

A | Fachwissenschaftlicher und fachpolitischer Hintergrund





# A Inhalt

<b>1</b>	<b>Inklusion als fröhpädagogische Leitorientierung</b>	<b>18</b>
	<i>Tina Friederich</i>	
1.1	Heterogenität als Ausgangspunkt für Inklusion	18
1.2	Inklusion in der Fröhpädagogik	19
1.3	Inklusion = Integration?	20
1.4	Rechtliche Grundlagen der Inklusion	20
1.5	Das Inklusionsverständnis der WIFF	21
1.6	Eingrenzung auf vier Dimensionen	22
<b>2</b>	<b>Kinder mit Behinderung – Anforderungen an eine inklusive Fröhpädagogik</b>	<b>24</b>
	<i>Ulrich Heimlich</i>	
2.1	Einleitung	24
2.2	Bedeutung der UN-Behindertenrechtskonvention für die Inklusion in Kindertageseinrichtungen	25
2.2.1	Behinderungsverständnis der UN-Konvention	26
2.2.2	Konzept inklusiver Bildung in der UN-Konvention	28
2.2.3	Inklusives Bildungssystem (Art. 24 der UN-Konvention)	29
2.2.4	Zusammenfassung	31
2.3	Organisation inklusiver Fröhpädagogik in Deutschland	31
2.3.1	Rechtsgrundlagen inklusiver Fröhpädagogik in den Bundesländern	31
2.3.2	Organisationsformen inklusiver Fröhpädagogik in Deutschland	34
2.3.3	Zusammenfassung	38

2.4	Konzeptionen inklusiver Frühpädagogik	38
2.4.1	Bedeutung integrativer frühpädagogischer Konzeptionen für die Inklusion in Kindertageseinrichtungen	39
2.4.2	Inklusive Bildung in Kindertageseinrichtungen	40
2.4.3	Zusammenfassung	43
2.5	Inklusive Kindertageseinrichtungen – ein Mehrebenenmodell	44
2.5.1	Inklusionsentwicklung als System	44
2.5.2	Inklusive Qualität in Kindertageseinrichtungen	47
2.5.3	Zusammenfassung	48
2.6	Kompetenzen für inklusive Frühpädagogik im Kontext „Kinder mit Behinderung“	49
2.6.1	Inklusive frühpädagogische Kompetenz als Mehrebenenmodell	49
2.6.2	Kompetenzprofil inklusiver Frühpädagogik	51
2.6.3	Qualifikation für inklusive Frühpädagogik – ein Rückblick mit Perspektive	52
2.6.4	Zusammenfassung	53
2.7	Anhang	59

# A

## Fachwissenschaftlicher und fachpolitischer Hintergrund

Zentrales Qualitätskriterium für eine gute Weiterbildung ist, dass sich ein Angebot auf den aktuellen Diskurs von Wissenschaft, Praxis und Fachpolitik begründet. Den Stand der Fachdiskussion zu kennen, ist nicht nur für Anbieter Voraussetzung, um das thematische Spektrum einer Weiterbildung (lang- oder kurzfristiger Art) abzustecken. Auch an Referentinnen und Referenten der Weiterbildung wird der Anspruch gestellt, ihr Angebot wissenschaftlich zu fundieren sowie neue Erkenntnisse aus der Forschung und aktuelle Fachdiskussionen zu kennen und auch vermitteln zu können.

In den folgenden Kapiteln zum fachwissenschaftlichen und fachpolitischen Hintergrund für das Thema „Inklusion - Kinder mit Behinderung“ wird der Stand der fachlichen und wissenschaftlichen Diskussion zusammengestellt. Tina Friederich formuliert das Inklusionsverständnis der WiFF und bettet dieses in die aktuellen fachpolitischen Entwicklungen ein. Ulrich Heimlich beschreibt die spezifischen Anforderungen, die sich aus der Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern mit Behinderung ergeben. Aus der Darstellung des Fachdiskurses leitet er Kompetenzen ab, die für einen professionellen Umgang mit Behinderung im Sinne der inklusiven Pädagogik notwendig sind. Das Kapitel von Ulrich Heimlich ist auch als WiFF-Expertise (Band 33) erschienen.

