigener Sache verstanden (Böhm 1992, S. 170; Weiß 1991, S. 208). Gegenwärtig wird sich in diesem Kontext vermehrt auf Empowerment-Konzepte bezogen, um die Zusammenarbeit von Eltern und Fachleuten in der Frühförderung weiterzuentwickeln.

Die föderalistische Regelung zur Finanzierung der Frühförderung durch die Frühförderverordnung überlässt es den Bundesländern, Leistungsprofile und Qualitätskriterien der Einrichtungen konkreter zu bestimmen, was zu einer recht unübersichtlichen Vielfalt in den Organisations- und Finanzierungsformen geführt hat (Sohns 2010).⁶

Entsprechend uneinheitlich zeigen sich in den einzelnen Bundesländern die personellen Strukturen sowie das Berufsbild der in der Frühförderung tätigen Personen. Unter den praktizierenden Frühförderkräften findet sich eine ganze Bandbreite an beruflichen Qualifikationen (Sohns 2010; Vereinigung für Interdisziplinäre Frühförderung e.V. VIFF 2003). So wird Frühförderung beispielsweise in *Baden-Württemberg* größtenteils von Lehrkräften ausgeführt, andere Länder

6 Vorgaben zu den Rahmenbedingungen liegen inzwischen in folgenden zehn Bundesländern vor: Rahmenempfehlungen (in: *Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern, Nordrhein-Westfalen, Sachsen-Anhalt*), Rahmenvereinbarungen (in: *Berlin, Hessen, Sachsen, Schleswig-Holstein*), Rahmenverträge (in: *Bayern*). Leistungs- bzw. Kostenträger sind in der Regel die Städte und Gemeinden (Landkreise) oder Bezirke für heilpädagogische Leistungen nach dem *Bundessozialhilfegesetz* (BSHG) und dem *Kinder- und Jugendhilfegesetz* (KJHG) sowie die Krankenkassenverbände für medizinisch-therapeutische Leistungen.

arbeiten in der Regel mit Frühförderkräften aus unterschiedlichen außerschulischen pädagogischen Bereichen. Während einige Kostenträger oder Landesgesetzgeber eine Hochschulausbildung der Fachkräfte verlangen, werden in anderen Regionen vorwiegend Erzieherinnen und Erzieher eingestellt.

Der Bewilligung einer Frühfördermaßnahme geht – strukturell gesehen – die kinderärztliche Diagnose einer Gefährdung bzw. eines Defizits voraus (vgl. Kapitel 2.1.2)

Während also gesetzliche und politische Vorgaben für die Ausgestaltung der Frühförderung eine ganzheitliche und interdisziplinäre Ausrichtung implizieren, sind Frühfördermaßnahmen zwangsläufig selektiv indiziert.

Frühförderung legitimiert ihre Leistungen derzeit mit spezifischen Merkmalen des Kindes und nicht mit anderen (sozialökologischen) Problemhorizonten seiner Lebenslage. Entsprechend sollen alle Maßnahmen vorrangig auf das Kind bezogen sein, obgleich das Umfeld der Kinder konzeptionell und in der Praxis Berücksichtigung findet. Dies steht im Widerspruch zum Anspruch der Frühförderung auf „Ganzheitlichkeit“ (Hasselhorn 2010) und verschleiert die komplexen Wirkzusammenhänge zwischen der soziokulturellen Umgebung eines Kindes und möglicher Entwicklungsauffälligkeit.

Soziokulturelle Benachteiligungen werden über diese Engführung strukturell in verfälschender Weise individualisiert. Die in der Frühförderung zentralen Ziele der sozialen Integration und der Anspruch auf eine systemisch-ökologische Sicht sind auf dieser Basis nur schwer einzuholen. Zugleich wird Frühförderung in den letzten Jahren vermehrt unter der Maßgabe „von Behinderung bedroht“ bereitgestellt (Sohns 2010), was eine Veränderung der Aufgabenstellung von Frühförderung bedeutet und konzeptionelle Verknüpfungen etwa mit Familienzentren nahe legt.

Im Diskurs um Frühförderung wird dabei mitunter einer inklusionspädagogischen Sichtweise konfligierenden Unterscheidung gefolgt zwischen Kindern „mit manifesten biologischen Risiken bzw. Schädigungen“ und Kindern, „die ohne manifeste biologische Schädigungen – unter derart schwierigen Lebens-, Entwicklungs- und Erziehungsbedingungen (psychosoziale Risiken) aufwachsen, dass ihre Entwicklung als erheblich gefährdet zu betrachten ist“ (Weiß 2004, S. 132).

Diese Widersprüche erschweren die Zusammenführung mit den Grundannahmen und Konzepten inklusiver Pädagogik und verweisen damit auf einen entsprechenden Diskussions- und Forschungsbedarf (Seitz 2012).⁷

2.3.2 Zugänglichkeit und Wirksamkeit

In der Regel fungieren die Praxen von Kinderärztinnen und Kinderärzten im Rahmen der Vorsorgeuntersuchung als die wichtigsten Anlaufstellen für Frühförderung. Daher wird es als prekär diskutiert, dass die freiwilligen und kostenlosen Vorsorgeuntersuchungen (U1 bis U9) von einem Teil der Familien nicht wahrgenommen werden (Sohns 2000, S. 63).

Um die Teilnahmerate zu erhöhen, wurden in den letzten Jahren verschiedene gesundheitspolitische Handlungsstrategien diskutiert.⁸ Für die Früherkennung und Frühförderung bedeutet dies, die unterschiedlich begründete Sorge von Eltern vor behördlichen Kontrollen konzeptionell aufzugreifen (Weiß 2004, S. 139 f.).

In sozial benachteiligten Regionen ist allerdings das Durchschnittsalter der Kinder, die Frühförderung erhalten, nachweislich höher (Sohns 2000, S. 311). Das Frühfördersystem ist also mit dem Problem konfrontiert, ausgerechnet viele der Kinder nicht zu erreichen, für die eine frühe Förderung besondere Chancen für die weitere Entwicklung bedeuten könnte (Weiß 2000a). Mit dem Ansatz der „aufspürenden Früherkennung“, d. h. über Kooperation von Kindertageseinrichtungen, Pflegepersonal oder Familienhebammen (Kreuzer 2008) sollen daher insbesondere Familien in schwierigen sozialen Lebenslagen erreicht werden. An diesem Punkt setzt auch das in den Niederlanden entwickelte und vor allem über das entsprechende Projekt des *Deutschen Jugendinstitutes* (DJI) in Deutschland verbreitete Förderprogramm *Opstapje* an (Jurczyk u. a. 2005).⁹

7 Dieser Widerspruch findet sich auch auf konkreteren Ebenen wieder, wenn einerseits betont wird, dass die pädagogische Arbeit im Rahmen der Frühförderung auf die Entwicklung der kindlichen Gesamtpersönlichkeit ausgerichtet ist, andererseits hierbei gezielt den ausgemachten Sozialisationsdefiziten und Entwicklungsgefährdungen entgegengewirkt werden soll.

8 Verbindliches Einlade- und Meldewesen (Beschlüsse der Jugendministerkonferenz Mai 2005)

9 Weitere Informationen zum Projekt unter: www.dji.de/opstapje

Die Forschungslage zur Wirksamkeit von Frühförderung ist insgesamt prekär (Krause 2003, S. 39). Dies resultiert unter anderem aus den methodischen Schwierigkeiten, die Mehrdimensionalität von Zielvorstellungen der Frühförderung zu operationalisieren. Zudem sind Gruppenvergleiche schwierig, denn Wirksamkeitsmessungen müssten sich jeweils am individuellen Niveau des Kindes orientieren (ebd., S. 40). Als am ehesten geeignete Möglichkeit, Wirksamkeit zu evaluieren, werden Einzelfallstudien gesehen.

Die vorliegenden Studien machen insgesamt deutlich, dass eine frühzeitige und intensive systematische Förderung sich auf kognitive Merkmale sowie auf die Sprachentwicklung zunächst positiv auswirkt, jedoch wenig nachhaltige Effekte zeigt. Die vorliegenden Befunde weisen außerdem darauf hin, dass elternorientierte Interventionen, etwa hinsichtlich der Qualität der Eltern-Kind-Interaktion, für die Wirksamkeit von Frühfördermaßnahmen eine wichtige Rolle spielen (ebd., S. 39 f.).

Auch aus dieser Perspektive sollten Maßnahmen der Frühförderung die sozialökologische Dimension besonders in den Fokus stellen und der Zusammenarbeit mit den Eltern eine zentrale Rolle geben.

2.3.3 Zusammenarbeit mit Kindertageseinrichtungen

Kindertageseinrichtungen sind ein zentraler Ort der Früherkennung und es ist abzusehen, dass sich dies im Zuge des Ausbaus der Tagesbetreuung noch verstärken wird, sodass gerade in Einrichtungen mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren geeignete Systeme der Kooperation mit dem Frühfördersystem entwickelt werden müssen.

Eine Verknüpfung der pädagogischen Arbeit in Kindertageseinrichtungen mit den Präventionsaufgaben, die bislang vorrangig durch das Frühfördersystem wahrgenommen wurden, ist bisher allerdings erst im Ansatz erfolgt (Sohns 2010). Die Ausführungen zu Familienzentren zeigten aber das mögliche Potenzial von Verknüpfungen gerade im Hinblick auf soziale und materielle Risikolagen.

Trotz der erklärten Zielsetzung der Frühförderung, soziale Integration zu ermöglichen, wird im Diskurs zur Frühförderung zwar häufig auf die notwendige Einbettung der Maßnahmen in den Alltag der Kinder hingewiesen, jedoch kaum auf eine Einbindung in soziale Alltagswelten der Tagesbetreuung. Die Kind-

Kind-Interaktion findet als Ressource im Rahmen der Frühförderung kaum Beachtung.

In den Untersuchungen von Simone Seitz und Natacha Korff (2008) stellte sich allerdings gerade die weiterhin übliche Praxis, Frühförderung in Kindertageseinrichtungen außerhalb der Gruppe durchzuführen, als Qualitätshemmnis dar (vgl. Kap. 4). Die spezifischen Kompetenzen der Frühförderkräfte für die Beratung und Unterstützung der pädagogischen Fachkräfte konnten demgegenüber in den Kindertageseinrichtungen gewinnbringend eingebracht werden.

Gelingt die Kooperation, so können Therapeutinnen und Therapeuten sowie Frühförderkräfte bedeutsame Mitglieder des interdisziplinären Teams in der Kindertageseinrichtung sein und somit spezifische Unterstützung bzw. Therapie im Sinne von Partizipation und Ressourcenorientiertheit umgesetzt werden (Burggraf/Forst 2004, S. 149).¹⁰

Es zeigen sich damit insgesamt vielfältige Klärungsfragen zwischen den Aufgabenbereichen und Verständnisweisen von Kindertageseinrichtungen und dem Frühfördersystem. Diskussionen zum Verhältnis beider Systeme, d.h. zur Abgrenzung und zur sinnvollen Zusammenführung, verlaufen derzeit kontrovers (Sohns 2010). Auch eine Zusammenführung mit den Ansätzen zur Weiterentwicklung von Familienzentren steht noch aus. Die (Weiter-)Entwicklung inklusiver Qualität im Frühfördersystem stellt damit im Zusammenhang mit dem Ausbau (inklusive) Tagesbetreuung von Kindern bis zu drei Jahren eine zentrale Herausforderung dar.

Fähigkeiten zur multiprofessionellen Zusammenarbeit sind vor diesem Hintergrund aber in jedem Fall eine bedeutsame Qualifikationsanforderung an pädagogische Fachkräfte in inklusiven Tageseinrichtungen.

¹⁰ Modellhaft kann hier die Kooperation von Frühförderung und Kindertagesstätten in *Hessen* aufgeführt werden. Diese zeichnet sich durch eine übergreifende Verantwortlichkeit von sozialpädagogischen und heilpädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter aus. Mit dem Ausbau entsprechender Fachberatung stehen den Erzieherinnen und Erziehern außerdem heilpädagogische Kompetenzen für die Beratung zur Verfügung (Weiss 2001, S. 173 f.).

3 Strukturelle Rahmenbedingungen

Inklusive Tageseinrichtungen für Kinder in den ersten drei Lebensjahren entstehen vor dem Hintergrund der aktuellen gesellschaftlichen, politischen und gesetzlichen Rahmenbedingungen. Daher werden hier insbesondere die derzeitige *Versorgungslage*, der *gesetzliche Rahmen* und damit verbundene *politische Ziele* sowie die *Ausbildungssituation* fokussierend auf inklusionsrelevante Aspekte dargestellt.

3.1 Statistische Lage

Etwa die Hälfte der Kinder im Vorschulalter, denen Unterstützungsbedarf im Sinne der Eingliederungshilfe attestiert wurde, besucht derzeit eine integrative bzw. inklusive Kindertageseinrichtung (Prengel 2010; BMFSFJ 2009, S. 193; Riedel 2008c, S. 146).¹¹ Hinter dem vergleichsweise hohen Durchschnittswert im Elementarbereich verbergen sich allerdings eine geringe, gleichwohl aber stabile Zahl an heilpädagogischen Einrichtungen sowie deutliche Schwankungen zwischen den einzelnen Bundesländern (*Bremen*: 98,3%; *Sachsen-Anhalt* 96,8%; *Sachsen* 55,1%; *Niedersachsen* 42,1%) (Riedel 2008c, S. 147).

Außerdem ist zu bedenken, dass Kinder mit attestiertem Unterstützungsbedarf im Sinne der Eingliederungshilfe weiterhin erst verhältnismäßig spät innerhalb ihrer individuellen Bildungsbiografien in das institutionelle Bildungs- und Erziehungssystem eintreten (Riedel 2008c).

Um eine Vorstellung geben zu können von der Zahl an Kindern bis zu drei Jahren, die eine integrative bzw. inklusive Kindertageseinrichtung besuchen, ist es notwendig, die Versorgungsdichte mit Betreuungsplätzen für Kinder dieser Altersspanne insgesamt kurz darzustellen:

Die aktuelle Versorgungsquote mit Betreuungsplätzen für Kinder im Alter von ein bis drei Jahren lag 2010 im Bundesdurchschnitt bei rund 23 % (BMFSFJ 2011), allerdings mit einem deutlichen Ost-West-Gefälle. Dabei sind diese Zahlen bereits Ausdruck eines rasanten Wandels, insbesondere in den westdeutschen Bundesländern (Riedel 2008b, S. 18).

Offen ist derzeit noch, inwieweit der schnelle Ausbau mit der Sicherung der Qualität der Arbeit vereinbar sein wird. Zudem kann befürchtet werden, dass einige der Einrichtungen, die derzeit Betreuungsplätze für junge Kinder ausbauen, dies bereits für sich genommen als große Herausforderung sehen und daher Kinder mit vermuteten Entwicklungsauffälligkeiten nachrangig aufnehmen möchten, hierbei aber in Konflikt mit eigenen Ansprüchen, zumindest aber mit der *UN-Konvention über die Rechte behinderter Menschen* (UN 2006) geraten (vgl. Kap. 1.2).

Für Deutschland liegt bislang keine verlässliche Zahl entwicklungsgefährdeter Kinder bis zu drei Jahren in der Tagesbetreuung vor. Nach den Angaben des Zahlenspiegels 2007 (Riedel 2008c) weisen 1 % der Kinder, die im Alter von null bis drei Jahren eine Tagesbetreuungseinrichtung besuchen, eine „Behinderung“ auf.¹²

Angesichts der hohen Varianz individueller Entwicklungsverläufe in dieser Altersspanne (Largo 2008a, 2008b) kann jedoch vermutet werden, dass sich viele Kinder zunächst ohne „Etikett“ in den Einrichtungen befinden, denn die Schwelle, ein Kind dauerhaft zu etikettieren, ist recht hoch. Dies hängt auch mit strukturellen Schwierigkeiten zusammen, einen Integrationsstatus für Kinder dieser Altersgruppe zugesprochen zu bekommen. Die Zuständigkeit für entwicklungsgefährdete junge Kinder wird strukturell in der Regel der Frühförderung oder den medizinisch-therapeutischen Diensten zugeordnet und insofern wird der Bedarf an Tagesbetreuung für diese Kinder vermutlich unterschätzt.

Zu bedenken ist in diesem Kontext außerdem, dass sich unter den entwicklungsgefährdeten Kindern eine

¹¹ Dies stellt im Vergleich zur Schule einen enormen Vorsprung dar, denn die Quote hier liegt derzeit lediglich bei rund 17 % (Kultusministerkonferenz KMK 2009).

¹² Von 253.894 Kinder bis zu drei Jahren in der Tagesbetreuung haben 1.610 Kinder eine Behinderung (Deutsches Jugendinstitut 2008, S. 16, S. 151). Der Anteil der Kinder mit einer Behinderung, die eine Tagesbetreuung für Kinder bis zu drei Jahren in Anspruch nehmen, kann an der Zahl der Kinder bis zu drei Jahren mit einer Behinderung hieraus nicht abgeleitet werden.

zunehmende Zahl von Kindern befindet, die von Armut bedroht oder betroffen sind. Materielle Armut hängt dabei häufig mit anderen Belastungsfaktoren zusammen, wie kulturelle, soziale und gesundheitliche Unterversorgung (Bundesregierung 2008; Holz 2005).¹³ Hier gilt es also, bei der weiteren strukturellen Gestaltung der Kindertagesbetreuung für entwicklungsgefährdete Kinder auf steuernde Effekte zu achten.

Für entwicklungsgefährdete Kinder in den ersten drei Lebensjahren können bezüglich der Tagesbetreuung demnach deutliche strukturelle Defizite vermutet werden. Der Großteil dieser Kinder wird weiterhin zu meist im Format der aufsuchenden oder ambulanten Frühförderung (und damit punktuell) betreut, und nur im Ausnahmefall in Kindertageseinrichtungen.

Die Betreuungsquote von entwicklungsgefährdeten Kindern in den ersten drei Lebensjahren korreliert dabei mit der Gesamtzahl der Betreuungsplätze in den einzelnen Regionen (Riedel 2008c). Die insgesamt verschwindend geringe Zahl an Kindern in den ersten drei Lebensjahren, die in Kindertageseinrichtungen Unterstützung durch die Eingliederungshilfe erhalten, ist daher insgesamt vermutlich primär auf ein unzureichendes Platzangebot zurückzuführen und nicht etwa darauf, dass viele Kinder erst später entsprechend eingeschätzt und diagnostiziert würden oder der elterliche Bedarf in diesen Fällen geringer wäre.

3.2 Gesetzgebung

Die gesetzliche Verpflichtung zu einem bedarfsgerechten Ausbau von Betreuungsplätzen für Kinder in den ersten drei Lebensjahren und einem entsprechenden Rechtsanspruch auf einen Betreuungsplatz ab 2013 für Kinder mit vollendetem ersten Lebensjahr wurde in dem seit 01.05.2005 gültigen *Tagesbetreuungsbaugesetz* (TAG) festgehalten (BMFSFJ 2006).

Daran anknüpfend trat zum 16.12.2008 das *Kinderförderungsgesetz* (KiföG) in Kraft, das angelehnt an den prognostizierten Elternbedarf einen Ausbau von Plätzen in der Tagesbetreuung bis 2013 für jedes dritte

Kind ab dem vollendeten ersten Lebensjahr vorsieht (Bundesgesetzblatt 2008).

Mit den gesetzgeberischen Änderungen wird sowohl auf Aspekte der Vereinbarkeit als auch auf den unterstellten kompensatorischen Effekt früher Bildung Bezug genommen. Priorität bei der Umsetzung haben entsprechend Kinder von Eltern in Erwerbstätigkeit oder Aus- und Weiterbildung sowie Kinder, bei denen „ohne diese Leistung eine ihrem Wohl entsprechende Förderung nicht gewährleistet ist“ (TAG § 24 Abs. 3) (BMFSFJ 2006).

Für Familien in Risikolage kann die frühe Aufnahme ihres Kindes in eine Tageseinrichtung einen Beitrag zur sozialen Eingliederung der gesamten Familie darstellen. Auch für Familien, deren Kind bereits kurz nach der Geburt eine medizinische Diagnose im Sinne einer Behinderung erhalten hat, bedeutet der Einstieg in eine Kindertageseinrichtung oftmals eine wichtige Entlastung in der pflegerischen sowie versorgerischen Arbeit und kann auf diesem Weg einen Beitrag leisten, soziale Teilhabe zu stärken.

Für Einrichtungen kann es in der Umsetzung ein Dilemma bedeuten, gleichzeitig Kinder erwerbstätiger Eltern und Kinder in Risikolagen bevorzugt aufnehmen zu sollen, denn oftmals sind gerade die Eltern der Kinder, bei denen Risikolagen im Sinne des TAG vermutet werden, nicht erwerbstätig. Vor diesem Hintergrund sind die politischen Überlegungen zur Einführung eines Betreuungsgeldes für Familien, die ihre Kinder zu Hause betreuen, besonders kritisch zu betrachten, denn sie könnten Effekte der Ausgrenzung von Kindern in benachteiligten Lebenssituationen noch verstärken (vgl. Kap. 2.2).

3.3 Ausbildung elementarpädagogischer Fachkräfte

Die personelle Besetzung in Tagesbetreuungseinrichtungen für Kinder in den ersten drei Lebensjahren besteht derzeit vorrangig aus Erzieherinnen und Erziehern als Gruppenleitungen und (in Westdeutschland) aus Kinderpflegerinnen und Kinderpflegern¹⁴ als

¹³ Armut im frühen Kindesalter beinhaltet ein Zusammenspiel komplexer Faktoren. Das Lebenslagenkonzept umfasst vier zentrale kindspezifische Erscheinungsformen von Armut: materielle, kulturelle, gesundheitliche und soziale Unterversorgung (Holz 2005, S. 100).