# 1 Inklusion als fröhpädagogische Leitorientierung

Tina Friederich

In der *UN-Behindertenrechtskonvention* bezeichnet der Begriff „Inklusion“ die gesellschaftliche Teilhabe von Menschen mit Behinderung (Vereinte Nationen 2008; vgl. auch Bundesministerium für Arbeit und Soziales BMAS 2011). Diese Definition von Inklusion stellt einen Ausschnitt aus dem Inklusionsbegriff dar, der in aktuellen pädagogischen Diskursen umfassender verstanden wird: Inklusion beinhaltet dort die Abkehr von zielgruppenspezifischen Etikettierungen (z.B. Behinderung) und stellt die Einzigartigkeit des Individuums in den Mittelpunkt. Gefordert wird die gesellschaftliche Teilhabe aller Menschen, unabhängig von ihren individuellen Heterogenitätsmerkmalen wie Schicht- bzw. Milieuzugehörigkeit, kulturelle bzw. ethnische Zugehörigkeit, Gender, sexuelle Orientierung und Religion (Prenzel 2010, S. 6). Wertschätzung für die Einzigartigkeit des Individuums versus der Erwartung normdefinierter Entwicklung kennzeichnen diesen weitreichenden Paradigmenwechsel, auf dessen Grundlage gemeinsame Bildung und Teilhabe möglich sind.

Ausgehend von diesem Verständnis kann das Inklusionskonzept auf alle Kinder bezogen werden. Sie bilden mit ihren individuellen Merkmalen immer eine heterogene Lerngruppe. Aus dieser Perspektive stellt sich die Frage nach den Bedingungen, die für die gemeinsame Bildung, Betreuung und Erziehung von heterogenen Gruppen notwendig sind.

## 1.1 Heterogenität als Ausgangspunkt für Inklusion

Grundlage des Inklusionsgedankens sind menschenrechtliche Normen und ethische Prinzipien. Die Heterogenität der Individuen bildet den Ausgangspunkt für die Forderung nach gleichberechtigter gesellschaftlicher Teilhabe. Heterogenität wird im Kontext von WiFF verstanden als „verschieden, ohne einander untergeordnet zu sein“ (ebd., S. 20). Diese Interpretation des Begriffs Heterogenität ist nur eine von vielen möglichen und betont den egalitären Aspekt.<sup>1</sup> Gemeinsam haben die unterschiedlichen Bedeutungsebenen von Heterogenität, dass Verschiedenes nicht hierarchisch um seiner selbst willen wertgeschätzt wird. Diese Perspektive kommt auch in der Verwendung des Wortes „Vielfalt“ zum Ausdruck, z.B. in der *Pädagogik der Vielfalt*, der *Diversity Education* oder dem *Diversity Management* (ebd., S. 21).



1 Vgl. zu anderen Interpretationen des Begriffs „Heterogenität“: Prenzel 2010.

## 1.2 Inklusion in der Frühpädagogik

Eine inklusive Pädagogik hat weitreichende Konsequenzen auf die institutionelle Bildung, Betreuung und Erziehung. Annedore Prengel schlägt eine Analyse der vier Ebenen *Institution*, *Interaktion*, *Didaktik* und *Fachkraft* vor, um die Veränderungen offenzulegen, die durch eine inklusive Pädagogik angestoßen werden:

### *Institutionelle Ebene*

Für eine Inklusion auf institutioneller Ebene ist die institutionelle Integration Voraussetzung.<sup>2</sup> Dies bedeutet, dass alle Kinder Regeleinrichtungen der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung besuchen. Aus inklusiver Perspektive reicht eine institutionelle Integration jedoch noch nicht aus, da sie eine interinstitutionelle Separation nach sich ziehen kann. Inklusive Institutionen stellen sich auf die Bedürfnisse der Kinder ein und passen sich ihnen an, um gute Bedingungen für eine gemeinsame Bildung zu schaffen (ebd., S. 30).

### *Interpersonelle Ebene*

Die interpersonelle Ebene bezeichnet die Beziehungen zwischen den Kindern, aber auch zwischen Erwachsenen und Kindern. Maria Kron argumentiert, dass es widersinnig sei, „Kinder in ihrer wichtigsten Sozialisationsphase voneinander zu isolieren und später von ihnen [...] zu verlangen, dass sie sich gegenseitig in ihrer Besonderheit achten und akzeptieren“ (Kron 2008, S. 193). Das gemeinsame Aufwachsen aller Kinder und die sich zwischen ihnen entwickelnden Beziehungen bilden die Grundlage

für ein inklusives Miteinander. Dieses Miteinander muss nicht besonders harmonisch oder einheitlich vonstattengehen, es kommt vielmehr darauf an, die Auseinandersetzung zwischen Verschiedenen zu ermöglichen (Prengel 2010, S. 32). Hierzu benötigen Kinder die Unterstützung durch Erwachsene, die die Interaktionsprozesse, falls nötig, begleiten und unterstützen.

### *Didaktische Ebene*

Eine inklusive Pädagogik kann für die frühkindliche Bildung auf eine Reihe von Praxis Konzepten zurückgreifen, die bereits Heterogenitätsdimensionen berücksichtigt haben. Beispiele für solche Ansätze sind die *Montessori-Pädagogik*, der *Situationsansatz*, die *Reggio-Pädagogik* und der *Anti-Bias-Ansatz*. Diese Ansätze bieten eine Reihe von didaktischen Arrangements, die eine „innere Differenzierung und individuelles Lernen ermöglichen“ (Prengel 2010, S. 34).

### *Professionelle Ebene*

Die frühpädagogischen Fachkräfte beeinflussen mit ihrem Handeln die Interaktionen in den Kindertageseinrichtungen. Sie benötigen neben einem ausgeprägten Wissen über Heterogenitätsdimensionen und Diskriminierungsstrukturen regelmäßige Reflexionsprozesse im Team, aber auch für sich selbst. Darüber hinaus sind für eine inklusive Arbeitsweise Kooperationen mit Experten, den Eltern und anderen externen Partnern zentral (Prengel 2010, S. 26).

Angestrebt wird, alle Kinder gleichermaßen zu fördern und nicht nur die Kinder, die durch die Zuschreibung bestimmter Heterogenitätsmerkmale von Benachteiligung betroffen sein könnten. Dies erfordert eine hohe Inklusionskompetenz von den frühpädagogischen Fachkräften, denn sie sollten erkennen können, wo Kinder an der Teilhabe gehindert werden und wie Barrieren beseitigt werden können (Sulzer/Wagner 2011; Kron 2006, S. 3).

2 Der Begriff Integration wird in verschiedenen Kontexten ganz unterschiedlich verwendet. Im frühpädagogischen Fachdiskurs bezeichnet der Begriff die Aufnahme von Kindern mit Behinderung in Regeleinrichtungen der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung. Darüber hinaus gibt es integrative Kindertageseinrichtungen, die auf die Förderung von Kindern mit besonderen Bedürfnissen ausgelegt sind. Auch bei Kindern mit Migrationshintergrund wird von Integration gesprochen, allerdings in Bezug auf die Integration in die deutsche Gesellschaft.

### 1.3 Inklusion=Integration?

Der Begriff „Inklusion“ wird, auch in pädagogischen Diskussionen, häufig mit dem Begriff „Integration“ gleichgesetzt. Tatsächlich haben die ersten Integrationstheorien die Integration im Sinne der Inklusion verstanden. Integration wurde Ende der 1980er-Jahre definiert als „Verzicht, das von uns Unterschiedene, das Ungewohnte, das Andere zu diskriminieren, statt dessen menschliche Verschiedenheiten anzuerkennen, ohne Wertehierarchien dabei aufzustellen, und nach dem zu suchen, was gemeinsam möglich ist“ (Kron 2006, S. 3). Die Integration sollte auf allen Ebenen erfolgen, um Diskriminierungen tatsächlich zu vermeiden. In der weiteren Entwicklung hat sich die integrative Praxis von dieser Leitlinie entfernt und aufgrund verschiedener Gründe auf die institutionelle Integration von Kindern mit Behinderung konzentriert. Die ursprüngliche Zielsetzung von Integration ging dabei teilweise verloren und wurde erst mit dem Inklusionsbegriff wieder aufgegriffen (Prenzel 2010, S. 19). Im Gegensatz zu den ersten Integrationstheorien bezieht sich Inklusion auf alle Kinder.

Inklusion erfordert nach diesem Verständnis einen Perspektivwechsel. Bislang stand ausschließlich die Förderung des einzelnen Individuums im Mittelpunkt, die durch geeignete Einrichtungen und Maßnahmen erfolgte. Inklusion bedeutet dagegen, am System anzusetzen und dieses für alle Kinder zu öffnen, indem Barrieren abgebaut werden und spezifische Hilfeleistungen allen zugänglich gemacht werden. Dabei soll jedoch die Einzigartigkeit des Individuums nicht vernachlässigt werden: „Besondere Aufmerksamkeit gilt dabei den Kindern, die von Marginalisierung und Diskriminierung betroffen sind“ (Sulzer/Wagner 2011, S. 9).

### 1.4 Rechtliche Grundlagen der Inklusion

Grundlage dieses Inklusionsverständnisses sind Erklärungen und Konventionen der *Vereinten Nationen*, die in Deutschland durch Ratifizierung Gültigkeit erlangt haben. Dazu zählen die *Salamanca-Erklärung* (Organisation der Vereinten Nationen für Bildung, Wissenschaft und Kultur 1994), die *UN-Kinderrechtskonvention* (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend BMFSFJ 1992) sowie die *UN-Behindertenrechtskonvention* (Vereinte Nationen 2008). Auf Bundesebene wurde der *Nationale Aktionsplan zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention* erarbeitet und 2011 gestartet (Bundesministerium für Arbeit und Soziales BMAS 2011).

Wesentlicher Bestandteil der Erklärungen und Konventionen ist die Forderung nach einem inklusiven Bildungssystem für alle Kinder. Das bedeutet in der Konsequenz, dass sich das Bildungssystem auf die Heterogenität der Kinder einlassen und angemessene Rahmenbedingungen bereitstellen muss.