¹⁴ Kinderpflegerinnen und Kinderpfleger machen allerdings nur 10 % mehr aus als im Durchschnitt aller Kindertageseinrichtungen (Fuchs-Rechlin/Schilling 2009).

Zweitkräfte (Fuchs-Rechlin/Schilling 2009). Unter dem Druck des Ausbaus an Tagesbetreuungsplätzen ist für die nächsten Jahre ein deutlich wachsender Bedarf an Fachkräften abzusehen (Fröhlich-Gildhoff u.a. 2009; Thanner 2009; BMFSFJ 2008).

Angesichts der dargestellten Anforderung der Bildungseinrichtungen nach einer inklusiven Ausrichtung ist bezüglich der zukünftigen Ausbildung eine Etablierung von entsprechenden Schwerpunkten dringend erforderlich, um nicht nur den quantitativen Ausbau, sondern auch die qualitative Sicherung in der Praxis zu gewährleisten.

Gegenwärtig gibt es in Deutschland keine spezifische Erstausbildung für die Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern in den ersten drei Lebensjahren in Kindertageseinrichtungen.¹⁵ In der DDR war Krippenerzieherin demgegenüber seit 1963 ein eigenständiger Beruf, der aus dem Beruf der Kinderpflegerin hervorgegangen war. Die später installierte dreijährige Ausbildung in Form eines Fachschulstudiums lief 1990 aus und wurde in der Form bislang nicht wiederaufgenommen (Nentwig-Gesemann 2010, S. 27 ff.).

Während die Krippenpraxis in der DDR eigenständige konzeptionelle Entwicklungen mit sich brachte, wurden in der damaligen BRD lange Zeit keine fundiert entwickelten Konzeptionen speziell für die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren entwickelt – zugleich wurde die öffentliche Betreuung für Kleinkinder auch nur äußerst zögerlich bereitgestellt.

Unter dem Druck des Ausbaus an Tagesbetreuungsplätzen sind dies bezüglich aber für die nächsten Jahre deutliche Probleme zu befürchten, um den absehbar hohen Bedarf an professionellen Fachkräften abdecken zu können.

Schon jetzt ist die Tendenz zu beobachten, dass zu wenig qualifizierte Erzieherinnen und Erzieher zur Verfügung stehen, sodass auf andere Qualifikationen (Sozialassistentinnen und Sozialassistenten) zurückgegriffen werden muss. Im Hinblick auf inklusive

Praktiken ist hier zukünftig vor allem darauf zu achten, dass nicht gerade inklusionspädagogische Arbeit als „Zusatzangebot“ definiert und an nicht ausreichend qualifizierte Hilfskräfte delegiert wird.

Die Etablierung von entsprechenden Ausbildungsschwerpunkten ist damit dringend erforderlich und bedarf fundierter Kompetenzprofile und Curricula als Basis, um nicht nur einen quantitativen Ausbau, sondern auch eine Absicherung der Qualität zu gewährleisten.

Im Jahr 2006 verfügten in Gesamtdeutschland rund 72 % der im Elementarbereich tätigen pädagogischen Fachkräfte in Deutschland über einen Fachschulabschluss als Erzieherin bzw. Erzieher. In den ostdeutschen Bundesländern ist der Anteil an Erzieherinnen und Erziehern mit 90 % deutlich höher, hier finden sich kaum Kinderpflegerinnen und Kinderpfleger, die in den westlichen Bundesländern mehr als 13 % des pädagogischen Personals ausmachen.

Die nichtuniversitären Ausbildungsgänge für den Elementarbereich in Deutschland sind dabei insgesamt von einer großen Heterogenität geprägt und aktuell im Umbruch begriffen. Besonders deutliche Veränderungen zeigen sich auf der Ebene der Fachhochschulen – hier entwickeln sich derzeit in großem Umfang neue frühpädagogische Studiengänge (Fröhlich-Gildhoff 2009; von Balluseck 2008).

Derzeit verfügen deutschlandweit nur 3,2 % der Fachkräfte über einen Hochschulabschluss, mit einer deutlich höheren Quote in den westdeutschen (3,4 %) gegenüber den ostdeutschen Bundesländern (2,1 %) (Riedel 2008a, S. 183). Interessant ist daher die Frage, inwiefern sich das Ausbildungsniveau im Zuge der Akademisierungsbestrebungen zukünftig noch verändern wird.

Die zahlreichen neu eingerichteten Studiengänge an Hochschulen haben allerdings zwischen 2007 und 2009 noch keinen deutlichen Anstieg bei der Zahl der Absolventinnen und Absolventen von Hochschulen unter den pädagogischen Fachkräften im Elementarbereich bewirkt (Bertelsmann Stiftung 2010).

Im europäischen Ausland ist die pädagogische Ausbildung für den Elementarbereich fast durchgängig auf akademischem Niveau angesiedelt, allerdings existieren auch dort derzeit nur wenige spezielle Studiengänge zur Qualifizierung für die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren.

Dem aktuellen Qualifizierungsbedarf für die Arbeit mit Kindern dieser Altersgruppe wird in Deutschland

¹⁵ Im europäischen Bereich zeigt sich das Feld in der Ausbildung für diese Altersgruppe differenzierter. Die Qualifizierung ist jedoch im Unterschied zur Arbeit mit Kindern ab drei Jahren seltener auf Hochschulniveau angesiedelt, Letzteres ist im Gegensatz zu Deutschland in den meisten europäischen Ländern Standard (Oberhuemer 2006). Eine Ausbildung auf Hochschulniveau für Kinder in den ersten drei Lebensjahren mit sozialpädagogischer Ausrichtung gibt es zurzeit in Dänemark, Estland, Finnland, Lettland, Litauen, Schweden und Spanien (ebd., S. 359).

bisher überwiegend auf der Ebene mit Angeboten der Fort- und Weiterbildung begegnet. Zunehmend werden entsprechende Inhalte aber auch in die Erstausbildungen aufgenommen, die sich bisher auf die Arbeit mit Kindern im Alter von drei bis sechs Jahren konzentriert haben. Allerdings erfolgt dies bislang nur wenig systematisch (Fröhlich-Gildhoff u.a. 2009; Thanner 2009).

Aus den bisherigen Ausbildungsprofilen bzw. Curricula lassen sich dennoch einige spezifische Kompetenzen bzw. Qualifizierungsbereiche ableiten. Neben den allgemeinen Ausbildungsinhalten wie rechtliche und institutionelle Aspekte, entwicklungspsychologische Grundlagen und Teamarbeit, die sich in jeder elementarpädagogischen Ausbildung finden, wird für diesen Bereich insbesondere die Bedeutung von Kenntnissen und Handlungskompetenzen zur Bindungstheorie, zur Erziehungspartnerschaft mit Eltern und zu Eingewöhnungskonzepten hervorgehoben, was sich wiederum mit den oben ausgeführten Schwerpunkten krippenpädagogischer Ansätze deckt. Hinzu kommen Schwerpunkte wie spezifische Handlungsansätze (z.B. die *Beziehungsvolle Pflege* nach Pikler) sowie selbstreflexive Anteile, zum Teil auch unter der Perspektive von Vielfalt (z. B. Genderfragen).

Drei Studiengänge für Frühkindliche Bildung in Deutschland, ein universitärer und zwei an Fachhochschulen, sind derzeit inhaltlich explizit auf Inklusion und Frühkindliche Bildung ausgerichtet. Angesiedelt sind die Studiengänge an der *Fachhochschule Emden*, der *Hochschule Fulda* sowie der *Justus-Liebig-Universität Gießen*.¹⁶

Spezielle inklusionsbezogene Angebote finden sich auch international selten – dies ist allerdings zum Teil darin begründet, dass in anderen europäischen Ländern Fragen von „Behinderung“ selbstverständlich in die elementarpädagogischen Studiengänge einbezogen sind (Kron u.a. 2010).

Die fachliche Qualifizierung von Integrationsfachkräften ist derzeit nicht abgesichert. In diesem Feld sind sowohl akademisch ausgebildete Diplompädagoginnen und Diplompädagogen mit unterschiedlichen Ausbildungsschwerpunkten, wie Heilpädagogik, Sonderpädagogik oder Sozialpädagogik, als auch Erzieherinnen und Erzieher mit entsprechender Zusatzqualifikation tätig.

In Folge des *Bologna-Prozesses* werden auf Universitäts- und Fachhochschulniveau zunehmend Ausbildungsgänge sowohl auf Bachelor- als auch Masterniveau im Bereich der Heilpädagogik bzw. Sonderpädagogik angeboten, deren Absolventinnen und Absolventen in diesem Bereich tätig werden könnten.¹⁷

Zudem bieten größere Träger (von Kindertageseinrichtungen)¹⁸ und Fachschulen¹⁹ Zusatzqualifikationen für pädagogische Fachkräfte im Bereich Integrationspädagogik an. Die Vielzahl der Aus- und Weiterbildungsangebote mit ihren unterschiedlichen fachlichen Schwerpunktsetzungen legen die Notwendigkeit nahe, einheitliche Qualitätsstandards für Weiterbildungen²⁰ im Bereich der Integrations-/Inklusionsfachkräfte zu erarbeiten.

16 Informationen hierzu unter:
www.uni-giessen.de/cms/fbz/fb03/institute/isd/Abteilungen/Schulpaedagogik/elementar/MA%20IPE
www.hs-emden-leer.de/fachbereiche/soziale-arbeit-und-gesundheit/studium/studiengaenge/inklusive-fruehpaedagogik.html
www.fruehkindliche-inklusive-bildung.de/
 Ein weiterer Studiengang an der in Gründung befindlichen Sozialpädagogischen Hochschule Rostock ist derzeit in Planung:
www.kolleg-rostock.de/hochschule-in-gruendung/informationen/

17 Zur Übersicht vgl.:
www.heilpaedagogik-info.de/studium-ausbildung/700-studiengang-heilpaedagogik-fachhochschule.html

18 Vgl. hierzu u.a.:
www.ev.kiki-bremen.de/cms/459/Ausschreibung%20NEU.pdf
www.lebenshilfe.de/wDeutsch/unsere_angebote/fort_weiterbildungen/veranstaltungen/Lebenshilfe-Fachkraft-Integrationspaedagogik-in-Hessen.pdf
www.kindergartenakademie.de/index.php?thema=Integr.&titel=Fachkraft+f%FCr+Integrationsp%E4dagogik
www.integrationspaedagogik.com/

19 Vgl. hierzu u.a.:
www.evangelische-fachschulen.de/pages/weiterbildung.html
www.kigafueralle.de/fortbildungsangebote-menue/flyer-main-menu-73.html

20 Vgl. hierzu auch:
www.weiterbildungsinitiative.de/ueber-wiff/qualitaet-in-der-fort-und-weiterbildung.html

4 Forschungsstand

Die Forschungslage zur inklusiven Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern in den ersten drei Lebensjahren in Kindertageseinrichtungen zeichnet sich derzeit vor allem durch Lücken und offene Fragen aus. Dies gilt in Deutschland allerdings in der Grundlinie für den frühkindlichen Bereich insgesamt (OECD 2004, S. 62). Die vergleichsweise geringe Forschungsaktivität hängt dabei unter anderem mit der weiterhin geringen Zahl an spezifisch ausgewiesenen universitären Lehrstühlen zur Frühkindlichen Bildung und der Ausbildungssituation zusammen.²¹ Deutlichere Veränderungen zeigen sich diesbezüglich auf der Ebene der Fachhochschulen (vgl. Kap. 2.3.3).

Die Frage der Qualifizierung und Professionalisierung für die pädagogische Arbeit mit Kindern in diesem Alter (auch für Kinder ohne Beeinträchtigung) ist ebenso wie die Frage nach den Qualitätsmerkmalen der Arbeit in Deutschland insgesamt noch unzureichend wissenschaftlich untersucht (BMFSFJ 2005, S. 312). Forschungslücken bestehen unter anderem auf folgenden Gebieten:

- Prozesse langfristiger Professionalisierung (Fried u.a. 2003, S. 137f.)
- Pädagogisches Handeln und Interaktionsgeschehen (Hoff 2002)
- Umsetzung von pädagogischen Leitbildern in konkrete Handlungen
- Aufbau von Handlungskompetenzen (Dieppelhofer-Stiem 2006).

Inklusive Pädagogik mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren ist also insgesamt ein im Aufbau befindliches Forschungsfeld. Es kann hier zwar auf empirische Ergebnisse aus der Integrationsforschung mit drei- bis sechsjährigen Kindern im Elementarbereich zurückgegriffen werden (Kron 2009, S.178–190), spezifisch zur integrativen bzw. inklusiven Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern in den ersten drei Lebensjahren

in Kindertageseinrichtungen sind im deutschsprachigen Raum jedoch derzeit nur zwei nennenswerte Untersuchungen zu verzeichnen (Seitz/Korff 2008; Heimlich/Behr 2007), deren Konzeption und zentrale Erkenntnisse in Kapitel 4.1 kurz vorgestellt werden.

Anhand der Ergebnisse der beiden Untersuchungen sowie unter Einbezug weiterer empirischer Arbeiten zu Kindern in den ersten drei Lebensjahren (ohne Beeinträchtigung) werden der Forschungsstand, aber auch vorhandene Forschungslücken zu denjenigen Aspekten herausgearbeitet, die für die pädagogische Arbeit mit entwicklungsgefährdeten Kindern als besonders relevant angenommen werden können: Gleichaltrigen-Kontakte, Bindung und Beziehung sowie Entwicklungsförderung durch Individualisierung in sozialer Eingebundenheit (Kap 4.2.).

Abschließend werden die empirischen Erkenntnisse zu den verschiedenen Aspekten unter der Perspektive der Professionalisierung in der Frühpädagogik mit Kindern in diesem Alter zusammengefasst (Kap. 4.3).

4.1 Entwicklungsgefährdete Kinder in Tageseinrichtungen

Während Simone Seitz und Natascha Korff (2008) über Einzelfallstudien, Interviews und Fragebögen die notwendigen Bedingungen für inklusive Praxis mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren untersuchten, erarbeiteten Ulrich Heimlich und Isabel Behr (2007) Qualitätsstandards für die Integrationsentwicklung in integrativen Kinderkrippen, und zwar anhand der revidierten Fassung der standardisierten Krippenskala (KRIPS-R) sowie einer Analyse der Einrichtungskonzepte, Interviews und einem Expertenzirkel.

Beide Studien sind damit nicht als Vergleichsstudien angelegt worden – Arbeiten, die Linien der Entwicklung von entwicklungsgefährdeten Kindern in der Tagesbetreuung mit häuslicher Betreuung oder ambulanten Frühförderangeboten vergleichen würden, liegen bislang nicht vor.²²

²¹ Aktuell gibt es in Deutschland zwar acht universitäre Studiengänge mit frühpädagogischer Ausrichtung und sieben weitere an Pädagogischen Hochschulen, allerdings sind dort nicht immer Professuren mit entsprechender Denomination installiert (vgl. www.weiterbildungsinitiative.de).

²² Eine vergleichend angelegte Studie zur inklusionspädagogischen Arbeit in unterschiedlichen Formen institutionalisierter Tagesbetreuung ist derzeit in Arbeit – Albers/Lindmeier/Jungmann: „Qualität in der Bildung und Entwicklung unter 3 – Sprachliche, emotionale und soziale Entwicklungsverläufe von Kindern in der Tagespflege und der Krippe unter der Zielperspektive von Inklusion“: nifbe.de/pages/posts/neue-forschung-fuer-fruehkindliche-bildung-gefoerdert112.php

Mit dieser Einschränkung ist als zentrales Ergebnis beider Studien in Bezug auf entwicklungsgefährdete Kinder zunächst die positive Wirksamkeit einer frühen Aufnahme in die Tagesbetreuung – bezogen auf Teilhabe und Entwicklung – zu nennen. Hinsichtlich der Entwicklung der Kinder konnten insbesondere Veränderungen für die Bereiche Sprache/Kommunikation, Selbstständigkeit, sozioemotionale Entwicklung und Kognition festgestellt werden (Seitz/Korff 2008, S. 246).

Ulrich Heimlich und Isabel Behr (2007) arbeiteten zudem „ein hohes Qualitätsniveau der pädagogischen Arbeit“ (ebd., S. 47) in integrativen Kinderkrippen heraus. Dieses Ergebnis entspricht damit den frühen Studien zur Praxis integrativer Arbeit im Elementarbereich mit Kindern im Alter von drei bis sechs Jahren (Kaplan 1993).

In der Studie von Simone Seitz und Natascha Korff (2008) wurde als besonders geeignete Basis für eine qualitativ hochwertige Praxis in diesem sich neu entwickelnden Feld eine klare konzeptionelle Verankerung und reflektierte Umsetzung von Bildung, Betreuung und Erziehung mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren in Kombination mit einer integrativen/inklusive Ausrichtung der Einrichtung und dem Zugriff auf die entsprechenden Fachkompetenzen herausgearbeitet (ebd., S. 252).

Auf der Ebene der pädagogischen Prozessqualität bzw. des pädagogischen Handelns wird in beiden Untersuchungen eine besonders hohe Bedeutung der Kind-Kind-Interaktion in Bezug auf die Entwicklung der Kinder herausgestellt. Insgesamt konnten gelingende Partizipationsprozesse dokumentiert werden, wobei Simone Seitz und Natascha Korff in Einzelfallstudien eine deutliche Zunahme von Kontaktpartnern der beobachteten Kinder, insbesondere bezogen auf komplexere Interaktionen und/oder Dialoge verzeichneten (Seitz/Korff 2008, S. 247, S. 193 ff.).

Heimlich und Behr (2007) beobachteten eine „überwiegend gelungene Kind-Kind-Interaktion“ (ebd., S. 44) und dokumentierten darüber hinaus, dass sich Teilhabeprozesse der Kinder nicht alleine auf die Zeit der Anwesenheit in der Kinderkrippe beschränken, sondern Kontakte auch außerhalb der Betreuungszeit aufrechterhalten werden (ebd., S. 39). Eine frühe Aufnahme in die Tagesbetreuung ist damit offensichtlich von Bedeutung für die Entwicklung sozialer Teilhabe bereits bei jungen Kindern und ihren Familien.

Aus den integrationspädagogischen Forschungen ist bekannt, dass soziale Integration im Vorschulalter

besonders gut gelingt, weil sich Vorurteile erst im Laufe des Sozialisationsprozesses ausbilden und dieser Prozess entsprechend erst am Beginn steht (Klein u.a. 1987). Die beiden neuen Studien legen nun die Hypothese nahe, dass dies umso besser gelingen könnte, je früher damit begonnen wird und je klarer dies in ein Konzept vorurteilsbewusster Erziehung (Wagner 2009) und inklusiver Kulturen (Heimlich u.a. 2005) eingebettet ist. Dies müsste aber durch weitere Studien abgesichert werden.

4.2 Zentrale Fragen der pädagogischen Arbeit

4.2.1 Gleichaltrigen-Kontakte

Die soziale Basis von Bildung und Entwicklung wird nicht allein im inklusionspädagogischen Diskurs herausgehoben, sondern ist insgesamt elementarer Bestandteil aktueller frühpädagogischer Konzeptionen und Fundierungen geworden, wenn auch je nach Entwicklungsverständnis mit unterschiedlichen Konnotationen (vgl. Kap. 2.1.3).

Belegt ist mittlerweile, dass auch junge Kinder bereits gemeinsame Themen und Bedeutungen in ihren Interaktionen entwickeln, in denen sie herausgefordert sind, die Interaktionen zu initiieren und aufrechtzuerhalten sowie die eigene Spielidee mit der des Gegenübers abzustimmen (Viernickel 2000). Gleichaltrigen-Prozesse bzw. Ko-Konstruktionen in (inklusive) Kindertageseinrichtungen sind allerdings – ebenso wie Selbstbildungsprozesse – auf professionelle Begleitung und Unterstützung angewiesen und vollziehen sich nicht „von selbst“.

Bisherige Untersuchungen zur Kind-Kind-Interaktion von Kindern in den ersten drei Lebensjahren zeigen, dass bereits bei jungen Kindern (ab einem Alter von 12 Monaten) dyadische Interaktionen mit einem (einzelnen) anderen Kind kontinuierlich zunehmen (Simoni u.a. 2008). Konflikte zwischen Gleichaltrigen werden dabei als wesentlicher Bestandteil der Entwicklung von sozialen Kompetenzen gesehen (ebd., S. 16 f.; Dittrich u.a. 2001) und nicht polarisierend als unkooperatives Handeln (Schneider/Wüstenberg 2001, S. 73).

Die Ergebnisse der Arbeiten von Susanne Viernickel (2000) zu Gleichaltrigen-Prozessen Zweijähriger in „Regeleinrichtungen“ machten zudem deutlich, welche besonderen Entwicklungsanregungen in

den Interaktionen von gleichaltrigen Kindern liegen. Diese zeichnen sich durch ähnliche Handlungsbeiträge und eine gleichwertigere Rollenverteilung als in Erwachsenen-Kind-Interaktionen aus.

Die Forschungsarbeiten zu dieser Frage zeigen zwar insgesamt vor allem die grundsätzliche Interaktionsbereitschaft und Interaktionskompetenz von Säuglingen und auch Kleinkindern sowie die positiven Effekte sozialer Begegnungen. Sie beziehen sich jedoch auf gleichaltrige Kinder mit ähnlichen Entwicklungsvoraussetzungen. Bei diesen relativ homogen angelegten Samples wurde deutlich, dass Merkmale wie gleiches Geschlecht, Bekanntheitsgrad und ähnliches Entwicklungsniveau einen positiven Einfluss auf die Dauer und Qualität der Interaktionen haben (Viernickel 2000).