## 1.5 Das Inklusionsverständnis der WiFF

Vor dem Hintergrund der politischen und fachlichen Bedeutung von Inklusion schließt sich WiFF der Verwendung des Begriffs „Inklusion“ nach Annedore Prengel (2010) an. Ihrem Verständnis zufolge ist die Heterogenität von Individuen der Ausgangspunkt einer Pädagogik für *alle* Kinder. Die Anerkennung und Wertschätzung der Heterogenität und der Abbau von Barrieren für eine gesellschaftliche Teilhabe an Bildung sind Ziele, welche WiFF mithilfe der Erarbeitung von Grundlagen für die Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte unterstützen möchte.

In der Praxis von Kindertageseinrichtungen ist der Einfluss von Heterogenitätsmerkmalen auf den Bildungsprozess der Kinder schon seit Langem Thema; die theoretische Aufarbeitung unter der Inklusionsperspektive stand bislang jedoch noch aus.

Vor diesem Hintergrund sowie der uneinheitlichen Verwendung des Inklusionsbegriffs wurden Expertisen vergeben, die die Grundlagen einer inklusiven Frühpädagogik aufarbeiten sollten. Hierzu konnten Annedore Prengel (Universität Potsdam) sowie Annika Sulzer und Petra Wagner aus dem Projekt *Kinderwelten* (Institut für den Situationsansatz/Internationale Akademie an der Freien Universität Berlin) gewonnen werden (Prengel 2010; Sulzer/Wagner 2011). Diese beiden Expertisen bilden die Basis für zukünftige Publikationen, die WiFF zum Thema „Inklusion“ erarbeiten wird.

Die *Weiterbildungsinitiative* versteht Inklusion als ein „Dach“, unter dem die verschiedenen Heterogenitätsdimensionen aus einer inklusiven Perspektive bearbeitet werden können. In der frühpädagogischen Fachdiskussion haben einige Heterogenitätsdimensionen der Kinder traditionell eine große Bedeutung, z.B. Alter oder Gender. Andere haben dagegen erst in letzter Zeit verstärkt Beachtung gefunden, z.B. kultureller Hintergrund oder sozioökonomische Lebenslage. Darüber hinaus werden einige Dimensionen gesellschaftlich negativ bewertet (Behinderung), während andere

positiv oder neutral (Geschlecht) behandelt werden (Prengel 2010, S. 8 ff.).

Inklusion fordert, weitgehend auf kategorisierende Merkmalszuschreibungen zu verzichten, um vorschnelle Urteile zu vermeiden. Hieraus ergibt sich ein Dilemma: Einerseits müssen in der Sozialforschung Klassifizierungen vorgenommen werden, um übergreifende Phänomene sichtbar zu machen. Andererseits ist damit die Gefahr verbunden, einzelne Phänomene zu stigmatisieren (ebd., S. 21 f.). Das Inklusionskonzept versucht diesem Dilemma entgegenzutreten, indem es die Besonderheit des einzelnen Kindes in den Mittelpunkt stellt und auf die Zuschreibung einzelner Merkmale verzichtet, gleichzeitig jedoch anerkennt, dass alle Kinder verschiedenen Gruppierungen angehören. Hinter dieser Sichtweise steht die Annahme, dass einzelne Merkmale die Vielschichtigkeit eines Individuums nur unzureichend abbilden können und die Berücksichtigung von Merkmalskombinationen zu besseren Einschätzungen führen.

Hieraus ergibt sich für die Erarbeitung von Materialien zur Inklusion für die Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte die Schwierigkeit, dass einerseits auf Merkmalszuschreibungen weitgehend verzichtet werden soll, um vorurteilsbewusst auf die individuellen Bedarfe der Kinder eingehen zu können. Gleichzeitig müssen jedoch Merkmale identifiziert und berücksichtigt werden, um allen Kindern gerecht werden zu können.

## 1.6 Eingrenzung auf vier Dimensionen

WiFF vertritt den Standpunkt, dass Weiterbildungsangebote dazu beitragen, die Kompetenzen frühpädagogischer Fachkräfte für die Bewältigung konkreter Handlungssituationen zu erweitern. Dieses Ziel kann nur erreicht werden, wenn Weiterbildungen möglichst praxisnah gestaltet sind und an den Alltag von Kindertageseinrichtungen anknüpfen. Eine Eingrenzung auf Heterogenitätsdimensionen ist notwendig und hilfreich, um sich dem komplexen Anspruch, den das Inklusionskonzept an frühpädagogische Fachkräfte stellt, anzunähern (Prenzel 2010, S. 21 ff.). WiFF hat sich für die Eingrenzung auf kulturelle Zugehörigkeit, Behinderung, ökonomische Risikolagen und Gender (in Planung) entschieden. Diese Dimensionen sind zentrale Identitätskategorien und haben im Hinblick auf die Bildung von Kindern eine große Bedeutung. Die Grundlagen dieser Dimensionen werden im Rahmen von Expertisen von thematisch einschlägigen Experten aufgearbeitet, unter Bezug auf die Expertisen von Annedore Prenzel (2010) sowie von Annika Sulzer und Petra Wagner (2011). Andere Dimensionen, beispielsweise die Hochbegabung, bleiben damit ausgeklammert.