Hierbei wurde allerdings nicht spezifisch nach dem möglichen Potenzial des Austausches gerade unter „Ungleichen“ gefragt und das Setting nicht daraufhin angelegt. Damit ist folglich nicht beantwortet, ob sich dieses Ergebnis in inklusiven Gruppen, in denen Kinder bewusst nach dem Kriterium der Heterogenität zusammengesetzt sind und dies auch stärker in den Haltungen der pädagogischen Fachkräfte verankert sein könnte, replizieren lässt. Für genauere Aussagen zur inklusionspädagogischen Konzeption ist es demnach notwendig, die Spezifika heterogener Interaktionssettings und ihre Entwicklungsbedeutsamkeit für Kinder in den ersten drei Lebensjahren genauer herauszuarbeiten. Eine Pilotstudie zu dieser Frage wird derzeit durchgeführt (Seitz u.a. 2010).

4.2.2 Bindung und Beziehung

Hinsichtlich der Gestaltung der Eingewöhnung in inklusiven Kindertageseinrichtungen (vgl. Kapitel 2.2.2) verweisen Ulrich Heimlich und Isabel Behr (2007, S. 13) auf die diesbezügliche Zufriedenheit der Eltern in den untersuchten Münchener Krippen. Umfassende qualitative Untersuchungen zur Eingewöhnung von gefährdeten Kindern liegen entsprechend unseren Recherchen bislang allerdings nicht vor.

Die Gestaltung der Eingewöhnung und die Entwicklung sicherer Bindungen zu den pädagogischen Fachkräften ist ein sensibler Prozess, bei dessen Untersuchung es zahlreiche Facetten zu beachten gilt, für die insbesondere in Bezug auf entwicklungsgefährdete Kinder noch eine deutliche Forschungslücke zu konstatieren ist. So liegen beispielsweise nur wenige

Untersuchungen zum individuellen Bindungsverhalten von entwicklungsgefährdeten Kindern vor (vgl. Kap. 2.2.2). Da sich die Gestaltung der Eingewöhnung jedoch wesentlich an der Bindung zur Bezugsperson und dem Bindungsverhalten von Kindern orientiert (Laewen 1989), wären entsprechende Studien eine bedeutsame Grundlage für die Konzeption professionellen Handelns.

Während in den entsprechenden Arbeiten lange Zeit auf vermutete eingeschränkte Erziehungskompetenzen der Eltern rekurriert wurde, wird gegenwärtig einem dialogischen Ansatz gefolgt und elterliches Verhalten als kompetente Reaktion auf kindliche „Besonderheiten“ im Bindungsverhalten in den Blick genommen (Rauh 2008, S. 331 f.). Aus inklusionspädagogischer Sicht fällt auf, dass in der Interpretation der Ergebnisse das soziale Umfeld kaum Beachtung findet und dies, obgleich in diesen Forschungsarbeiten in der Regel mit chronologisch älteren Kindern als üblich gearbeitet wird, weil deren diagnostisch erhobenes „Entwicklungsalter“ als Referenzgröße herangezogen wird.

Berücksichtigt man aber mögliche sozialisatorische Effekte einer Sonderinstitution und/oder sonderpädagogisch geprägter früher Förderung, die dann schon wirksam gewesen sein können, so könnte dies ein verändertes Licht auf die bindungsbezogenen Forschungsergebnisse ermöglichen. So wurde etwa bei sechsjährigen Kindern mit motorischer Beeinträchtigung ein tendenziell distanzloses Verhalten gegenüber Erwachsenen sowie geringe Kontakte zu Gleichaltrigen dokumentiert und dies auf spezifische Herausforderungen in der Bindungsentwicklung zurückgeführt – verursacht durch die motorische Einschränkung (Rauh 2008, S. 319).

Führt man dieses Ergebnis einer erweiterten Sichtweise zu, so wird deutlich, dass möglicherweise ein verspäteter Einstieg in die Tagesbetreuung oder ein eng geschnittenes soziales Feld in einer Sonderinstitution hier als entscheidende sozialisatorisch wirkende Einflussfaktoren das soziale Handeln der sechsjährigen Kinder überlagert haben können. Mit einem eng behinderungsbezogenen Erklärungsansatz kann dies nicht erfasst werden.

Hier zeigt sich folglich ein spezifischer Bedarf an einem neuen Forschungstyp, der (inklusions-)pädagogische und entwicklungspsychologische Zugangsweisen zu verbinden sucht, sich dabei allerdings zunächst

kritisch mit Denkmustern von Normalität und Devianz auseinandersetzen sollte.

Ein Forschungsdesiderat besteht damit zunächst hinsichtlich des Bindungsaufbaus von entwicklungsgefährdeten Kindern in Kindertageseinrichtungen, aber auch hinsichtlich der Sichtweisen von Eltern mit früh diagnostizierten Kindern. So ist unklar, welche Bedeutung es für die Eingewöhnungskonzepte hat, wenn elterliche Responsivität durch eine frühe Diagnose belastet ist. Unsicherheiten bestehen außerdem gegenüber der Frage, wie mit Beziehungsmustern, die durch hohe Abhängigkeit gekennzeichnet sind, umzugehen ist.

4.2.3 Individualisierung und soziale Einbindung

Die Zusammenführung von individueller Entwicklungs- und Bildungsbegleitung sowie sozialer Einbindung ist ein Kernaspekt inklusiver Pädagogik und ein bedeutsamer Schlüssel zur weiteren Ausgestaltung inklusiver Pädagogik mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren (vgl. Kap. 2.1). Gelingt die Verknüpfung der beiden Aspekte, ist eine entwicklungsförderliche Wirksamkeit zu vermuten, die über Partizipation und hiermit verbundene emotional-soziale Aspekte hinausgeht. Solche Hinweise wurden jedenfalls in unseren Untersuchungen in Bezug auf die sprachliche, motorische und auf die kognitive Entwicklung gefunden (Seitz/Korff 2008, S. 165).

Für eine genauere Einschätzung wären jedoch weiterführende und breiter angelegte Studien zum vermuteten Entwicklungspotenzial von Kind-Kind-Interaktionen in inklusiven Betreuungsformen für Kinder in diesem Alter notwendig. Hieran könnten dann Studien zu interaktionsförderlichen Interventionen des pädagogischen Fachpersonals anknüpfen (Seitz u.a. 2010).

Die Verzahnung von sozialer Einbindung und individueller Entwicklungsförderung wirft zudem Fragen nach den Zuständigkeitsbereichen der unterschiedlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sowie der Repräsentanz der verschiedenen Fachdisziplinen in inklusiven Kindertageseinrichtungen auf.

Als eine wesentliche Rahmenbedingung für eine qualitativ hochwertige Arbeit wird in den Untersuchungen von Ulrich Heimlich und Isabel Behr sowie Simone Seitz und Natascha Korff übereinstimmend die regelmäßige Anwesenheit einer Integrationskraft bzw. Inklusionspädagogin mit entsprechender Qualifizierung gesehen (Seitz/Korff 2008, S. 252). Hierbei

sollte allerdings nicht nur die individuelle Förderung des einzelnen (gefährdeten) Kindes im Fokus stehen. Vielmehr sollten die fachspezifischen Kenntnisse der verschiedenen beteiligten Professionen zusammengeführt werden, um Gruppenprozesse so gestalten zu können, dass alle Kinder entsprechend ihrer individuellen Voraussetzungen sozial eingebunden herausgefordert werden.

Interdisziplinarität ist damit als wesentlicher Qualitätsfaktor inklusiver Pädagogik mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren herauszustellen. Simone Seitz und Natascha Korff (2008) fanden diesbezüglich in ihrer Untersuchung eine große Bandbreite an Kooperationsformen mit Frühfördereinrichtungen – von der Tätigkeit der Frühförderkraft in der Familie und/oder in der Frühförderstelle mit einzelnen Gesprächsterminen in der Einrichtung bis hin zur Tätigkeit in der Einrichtung und sporadischer Rückkopplung mit der Familie.

Zentrale Themen der Gespräche zwischen Gruppenleitungen bzw. Integrationskräften der Einrichtung und den externen Frühförderkräften waren die Fördermöglichkeiten, die Entwicklung des Kindes sowie die Inhalte der Frühförderung (Seitz/Korff 2008, S. 220 f.). Die praktische Umsetzung der Frühförderung wurde in beiden Untersuchungen allerdings überwiegend als Einzelformat und nur in wenigen Fällen im Kleingruppenformat durchgeführt (Seitz/Korff 2008, S. 250; Heimlich/Behr 2007, S. 35).

Vor diesem Hintergrund erstaunt der Befund aus der Studie von Simone Seitz und Natascha Korff wenig, dass die Frühfördermaßnahmen keine erkennbare partizipationsförderliche Wirkung entfalten konnten. Als wesentliches Wirkmerkmal der Frühförderung in bzw. neben der Aufnahme in eine Tageseinrichtung zeigten sich vielmehr spezifisch individuumsbezogene Entwicklungsanregungen für das Kind. Frühförderkräfte leisten dabei offensichtlich über Fachberatungen außerdem einen wichtigen Kompetenztransfer sowohl in Richtung der Kindertageseinrichtung als auch in Richtung der Eltern bzw. der Bezugspersonen (Seitz/Korff 2008, S. 255).

Insgesamt wurde als Forschungsergebnis eine in den Gruppenalltag integrierte Frühförderung gerade für junge Kinder als geeignete Form der Förderung empfohlen, da sie in diesem Format in vertrauten Strukturen und in sozialer Eingebundenheit mit Gleichaltrigen agieren können – zwei Aspekte, die Motivation entscheidend erhöhen und hierdurch die Entwicklung

neuer Kompetenzen unterstützen können (Seitz/Korff 2008, S. 250). Vergleichbare Ergebnisse finden sich auch bei Toni Mayr in Bezug auf die Zusammenarbeit von Frühförderstellen und Kindergärten, also bezogen auf die Arbeit mit drei- bis sechsjährigen Kindern (Mayr 2002, S. 108).²³

Um die inter- bzw. transdisziplinären Kooperationen zwischen Frühförderung und Kindertageseinrichtungen mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren unter der Zielsetzung der Partizipation weiterzuentwickeln, wurden auf der Basis der Ergebnisse der Studie von Simone Seitz und Natascha Korff (2008, S. 255) folgende vorläufigen Empfehlungen formuliert:

- Einbindung der Frühfördermaßnahmen in den pädagogischen Gruppenalltag und die hier entwickelten sozialen Netze
- Strukturelle Verankerung des Kompetenztransfers zwischen (externen) Fachkräften für Frühförderung und/oder Therapie und pädagogischen Fachkräften
- Verankerung der zeitlichen Ressourcen für Frühförderung innerhalb der Einrichtung
- Schaffung rechtlich-organisatorischer Strukturen, die eine integrierte Form der Frühförderung in der Einrichtung ermöglichen, damit diese zu einer umfassenden Beratungs- und Vernetzungsinstanz ausgebaut werden kann.

Langfristig könnte sich die Entwicklung eines Modells empfehlen, das Struktur und Konzept der Arbeit in Familienzentren mit dem Konzept der Frühförderung verknüpft und zusammenbindet (vgl. Kap. 2.2 und 2.3).

4.3 Professionalisierungsbereiche

4.3.1 Partizipationsförderliche Entwicklungs- und Bildungsbegleitung

Der Anspruch, individuelle Entwicklungs- und Bildungsbegleitung partizipationsförderlich umzusetzen, verweist auf eine Schlüsselqualifikation für

Fachkräfte, die im pädagogischen Handeln in Bezug auf junge Kinder in der Untersuchung von Simone Seitz und Natascha Korff nur ansatzweise gefunden werden konnte und für deren Ausdifferenzierung die Fachkräfte entsprechende Unterstützung benötigen (vgl. Seitz u.a. 2010). In diesem Kontext kann auf eine Ambivalenz im Denken der Fachkräfte verwiesen werden, die sich in der Studie zeigte:

Die Gruppenleitungen betonen neben dem unmittelbaren Gewinn, den entwicklungsgefährdete Kinder durch Gleichaltrigen-Kontakte in der Kindertageseinrichtung erhalten, einmütig den hohen Bedarf an individueller Unterstützung der Kinder in Form von individueller Begleitung durch Erwachsene und die Bedeutung von Einzelbetreuungssituationen – ohne jedoch die hierin enthaltenen Anforderungen an pädagogisches Handeln gedanklich zusammenzuführen. Die Fachkräfte scheinen hier also eher sich widerstreitende als sich ergänzende Aufgaben zu erkennen. Eine genauere Betrachtung dieser Aspekte im Denken der Fachkräfte könnte für weitere Konzeptionsarbeiten ertragreich sein.

Zur Frage, ob und inwieweit die pädagogischen Fachkräfte das Potenzial, das sie den Interaktionen der Kinder zuschreiben, in der pädagogischen Praxis auch ausschöpfen, sind die Ergebnisse der Untersuchungen von Seitz/Korff (2008) sowie von Heimlich/Behr (2007) uneinheitlich:

Während in der Münchener Studie beobachtet wurde, dass die Kinder darin unterstützt wurden, positives und kooperatives Verhalten gegenüber anderen Kindern zu entwickeln, indem „die pädagogischen Fachkräfte beispielsweise die Kinder häufig dabei [unterstützten], die Folgen ihres Tuns gegenüber den anderen zu verstehen“ (ebd., S. 44), zeigte sich dies bei Seitz und Korff etwas weniger eindeutig. So betonten die interviewten Gruppenleitungen zwar durchgängig die hohe Bedeutung der sozialen Einbindung und der Interaktionen der Kinder untereinander. Auch die Beobachtungen in den Kindertageseinrichtungen deuteten auf eine positive Wirksamkeit von entsprechenden pädagogischen Interventionen bezogen auf Teilhabe und die Entwicklung der Kinder hin, wenn sie denn stattfanden (Seitz/Korff 2009, S. 195).

Nicht ganz in Übereinstimmung hierzu steht aber das Ergebnis, dass Fachkräfte in den meisten Fällen auch auf Nachfragen nur schwer konkretes pädagogisches Handeln benennen konnten, um die Kind-

²³ Im Modellversuch *Pädagogisch-Psychologischer Dienst im Kindergarten* wurde neben der Ebene der Strukturqualität (Präsenz in der Einrichtung, regelmäßige Kontakte) insbesondere die Bedeutung der Prozessqualität betont, für die unter anderem die persönlichen Beziehungen eine Rolle spielt. Im regionalen Vergleich war die Qualität der Kooperation dort höher, wo eine integrierte Frühförderung stattgefunden hatte (Mayr 2002).

Kind-Interaktion zu unterstützen (Seitz u.a. 2010). Da sich auch in den durchgeführten Beobachtungen in der überwiegenden Zahl der Einrichtungen nur sehr vereinzelt pädagogische Interventionen in diesem Bereich fanden, ist zu vermuten, dass diese Schwierigkeit nicht allein darauf zurückzuführen ist, Handlungs-routinen bzw. implizite Handlungsmuster zu verbalisieren, sondern dies auch auf der Handlungsebene unklar bleibt. Zur Absicherung wären hier gezieltere Forschungsarbeiten zu dieser Thematik vonnöten, um Qualifizierungen für Fachkräfte fundiert konzipieren zu können.

Für genauere Aussagen zur Qualifizierung einer professionellen Initiierung und Begleitung von Kind-Kind-Interaktionen fehlt es derzeit insgesamt noch an empirisch fundierten Erkenntnissen zur Dynamik von Gleichaltrigen-Prozessen und zu sozialen Unterscheidungspraxen in inklusiven Kindertageseinrichtungen mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren.

4.3.2 Verständnisweisen von Behinderung

Neben den genannten Ambivalenzen bezüglich der Bedeutung von Gleichaltrigen-Interaktionen und dem hohen individuellen Unterstützungsbedarf zeichnet sich als eine spezifische Anforderung für die Professionalisierung von Fachkräften für die inklusive Tagesbetreuung mit Kindern bis zu drei Jahren die Auseinandersetzung mit Vorstellungen und Verständnisweisen von Gefährdung und Behinderung ab.

Die Untersuchungen machten deutlich, dass nicht alle Fachkräfte das eigene Arbeitsfeld als wirklich geeignet für alle Kinder ansahen. Dies wurde von den Gruppenleitungen mit unangemessenen Rahmenbedingungen begründet, letztlich aber in personalisierender Form spezifischen „Behinderungen“ oder den „Eigenheiten“ bestimmter Kinder zugeschrieben (Seitz/Korff 2008, S. 249). Dieses hier erkennbare personalisierte Behinderungsverständnis wird auch an den Wünschen der Erzieherinnen und Erzieher nach „mehr Fortbildungen besonders über das Thema Behinderung und die individuellen Bedürfnisse von Kindern mit Behinderung“ deutlich (Heimlich/Behr 2007, S. 46).

In der Sichtweise der Fachkräfte fand sich in der Untersuchung von Seitz und Korff dabei eine deutliche Differenzierung zwischen „behinderten“ und „normalen“ Kindern, die mit fachlichen Sichtweisen kollidiert (vgl. Kap. 2.1). Außerdem wurde mitunter

der Denkfigur von „integrationsunfähigen“ Kindern gefolgt. Dies steht einer fachlich weithin anerkannten systemischen Sichtweise entgegen. Diese fand sich in den Interviews bei Seitz und Korff zwar nicht in Bezug auf Kinder, bei denen im Sinne des TAG ohne eine Aufnahme in die Kindertageseinrichtung eine ihrem Wohl entsprechende Förderung nicht gewährleistet zu sein schien, jedoch bei Kindern, bei denen früh eine organische Auffälligkeit diagnostiziert worden war. Eine kritische Reflexion der Vorstellungen von „Behinderung“ ist daher eine bedeutsame Implikation für Professionalisierungsprozesse (Seitz/Korff 2010, 2008, S. 249).

Welche Relevanz dies haben kann, ist durch die wissenschaftliche Evaluation der Ausbildung zur *Inklusionsassistentin für den Elementarbereich* in Reutlingen belegt (Jerg u.a. 2002). Hier war im Verlauf der Ausbildung ein deutlicher Veränderungsprozess bei den Teilnehmenden von einem individualistischen Verständnis hin zu einem systemischen Ansatz zu erkennen (ebd., S. 24 f.).

Auch zu entsprechenden subjektiven Vorstellungen pädagogischer Fachkräfte bezüglich der Bindungsfähigkeit von entwicklungsgefährdeten Kindern und eigenen Vorbehalten bzw. Ängsten ist kaum etwas bekannt. Entsprechend fehlt es dazu an Wissen, welche spezifischen Kompetenzen pädagogische Fachkräfte vorhalten müssen und wie sie diese erwerben können. Ebenso fehlt es derzeit an abgesicherten Erkenntnissen zu den Auswirkungen einer frühen (Behinderungs-) Diagnose auf das Denken und Handeln von pädagogischen Fachkräften sowie auf das Erleben der Kinder selbst.

4.3.3 Bildungsanspruch

Ihrem Auftrag nach hat die institutionelle Tagesbetreuung auch für Kinder in den ersten drei Lebensjahren einen Bildungsaspekt zu erfüllen. Die konzeptionelle Umsetzung der frühen Kindheit als Bildungszeit scheint jedoch noch in den Anfängen zu stecken (Fthenakis 2007; Schäfer 2005, 2001). Die damit verbundene Anforderung an die pädagogische Professionalität könnte im Zusammenhang mit jungen entwicklungsgefährdeten Kindern eine besondere Problematik entwickeln.

Verschiedene Untersuchungen zeigen bei Fachkräften übereinstimmend ein möglicherweise problematisches Verständnis von ganzheitlicher Entwicklung, demzufolge die aktive Förderung und Begleitung von

Bildungsprozessen weniger im Fokus der pädagogischen Arbeit gesehen wird (Seitz/Korff 2008, S. 260; Kron/Papke 2006, S.82; Fried 2002).

Ziele und Gestaltung der pädagogischen Arbeit mit dieser Altersspanne beinhalten aus Sicht von Gruppenleitungen zusammenfassend formuliert „vorrangig Aspekte der sozialen Entwicklung und Selbständigkeitsentwicklung, sowie die Unterstützung der Sprachentwicklung“ (Seitz/Korff 2009, S. 249). Die frühe Förderung von entwicklungsgefährdeten Kindern in diesem Alter wird zwar vielfach als eine „ganzheitliche Förderung“ verhandelt, dabei bleibt allerdings unklar, wie der Bildungsbegriff innerhalb der beteiligten Fachdisziplinen gefüllt wird. Für Qualifizierungsmaßnahmen bedeutet dies vor allem, dazu anzuregen, das lernende Handeln der Kinder in den ersten drei Lebensjahren insgesamt als „Bildungshandeln“ verstehen zu lernen und pädagogische Angebote dementsprechend zuzuschneiden – und zwar unabhängig von der Frage nach einer Entwicklungsfährdung.

Ziele entsprechender Forschungsarbeiten wären vor allem die Identifizierung geeigneter Muster bildungsbezogener pädagogischer Interventionen sowie geeigneter Gestaltungsweisen der materiellen und sozialen Lern- und Entwicklungsumgebung. Hierfür wäre es auch notwendig, das Verhältnis des (eigenmotivierten) Handelns, also der Konstruktion des Kindes zu gezielter pädagogischer Intervention genauer zu untersuchen.

4.3.4 Multiprofessionelle Kooperation

Die Zusammenarbeit in einem multiprofessionellen Team bzw. die Kooperation mit verschiedenen Fachdisziplinen stellt einen hohen Anspruch an die Team- und Kommunikationsfähigkeit der einzelnen Personen. Für konzeptionelle Überlegungen gilt es demnach zum einen, strukturelle Fragen hinsichtlich der Zuständigkeiten sinnvoll zu klären, zum anderen die unterschiedlichen beruflichen Rollen im Interesse teilhabeförderlicher pädagogischer Arbeit in den Blick zu nehmen und zu reflektieren.

In den vier integrativen Kinderkrippen in München konnten Ulrich Heimlich und Isabel Behr (2007, S. 35) eine grundsätzliche Zufriedenheit mit der Einbindung der internen Heilpädagogin in der Gruppe sowie eine klare Sicht sowohl auf die Aufgaben als auch deren Rolle feststellen, wobei diese allerdings nicht näher spezifiziert werden.

In der Untersuchung von Simone Seitz und Natascha Korff (2008) wurde bei der Befragung der Gruppenleitungen deutlich, dass diese die Zuständigkeiten der heilpädagogischen Kräfte bzw. der Integrationskräfte in spezifischem Fachwissen sehen, und zwar zu den Aspekten „Behinderung“, zu entwicklungsförderlichen Maßnahmen, rechtlichen und strukturellen Möglichkeiten sowie zur Netzwerkarbeit mit weiteren Fachkräften und Institutionen (ebd., S. 235 f.). Den heilpädagogischen Kräften bzw. Integrationskräften werden hier mit ihrem spezifischen Know-how vor allem kindbezogene Aufgaben zugeordnet. Sie werden weniger als Kolleginnen und Kollegen mit einer beratenden Funktion im gesamten Gefüge der Gruppe bzw. der Einrichtung gesehen.

Aus inklusionstheoretischer Perspektive ist hieran anknüpfend die Entwicklung von interdisziplinären bzw. von transdisziplinären Kooperationsmodellen und Kooperationskonzepten sowie deren Evaluation von Forschungsinteresse.

5 Professionelles Handeln: Inklusive Tagesbetreuung mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren

In diesem Kapitel werden in Thesenform Überlegungen zur konzeptionellen Rahmung inklusiver Pädagogik mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren formuliert, abschließend werden Kompetenzfelder für professionelles Handeln benannt sowie Empfehlungen zur Aus- und Weiterbildung gegeben.²⁴

5.1 Ausgangspunkte konzeptioneller Entwicklungen

Die folgende Darstellung gedanklicher Ausgangspunkte zur Entwicklung eines konzeptionellen Rahmens für professionelles Handeln in inklusiven Kindertageseinrichtungen fokussiert die spezifischen Aspekte der Arbeit (auch) mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren. Zur Orientierung dient (neben den in den vorangegangenen Abschnitten formulierten Überlegungen) unter anderem der *Index für Inklusion in Tageseinrichtungen* (Booth u.a. 2006). Er stellt eine übergreifende Rahmenkonzeption für die Entwicklung inklusiver Qualität in Kindertageseinrichtungen dar.

Angeichts des lückenhaften Forschungsstandes und fehlender abgeschlossener Konzeptionen (vgl. Kap. 4) sowie einer Praxisentwicklung unter hohem Druck und in großer Unsicherheit werden die Überlegungen in Thesenform formuliert. Sie sollen damit Anregungen für weiterführende Diskussionen und Forschungsvorhaben liefern sowie zugleich als Grundlage der Empfehlungen zur Professionalisierung dienen.

These 1

Konzeptionelle Entwicklungen in Richtung inklusiver Qualität sowie zur Öffnung (auch) für Kinder in den ersten drei Jahren sollten im Verbund erfolgen. Theorie- und Konzeptentwicklungen sollten beide Aspekte gedanklich zusammenführen, denn es geht dabei jeweils um weit mehr als nur um die konkrete Öffnung für chronologisch junge oder entwicklungsgefährdete Kinder. Vielmehr sind konzeptionelle Veränderungen gefragt, die sich auf einen gelingenden Umgang mit Heterogenität insgesamt und letztlich auf einen Beitrag zur Bildungsgerechtigkeit zurückführen lassen.

Als Klammer fungiert die übergreifende Leitidee, Bildung, Betreuung und Erziehung in Tageseinrichtungen ausgehend von vielfältigen kindlichen Bedürfnissen in sozialer Eingebundenheit zu gestalten. Akzeptiert man dies, so handelt es sich folglich nicht um gegeneinander auszuspielende oder konkurrierende Anforderungen, sondern um eine übergreifende Reformentwicklung und Innovationschance.

These 2

Der Blick ist auf verschiedene Formen von Ausgrenzung zu richten und nicht allein auf „behinderte“ Kinder.

Eine Einrichtung ist nicht dadurch inklusiv, dass sich dort Kinder mit vorliegenden Diagnosen als „behindert“ bzw. „von Behinderung bedroht“ befinden. Vielmehr bedeutet dies eine konzeptionelle Öffnung für die Leitidee insgesamt. Umgekehrt ist inklusive Qualität in Einrichtungen möglich, ohne dass sich dort Kinder mit konkreten Diagnoseerfahrungen befinden.

Ein umfassendes Verständnis von Inklusion nimmt unterschiedliche Risiken für Exklusion und Marginalisierung insgesamt in den Blick und macht sich hiermit gedanklich unabhängig von medizinischen Diagnosen. Partizipation und die Entwicklung der Potenziale in sozialer Eingebundenheit markieren dabei das Leitziel.

Auch wenn nach derzeitigem Stand die Ressourcenzuweisung von einer medizinischen Diagnose einzelner Kinder abhängig gemacht wird und damit eine Restriktion (die Ausstattung betreffend) gegeben ist, erscheint es umso wichtiger, gedanklich vorurteilsbewusste, milieusensible und geschlechtersensible Erziehung gewinnbringend zu Ansätzen reflektierter inklusiver Pädagogik zusammenzuführen.

²⁴ Im Rahmen der Entwicklung dieses Abschnitts wurde ein Überblick über die Kompetenzen in Form des DQR entwickelt. Dieser ist in die Arbeit der Expert/innengruppe zur inklusiven Pädagogik in Kindertageseinrichtungen eingeflossen.

These 3

Die Bildungs- und Entwicklungsbegleitung ist nach dem Prinzip sozialer Eingebundenheit zu gestalten.

Die Integrationsforschung mit Kindern im Alter von drei bis sechs Jahren hat eindrücklich den persönlichen Gewinn sowohl für entwicklungsgefährdete als auch für sogenannte „nichtbehinderte“ Kinder gezeigt, mit Kindern unterschiedlicher Kompetenz- und Entwicklungsniveaus zu interagieren. Entsprechend neuerer Forschungen zum sozialen Handeln junger Kinder kann begründet angenommen werden, dass dies auch für Kinder in den ersten drei Lebensjahren gilt und das Zusammensein mit anderen Kindern einen zentralen Motivationsfaktor für die Entwicklung junger Kinder darstellen kann.

Folglich gilt es, die sozialen Interaktionen anzuregen und zu begleiten sowie die Kinder in ihrer Kompetenz mit Gleichaltrigen-Kontakten zu unterstützen – beispielsweise Kinder für unterschiedliche Kommunikationswege vorzubereiten.

„Wenn Aktivitäten so ausgerichtet sind, dass sie die Partizipation aller Kinder fördern, verringert sich der Bedarf an individueller Unterstützung“ (Booth u. a. 2006, S. 19).

These 4

Bindungssicherheit ist für alle Kinder die Basis für Exploration. In inklusiven Konzepten ist dies mit dem Leitziel der sozialen Eingebundenheit in der Kindergruppe verbunden.

Kindertageseinrichtungen benötigen insgesamt ein flexibles Eingewöhnungskonzept, das individuell auf unterschiedliche Bindungstypen, Kommunikationsformen sowie familiäre oder kulturelle Besonderheiten angepasst werden kann. Je nach Kind kann die Eingewöhnung also sehr unterschiedlich lange dauern und Bezugspersonen müssen auf unterschiedliche Art und Weise eingebunden werden.

Bei Familien in Risikolagen oder belasteten Verhältnissen gilt es, die spezifischen Probleme im Sinne des Kindes reflektiert aufzunehmen, aber nicht abzuwerten.

These 5

Gezielte Unterstützung der individuellen Bildungs- und Entwicklungsprozesse sowie die individuelle Entwicklungsplanung sind Teil des Gesamtkonzepts einer Einrichtung und für alle Kinder von Bedeutung.

Entwicklungsbeobachtung und Entwicklungsdokumentation sollten selbstverständlicher Teil der pädagogischen Arbeit mit allen Kindern sein und kein Spezialangebot für einzelne Kinder.

Frühförderung und Therapien sind hiermit zu verbinden und als Teil der Entwicklungs- und Entwicklungsbegleitung insgesamt alltagsnah sowie sozial eingebunden umzusetzen.

Langfristig wäre es wünschenswert, personelle Ressourcen für spezifische Beratung und Unterstützung systemisch zu organisieren, also der Einrichtung zuzusprechen und nicht einzelnen Kindern. Dies würde frühe Stigmatisierungen und Verletzungen vermeiden helfen.

These 6

Inklusive Kindertageseinrichtungen für Kinder bis zu drei Jahren sind stadtteil- und familienbezogen eng zu vernetzten.

Die Kinder sollten im Verbund mit ihren Bezugspersonen gesehen werden und es sollten Angebote für Familien vorgehalten werden. Dies ist besonders wichtig im Hinblick auf Kinder in Risikolagen.

Spezielle Unterstützungsangebote und Beratung hinsichtlich der konkreten Entwicklungs- und Entwicklungsbegleitung einzelner Kinder können auf diese Weise leichter von den Adressaten erreicht und fallbezogen in Anspruch genommen werden.

Eine Vernetzung der inklusiven Kindertageseinrichtung mit anderen Einrichtungen und Angeboten im Stadtteil ermöglicht eine Transparenz im Sinne eines gegenseitigen Kennenlernens sowie einen gezielten Umgang mit den Ressourcen vor Ort. So können familienbezogene Angebote mit Angeboten der Kindertageseinrichtungen strukturell, räumlich oder personell verbunden werden.

These 7

Kollegiale und multiprofessionelle Zusammenarbeit ist eine Schlüsselkompetenz in inklusiven Kindertageseinrichtungen mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren.

Im Team gilt es, gemeinsam die Verantwortung für alle Kinder zu übernehmen.

Die Verteilung von Arbeitsanteilen im Team sollte aufgabenbezogen und nicht kindbezogen erfolgen. Ressourcen für Verfügungszeiten, in denen Abstimmungen und Fallbesprechungen stattfinden können,

sind hierfür wichtig, auch Möglichkeiten für Beratung von außen (Fachberatung und Supervision).

In der Kooperation zwischen den professionellen Fachkräften kann Transdisziplinarität eine Leitidee für die Weiterentwicklung inklusiver Qualität in Kindertageseinrichtungen werden. Dies bezieht sich gleichermaßen auf die Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams innerhalb von Kindertageseinrichtungen sowie auf strukturelle und professionsbezogene Voraussetzungen für die Kooperation mit externen Fachkräften.

These 8

Die Öffnung für Inklusion impliziert eine Reflexion über Vorstellungen von Bildungsgerechtigkeit.

Die enge Koppelung von sozial schwacher Ausgangslage und der Zuschreibung von Eingliederungshilfe bzw. Förderbedarf ist seit Langem bekannt. Inklusion ist folglich nicht ohne diese Reflexion zu haben.

Demnach greift es zu kurz, wenn Einrichtungen sich für Kinder mit „Beeinträchtigungen“ öffnen wollen, ohne sich zugleich für alle sozialen Milieus zu öffnen bzw. ohne sich dabei mit Fragen sozialer Ungleichheit und (institutioneller) Diskriminierung auseinanderzusetzen zu wollen. Dabei sollte auch selbstkritisch über Ausgrenzungsprozesse in der Einrichtung gesprochen werden. Denn Inklusion thematisiert Prozesse von Einbeziehung und Ausgrenzung in unterschiedlicher Ausprägung. Wenn die Öffnung von Kindertageseinrichtungen für Kinder in den ersten drei Lebensjahren keinen differenziellen Effekt haben soll, gilt es, diese Zusammenhänge kritisch im Blick zu haben.

These 9

Professionelles Arbeiten ist nur unter geeigneten Rahmenbedingungen möglich.

Im Zuge des Ausbaus von Tagesbetreuungsplätzen sind derzeit viele Verwerfungen in Form von Tendenzen zur Deprofessionalisierung zu beobachten. So wird vermehrt weniger gut qualifiziertes Personal eingestellt – offenbar bedingt durch den Mangel an hinreichend qualifizierten Erzieherinnen und Erziehern für die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren und unter dem Druck des Ausbaus von Betreuungsplätzen.

Auch hinsichtlich des Betreuungsschlüssels ist auf eine angemessene Ausstattung zu achten. Inklusion mit Kindern in diesem Alter ist sicherlich weniger kost-

spielig als es ein Sondersystem wäre, aber sie ist auch nicht als Sparmaßnahme umsetzbar. Demnach sind ausreichend zeitliche Ressourcen für die Kooperation innerhalb des Teams und mit externen Fachdisziplinen bzw. Beratungsinstitutionen zur Verfügung zu stellen, des Weiteren sind Ressourcen für die zentral bedeutsame Vernetzungsarbeit mit der Familie sowie für die Fortbildung und Supervision vonnöten.

5.2 Empfehlungen zur Aus- und Weiterbildung

Voraussetzung für eine tragfähige Entwicklung inklusiver Qualität in Kindertageseinrichtungen mit Kindern bis zu drei Jahren ist der *verbindliche Einbezug* grundlegender Themen „Inklusiver Pädagogik“ in alle Qualifizierungswege des frühkindlichen Bereichs. Jede pädagogische Fachkraft sollte darauf vorbereitet sein, mit entwicklungsgefährdeten Kindern arbeiten zu können und sich dafür die menschenrechtliche Dimension bewusst zu machen (UN 2006).

In der Aus- und Weiterbildung kann dies jedoch nicht in Form eines optionalen „Spezialmoduls“ geschehen, das sich „medizinisch“ auf die Thematik „Behinderung“ einengen würde, vielmehr ist Inklusive Pädagogik insgesamt einzubetten in verpflichtend zu belegende Qualifizierungssäulen bzw. in übergreifende Modulstrukturen zum Umgang mit Heterogenität, zur Intersektionalität sowie zu Risiken für Exklusion, Marginalisierung und *underachievement* (UNESCO 2009).

Der Kompetenzerwerb zur interkulturellen, vorurteilsbewussten, milieu- und geschlechtersensiblen sowie inklusiven Pädagogik ist curricular zusammenzuführen, damit die Zusammenhänge erfasst und entsprechendes Handlungswissen entwickelt werden können.

Als konkrete Hilfen für die Qualifizierung im Bereich Inklusiver Pädagogik werden im Folgenden Handlungsanforderungen und notwendige Kompetenzen für professionelles Handeln (in inklusiven Kindertageseinrichtungen mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren) erläutert und diskutiert. Dabei geht es insgesamt um Kompetenzen im Sinne von *opportunities to learn* und nicht um Qualitätsstandards – wenngleich sich diese leicht daraus ableiten lassen. Die Ausführungen erheben angesichts der

Ausgangslage nicht den Anspruch auf Vollständigkeit und sind in einzelnen Punkten zwangsläufig unscharf, da sie erst über weitergehende Forschungsarbeiten entsprechend konkretisiert werden können.

Zwei übergreifende Handlungsanforderungen sind hierbei zu nennen:

- Die Begleitung und Einbindung der Kinder und
- die Zusammenarbeit in inklusiven Kindertageseinrichtungen.

A Die Begleitung und Einbindung der Kinder

A1 Kinder in ihren individuellen Entwicklungs- und Bildungsprozessen begleiten

Bildungskonzepte

Die professionelle Begleitung von Bildung und Entwicklung ist eine zentrale Handlungsanforderung in der pädagogischen Praxis mit Kindern bis zu drei Jahren. Wesentliche Voraussetzung für die Gestaltung individueller Bildungs- und Entwicklungsbegleitung mit dieser Altersgruppe in inklusiven Kindertageseinrichtungen ist ein grundlegendes Wissen zu verschiedenen Bildungskonzepten, um im interdisziplinären Austausch ein gemeinsames Bildungsverständnis als Arbeitsgrundlage zu erarbeiten und dieses an inklusionspädagogischen Leitideen auszurichten.

Eine weitere wichtige Säule stellen Kenntnisse über Selbstbildungspotenziale sowie über die Verschiedenheit der Ausdrucksformen kindlicher Aneignungsprozesse dar.

Erforderlich ist die *Selbstkompetenz*, die Vorstellungen von Bildung und die Bildungsmuster in der eigenen (Bildungs-)Biografie zu durchdenken sowie ein erweitertes Bildungsverständnis in Bezug auf elementare Handlungsweisen junger bzw. entwicklungsgefährdeter Kinder zu entwickeln.

Bildung und Entwicklung

Untrennbar verbunden mit bildungsbezogenen sind entwicklungsbezogene Kompetenzen. Kenntnisse entwicklungspsychologischer Grundlagen und ein Wissen über (Selbst-)Bildungspotenziale von Kindern sowie über die Unvorhersagbarkeit und Varianzen von Entwicklungsprozessen kennzeichnen die notwendige Wissensbasis für diesen Bereich.

Im konkreten Handeln geht es um die Fertigkeit, Vorstellungen von Entwicklungsprozessen auf die Entwicklungsbiografie des einzelnen Kindes zu beziehen sowie Entwicklungskonzepte mit Vorstellungen zur Sozialisation zu verknüpfen.

Auf der Grundlage von Beobachtung und Dokumentation der Entwicklung soll mit einem entwicklungsbezogenen Wissen eine anregungsreiche Umgebung auf das individuelle Bildungshandeln von Kindern abgestimmt und an deren spezifische Ausgangslagen angepasst werden. Dazu gehört es auch, Barrieren (z.B. in der Raumgestaltung oder der Materialauswahl) für gemeinsame Spiel- und Lernprozesse im Alltag der Kindertageseinrichtung zu erkennen und zu minimieren sowie Bildungskonzepte mit Beziehungshandeln zu verbinden.

Selbstbildungspotenziale

Auf der Basis eines Selbstverständnisses als „Bildungsbegleiterin“ bzw. „Bildungsbegleiter“ haben Fachkräfte sich Fertigkeiten dazu anzueignen, wie individuelle Lernprozesse ermöglicht werden können, wie diese sich in der Gruppe unterstützen bzw. anregen lassen und in welchem Maße für Einzelaktivitäten Raum geboten wird. Dabei ist das Kind als Akteur seiner eigenen Entwicklung anzuerkennen; die pädagogische Fachkraft wiederum hat sich selbst als Gegenüber in diesen Prozessen wahrzunehmen.

Die pädagogischen Interventionen sollten an den aktuellen dominanten Tätigkeiten der Kinder ausgerichtet werden. Tempo und Temperament jedes Kindes sind zu respektieren und die Individualität des Bildungsprozesses anzuerkennen. Von besonderer Relevanz ist es, basale Ansätze zum Bildungshandeln bei Kindern zu erkennen, Zeichen von Eigeninitiative feinfühlig zu erfassen sowie mit individualisierten Angeboten darauf zu reagieren und mögliche Ursachen für Begrenzungen der Aktivität des Kindes zu bedenken.

Im Team geht es darum, Rückmeldung von Kolleginnen und Kollegen konstruktiv zu nutzen, um auch kleine Handlungsansätze wahrnehmen zu können.

Soziale Bezüge

Für eine inklusive Praxis in Kindertageseinrichtungen mit Kindern bis zu drei Jahren sind zum einen Kenntnisse über die (jeweiligen) sozialen Bezüge von Bildungsprozessen und ihre Bedeutsamkeit förderlich, zum anderen Kenntnisse von Konzepten ko-konstruktiven Lernens.

Die soziale Bezogenheit des Lernens und der Entwicklung (aller Kinder) soll als anthropologische Konstante verstanden und verhandelt werden. Damit ist die Fertigkeit verbunden, entwicklungsförderliche Angebote in sozialer Einbindung gestalten zu können. Dies bedeutet im Einzelnen, ko-konstruktives Handeln als solches zu erkennen, zu unterstützen und zu begleiten. Außerdem sind entwicklungsanregende Spielsituationen zu gestalten und eine individuelle Unterstützung im Rahmen von Gruppenprozessen vorzunehmen.

Soziale Einbindung sollte im Team als Wert anerkannt und entsprechend umgesetzt werden. Ausgehend von der Leitung und unterstützt durch Beratung bzw. Supervision soll ein anerkenndes Klima im Team entwickelt werden.

Zeitliche und räumliche Orientierung

Nicht zu unterschätzen ist die Bedeutsamkeit zeitlicher und räumlicher Orientierung für inklusive Kindertageseinrichtungen mit Kindern bis zu drei Jahren. Hierüber sollten Fachkräfte Kenntnisse haben. Dementsprechend sind Rituale als Orientierungshilfen einzusetzen und mit Flexibilität zu verbinden. Orientierende pädagogische Maßnahmen sollten als Teil der Entwicklung von Selbstständigkeit und Mündigkeit ausgerichtet werden. Bei offenen Strukturen sind Hinführungen bzw. Orientierungshilfen für Kinder zu entwickeln.

Um zeitliche und räumliche Orientierungen konsistent sowie situationsadäquat umzusetzen, müssen diese im Team abgestimmt und durch Konsens getragen werden. Für ein Gelingen des praktischen Handelns ist es bedeutsam, sich das eigene (pädagogische) Handeln in seiner Relevanz für zeitliche und räumliche Orientierung klar zu machen.