Diese von WiFF gewählten Dimensionen werden in der Bildungsberichterstattung, aber auch in der Diskussion um frühkindliche Bildung, für bedeu-

tend erachtet. Sie haben im Alltag von Kindertageseinrichtungen eine hohe Relevanz und schlagen sich in der Arbeit der Fachkräfte direkt nieder. Der Bildungsbericht bestätigt durch die Berücksichtigung die Bedeutung der gewählten Dimensionen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010, S. 52 f.). Darüber hinaus bedeutet gesellschaftliche Teilhabe nicht nur Teilhabe an Bildung, sondern auch soziale Teilhabe, sprachliche Teilhabe oder Teilhabe an den Leistungen des Gesundheitssystems (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend BMFSFJ 2009, 13. Kinder- und Jugendbericht). WiFF möchte mit den *Wegweisern Weiterbildung* dazu beitragen, die umfassende Bedeutung von Inklusion für die frühkindliche Bildung ins Bewusstsein zu rücken, und die Weiterbildung für die Fachkräfte um ein relevantes Themenspektrum erweitern.



## Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (im Auftrag der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung BMBF) (2010): Bildung in Deutschland 2010. Bielefeld.
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) (2011): Unser Weg in eine inklusive Gesellschaft. Der Nationale Aktionsplan der Bundesregierung zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention. Berlin.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (1992): Übereinkommen über die Rechte des Kindes. UN-Kinderrechtskonvention im Wortlaut mit Materialien. www.national-coalition.de/pdf/UN-Kinderrechtskonvention.pdf (01.03.2012)
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2009): 13. Kinder- und Jugendbericht. Berlin.
- Kron, Maria (2006): 25 Jahre Integration im Elementarbereich – ein Blick zurück, ein Blick nach vorn. In: Zeitschrift für Inklusion, H. 1 (2006). www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/16/16
- Kron, Maria (2008): Integration als Einigung – Integrative Prozesse und ihre Gefährdungen auf Gruppenebene. In: Kreuzer, Max/Ytterhus, Borgunn (Hrsg.): „Dabeisein ist nicht alles“. Inklusion und Zusammenleben im Kindergarten. München/Basel, S. 189 – 199.
- Organisation der Vereinten Nationen für Bildung, Wissenschaft und Kultur (UNESCO) (1994): Salamanca-Erklärung. www.unesco.de/152.html
- Prenzel, Annedore (2010): Inklusion in der Frühpädagogik. Bildungstheoretische, empirische und pädagogische Grundlagen. WiFF Expertisen Band 5. München. www.weiterbildungsinitiative.de/publikationen/inklusion.html?PHPSESSID=7b62f975c4cde3183e6dbd7bff67dfab (01.03.2012)
- Sulzer, Annika/Wagner, Petra (2011): Inklusion in Kindertageseinrichtungen – Qualifikationsanforderungen an die Fachkräfte. WiFF Expertisen Band 15. München. www.weiterbildungsinitiative.de/publikationen/inklusion.html?PHPSESSID=7b62f975c4cde3183e6dbd7bff67dfab (01.03.2012)
- Vereinte Nationen (VN) (2008): Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (zwischen Deutschland, Liechtenstein, Österreich und der Schweiz abgestimmte Übersetzung). www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user\_upload/PDF-Dateien/Pakte\_Konventionen/CRPD\_behindertenrechtskonvention/crpd\_de.pdf (01.03.2012)

## 2 Kinder mit Behinderung – Anforderungen an eine inklusive Frühpädagogik Ulrich Heimlich

### 2.1 Einleitung

Die Expertise „Kinder mit Behinderung im Kontext inklusiver Frühpädagogik“ soll die zentrale Frage beantworten, welche Kompetenzen frühpädagogische Fachkräfte für die inklusive Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern mit Behinderung benötigen. Als Ausgangspunkt dienen dabei die Expertisen „Inklusion in der Frühpädagogik“ von Annedore Prengel (2010), „Inklusive Basiskompetenzen frühpädagogischer Fachkräfte“ von Petra Wagner und Annika Sulzer (2011) und „Kinder mit besonderen Bedürfnissen – Tagesbetreuung in den ersten drei Lebensjahren“ von Simone Seitz u.a. (2012).