A 2 Entwicklungsperspektiven entwickeln und Entwicklungsgefährdungen wahrnehmen

Zentraler Bestandteil pädagogischen Handelns in inklusiven Kindertageseinrichtungen mit Kindern bis zu drei Jahren ist diagnostisches Handeln und Reflektieren.

Entwicklungsvarianzen

Potenzialität und Gefährdung von Entwicklung sollten gleichermaßen reflektiert sowie Normalitätskonstrukte hinsichtlich der eigenen Vorstellung von kindlicher

Entwicklung erkannt und hinterfragt werden. In Überwindung „klassischer“ sonderpädagogischer Vorstellungen von Normalität und Devianz geht es darum, die Akzeptanz von interpersonellen und intrapersonellen Entwicklungsvarianzen mit der Früherkennung von Auffälligkeiten auszuloten. Um dies leisten zu können, ist Wissen über entwicklungspsychologische Grundlagen vonnöten.

Darauf aufbauend sollten Ergebnisse entwicklungspsychologischer Forschung unter der Perspektive der impliziten Normorientierung und der individuellen Varianz in der Praxis bedacht, eingeordnet und auf einzelne Kinder bezogen werden.

Kind-Umfeld-Analyse

Von besonderer Relevanz ist ein Verständnis der systemischen Zusammenhänge von Entwicklung, also der Sozialisationsbedingungen eines Kindes. Das Umfeld des Kindes ist im Sinne einer Kind-Umfeld-Analyse in diagnostische Prozesse einzubeziehen.

Die Einbettung von Entwicklungs- und Bildungsprozessen in die soziale Lage von Familien ist dabei zu berücksichtigen und ihre gesellschaftliche Bedingtheit kritisch zu überdenken. Ein respektvoller Umgang mit den Bezugspersonen und dem persönlichen Umfeld des Kindes versteht sich von selbst. Über Einschätzungen und Beobachtungen sollte im Team respektvoll kommuniziert werden.

Früherkennung

Fachkräfte haben über Kenntnisse zur Bedeutsamkeit und Ambivalenz von Früherkennung zu verfügen. Sie sollten in der Lage sein, Auffälligkeiten als solche zu erkennen, zugleich aber sowohl die Normorientierung von Entwicklungsrastern als auch die Bedeutsamkeit von Sozialisationsbedingungen und sozialer Lage reflektieren zu können.

Mögliche Ängste von Bezugspersonen, die durch eine vermutete Auffälligkeit des eigenen Kindes evoziert werden, sollten bedacht, anerkannt und angemessen beantwortet werden. Verbunden mit der hier fragten Sensibilität für das persönliche Umfeld des Kindes ist die Fähigkeit zur kritischen Einordnung der eigenen Sozialisationsbedingungen. Auch die kulturelle Gebundenheit von Auffassungen von „Behinderung“ ist für sich zu überdenken und im Team zu kommunizieren.

Mehrperspektivität

Eine Ressource für diagnostisches Handeln stellt die Vielfalt der Perspektiven des Teams dar. Diese kann im Sinne einer mehrperspektivischen Diagnostik genutzt werden, um ein differenziertes Bild des kindlichen Entwicklungsstandes aufzuzeigen – vorausgesetzt, es wurden Kenntnisse von Strategien für mehrperspektivische, multiprofessionelle Diagnostik erarbeitet. Dann lassen sich hierüber gewonnene Erkenntnisse in das pädagogische Handeln einbeziehen.

Im Team sind andere Sichtweisen auf „Behinderung“ zu respektieren und gegebenenfalls behutsam zu diskutieren. Auch kulturell gebundene Auffassungen von „Behinderung“ sowie eigene Ängste und Auffassungen von „Behinderung“ sollten im Team respektvoll aufgenommen und berücksichtigt werden.

Eine geeignete personale Grundlage ist ein Bewusstsein über die Begrenztheit der eigenen Perspektive, verbunden mit einer anerkennenden, dialogischen Haltung gegenüber Kolleginnen und Kollegen sowie externen Fachkräften, um einen gleichberechtigten Austausch abzusichern. Somit lassen sich auf das Kind bezogene Beobachtungen wertschätzend und kompetenzorientiert kommunizieren und die entsprechenden Deutungen als Teil des eigenen diagnostischen Prozesses verstehen und nutzen.

Diagnostische Verfahren und Instrumente

Für das diagnostische Handeln sind grundlegende Kenntnisse der vorliegenden diagnostischen Verfahren und Instrumente zur Beobachtung und Dokumentation der Entwicklung sowie der Möglichkeiten des Einsatzes im pädagogischen Alltag vonnöten. Auf dieser Wissensbasis können diese geprüft, kritisch eingesetzt und angewandt werden – vorausgesetzt, dass eine Haltung des ressourcenorientierten Blicks in diagnostischen Situationen entwickelt wurde. Diagnostische Situationen sind spielerisch in den Alltag einzubauen und aus Alltagsbeobachtungen sind diagnostische Schlüsse zu ziehen.

Im Sinne der gegenseitigen Ergänzung ist es wichtig, die jeweils vorzufindenden Kenntnisse und Erfahrungen der Fachkolleginnen und Fachkollegen sowie des Teams über unterschiedliche Diagnostikverfahren einzubinden und diese zu nutzen. Dies kann bedeuten, arbeitsteilig Handlungswissen zu unterschiedlichen Verfahren im Team zu erarbeiten und zusammenzuführen.

Entwicklungsplanung und Entwicklungsbegleitung

Um die Diagnostik dem pädagogischen Handeln sowie der Entwicklungs- und Bildungsbegleitung zu unterlegen, sind Kenntnisse der Möglichkeiten angemessener Entwicklungsplanung und Entwicklungsbegleitung vonnöten. Verknüpft hiermit ist die Fertigkeit, von diagnostisch gewonnenen Einschätzungen Entwicklungsperspektiven ableiten zu können, um entsprechende Entwicklungsanregungen im pädagogischen Alltag zu gestalten und eigenes Handeln planvoll und entwicklungsförderlich auszurichten.

Schlussfolgerungen zu Entwicklungszielen und möglichen Maßnahmen sind im Team zu kommunizieren, damit die Kongruenz des pädagogischen Handelns abgesichert wird.

A 3 Partizipation, Kommunikation und soziale Einbindung unterstützen

Die soziale Dimension des pädagogischen Geschehens in der Gruppe hat für die Inklusive Pädagogik besondere Bedeutung. Die Kind-Kind-Interaktion ist eine spezifische Ressource für Bildungs- und Entwicklungsprozesse in inklusiven Settings auch bei jungen Kindern. Die soziale Einbindung dieser Prozesse ist ein wichtiger Qualitätsindikator.

Soziales Lernen

Basis für Soziales Lernen in inklusiven Kindergruppen mit Kindern bis zu drei Jahren ist das Wissen über Konzepte des Sozialen Lernens. Um einen respektvollen Umgang der Kinder zu unterstützen, sollten die Muster Sozialen Lernens der eigenen Bildungs- und Sozialisationsbiografie reflektiert werden.

Aspekte von Partizipation und demokratischer Mitbestimmung sind außerdem von Bedeutung. Eine entwicklungsangemessene Einbindung der Kinder in die Abstimmungsprozesse im Team und in der Einrichtung ist demnach umzusetzen.

Kenntnisse zur Bedeutung der Gleichaltrigen-Beziehungen für Entwicklungs- und Bildungsprozesse sind Voraussetzung für die pädagogische Arbeit. Im pädagogischen Handeln ist die Fertigkeit gefragt, gemeinsame Situationen zu schaffen, sie als solche wahrzunehmen und für die Kinder wahrnehmbar zu machen.

Die Entwicklungsbegleitung beim Erwerb sozialer Kompetenzen hat die Aufgabe, die Kind-Kind-Kontakte als Bildungsressource wertzuschätzen und in

Bezug auf alle Kinder die Gleichaltrigen-Beziehungen als Ressource zu nutzen, indem Interaktionen zwischen den Kindern angeregt und unterstützt werden.

Damit dies dauerhaft zum Tragen kommen kann, muss das Handeln im Team abgestimmt werden. Die beteiligten Fachkräfte sollten dementsprechend in der Lage sein, sich über die Gleichaltrigen-Beziehungen der Kinder und ihre möglichen Funktionen sowie über pädagogische Interventionsmöglichkeiten zur Absicherung sozialer Einbindung auszutauschen.

Kommunikation

Damit Kinder sich sozial zugehörig fühlen können und in der Kindergruppe ein Klima der Anerkennung wachsen kann, müssen die Kinder in Kommunikation treten. Daher sind Kenntnisse verschiedener Ausdrucks- und Kommunikationsformen eine wichtige Voraussetzung, um dies absichern zu können. Auch sollten die Fachkräfte ein Wissen über die Möglichkeit bzw. Notwendigkeit alternativer Kommunikationsmittel und Beratungsformen haben.

Zu den hiermit verbundenen Fertigkeiten gehört es, eine Vielzahl von Ausdrucks- und Kommunikationsmöglichkeiten anzubieten, diese individuell auf das einzelne Kind bezogen anzuwenden und angemessen zu reagieren. Kommunikationsmöglichkeiten nicht verbal kommunizierender Kinder sind aufzugreifen und zu nutzen.

Alternative Kommunikationsmittel sind so zu verwenden, dass alle Kinder der Gruppe in diese Möglichkeiten einbezogen sind. Basis dafür sind eine respektvolle, abwartende Haltung gegenüber dem individuellen kommunikativen Handeln des Kindes und die Kompetenz, das eigene nonverbale kommunikative Handeln wahrzunehmen und selbstkritisch zu bedenken.

Im Team ist eine Einigung über adäquate Kommunikationsmittel für das jeweilige Kind zu erzielen und diesbezüglich eine (kollegiale) Beratung umzusetzen.

Partizipation und Mitbestimmung

Partizipationsmöglichkeiten für Kinder und ihre Bezugspersonen sind für inklusive Qualität zentral. Um diese umzusetzen, ist ein Verständnis von Partizipation als Mitentscheidungsrecht von Kindern sowie Kenntnisse zu Möglichkeiten der Partizipation (sehr) junger Kinder und entsprechender Methoden vonnöten. Wichtig für das konkrete pädagogische Handeln ist es, die Kinder angemessen auf Entscheidungspro-

zesse vorzubereiten und in diese mit einzubeziehen. Hierbei ist der Entscheidungsrahmen an das Entwicklungsniveau der Kinder und an die realistischen Möglichkeiten der Umsetzung anzupassen.

Auch im Team sollte Partizipation einen Spiegel finden, um dies kongruent an die Kinder weiterzuvermitteln. Ein demokratisches Klima im Team erleichtert demokratische Strukturen in der Kindergruppe. Auf dieser Basis gilt es, im Team über den Entscheidungsrahmen der Kinder Absprachen zu treffen und die konkreten Vorgehensweisen abzustimmen.

Mehrsprachigkeit

Eine respektvolle Haltung gegenüber Erstsprachen und die Anerkennung von Mehrsprachigkeit als Wert sind unabdingbar. Demnach sind Kenntnisse von Konzepten zum Umgang mit Mehrsprachigkeit sowie zur konstruktiven Einbindung in den Einrichtungsalltag notwendig.

Mehrsprachigkeit in der Kind-Kind-Interaktion ist wertschätzend zu begleiten. Mehrsprachigkeit ist als eine Ressource für erste Ansätze der Sprachbewusstheit anzusehen und zu nutzen (beispielsweise durch den Gebrauch von Schlaf- und Trostliedern in verschiedenen Sprachen).

Eine vorhandene Mehrsprachigkeit im Team sollte bewusst und pädagogisch nutzbar gemacht werden.

A 4 Ausgrenzungsprozessen entgegenwirken

Inklusive Pädagogik in Kindertageseinrichtungen mit Kindern bis zu drei Jahren bedeutet unter anderem, auf mögliche Barrieren zu schauen, die Kindern im Weg stehen und ihre Entwicklung behindern. Hierzu können auch Ausgrenzungsprozesse zählen. Unausgesprochene Vorurteile gegenüber den Bezugspersonen eines Kindes werden oftmals auf die Kinder projiziert und färben die Beziehung zwischen Fachkraft und Kind ein – insbesondere dann, wenn diese Vorurteile nicht reflektiert und bearbeitet werden.

Vorurteilsbewusstheit

Um Ausgrenzungsprozessen entgegenzuwirken, ist ein Wissen um die möglichen Auswirkungen bewusster und/oder unbewusster Vorurteile auf das pädagogische Handeln vonnöten.

Vorurteilsbewusst zu handeln und einen vorurteilsbewussten Blick auf die individuellen Entwicklungsprozesse jedes Kindes zu entwickeln, bedeutet, die

eigenen Vorurteile zu überdenken und zur biografischen Aufarbeitung von Vorurteilen bereit zu sein.

Das Thema „Vorurteile“ sollte auf jeden Fall im Team angesprochen werden; hierbei sind mögliche bestehende Vorurteile zu reflektieren. Dies kann im Einzelfall auch bedeuten, Beratung und Supervision in Anspruch zu nehmen.

Zur Gestaltung eines vorurteilsbewussten pädagogischen Handelns ist ein Wissen über mögliche Mechanismen und Prozesse der Ausgrenzung sowie über Handlungsstrategien zu deren Minderung hilfreich. Dies ermöglicht es, die soziale Dynamik der Kindergruppe zu erkennen, zu analysieren sowie die gegenseitige Anerkennung zu unterstützen und Prozesse des Ausgrenzens unter Kindern wahrzunehmen und pädagogisch zu beantworten.

Soziale Prozesse des Ausgrenzens (von Kindern aber auch im Team) sind kollegial und sensibel zu kommunizieren und mit den Wahrnehmungen anderer abzugleichen. Im Team sollten darüber hinaus pädagogische Handlungsmöglichkeiten abgestimmt und umgesetzt werden.

Voraussetzung für das Gelingen ist die Kompetenz der Fachkräfte, eigene ausgrenzende Handlungen (Übertragungen) wahrnehmen und reflektieren zu können.

A 5 Beziehungsvolle Begleitung und Gestaltung von Pflegesituationen

Pflege ist ein wichtiger Baustein pädagogischen Handelns mit Kindern bis zu drei Jahren und für viele Fachkräfte, die sich auf dieses Handlungsfeld einlassen, eine Herausforderung. Pflege ist zugleich eine Handlungsanforderung, die mit der Öffnung für inklusive Strukturen an Bedeutung gewinnt. Insofern treffen hier verschiedene Aufgabenfelder aufeinander, die in der konzeptionellen Umsetzung zusammenzuführen sind. Bei der Ausstattung kann sich dies beispielsweise in flexibel angelegten Pflegevorrichtungen zeigen, etwa höhenverstellbare Wickelvorrichtungen.

Pflege als Bildungs- und Beziehungssituation

Das pädagogische Handeln gebietet es, Pflegesituationen als Bildungs- und Beziehungssituationen wahrzunehmen, zu nutzen und diese Tätigkeit entsprechend wertzuschätzen und die enthaltenen Bildungsaspekte anzuerkennen. Dies kann beispielsweise bedeuten, Anregungen für das motorische Handeln

in der Pflegesituation mit einem therapeutischen Ziel zu verbinden.

Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, insbesondere Assistenzkräfte, sollen ebenfalls die Pflegesituation kompetent als Bildungs- und Beziehungssituation verstehen und nutzen. Teambezogen ist es erforderlich, Kolleginnen und Kollegen (zeitliche) Freiräume zur beziehungsvollen Pflege einzelner Kinder zu gewähren.

Eigenaktivität

Um eine Situation dialogisch zu gestalten, sind Kenntnisse über die Bedeutung der Eigentätigkeit bzw. Selbstständigkeit des Kindes in der Pflege vonnöten. Eigenaktivitäten des Kindes sollten demnach aufgegriffen, begleitet sowie kleine Ansätze zum eigenaktiven Handeln als solche erkannt und angemessen unterstützt werden.

Gefragt ist zudem die Kompetenz, praktische Anregungen von Kolleginnen und Kollegen sowie von Eltern oder Frühförderkräften zu nutzen. Somit können auch zaghafte Ansätze des Kindes zum eigentätigen Handeln in der Pflege erkannt werden. Das eigene Handeln ist dahingehend zu überprüfen, ob und wie dem Kind hinreichend Zeit und Raum für Eigentätigkeit gegeben wird.

Individuelle Unterstützungsbedarfe

Individuelle Bedürfnisse der Kinder sind zu erkennen und zu beachten; nur so können entsprechende Handlungs- und Entwicklungsräume geschaffen werden (z.B. Pflege oder benötigte Rückzugsmöglichkeiten). Notwendig hierfür ist das Wissen über unterschiedliche Unterstützungsbedarfe und deren Veränderbarkeit. Ebenso unabdingbar ist es, das eigene pädagogische Handeln in Bezug auf eine mögliche Überforderung bzw. Unterforderung des Kindes zu überdenken.

Medizinische Besonderheiten

Inklusive Praxis hat das pflegerische und pädagogische Handeln an organisch-medizinischen Besonderheiten einzelner Kinder auszurichten. Grundlegende Kenntnisse über spezifische Pflegebedürfnisse im Bedarfsfall sind diesbezüglich eine wichtige Handlungsbasis für das Einbinden der besonderen Pflegetätigkeit in die Bildungs- und Pflegesituationen.

In diesem Zusammenhang ist es von besonderer Bedeutung, verantwortungsvoll die notwendigen Pflegebedarfe zu erkennen und umzusetzen, hierbei aber zugleich mögliche eigene Grenzen des Handlungsspielraums erkennen und benennen zu können, etwa im Hinblick auf die Anwendung von Hilfsmitteln oder einer notwendigen Medikation. Dies verlangt, eng mit den Eltern und dem medizinischen Personal zu kooperieren und im Team die notwendigen Pflegebedarfe einzelner Kinder festzuhalten und abzustimmen.

Die Bereitschaft zur Reflexion des persönlichen Umgangs mit eigenem oder auch zukünftigem Hilfebedarf ist ein wichtiges Komplement.

Familien

Pflegerisches Handeln ist persönlichkeitsnahes Handeln und erfordert entsprechende Abstimmungen mit den Eltern – dies ist bei Kindern, die ihre Bedürfnisse und Abneigungen (noch) nicht verbal äußern, von besonderer Bedeutung. Hieraus erwächst außerdem eine spezifische Verantwortung gegenüber den Eltern.

Pflegend und versorgend handeln zu können, bedeutet daher, die Familien entsprechend zu beraten und ihnen Unterstützungsinstanzen zu nennen bzw. zu vermitteln.

Im Einzelfall sind (über Handlungskonzepte hinaus) auch spezifische Kenntnisse zu Möglichkeiten und Grenzen des Handelns notwendig, wenn pflegerische Grundbedürfnisse in Familien nach Einschätzung der Fachkräfte nicht erfüllt werden.

Damit verbunden ist die Fertigkeit, Grenzen der Kindeswohlgefährdung zu erkennen und angemessen darauf einzugehen. Hierbei sollte Transparenz geschaffen und eine respektvolle Kommunikation gegenüber den Eltern etabliert werden.

Teambezogen ist es unabdingbar, Verhaltensabsprachen zu treffen und fallbezogen umzusetzen sowie mit Kolleginnen und Kollegen entsprechende Situationen zu reflektieren und weitere Schritte zu planen.

A 6 Bindungs- und Explorationsbedürfnisse der Kinder erkennen und unterstützen

Der Zusammenhang von Bindung und Exploration ist zentraler Aspekt für das Bildungshandeln von Kindern bis zu drei Jahren und entsprechend relevant auch für inklusive Settings mit dieser Altersgruppe.

Eingewöhnung

Professionelles inklusionspädagogisches Handeln verlangt diesbezüglich Kenntnisse der Eingewöhnungskonzepte und ein Wissen über mögliche spezifische Bedarfe – beispielsweise Anforderungen bei besonderen Kommunikationsmitteln oder bei Trennungsängsten aufgrund vorhergehender Krankenhausaufenthalte. Die Eingewöhnungskonzepte müssen nicht nur angewendet, sondern auch individuell modifiziert werden. Es ist hilfreich, in der Eingewöhnungsphase die Verantwortlichkeiten im Team aufzuteilen.

Eltern sind im Gespräch oder über Informationen auf die Eingewöhnung vorzubereiten. Mögliche Sorgen und Ängste der Eltern werden so wahrgenommen und berücksichtigt; ebenso wird das Handeln darauf abgestimmt.

Für die Umsetzung im pädagogischen Handeln ist jene Kompetenz von zentralem Stellenwert, sich selbst als Bezugserzieherin/Bezugserzieher bzw. als Bindungsperson zur Verfügung zu stellen und dabei professionell reflektiert zu bleiben. Dabei gilt es, auch bei „auffälligem“ (unerwartetem) Bindungsverhalten bzw. in schwierigen Situationen als stabile Bindungsperson zur Verfügung zu stehen und dabei angemessene Unterstützungsmöglichkeiten zu entwickeln.

Bindungsmuster

Das Wissen um Bindungsmuster ist mit der Frage zu verbinden, welche Bedeutung sie im Zusammenhang mit Exploration haben. Besonderheiten im bindungsrelevanten Verhaltensrepertoire bei entwicklungsgefährdeten Kindern sollten bekannt sein, damit ein unerwartetes Bindungsverhalten mit Bindungstypen gedanklich zusammengebracht werden kann.

Jedes als auffällig wahrgenommene Bindungsverhalten ist als subjektiv sinnvoll zu respektieren. Fachkräfte sollten befähigt sein, eine annehmende empathische Haltung gegenüber allen Kindern und ihren Eltern zu entwickeln. Eine gute Basis hierfür ist die Kompetenz, die jeweilige Balance zwischen Verfügbarkeit, Abgrenzung und eigenem Anteil am Bindungsaufbau zu reflektieren sowie mögliche eigene Vorbehalte einem Kind oder den Eltern gegenüber zu erkennen.

Die Angemessenheit von spezifischen Ausprägungen elterlichen Bindungsverhaltens als Reaktionen auf das Verhalten und die Verhaltensmöglichkeiten (sozial, motorisch, Sinneswahrnehmung) des

Kindes ist wahrzunehmen und in der Zusammenarbeit umzusetzen. Dazu müssen Interaktionen in Bezug auf die Verhaltensmöglichkeiten des Kindes beobachtet und eingeschätzt werden.

Hilfreich ist die Kompetenz, mit Kolleginnen und Kollegen die Schwierigkeiten und Besonderheiten im Prozess des Bindungsaufbaus (sowohl vonseiten der Fachkraft als auch vonseiten des Kindes und der Eltern) thematisieren und alternative Handlungsmöglichkeiten zum Bindungsangebot bzw. Bindungsaufbau entwickeln zu können.

Kommunikation und Bindung

Für gelingende Bindungsprozesse in inklusiven Kindertageseinrichtungen ist es erforderlich, über ein Wissen zu unterschiedlichen Ausdrucks- und Kommunikationsformen zum Bindungsaufbau zu verfügen, beispielsweise bei motorischen Einschränkungen oder Sinnesbeeinträchtigungen.

Somit ist die Fertigkeit gefragt, angemessene Kommunikationsformen zum Bindungsaufbau zu entwickeln sowie verschiedene Kommunikationsformen (im Einzelfall auch alternative Zugänge) beim Bindungsaufbau anzubieten.

Fachkräfte sollten zudem in der Lage sein, mit Eltern über Möglichkeiten des Zugangs zum Kind zu sprechen sowie von Eltern oder Kolleginnen und Kollegen Hinweise zur Veränderung des eigenen Bindungsverhaltens bzw. von alternativen Zugängen zum Kind anzunehmen und umzusetzen. Verbunden hiermit ist die Kompetenz, das eigene Bindungsverhalten analysieren, reflektieren und gegebenenfalls verändern zu können.

Kulturelle Einbettung

Nicht zu unterschätzen ist die Bedeutung reflektierten Wissens zur Kulturspezifität des Bindungsverhalten, um Missverständnisse zwischen Fachkraft und Eltern zu vermeiden. Dabei geht es darum, das Bindungsverhalten interkulturell einordnen, reflektieren und hierzu eine respektvolle Haltung entwickeln zu können. Verbunden hiermit ist die Kompetenz, sich im (multikulturellen) Team oder mit den Eltern auszutauschen und sich der eigenen kulturellen Einbindung klar zu werden.

B Die Zusammenarbeit in inklusiven Kindertageseinrichtungen

B1 Organisationsentwicklung an inklusiven Gesichtspunkten ausrichten

Instrumente der Qualitätsentwicklung

Kenntnisse von spezifischen Instrumenten der Qualitätsentwicklung stellen ein gutes Rüstzeug dar, so der *Index für Inklusion für Tageseinrichtungen* (Booth u.a. 2006) und der *Kommunale Index für Inklusion* (Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft 2011).

Für ein konstruktives Arbeiten mit diesen Indizes ist die Fertigkeit vonnöten, diese spezifischen Instrumente sowie andere Instrumente der Qualitätsentwicklung inklusionspädagogisch kritisch einzuschätzen und das Gesamtkonzept der Einrichtung unter inklusiven Gesichtspunkten zu prüfen. Dann gilt es, diese in den unterschiedlichen Dimensionen der Qualitätsentwicklung zu konkretisieren, d.h. inklusive Strukturen, Kulturen (Orientierungen) und Praktiken (Prozesse) zu entwickeln.

Die einzelnen Fachkräfte sollten aktiv an der Entwicklung einer inklusiven Einrichtungskultur im Sinne der Orientierungsqualität beteiligt sein und hierzu beitragen können, inklusive Kulturen im Team zu beachten.

Neben dem Wissen und der generellen Bereitschaft, Ideen und Vorstellungen in den Einrichtungsprozess einzubringen, ist hier die Haltung der beteiligten Personen ein entscheidender Faktor. Eine gute Voraussetzung dafür ist die Bereitschaft und der Raum, um die eigene Biografie mit Blick auf die soziale Inklusion/Exklusion zu durchdenken.

Einrichtungsteam

Die Zusammenarbeit im Team ist eine zentrale Ressource für die Entwicklung inklusiver Qualität in Kindertageseinrichtungen – und für die Arbeit mit Kindern bis zu drei Jahren gilt dies in besonderem Maße. Gefragt ist hier vor allem die Fertigkeit, dauerhafte Kooperationsstrukturen im gesamten Einrichtungsteam sowie zwischen Team und Leitung (mit) entwickeln zu können. Hilfreich hierfür sind Kenntnisse kollegialer Beratungsmodelle und die Fertigkeit, deren Nutzen einschätzen und diese situationsangemessen umsetzen zu können.

Von Belang ist es auch, über geeignete Handlungsstrategien zur Initiierung und Umsetzung von Kompetenztransfers im Team zu verfügen. Hierfür braucht es ein Bewusstsein der unterschiedlichen Kompetenzen im Team sowie der gegenseitigen Rollenerwartungen und Fertigkeiten, diese angemessen zu kommunizieren. Ebenso wichtig ist die Bereitschaft zur respektvollen Inanspruchnahme bzw. zur Praxis kollegialer Beratung. Offenheit für Anregungen und die Wertschätzung konkurrierender Auffassungen sind hierbei wichtige personale Kompetenzen, die zur Absicherung dienen.

Gruppenteam

Damit die Möglichkeiten kollegialer Kooperation für die Kind-Kind-Kooperation und inklusiver Qualität nutzbar werden, ist Wissen über diesen Zusammenhang von Bedeutung. Verbunden hiermit ist vor allem die Fertigkeit, dauerhafte Kooperationsstrukturen im Team (mit) entwickeln zu können.

Entscheidend für die Entwicklung inklusiver Qualität im Gruppenalltag ist die Bereitschaft und die Fertigkeit, die Anteile an Teamarbeit in der Gruppe primär aufgabenbezogen (und nicht auf das Kind bezogen) zu verteilen und hierüber entsprechende Absprachen zu treffen. Dies umschließt die personale Kompetenz, wertschätzend und konstruktiv Kritik und Selbstkritik üben zu können.

B 2 Vernetzung im Sozialraum planen und durchführen

Vernetzungen im Sozialraum sind in allen inklusiven Einrichtungen, insbesondere jedoch in Einzugsgebieten mit Familien schwacher sozialer Ausgangslage vonnöten, um inklusive Prozesse in der Einrichtung wirksam werden zu lassen. Eine gelingende multiprofessionelle Kooperation und eine dahinter stehende strukturelle Verankerung von Kooperationsstrukturen mit externen Partnern sind dabei zentrale Aufgaben.

Kooperation mit externen Partnern

Für die Umsetzung von Kooperationen mit Fachdiensten und Kooperationspartnern sind Kenntnisse der einzelnen Fachdienste und deren Aufgabenbereiche hilfreich sowie Kenntnisse der gesetzlichen Lage zu den jeweiligen Handlungskompetenzen und Zuständigkeiten.

Auf der Basis einer dialogischen Haltung in der Zusammenarbeit sind gemeinsame Handlungsstrategien zu entwickeln. Hierzu gehört die Bereitschaft,

eigene Kompetenzen zu teilen sowie auf (teilweise professionsgebundene) Kompetenzen anderer Fachkräfte zurückzugreifen.

Frühförderung

Insbesondere die Frühförderung ist ein bedeutsamer Kooperationspartner. Kenntnisse zum Aufgabenbereich der Frühförderung und zur gesetzlichen Lage (Eingliederungshilfe) sollten bei Fachkräften einhergehen mit der Fertigkeit, über interdisziplinäre Fallberatung und die gemeinsame Entwicklung von alltagsbezogenen Unterstützungsstrategien in sozialer Einbindung mit Einrichtungen der Frühförderung und mit den entsprechenden Frühförderkräften kooperieren zu können.

Eine geeignete Basis hierfür stellt eine dialogische, anerkennende Haltung dar. Verbunden mit der Offenheit für kollegiale Arbeitsprozesse in multiprofessionellen Settings können im günstigsten Fall ko-konstruktive Prozesse initiiert und umgesetzt werden.

B 3 Erziehungspartnerschaft mit den Eltern aufbauen

Partizipation

Inklusive Kindertageseinrichtungen ermöglichen Partizipation und demokratische Mitbestimmung nicht nur im Arbeitsteam, sondern vor allem auch für Kinder und ihre Familien. Um dies zu verwirklichen, benötigen Fachkräfte zunächst ein Wissen über mögliche Barrieren für die Partizipation von Familien und über mögliche ausschließende Mechanismen (z.B. Mehrsprachigkeit von Familien versus Einsprachigkeit der Einrichtung).

Von spezifischer Bedeutung ist die Fertigkeit, Ängste, Unsicherheiten sowie Partizipationsbedarfe von Familien in schwierigen Lebenslagen und von Familien mit früh diagnostizierten Kindern wahrzunehmen, aufzugreifen und zu berücksichtigen. Soziale Isolation von Familien als eine typische Folge von schwierigen sozialen Lebenslagen und/oder von Diagnoseerfahrungen gilt es kritisch einzuschätzen und (soweit möglich) aufzugreifen. Verbunden hiermit sollte die Fähigkeit zum reflektierten Umgang mit eigenen Ängsten und Vorurteilen sein. Im Einzelfall kann es auch von Bedeutung sein, (Sprach-)Barrieren berücksichtigen und überbrücken zu können. Letztlich geht es dabei um die Kompetenz, die Kindertageseinrichtung als Begegnungsort für alle Familien auszurichten.

Elterliche Verarbeitungsprozesse

Ein reflektierter Umgang mit elterlichen Ängsten und Verarbeitungsprozessen bei früh diagnostizierten Kindern erfordert Kenntnisse über typische und atypische Verläufe von Verarbeitungsprozessen früher Diagnoseerfahrungen von Eltern und damit verbundener möglicher Unsicherheiten.

Im konkreten Umgang hiermit ist gefordert, die Sorgen und Ängste sowie die Stärken der Eltern von jungen Kindern wahrzunehmen und sich als Begleitperson der Eltern beim Verarbeitungsprozess anzubieten. Es kann aber auch bedeuten, im Einzelfall zu erkennen, ob eventuell eine professionelle Begleitung notwendig ist, und dies empathisch anzusprechen. Basis hierfür ist die Kompetenz, den eigenen Umgang mit Diagnosen bei Kindern selbstkritisch überdenken zu können.

Kindertageseinrichtungen als Familienorte

Inklusive Einrichtungen sind einladende Orte nicht nur für Kinder, sondern auch für ihre Familien. Grundlegendes Wissen um den Nutzen bzw. das Potenzial der Kindertageseinrichtung als Familienort ist für das Gelingen eine wichtige Voraussetzung.

Die Einrichtung als familienfreundlichen Ort zu gestalten bedeutet konkret, den Austausch zwischen Eltern von jungen Kindern zu unterstützen und entsprechende Familienangebote zu entwickeln und umzusetzen. Dazu gehört außerdem, die verschiedenen Kompetenzen von Eltern bzw. Bezugspersonen konstruktiv in das Einrichtungsgeschehen einzubinden.

Voraussetzung ist eine respektvolle Haltung gegenüber allen Eltern und die selbstkritische Reflexion möglicher Berührungspunkte und Vorurteile.

Familienmodelle

Familienmodelle haben sich gewandelt, sie sind vielfältiger und instabiler geworden; viele junge Kinder leben in Patchworkfamilien oder mit einem alleinerziehenden Elternteil. In der Zusammenarbeit mit den Eltern und Bezugspersonen einer inklusiven Kindertageseinrichtung mit Kindern bis zu drei Jahren gilt es, dies in spezifischer Weise zu berücksichtigen und mit der Vielfalt der Modelle konstruktiv und wertschätzend umzugehen.

Hierzu gehört es, sich eigene Vorstellungen von Familie bewusst zu machen sowie andere Vorstellungen anzuerkennen. Verbunden hiermit ist die

Kenntnis unterschiedlicher Familienmodelle sowie möglicher Barrieren für bestimmte Familienkonstellationen zur Teilhabe an Erziehungspartnerschaften (beispielsweise Abstimmungsfragen bei getrennt lebenden Eltern).

Sowohl in der pädagogischen Arbeit mit Kindern als auch im konkreten Handeln mit Eltern gilt es, unterschiedliche Familienmodelle gleichberechtigt einzubeziehen, beispielsweise gleichgeschlechtliche Paare und alleinerziehende Väter. Durch einen respektvollen Umgang den Kindern und anderen Eltern gegenüber werden Toleranz und Akzeptanz vermittelt, ferner wird auf mögliche Vorurteile anderer Eltern angemessen reagiert.

Kindeswohlgefährdung

Besondere Aufmerksamkeit und Sensibilität ist im Umgang mit Familien gefordert, in denen die Grundbedürfnisse von Kindern nach dem Eindruck der Fachkräfte nicht erfüllt werden. Die besondere Lage solcher Konstellationen sollte wahrgenommen und eingeordnet werden. Auch hat die Gesetzeslage bei (vermuteter) Kindeswohlgefährdung bekannt zu sein.

Im konkreten Fall ist es bedeutsam, Instrumente und Hilfestrukturen zu kennen und zu organisieren sowie eigene Möglichkeiten der Intervention und Unterstützung zu erkennen und umzusetzen. Die Bewahrung einer empathisch-kritischen Haltung gegenüber der Familie und der persönlichen Handlungsfähigkeit hat hier einen besonderen Stellenwert.

Ferner sind die Grenzen des eigenen Handlungsspielraums zu erkennen sowie die Kenntnisse greifbar zu haben, kompetent Fachdienste und Beratungsstellen in Anspruch nehmen und vermitteln zu können. Eigene Grenzen müssen wahrgenommen und eine entsprechende Beratung angenommen werden. Mögliche Interventionen, die von externen Diensten initiiert werden, sind den Eltern bzw. Bezugspersonen transparent zu machen (um das Wohl des Kindes nicht zusätzlich zu gefährden und Handlungsmöglichkeiten offenzuhalten).

Kommunikation und Kommunikationsbarrieren

Kenntnisse über Kommunikationsbarrieren und Strategien zu deren Überwindung sind eine wichtige Basis zur Gestaltung partnerschaftlicher Zusammenarbeit mit Eltern und Bezugspersonen junger Kinder. Verbunden hiermit sind Gesprächsführungskompe-

tenzen, beispielsweise auch die Fähigkeit, eine leichte bzw. verständliche Sprache in gleichberechtigten Gesprächen zu nutzen und mögliche Übersetzungshilfen einzubeziehen.

Fachkräfte sollten in der Lage sein, Eltern (unabhängig von möglichen sprachlichen Differenzen) als gleichberechtigte Gesprächspartner anzuerkennen und dazu gegebenenfalls Kontakte zu anderen gleichsprachigen Eltern und Bezugspersonen herzustellen.

Schlussendlich sind eigene Grenzen wahrzunehmen und eine anerkennende Haltung zu entwickeln.

Kulturelle Vielfalt

Im Hinblick auf den kompetenten Umgang mit kultureller Vielfalt in inklusiven Kindertageseinrichtungen mit Kindern bis zu drei Jahren ist insbesondere ein Bewusstsein über die Kulturgebundenheit des eigenen Erziehungsstils von Bedeutung.

Kenntnisse der kulturspezifischen Erziehungsvorstellungen und des entsprechenden Erziehungsverhaltens sind Basis für kompetentes Handeln in diesem Bereich, verbunden mit einem reflektierten und respektvollen Umgang mit anderen Erziehungskulturen und der Fähigkeit, das eigene Erziehungsverständnis kritisch einzuschätzen.

Mögliche Unterschiede des Erziehungsverständnisses im Team bzw. zwischen Team und Eltern sollten respektvoll angesprochen werden, um mit allen Beteiligten eine gemeinsame Handlungsbasis zu erarbeiten.

6 Literatur

- Agentur für Arbeit (2005): Tätigkeitsbeschreibung von Krippenerzieher/Krippenerzieherin vom 29.08.05. berufnet.arbeitsagentur.de/berufe/docroot/r1/blobs/pdf/archiv/28667.pdf (22.09.2010)
- Ahnert, Lieselotte (2005): Entwicklungspsychologische Erfordernisse bei der Gestaltung von Betreuungs- und Bildungsangeboten im Kleinkind- und Vorschulalter. In: Sachverständigenkommission Zwölfter Kinder- und Jugendbericht (Hrsg.): Materialien zum Zwölften Kinder- und Jugendbericht: Band 1: Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern unter sechs Jahren. München
- Ahnert, Lieselotte (Hrsg.) (2008a): Frühe Bindung. Entstehung und Entwicklung. 2. bearb. Aufl. München
- Ahnert, Lieselotte (2008b): Bindungsbeziehungen außerhalb der Familie: Tagesbetreuung und Erzieherinnen-Kind-Bindung. In: Ahnert, Lieselotte (Hrsg.): Frühe Bindung. Entstehung und Entwicklung. 2. bearb. Aufl. München, S. 256–277
- Ahnert, Lieselotte/Gappa, Maike (2010): Bindung und Beziehungsgestaltung in öffentlicher Kleinkindbetreuung – Auswirkungen auf die frühe Bildung. In: Leu, Hans Rudolf/Behr, Anna von (Hrsg.): Forschung und Praxis der Frühpädagogik. Profiwissen für die Arbeit mit Kindern von 0–3 Jahren. München, S. 109–120
- Ahnert, Lieselotte/Schnurrer, Hertha (2006): Krippen. In: Fried, Lilian/Roux, Susanna (Hrsg.): Pädagogik der frühen Kindheit. Handbuch und Nachschlagewerk. Weinheim/Basel, S. 302–311
- Aichele, Valentin (2010): Behinderung und Menschenrechte. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, H. 23, S. 13–19
- Balluseck, Hilde von (Hrsg.) (2008): Professionalisierung der Frühpädagogik. Perspektiven, Entwicklungen, Herausforderungen. Opladen/Farmington Hills
- Becker-Stoll, Fabienne/Niesel, Renate/Wertfein, Monika (2009): Handbuch Kinder in den ersten drei Lebensjahren. Theorie und Praxis für die Tagesbetreuung. Freiburg im Breisgau
- Bensel, Joachim/Haug-Schnabel, Gabriele (2006): Kinder unter 3 – Bildung, Erziehung und Betreuung von Kleinstkindern. Kindergarten heute spezial. Freiburg im Breisgau
- Berliner Bildungsprogramm: www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/bildungswege/vorschulische_bildung/berliner_bildungsprogramm_2004.pdf?start&ts=1304412035&file=berliner_bildungsprogramm (22.07.2011)
- Bertelsmann Stiftung (2008): Volkswirtschaftlicher Nutzen von frühkindlicher Bildung in Deutschland. www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xbcr/SID-00C4CCF4-5CD87DA3/bst/xcms_bst_dms_27049_30354_2.pdf (16.06.2011)
- Bertelsmann Stiftung (2010): Ländermonitor Frühkindliche Bildungssysteme 2010 der Bertelsmann Stiftung. www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xchg/SID-F8267B44-DB86E055/bst/hs.xsl/nachrichten_102686.htm (02.09.2010)
- Beyersdorff, Sabine/Höhme-Serke, Evelyne (2008): Verhältnis zwischen Ost und West – einem Tabu auf der Spur. In: Wagner, Petra (Hrsg.): Handbuch Kinderwelten. Vielfalt als Chance – Grundlagen einer vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung. Freiburg im Breisgau, S. 160–170
- Bielefeldt, Heiner (2006): Zum Innovationspotenzial der UN-Behindertenkonvention. Deutsches Institut für Menschenrechte. files.institut-fuer-menschenrechte.de/437/IUS-025_DIMR_E_BK_RZ_WEB_ES.pdf
- Böllert, Karin (2008): Zauberwort Vernetzung? Strukturelle Rahmenbedingungen von Familienzentren. In: Rietmann, Stephan/Hensen, Gregor (Hrsg.): Tagesbetreuung im Wandel: Das Familienzentrum als Zukunftsmodell. Wiesbaden, S. 59–68
- Booth, Tony/Ainscow, Mel/Kingston, Denise (Hrsg.) (2006): Index für Inklusion (Tageseinrichtungen für Kinder). Lernen, Partizipation und Spiel in der inklusiven Kindertageseinrichtung entwickeln. Frankfurt am Main
- Bowlby, John (2008): Bindung als sichere Basis. Grundlagen und Anwendungen der Bindungstheorie. München
- Bundesgesetzblatt (2008): Kinderförderungsgesetz. [www2.bgbl.de/Xaver/start.xav?startbk=Bundesanzeiger_BGBl&bk=Bundesanzeiger_BGBl&start=//\[*\[@attr_id=%27bgbl108s2403.pdf%27\]](http://www.bgbl.de/Xaver/start.xav?startbk=Bundesanzeiger_BGBl&bk=Bundesanzeiger_BGBl&start=//[*[@attr_id=%27bgbl108s2403.pdf%27)
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2007): Auf den Anfang kommt es an: Perspektiven für eine Neuorientierung frühkindlicher Bildung. Bonn

- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (1994): Bericht über die Situation der Kinder und Jugendlichen und die Entwicklung der Jugendhilfe in den neuen Bundesländern. Neunter Jugendbericht. www.aba-fachverband.org/index.php?id=974 (21.09.2010)
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2005): Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Abteilung5/Pdf-Anlagen/zwoelfter-kjb,property=pdf.pdf
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hrsg.) (2006): Informationen zum Tagesbetreuungsausbaugesetz (TAG). www.bmfsfj.de/bmfsfj/generator/Politikbereiche/familie,did=12166.html (03.09.08)
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hrsg.) (2008): Bildung, Betreuung und Erziehung für Kinder unter drei Jahren – elterliche und öffentliche Sorge in gemeinsamer Verantwortung. Kurzgutachten Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen beim Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. www.familie-in-nrw.de/fileadmin/fileadmin-kommaff/pdf/Bildung-Betreuung-und-Erziehung-Kurgutachten_property_pdf_bereich_sprache_de_rwb_true.pdf (14.09.2010)
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hrsg.) (2010): Zweiter Zwischenbericht zur Evaluation des Kinderförderungsgesetzes: Bericht der Bundesregierung 2011 nach § 24 a Abs. 5 SGB VIII über den Stand des Ausbaus für ein bedarfsgerechtes Angebot an Kindertagesbetreuung für Kinder unter drei Jahren für das Berichtsjahr 2010. www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Broschuerenstelle/Pdf-Anlagen/kifoeg-zweiter-zwischenbericht,property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf (22.07.2011)
- Bundesregierung (2008): Lebenslagen in Deutschland. Der 3. Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung. tal/26742/property=pdf/dritter_armuts_und_reichtumsbericht.pdf (14.10.2010)
- Burggraf, Beatrix/Frost, Barbara (2004): Therapeutische Arbeit im Team integrativer Kindestagesstätten. In: Kühl, Jürgen (Hrsg.): Frühförderung und SGB IX. Rechtsgrundlagen und praktische Umsetzung. München/Basel, S. 145–154
- Carpenter, Malinda/Nagell, Katherine/Tomasello, Michael (1998): Social cognition, joint attention and communicative competence from 9 to 15 months of age. In: *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 63. Jg., H. 4, Nr. 255
- Deutsches Jugendinstitut e.V./Dortmunder Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik (Hrsg.) (2005): *Zahlenspiegel 2005. Kindertagesbetreuung im Spiegel der Statistik*. München
- Deutsches Jugendinstitut e.V./Dortmunder Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik (Hrsg.) (2008): *Zahlenspiegel 2007. Kindertagesbetreuung im Spiegel der Statistik*. München
- Diehl, Ulrike/Leyendecker, Christoph (2004): Komplexleistung Früherkennung und Frühförderung – Aufgaben von Pädagoginnen und Pädagogen im Rahmen der erforderlichen Teamarbeit. In: Kühl, Jürgen (Hrsg.): *Frühförderung und SGB IX. Rechtsgrundlagen und praktische Umsetzung*. München/Basel, S. 45–53
- Diller, Angelika (2005): *Eltern-Kind-Zentren: Die neue Generation kinder- und familienfördernder Institutionen*. München
- Dippelhofer-Stiehm, Barbara (2006): Berufliche Sozialisation von Erzieherinnen. In: Fried, Lillian/Roux, Susanna (Hrsg.): *Pädagogik der frühen Kindheit. Handbuch und Nachschlagewerk*. Weinheim/Basel, S. 358–367
- Dittrich, Gisela/Dörffler, Mechthild/Schneider, Kornelia (2001): Wenn Kinder in Konflikt geraten. Eine Beobachtungsstudie in Kindertagesstätten. Neuwied/Kriftel/Berlin
- Drieschner, Elmar (2010): Bildung als Selbstbildung oder Kompetenzentwicklung? Zur Ambivalenz von Kind- und Kontextorientierung in der frühpädagogischen Bildungsdebatte. In: Gaus, Detlef/Drieschner, Elmar (Hrsg.): „Bildung“ jenseits pädagogischer Theoriebildung? Fragen zu Sinn, Zweck und Funktion der Allgemeinen Pädagogik. Wiesbaden, S. 183–220
- Drieschner, Elmar (2011): Bindung und kognitive Entwicklung – ein Zusammenspiel. Ergebnisse der Bindungsforschung für eine frühpädagogische Beziehungsdidaktik. WiFF Expertisen, Band 13. München
- Ebert, Sigrid (2008): Krippenerziehung als Profession – Anforderungen an ein modernes Berufskonzept. In: Maywald, Jörg/Schön, Bernhard (Hrsg.): *Krippen:*

- Wie frühe Betreuung gelingt. Weinheim/Basel, S. 178–197
- Eberwein, Hans (Hrsg.) (2008): *Integration konkret. Begründung, didaktische Konzepte, inklusive Praxis*. Bad Heilbrunn
- Feuser, Georg (1984): *Gemeinsame Erziehung behinderter und nichtbehinderter Kinder im Kindertagesheim. Ein Zwischenbericht*. Bremen
- Filipp, Sigrun-Heide/Staudinger, Ursula/Bierbaumer, Niels (Hrsg.) (2002): *Entwicklungspsychologie des mittleren und höheren Erwachsenenalters*. Enzyklopädie der Psychologie. Göttingen
- Forschungsverbund Deutsches Jugendinstitut/Universität Dortmund (Hrsg.) (2008): *Zahlenspiegel 2007. Kindertagesbetreuung im Spiegel der Statistik*. München
- Fried, Lilian (2008): *Professionalisierung von ErzieherInnen am Beispiel der Sprachförderkompetenz – Forschungsansätze und erste Ergebnisse*. In: Balluseck, Hilde von (Hrsg.): *Professionalisierung der Frühpädagogik. Perspektiven, Entwicklungen, Herausforderungen*. Opladen/Farmington Hills, S. 265–278
- Fried, Lilian/Dippelhofer-Stiem, Barbara/Honig, Michael-Sebastian/Liegle, Ludwig (Hrsg.) (2003): *Einführung in die Pädagogik der frühen Kindheit*. Weinheim/Basel/Berlin
- Fried, Lilian/Roux, Susanna (Hrsg.) (2006): *Pädagogik der frühen Kindheit. Handbuch und Nachschlagewerk*. Weinheim/Basel
- Fröhlich, Andreas (1995): *Der eigene Weg – Das Recht, anders zu sein, gilt auch für Eltern*. In: *das band*, H. 1, S. 2–4
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus (unter Mitwirkung von: Nentwig-Gesemann, Iris/Viernickel, Susanne) (2009): *Bildung von Kindern unter 3 in der Erzieherinnen-Ausbildung und den neuen frühpädagogischen Studiengängen*. Vortragsmanuskript. Ifp-Tagung 23./24.06.09. München. www.ifp.bayern.de/imperia/md/content/stmas/ifp/fachkongress/fachvortrag_kongress2009_fr_hlich_gildhoff.pdf (04.08.2010)
- Fthenakis, Wassilios E. (2007): *Vorwort*. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF): *Auf den Anfang kommt es an: Perspektiven für eine Neuorientierung frühkindlicher Bildung*. Bonn
- Fthenakis, Wassilios E. (2008): *Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung*. 2. bearb. Aufl. Berlin
- Fuchs, Kirsten (2005): *Wer besucht eine Kindertageseinrichtung, wer nicht*. In: Deutsches Jugendinstitut e.V./Dortmunder Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik (Hrsg.): *Zahlenspiegel 2005. Kindertagesbetreuung im Spiegel der Statistik*. München, S. 93–109
- Fuchs-Rechlin, Kirsten/Schilling, Matthias (2009): *Der Ausbau der Kindertagesbetreuung für unter Dreijährige: eine empirische Bestandsaufnahme*. In: Münch, Maria-Theresia/Textor, Martin R.: *Kindertagesbetreuung für unter Dreijährige zwischen Ausbau und Bildungsauftrag* Berlin, S. 29–47
- Gerlach, Stephanie (2008): *Sexuelle Orientierung – bedeutsam für kleine Kinder?* In: Wagner, Petra (Hrsg.): *Handbuch Kinderwelten. Vielfalt als Chance – Grundlagen einer vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung*. Freiburg im Breisgau
- Gerspach, Manfred (2006): *Elementarpädagogik. Eine Einführung*. Stuttgart
- Gomolla, Mechtild (2006): *Institutionelle Diskriminierung im Bildungs- und Erziehungssystem*. In: Leiprecht, Rudolf (Hrsg.): *Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch*. Schwalbach/Taunus, S. 97–109
- Grell, Frithjof (2010): *Über die (Un-)Möglichkeit, Früherziehung durch Selbstbildung zu ersetzen*. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 56. Jg., H. 2, S. 154–167
- Grossmann, Klaus E./Grossmann, Karin (Hrsg.) (2003): *Bindung und menschliche Entwicklung. John Bowlby, Mary Ainsworth und die Grundlagen der Bindungstheorie und Forschung*. Stuttgart
- Hasselhorn, Marcus (2010): *Möglichkeiten und Grenzen der Frühförderung aus entwicklungspsychologischer Sicht*. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 56. Jg., H. 2, S. 168–177
- Haug-Schnabel, Gabriele/Bensel, Joachim (2010): *Ziele in der Krippenpädagogik: Bildungsziele der deutschen Frühpädagogik in der Diskussion*. In: Weegmann, Waltraud/Kammerlander, Carola (Hrsg.): *Die Jüngsten in der Kita. Ein Handbuch zur Krippenpädagogik*. Stuttgart, S. 145–163
- Hebenstreit-Müller, Sabine (2008): *Early Excellence: Modell einer Integration von Praxis-Forschung-Ausbildung*. In: Rietmann, Stephan/Hensen, Georg

- (Hrsg.): Tagesbetreuung im Wandel. Das Familienzentrum als Zukunftsmodell. Wiesbaden
- Hebenstreit, Sabine/Kühmel, Barbara (Hrsg.) (2005): Integrative Familienarbeit in Kitas: Individuelle Förderung von Kindern und Zusammenarbeit mit Eltern. Berlin
- Heimlich, Ulrich (2003): Integrative Pädagogik. Eine Einführung. Stuttgart
- Heimlich, Ulrich/Behr, Isabel (2005): Integrative Qualität im Dialog entwickeln – auf dem Weg zur inklusiven Kindertageseinrichtung. Münster
- Heimlich, Ulrich/Behr, Isabel (2007): Qualitätsstandards in integrativen Kinderkrippen der Landeshauptstadt München – Ergebnisse der Begleitforschung (Abschlussbericht). Forschungsbericht Nr. 8. Ludwig-Maximilians-Universität, Forschungsstelle integrative Förderung (FiF). www.quink.integpro.de/assets/Quink-Abschlussbericht.pdf (21.09.2009)
- Helming, Elisabeth/Sandmeir, Gunda/Sann, Alexandra/Walter, Michael (2007): Kurzevaluation zu Frühen Hilfen für Eltern und Kinder und sozialen Frühwarnsystemen in den Bundesländern. www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Abteilung5/Pdf-Anlagen/evaluation-fruehe-hilfen-kurzbericht.property=pdf,bereich=rwb=true.pdf (16.08.2010)
- Hessisches Sozialministerium/Bundesvereinigung Lebenshilfe für Menschen mit geistiger Behinderung e.V. (Hrsg.) (2001): Ansichten über Frühförderung: Ergebnisse aus Wissenschaft und Praxis. Marburg
- Hessisches Sozialministerium/Institut für Kinder- und Jugendhilfe (2006): Frühförderung und Frühförderstellen als Orte früher Bildung. www.fruehe-hilfen-hessen.de/dokumente/BEP-FF-Abschlussbericht%20Kurzversion.pdf (16.06.2011)
- Hinz, Andreas (2002): Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? Zeitschrift für Heilpädagogik, H. 53, S. 354–336
- Hoff, Ernst H. (2002): Arbeit und berufliche Entwicklung. In: Filipp, Sigrun-Heide/Staudinger, Ursula/Bierbaumer, Niels (Hrsg.): Entwicklungspsychologie des mittleren und höheren Erwachsenenalters. Enzyklopädie der Psychologie. Göttingen, S. 525–558
- Israel, Agathe (2008): Krippenbetreuung in der DDR. In: Israel, Agathe/Kerz-Rühling, Ingrid (Hrsg.): Krippen-Kinder in der DDR: frühe Kindheitserfahrungen und ihre Folgen für die Persönlichkeitsentwicklung und Gesundheit. Frankfurt am Main
- Israel, Agathe/Kerz-Rühling, Ingrid (Hrsg.) (2008): Krippen-Kinder in der DDR: frühe Kindheitserfahrungen und ihre Folgen für die Persönlichkeitsentwicklung und Gesundheit. Frankfurt am Main
- Jerg, Jo (Hrsg.) (2003): Von Anfang an! Qualifizierung zur InklusionsassistentIn in Kindertageseinrichtungen; Konzeption und Erfahrungen einer Qualifizierungsmaßnahme für ErzieherInnenpädagogische Fachkräfte zur Inklusion von Kindern mit Assistenzbedarf Behinderung. Reutlingen
- Jurczyk, Karin/Sann, Alexandra/Thrum, Kathrin (2005): Opstapje – Schritt für Schritt. www.dji.de/cgi-bin/projekte/output.php?projekt=321&Jump1=RECHTS&Jump2=5
- Kaplan, Karl-Heinz/Rückert, Erdmuthe/Garde Dörte (Hrsg.) (1993): Gemeinsame Förderung behinderter und nichtbehinderter Kinder. Handbuch für den Kindergarten. Weinheim/Basel
- Kelle, Helga (2008): „Normale“ kindliche Entwicklung als kulturelles und gesundheitspolitisches Projekt. In: Kelle, Helga/Tervooren, Anja (Hrsg.): Ganz normale Kinder. Heterogenität und Standardisierung kindlicher Entwicklung. Weinheim, S. 187–205
- Kelle, Helga/Tervooren, Anja (Hrsg.) (2008): Ganz normale Kinder. Heterogenität und Standardisierung kindlicher Entwicklung. Weinheim
- Keller, Heidi (2008): Kultur und Bindung. In: Ahnert, Lieselotte (Hrsg.): Frühe Bindung. Entstehung und Entwicklung. 2. bearb. Aufl. München, S. 110–126
- Kindler, Heinz/Grossmann, Karin (2008): Vater-Kind-Bindung und die Rollen von Vätern in den ersten Lebensjahren ihrer Kinder. In: Ahnert, Lieselotte (Hrsg.): Frühe Bindung. Entstehung und Entwicklung. 2. bearb. Aufl. München, S. 240–255
- Klein, Gabriele/Kreie, Gisela/Kron, Maria/Reiser, Helmut (1987): Integrative Prozesse in Kindergartengruppen. Über die gemeinsame Erziehung von behinderten und nichtbehinderten Kindern. München
- Koalitionsvertrag zwischen CDU, CSU und FDP. 17. Legislaturperiode: WACHSTUM. BILDUNG. ZUSAMMENHALT. www.cdu.de/doc/pdfc/091026-koalitionsvertrag-cducsu-fdp.pdf (14.10.2010)
- Kratzmann, Jens/Schneider, Thorsten (2008): Verbessert der Besuch des Kindergartens die Startchancen

- von Kindern aus sozial schwachen Familien im Schulsystem? Eine Untersuchung auf Basis des SOEP. In: Ramseger, Jörg/Wagener, Matthea (Hrsg.): Chancengleichheit in der Grundschule: Ursachen und Wege aus der Krise. Jahrbuch Grundschulforschung. Wiesbaden, S. 295–298
- Krause, Matthias Paul (2003): Literaturübersicht zu Wirksamkeitsstudien. Zur Frage der Wirksamkeit von Frühförderung. In: Kindheit und Entwicklung, 12. Jg., H. 1, Göttingen, S. 35–43
- Kreuzer, Max (2008): Entwicklung und Rahmenbedingungen der integrationspädagogischen Arbeit im Elementarbereich. In: Eberwein, Hans (Hrsg.): Integration konkret. Begründung, didaktische Konzepte, inklusive Praxis. Bad Heilbrunn, S. 183–196
- Kreuzer, Max/Ytterhus, Borgunn (Hrsg.) (2008): Dabei sein ist nicht alles. Inklusion und Zusammenleben im Kindergarten. München/Basel
- Kron, Maria (2006): 25 Jahre Integration im Elementarbereich – ein Blick zurück, ein Blick nach vorn. In: Zeitschrift für Inklusion (Online-Magazin), 1. Jg., H. 1. www.inklusion-online.net
- Kron, Maria (2009): Gemeinsame Erziehung von Kindern mit und ohne Behinderung im Elementarbereich. In: Eberwein, Hans/Knauer Sabine (Hrsg.): Handbuch Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Beeinträchtigung lernen gemeinsam. Weinheim, S. 178–190
- Kron, Maria/Papke, Birgit/Windisch, Marcus (Hrsg.) (2010): Zusammen aufwachsen. Schritte zur frühen inklusiven Bildung und Erziehung. Bad Heilbrunn
- Kühl, Jürgen (Hrsg.) (2004): Frühförderung und SGB IX. Rechtsgrundlagen und praktische Umsetzung. München/Basel
- Laewen, Hans Joachim (1989): Nichtlineare Effekte einer Beteiligung von Eltern am Eingewöhnungsprozeß von Krippenkindern. Die Qualität der Mutter-Kind-Bindung als vermittelnder Faktor. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht, H. 2., S. 102–108
- Laewen, Hans Joachim/Andres, Beate (2002): Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit. Bausteine zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen. Weinheim
- Laewen, Hans-Joachim (2008): Grenzsteine der Entwicklung als Grundlage eines Frühwarnsystems für Risikolagen in Kindertageseinrichtungen. In: Diskowski, Detlef/Pesch, Ludger (Hrsg.): Familien stützen – Kinder schützen. Was Kitas beitragen können. Weimar/Berlin, S. 190–198
- Landschaftsverband Rheinland (2008): Flexible Betreuung von Unterdreijährigen im Kontext von Geborgenheit, Kontinuität und Zugehörigkeit. Wissenschaftliche Recherche, Expertenhearing. Resümee: Landschaftsverband Rheinland. Köln
- Largo, Remo H. (2008a): Babyjahre. Die frühkindliche Entwicklung aus biologischer Sicht. 17. Aufl. München
- Largo, Remo H. (2008b): Kinderjahre. Die Individualität des Kindes als erzieherische Herausforderung. Ungeschnittene Taschenbuchausgabe. 16. Aufl. München
- Lepenies, Annette (2005): Kein Kind kommt allein – Eltern in der Kita. In: Hebenstreit, Sabine/Kühmel, Barbara (Hrsg.): Integrative Familienarbeit in Kitas: Individuelle Förderung von Kindern und Zusammenarbeit mit Eltern. Berlin, S. 11–25
- Leu, Hans Rudolf/Behr, Anna von (Hrsg.) (2010): Forschung und Praxis der Frühpädagogik. Profiwissen für die Arbeit mit Kindern von 0–3 Jahren. München
- Leu, Hans Rudolf/Flämig, Katja/Frankenstein, Yvonne/Koch, Sandra/Pack, Irene/Schneider, Kornelia/Schweiger, Martina (2007): Bildungs- und Lerngeschichten. Bildungsprozesse in früher Kindheit beobachten, dokumentieren und unterstützen. Weimar/Berlin
- Lichtenberger, Verena/Wirth, Heike (2012): Form der Kinderbetreuung stark selektiv. In: Informationsdienst Soziale Indikatoren, H. 48, S. 1–5
- Lorenz, Waltraud (2008): Aufwachsen in Benachteiligung: Kinder und Jugendliche in Armutslagen. In: Rietmann, Stephan/Gregor, Hensen (Hrsg.): Tagesbetreuung im Wandel: Das Familienzentrum als Zukunftsmodell. Wiesbaden, S. 89–98
- Mayr, Toni (2002): Frühförderung und Kindergarten – Qualitätskriterien für die Kooperation. In: Leyendecker, Christoph (Hrsg.): Große Pläne für kleine Leute. Grundlagen, Konzepte und Praxis der Frühförderung. 2. Aufl. München
- Maywald, Jörg/Schön, Bernhard (Hrsg.) (2008): Krippen: Wie frühe Betreuung gelingt. Weinheim/Basel
- Metzinger, Adalbert (2006): Geschichte der Erzieherinnenausbildung als Frauenberuf. In: Fried, Lilian/Roux, Susanna (Hrsg.): Pädagogik der frühen Kindheit. Handbuch und Nachschlagewerk. Weinheim/Basel, S. 348–358

- Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft (2011): Inklusion vor Ort. Der Kommunale Index für Inklusion – Ein Praxishandbuch. Berlin
- Moore, Chris/Dunham, Philip J. (1995): Joint attention: its origins and role in development. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Motakef, Mona (2006): Das Menschenrecht auf Bildung und der Schutz vor Diskriminierung. Studie. Berlin
- Münch, Maria-Theresia/Textor, Martin R. (2009): Kindertagesbetreuung für unter Dreijährige zwischen Ausbau und Bildungsauftrag. Berlin
- Mundy, Peter/Gwaltney, Mary/Henderson, Heather (2010): Self-referenced processing, neurodevelopment and joint attention in autism, SAGE. aut.sagepub.com/content/14/5/408 (22.07.2011)
- Nentwig-Gesemann, Iris (2010): Zur Geschichte der außerfamiliären Betreuung von Kindern unter drei Jahren in Kindertageseinrichtungen. In: Weegemann, Waltraud/Kammerlander, Carola (Hrsg.): Die Jüngsten in der Kita. Ein Handbuch zur Krippenpädagogik. Stuttgart, S. 24–35
- Netzwerk Artikel 3 e.V. (2009): Schattenübersetzung. Korrigierte Fassung der zwischen Deutschland, Liechtenstein, Österreich und der Schweiz abgestimmten Übersetzung. Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Netzwerk Artikel 3 e.V. www.netzwerk-artikel-3.de/dokument/shattenuebersetzung-endgs.pdf (22.07.2011)
- Oberhuemer, Pamela (2006): Zur Reform der Erzieherinnen- und Erzieher(aus)bildung im internationalen Vergleich. In: Fried, Lilian/Roux, Susanna (Hrsg.): Pädagogik der frühen Kindheit. Handbuch und Nachschlagewerk. Weinheim/Basel, S. 367–378
- OECD (2004): Die Politik der frühkindlichen Betreuung, Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland. Ein Länderbericht der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung. www.bmfsfj.de/bmfsfj/generator/Redaktion/BMFSFJ/Abteilung5/Pdf-Anlagen/oecd-l_C3_A4nderbericht,property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf (21.09.2009)
- OECD (2006): Starting Strong II. Early Childhood Education and Care. Paris. www.oecd.org/document/63/0,3343,en_2649_39263231_37416703_1_1_1_1,00.htm
- Papoušek, Mechthild (2010): Zusammenarbeit mit Familien in belasteten Situationen. In: Leu, Hans Rudolf/Behr, Anna von (Hrsg.): Forschung und Praxis der Frühpädagogik. Profiwissen für die Arbeit mit Kindern von 0-3 Jahren. München, S. 121–134
- Peucker, Christian/Riedel, Birgit (Hrsg.) (2004a): Recherchebericht: Häuser für Kinder und Familien. München
- Peucker, Christian/Riedel, Birgit (April 2004b): Teil A: Ergebnisse der Recherche. In: Peucker, Christian/Riedel, Birgit (Hrsg.): Recherchebericht: Häuser für Kinder und Familien. München, S. 14–29
- Poscher, Ralf/Rux, Johannes/Langer, Thomas (2008): Von der Integration zur Inklusion. Das Recht auf Bildung aus der Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen und seine innerstaatliche Umsetzung. 1. Aufl. Baden-Baden
- Prenzel, Annedore (1993): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in interkultureller, feministischer und integrativer Pädagogik. Opladen
- Prenzel, Annedore (1995): Pädagogik der Vielfalt: Verschiedenheit und Gleichberechtigung in interkultureller, feministischer und integrativer Pädagogik. Opladen
- Prenzel, Annedore (2003): Kinder akzeptieren, diagnostizieren, etikettieren? – Kulturen- und Leistungsvielfalt im Bildungswesen. In: Warzecha, Birgit (Hrsg.): Heterogenität macht Schule. Beiträge aus sonderpädagogischer und interkultureller Perspektive. Münster/New York/München/Berlin, S. 27–39
- Prenzel, Annedore (2010): Inklusion in der Frühpädagogik – Bildungstheoretische, empirische und pädagogische Grundlagen. WiFF Expertisen, Band 5. München
- Ramseger, Jörg/Wagener, Matthea (Hrsg.) (2008): Chancenungleichheit in der Grundschule: Ursachen und Wege aus der Krise. Jahrbuch Grundschulforschung. Wiesbaden
- Rauh, Hellgard (2008): Kindliche Behinderung und Bindungsentwicklung. In: Ahnert, Lieselotte (Hrsg.): Frühe Bindung. Entstehung und Entwicklung. 2. bearb. Aufl. München, S. 313–331
- Riedel, Birgit (2008a): Das Personal in Kindertageseinrichtungen: Entwicklungen und Herausforderungen. In: Forschungsverbund Deutsches Jugend-

- institut/Universität Dortmund (Hrsg.): *Zahlenspiegel 2007. Kindertagesbetreuung im Spiegel der Statistik*. München, S. 183
- Riedel, Birgit (2008b): *Kinder bis zum Schuleintritt in Tageseinrichtungen und Kindertagespflege*. In: Forschungsverbund Deutsches Jugendinstitut/Universität Dortmund (Hrsg.): *Zahlenspiegel 2007. Kindertagesbetreuung im Spiegel der Statistik*. München, S. 9–52
- Riedel, Birgit (2008c): *Kinder mit Behinderungen*. In: Forschungsverbund Deutsches Jugendinstitut/Universität Dortmund (Hrsg.): *Zahlenspiegel 2007. Kindertagesbetreuung im Spiegel der Statistik*. München, S. 141–158
- Rietmann, Stephan (2008): *Das interdisziplinäre Paradigma: Fachübergreifende Zusammenarbeit als Zukunftsmodell*. In: Rietmann, Stephan/Gregor, Hensen (Hrsg.): *Tagesbetreuung im Wandel: Das Familienzentrum als Zukunftsmodell*. Wiesbaden, S. 39–57
- Rietmann, Stephan/Gregor, Hensen (Hrsg.) (2008): *Tagesbetreuung im Wandel: Das Familienzentrum als Zukunftsmodell*. Wiesbaden
- Sachverständigenkommission Zwölfter Kinder- und Jugendbericht (Hrsg.): *Materialien zum Zwölften Kinder- und Jugendbericht: Band 1: Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern unter sechs Jahren*. München
- Sächsisches Staatsministerium für Soziales (Hrsg.) (2007): *Der sächsische Bildungsplan – ein Leitfaden für pädagogische Fachkräfte in Krippen, Kindergärten und Horten sowie für Kindertagespflege*. Weimar/Berlin
- Schäfer, Gerd E. (2001): *Prozesse frühkindlicher Bildung*. Fassung vom 20. Dezember 2001. www.uni-koeln.de/ew-fak/Allg_paeda/fkf/texte/ (19.09.2009)
- Schäfer, Gerd E. (2005): *Bildung beginnt mit der Geburt. Ein offener Bildungsplan für Kindertageseinrichtungen in Nordrhein-Westfalen*. 2. Aufl. Berlin/Düsseldorf/Mannheim
- Schildmann, Ulrike (Hrsg.) (2010): *Umgang mit Verschiedenheit in der Lebensspanne*. Bad Heilbrunn
- Schmidt, Susanne (2002): *Miteinander spielen, voneinander lernen. Kinder mit und ohne Behinderung in Kindertageseinrichtungen*. Freiburg im Breisgau
- Schneider, Kornelia (2010): *Tagesbetreuung von Säuglingen und Klein(st)kindern in Gruppeneinrichtungen: Ein Rückblick auf vier Jahrzehnte westdeutscher Geschichte zur Entwicklung von Qualität in der Praxis (1970–2010)*. In: Leu, Hans Rudolf/Behr, Anna von (Hrsg.): *Forschung und Praxis der Frühpädagogik. Profiwissen für die Arbeit mit Kindern von 0–3 Jahren*. München, S. 135–152
- Schneider, Kornelia/Wüstenberg, Wiebke (2001): *Entwicklungspsychologische Forschung und ihre Bedeutung für Peerkontakte im Kleinkindalter*. In: Schlippe, Arist von/Lösche, Gisela/Hawellek, Christian (Hrsg.): *Frühkindliche Lebenswelten und Erziehungsberatung. Die Chancen des Anfangs*. Münster, S. 67–78
- Schölmerich, Axel/Lengning, Anke (2008): *Neugier, Exploration und Bindungsverhalten*. In: Ahnert, Lieselotte (Hrsg.): *Frühe Bindung. Entstehung und Entwicklung*. 2. bearb. Aufl. München, S. 198–210
- Seitz, Simone (2004): *Wie fühlt sich die Zeit an? Ästhetische Zugangsweisen zum Phänomen Zeit*. In: *widerstreit-sachunterricht*. Online-Magazin, Ausgabe Nr. 3. www.widerstreit-sachunterricht.de (22.07.2011)
- Seitz, Simone (2005): *Zeit für inklusiven Sachunterricht*. Baltmannsweiler
- Seitz, Simone (2009): *Mittendrin verschieden sein: Studienbrief zum Modul: Integrative und inklusive Pädagogik. Berufsbegleitender BA-Studiengang „Inklusive Frühkindliche Bildung“ (BIB): Hochschule Fulda*. Fulda
- Seitz, Simone (2012): *Frühförderung inklusive? Inklusive Pädagogik in Kindertageseinrichtungen mit Kindern bis zu drei Jahren*. In: Henning, Birgit/Leyendecker, Christoph/Gebhard, Britta (Hrsg.): *Frühförderung und Inklusion*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag
- Seitz, Simone/Korff, Natascha (2008): *Förderung von Kindern mit Behinderung unter drei Jahren in Kindertageseinrichtungen. Abschlussbericht zur wissenschaftlichen Begleitung*. Münster
- Seitz, Simone/Korff, Natascha (2009): *Früh einsteigen. Inklusive Pädagogik in Kindertageseinrichtungen mit unter Dreijährigen*. In: Jerg, Jo/Thümmler, Ramona (Hrsg.): *Entgrenzung. Neue Impulse für gegenwärtige Fragen der Integration/Inklusion*. Bad Heilbrunn
- Seitz, Simone/Korff, Natascha/Thim, Anja (2010): *Inklusive Pädagogik in Kindertageseinrichtungen mit Kindern unter drei Jahren – Herausforderungen*.

- Erkenntnisse, Perspektiven. In Ulrike Schildmann (Hrsg.): Umgang mit Verschiedenheit in der Lebensspanne. Bad Heilbrunn, S. 79–86
- Seitz, Simone/Finnern, Nina-Kathrin/Korff, Natascha/Scheidt, Katja (Hrsg.) (2012): Inklusiv gleich gerecht? Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Bad Heilbrunn
- Simoni, Heidi/Herren, Judith/Kappler, Silvana/Licht, Batty (2008): Frühe soziale Kompetenz unter Kindern. In: Malti, Tina/Perren, Sonja (Hrsg.): Soziale Kompetenz bei Kindern und Jugendlichen. Entwicklungsprozesse und Fördermöglichkeiten. Stuttgart, S. 15–34
- Sozialgesetzbuch (SGB) Neuntes Buch (IX) (19.06.2001): Rehabilitation und Teilhabe behinderter Menschen (Artikel 1 des Gesetzes v. 19. 6.2001, BGBl. I S. 1046). www.juris.de (21.07.2010)
- Sohns, Armin (Hrsg.) (2000): Frühförderung Entwicklungsauffälliger Kinder in Deutschland. Handbuch der fachlichen und organisatorischen Grundlagen. Weinheim/Basel
- Sohns, Armin (2010): Frühförderung. Ein Hilfssystem im Wandel. Stuttgart
- Statistisches Bundesamt (2009): Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen und in öffentlich geförderter Kindertagespflege am 01.03.2009. Revidierte Ergebnisse. Herausgegeben von Statistisches Bundesamt. [www.ec.destatis.de/csp/shop/sfg/bpm.html.cms.cBroker.cls?CSPCHD=05m0000100004d6e2kGK0000001WbXV7HUmSKR\\$YrwijnOzg--&cmspath=struktur,vollanzeige.csp&ID=1024858](http://www.ec.destatis.de/csp/shop/sfg/bpm.html.cms.cBroker.cls?CSPCHD=05m0000100004d6e2kGK0000001WbXV7HUmSKR$YrwijnOzg--&cmspath=struktur,vollanzeige.csp&ID=1024858) (22.07.2011)
- TAG (2004): Gesetz zum qualitätsorientierten und bedarfsgerechten Ausbau der Tagesbetreuung für Kinder (TAG). Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ). www.bmfsfj.de/bmfsfj/generator/RedaktionBMFSFJ/Abteilung5/Pdf-Anlagen/gesetz-tag,property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf (21.09.2009)
- Thanner, Verena (2009): Ausbildungsinhalte an Fachschulen für Sozialpädagogik zu Kindern unter drei Jahren Eine Dokumentenanalyse. www.intern.dji.de/bibs/Ausbildungsinhalte_an_Fachschulen_U3.pdf (14.09.10)
- Theunissen, Georg (2006): Geistigbehindertenpädagogik in der DDR. In: Wüllenweber, Ernst/Theunissen, Georg/Mühl, Heinz: Pädagogik bei geistigen Behinderungen. Stuttgart, S. 30–40
- Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (2008): Thüringer Bildungsplan für Kinder bis 10 Jahre. Weimar
- Thurmaier, Martin/Naggl, Monika (2007): Praxis der Frühförderung: Einführung in ein interdisziplinäres Arbeitsfeld. 3. bearb. Aufl. Stuttgart
- UN (2006): Conventions on the Rights of Persons with Disabilities: www.un.org/disabilities/default.asp?id=150 (22.07.2011)
- UNESCO (2009): Policy Guidelines on Inclusion in Education. Paris
- Vereinigung für Interdisziplinäre Frühförderung e.V. (VIFF) (2003): Handreichungen zu Leistungsvereinbarungen gemäß SGB IX. Frühförderung interdisziplinär 22. In: Frühförderung Interdisziplinär, 22. Jg., S. 182–184
- Viernickel, Susanne (2000): Spiel, Streit, Gemeinsamkeit. Einblicke in die soziale Kinderwelt der unter Zweijährigen. Landau
- Wagner, Petra (Hrsg.) (2008): Handbuch Kinderwelten. Vielfalt als Chance – Grundlagen einer vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung. Freiburg im Breisgau
- Weegmann, Waltraud/Kammerlander, Carola (Hrsg.) (2010): Die Jüngsten in der Kita. Ein Handbuch zur Krippenpädagogik. Stuttgart
- Wehrmann, Ilse (2009): Kinder brauchen gute Krippen. Kiliansroda
- Weiss, Elise (2001): Die Kindertagesstätte – ein Interventionsfeld der Frühförderung? In: Hessisches Sozialministerium/Bundesvereinigung Lebenshilfe für Menschen mit geistiger Behinderung e.V. (Hrsg.): Ansichten über Frühförderung: Ergebnisse aus Wissenschaft und Praxis. Marburg, S. 165–183
- Weiß, Hans (2000a): Frühförderung bei sozioökonomisch bedingten Entwicklungsgefährdungen. Stellenwert, fachliche Orientierungen und Aufgaben. In: Weiß, Hans (Hrsg.): Frühförderung mit Kindern und Familien in Armutslagen. München/Basel, S. 176–197
- Weiß, Hans (Hrsg.) (2000b): Frühförderung mit Kindern und Familien in Armutslagen. München/Basel
- Weiß, Hans (2004): Frühförderung mit Kindern und Familien in multiplen Problemlagen. In: Kühl, Jürgen (Hrsg.): Frühförderung und SGB IX. Rechtsgrundlagen und praktische Umsetzung. München/Basel, S. 132–144

- Weiß, Hans (2007): Was brauchen kleine Kinder und ihre Familien? In: Frühförderung Interdisziplinär, 26. Jg., S. 78–86
- World Health Organization (WHO) (2005) (Hrsg.): Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit. www.dimdi.de/dynamic/de/klassi/downloadcenter/icf/endaussage/icf_endaussage-2005-10-01.pdf (22.07.2011)
- Wüllenweber, Ernst/Theunissen, Georg/Mühl, Heinz (2006): Pädagogik bei geistigen Behinderungen. Stuttgart
- Wüstenberg, Wibke (2005): Betreuung für Kinder unter drei. Wenn die Kindergartengruppe für Kinder unter drei geöffnet werden soll, kommt es vor allem auf die Leitung an, ob das Projekt gelingt. In: KiTa aktuell NRW, H. 11, S. 220–227
- Ytterhus, Borgunn (2008): „Das Kinderkollektiv“ - eine Analyse der sozialen Position und Teilnahme von behinderten Kindern in der Gleichaltrigengruppe. In: Kreuzer, Max/Ytterhus, Borgunn (Hrsg.): Dabeisein ist nicht alles. Inklusion und Zusammenleben im Kindergarten. 1. Aufl. München, S. 112–131
- Zulauf-Logoz, Marina (2008): Die Desorganisation der frühen Bindung und ihre Konsequenzen. In: Ahnert, Lieselotte (Hrsg.): Frühe Bindung. Entstehung und Entwicklung, 2. bearb. Aufl. München, S. 297–312

Internet-Adressen

- [www.awo.org/index.php?id=newsdetails&tx_ttnews\[tt_news\]=163&tx_ttnews\[backPid\]=45&cHash=087c1b7680](http://www.awo.org/index.php?id=newsdetails&tx_ttnews[tt_news]=163&tx_ttnews[backPid]=45&cHash=087c1b7680) (22.07.2011)
- www.fruehkindliche-inklusive-bildung.de/ (22.07.2011)
- www.fruehpadaogik-studieren.de (22.07.2011)
- www.hs-emden-leer.de/fachbereiche/soziale-arbeit-und-gesundheit/studium/studiengaenge/inklusive-fruehpaedagogik.html (22.07.2011)
- www.kolleg-rostock.de/hochschule-in-gruendung/informationen/ (22.07.2011)
- www.nifbe.de/pages/posts/neue-forschung-fuer-frueh-kindliche-bildung-gefoerdert112.php (22.07.2011)
- www.spiegel.de/politik/deutschland/0,1518,662677,00.html (22.07.2011)
- www.uni-giesen.de/cms/fbz/fb03/institute/isd/Abteilungen/Schulpaedagogik/elementar/MA%20IPE (22.07.2011)

Zu den Autorinnen



Prof. Dr. Simone Seitz

ist Professorin am Fachbereich Erziehungs- und Bildungswissenschaften der Universität Bremen. Ihr Arbeitsgebiet ist Inklusive Pädagogik mit den Schwerpunkten Inklusion in Kindertageseinrichtungen, Inklusive Pädagogik und Didaktik in Schulen sowie Professionalisierung für inklusive Praxis.



Nina-Kathrin Finnern

ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Fachbereich Erziehungs- und Bildungswissenschaften der Universität Bremen. Im Arbeitsgebiet Inklusive Pädagogik verfolgt sie die Arbeitsschwerpunkte Kindheitsforschung, Frühkindliche Bildung und Entwicklung sowie Heterogenität in der frühen Kindheit.

**Natascha Korff**

ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Bremen mit dem Arbeitsgebiet Inklusive Pädagogik. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Inklusive Mathematikdidaktik und Belief Systeme, Inklusion U3 sowie BA/MA in der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung. Sie begleitete das Modellprojekt „Förderung von Kindern mit Behinderung unter drei Jahren in Kindertageseinrichtungen“ und wirkte an Konzeption und Umsetzung des Studiengangs „Inklusive Pädagogik“ mit.

**Anja Thim**

ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Bremen mit dem Arbeitsgebiet Inklusive Pädagogik. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Inklusive Elementarpädagogik, Fachberatung für Kindertageseinrichtungen mit Kindern bis zu drei Jahren sowie Interaktion in heterogenen Gruppen von Kindern bis zu drei Jahren.

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 Praxis-material 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
Zuletzt erschienen	Zuletzt erschienen	Zuletzt erschienen	Zuletzt erschienen
			
Band 29: Drorit Lengyel: Sprachstandsfeststellung bei mehrsprachigen Kindern im Elementarbereich	Band 19: Joanne Dudek/Johanna Gebrande: Quereinstiege in den Erzieherinnenberuf	Band 4: Frühe Bildung – Bedeutung und Aufgaben der pädagogischen Fachkraft	Band 3: Expertengruppe „Anschlussfähige Bildungswege“: Kindheitspädagogische Bachelorstudiengänge und anschlussfähige Bildungswege
Band 28: Elke Kruse: Anrechnung beruflicher Kompetenzen von Erzieherinnen und Erziehern auf ein Hochschulstudium	Band 18: Norbert Schreiber: Die Ausbildung von Kinderpflegerinnen und Sozialassistentinnen	Band 3: Zusammenarbeit mit Eltern	Band 2: Expertengruppe Berufsbegleitende Weiterbildung: Qualität in der Fort- und Weiterbildung von pädagogischen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen
Band 27: Nicole Kirstein/Klaus Fröhlich-Gildhoff/Ralf Haderlein: Berufseinstieg und Berufsweg von Absolventinnen und Absolventen kindheitspädagogischer Bachelorstudiengänge	Band 17: Pamela Oberhuemer: Fort- und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte im europäischen Vergleich	Band 2: Kinder in den ersten drei Lebensjahren	Band 1: Autorengruppe Fachschulwesen: Qualifikationsprofil „Frühpädagogik“ – Fachschule/Fachakademie
Band 26: Anna Katharina Braun: Früh übt sich, wer ein Meister werden will – Neurobiologie des kindlichen Lernens	Band 16: Jan Leygraf: Struktur und Organisation der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern	Band 1: Sprachliche Bildung	
	Band 15: Karin Beher/Michael Walter: Qualifikationen und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte		

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung



EUROPÄISCHE UNION

Robert Bosch **Stiftung**



Deutsches
Jugendinstitut

Kinder mit besonderen Bedürfnissen im Alter von null bis drei Jahren besuchen prozentual seltener eine Kindertageseinrichtung als andere Kinder dieser Altersgruppe. Mit dem Rechtsanspruch auf einen Betreuungsplatz und der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention wird in den nächsten Jahren der Bedarf nach inklusiven Einrichtungen – auch für die Jüngsten – steigen. Die Autorinnen gehen in dieser Expertise der Frage nach, welche Konzepte einer inklusiven Pädagogik für Kinder in den ersten drei Lebensjahren vorliegen und welche Professionalisierungsbedarfe sich hieraus ergeben. Sie stellen den Forschungsstand und auch die Forschungsdesiderate dar. Abschließend geben sie Empfehlungen, wie die Fachkräfte für diese neuen Aufgaben qualifiziert werden können.