Innerhalb einer Vielfalt an Heterogenitätsdimensionen einer inklusiven Frühpädagogik wird das Problem „Behinderung“ besonders hervorgehoben. Bewusst bleiben soll dabei, dass auch Kinder mit Behinderung stets mehrere Heterogenitätsdimensionen in sich vereinigen (wie Alter, Geschlecht oder soziale und kulturelle Herkunft).

Auf dem Hintergrund der *UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen* (im Folgenden: UN-Konvention), die seit März 2009 für Deutschland verbindlich ist, gilt es zu klären, welchen Stellenwert inklusive Kindertageseinrichtungen in einem inklusiven Bildungssystem haben werden (Art. 24, UN-Konvention; UN 2010). Hierfür ist es erforderlich, den *Weg von der Integration zur Inklusion* in Kindertageseinrichtungen zu analysieren.

Neben dem veränderten Behinderungsverständnis der UN-Konvention gilt es herauszustellen, welche neuen Anforderungen durch die inklusive Bildung auf die frühpädagogischen Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen zukommen werden. Basis der Analyse sind, über die gesetzlichen Grundlagen und die Organisationsformen der Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern mit Behinderung hinaus, die *fachpolitischen* Diskussionen

und die *fachwissenschaftlichen* Hintergründe zur inklusiven Bildung im Bereich der Frühpädagogik.

Für den Entwicklungsprozess hin zur inklusiven Kindertageseinrichtung wird vom ökologischen *Mehrebenenmodell* ausgegangen, das sich bereits in der Qualitätsentwicklung integrativer Kindertageseinrichtungen bewährt hat. Für die Entwicklung inklusiver Kindertageseinrichtungen ist anzunehmen, dass ebenfalls ein *Mehrebenenmodell* zugrunde gelegt werden muss, um den Veränderungsprozess der Kindertageseinrichtungen als System angemessen in den Blick nehmen zu können.

Wenn die bisherige Integrationsentwicklung in Kindertageseinrichtungen im Wesentlichen die Integrationsfähigkeit der Kinder fokussiert hat, so steht der Entwicklungsprozess zur inklusiven Kindertageseinrichtung vor der Aufgabe, alle Ebenen und alle Beteiligten in der Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern mit Behinderung im Sinne einer ökologischen Betrachtungsweise einzubeziehen. Dazu zählen selbstverständlich auch die Eltern in ihrer spezifischen Kompetenz zur Unterstützung ihrer Kinder. Die frühpädagogischen Fachkräfte spielen unter dem Aspekt ihrer vorhandenen und möglicherweise noch zu erwerbenden professionellen Kompetenzen in diesem Prozess die zentrale Rolle.

#### *Grundlage der Expertise: eine umfassende Literatur- und Internetrecherche*

Die Recherche zeigt sowohl die Rechtsgrundlagen als auch die Organisationsformen inklusiver Frühpädagogik auf. Im Anschluss daran umreißt die Expertise das Konzept der inklusiven Bildung für Kindertageseinrichtungen genauer, um vor diesem Hintergrund die inklusive Kindertageseinrichtung als *Mehrebenenmodell* zu entfalten. Erst auf dieser Folie ist eine genauere Bestimmung der Kompetenzen frühpädagogischer Fachkräfte in diesem Bereich möglich.

Dabei ist allerdings zu bedenken, dass auch die Entwicklung inklusiver Kindertageseinrichtungen

noch nicht die gesellschaftliche Dimension der Teilhabe thematisiert. Die Expertise klammert jedoch den Bereich der Frühförderung aus, die als Komplexleistung einer eigenständigen Betrachtung bedürfte.

## 2.2 Bedeutung der UN-Behindertenrechtskonvention für die Inklusion in Kindertageseinrichtungen

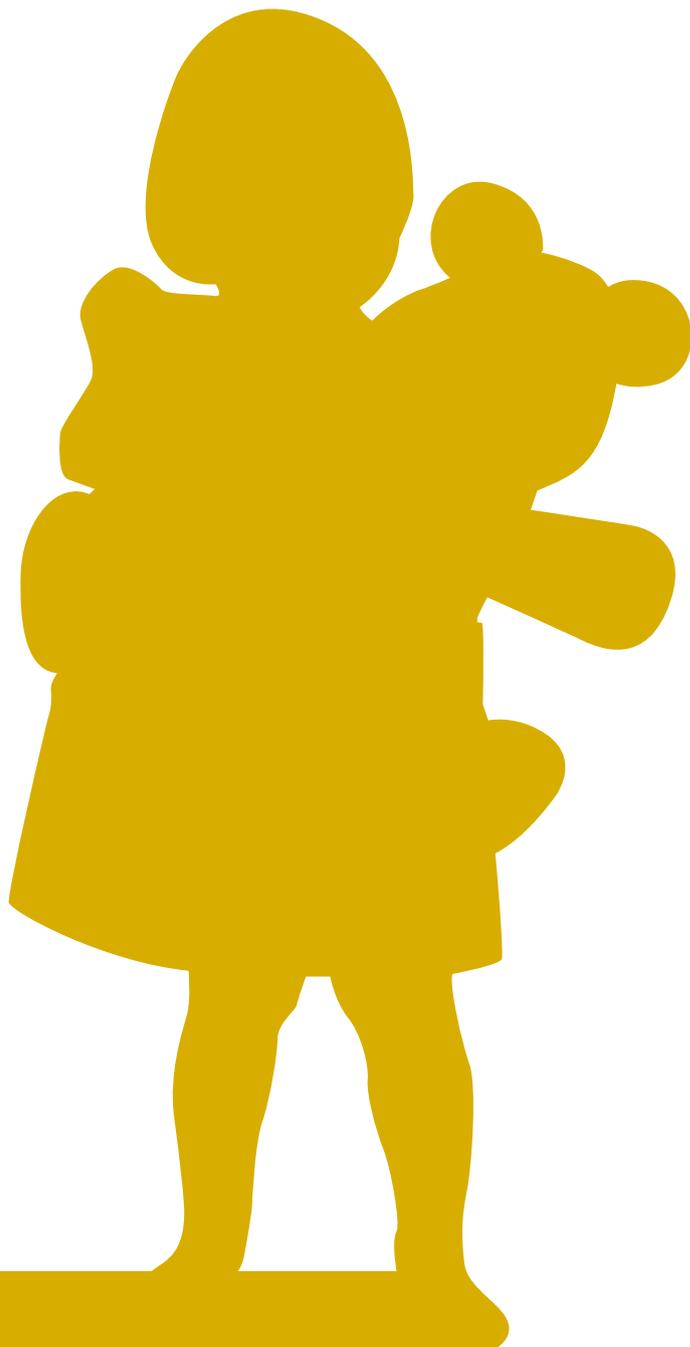
Mit dem Inkrafttreten der UN-Konvention in Deutschland ab März 2009 ist die Entwicklung der gesellschaftlichen Teilhabe von Kindern mit Behinderung in ein neues Entwicklungsstadium eingetreten. Deutschland hat sich mit der Ratifizierung der UN-Konvention auf die Schaffung eines inklusiven Bildungssystems auf allen Ebenen verpflichtet. Die UN-Konvention ist damit verbindliches Völkerrecht und muss in einer „völkerrechtsfreundlichen“ Weise umgesetzt werden.

Für die Kindertageseinrichtungen gilt, dass das *Leitbild der Inklusion im Sinne einer umfassenden und selbstbestimmten Teilhabe* nicht mehr prinzipiell infrage gestellt wird. Es geht nun nicht mehr darum, ob Inklusion in Kindertageseinrichtungen sinnvoll ist, sondern vielmehr um die Frage, wie sich die Inklusion in Kindertageseinrichtungen in einer möglichst qualitätsorientierten Weise in die Praxis umsetzen lässt. Kindertageseinrichtungen als Teil eines inklusiven Bildungssystems, wie es die UN-Konvention fordert, stehen überdies vor der Aufgabe, *Inklusion als Regelanbot für alle Kinder* zu begreifen und ein *flächendeckendes Angebot* zur Verfügung zu stellen.

In diesem veränderten bildungspolitischen Rahmen gilt es nun, die Konturen eines neuen Verständnisses der Teilhabe von Kindern mit Behinderungen herauszuarbeiten, wie es die UN-Konvention enthält. Das beginnt bereits beim Begriff „*Behinderung*“, der in der UN-Konvention weiter verwendet wird, allerdings in einem neuen Grundverständnis (Kapitel 2.2.1).

Demgegenüber steht die *Forderung nach einer inklusiven Bildung* für alle Kinder, die gewissermaßen auf die gesellschaftliche Tatsache der Behinderung reagiert (Kapitel 2.2.2).

Daraus folgt schließlich die *Modellvorstellung eines inklusiven Bildungssystems*, die auch die Frühpä-



dagogik und den Elementarbereich mit einschließt (Kapitel 2.2.3).

In dieser Analyse zeigt sich von Beginn an, dass Inklusion nicht mehr nur Thema einer nationalen Bildungspolitik für den Elementarbereich sein wird.

### 2.2.1 Behinderungsverständnis der UN-Konvention

Das *Behinderungsverständnis* der UN-Konvention baut auf neuesten wissenschaftlichen Erkenntnissen auf, da *Behinderung* nicht mehr als subjektives Defizit und Personeneigenschaft verstanden wird, sondern vielmehr als Prozess der *Interaktion zwischen Person und Umwelt*.

Die UN-Konvention erkennt damit an, „dass das Verständnis von Behinderung sich ständig weiterentwickelt und dass Behinderung aus der Wechselwirkung zwischen Menschen mit Beeinträchtigungen und einstellungs- und umweltbedingten Barrieren entsteht, die sie an der vollen, wirksamen und gleichberechtigten Teilhabe an der Gesellschaft hindern“ (Präambel der UN-Konvention).

Demnach *sind* Menschen *nicht behindert*, sondern sie *werden* aufgrund von gesellschaftlichen Barrieren *behindert*. Der Abbau von Barrieren für die umfassende Teilhabe im Bildungssystem – und damit auch in Kindertageseinrichtungen – gilt somit als eine zentrale Konsequenz aus dieser Auffassung von Behinderung.

#### *Das ökologische Verständnis von Behinderung und Inklusion*

Diese Sichtweise hat im Wesentlichen Alfred Sander konzipiert. Auf dem Hintergrund der ökologischen Entwicklungstheorie von Urie Bronfenbrenner (1989) definiert er Behinderung als ungenügende Integration in das Umfeldsystem (Sander 2009, S. 106). Immer dort, wo Behinderungen in der Gesellschaft stattfinden, werden Maßnahmen der Integration erforderlich. Gelingen Maßnahmen der Integration, können Behinderungen wiederum verhindert werden. Behinderung und Integration sind in diesem Begriffsverständnis in reziproker Weise aufeinander bezogen.

Daraus folgt, dass pädagogische und heilpädagogische Maßnahmen in einem Kind-Umfeld-System stattfinden. Weder diagnostische noch fördernde Maßnahmen dürfen sich demnach ausschließlich auf das Kind beziehen (*Diagnose und Förderung des Kindes*). Stets gilt es, das Umfeld mit in die Diagnostik und in die Förderung einzubeziehen (*Diagnose und Förderung des Umfeldes*).

#### *Das interaktionistische Verständnis von Behinderung*

Bereits die sozialwissenschaftliche Wende in der Heil- und Sonderpädagogik zu Beginn der 1970er-Jahre (Jantzen 1974) hat ein *interaktionistisches Verständnis von Behinderung* hervorgebracht, das über rein subjektorientierte Vorstellungen hinausweist. Behinderung kann seither nicht mehr als individuelle Abweichung von einer Erwartungsnorm betrachtet werden.

Im Sinne des *labeling approach* (Homfeldt 1996) ist deutlich geworden, dass die Behinderung eher als soziale Folge einer individuellen „Schädigung“ bzw. Beeinträchtigung eintritt. Kinder, die von gesellschaftlichen Normalvorstellungen abweichen, werden als solche etikettiert, in der Regel an den Rand der Gesellschaft gedrängt und beispielsweise in Sondereinrichtungen überwiesen.

Dieser Prozess der sozialen Ausgrenzung bleibt allerdings nicht ohne Folgen für die Person. Mit der Übernahme der gesellschaftlichen Erwartungshaltung in die eigene Persönlichkeit verhalten sich Kinder schließlich entsprechend, was letztlich die Abweichung von den gesellschaftlichen Normalvorstellungen noch verstärkt. Damit ist der *Teufelskreis Behinderung* in Gang gesetzt, zu dem Sondereinrichtungen als System – auch wenn sie konzeptionell andere Ziele verfolgt haben – im Sinne unerwünschter Nebenwirkungen mit beitragen. Eine der wichtigsten Maßnahmen, um aus diesem Teufelskreis der Etikettierung und Ausgrenzung auszubrechen, ist deshalb die vermehrte Entwicklung integrativer Bildungsangebote in Regelkindertageseinrichtungen gewesen. Etikettierungen sind damit zwar noch nicht ausgeschlossen, doch zumindest wird ihren negativen Folgen auf diese Weise entgegnetreten.

### *Die medizinische Sichtweise von Behinderung*

Diese Sichtweise war von einer *Gleichsetzung* zwischen *Behinderung* und *Krankheit* geleitet und kann gegenwärtig allem Anschein nach in der Fachdiskussion als überwunden gelten. Gleichwohl ist das medizinische Fachpersonal wesentlich an der Feststellung von Behinderung gem. §§ 53 und 54 SGB XII beteiligt und leitet aus der medizinischen Diagnose nicht selten sogar pädagogische Konsequenzen bezogen auf den Förderort oder den Bildungsweg ab.

Mittlerweile dürfte jedoch im Rahmen regionaler Netzwerke der Informationsstand auf medizinischer Seite soweit gesichert sein, dass auch integrative bzw. inklusive Angebote in Kindertageseinrichtungen bekannt sind. Sozialpädiatrische Zentren (SPZ) tragen in diesem Zusammenhang auch in enger Kooperation mit den Frühförderstellen und den Familien zweifellos zur Sicherstellung der unverzichtbaren medizinischen Versorgung für Kinder bis zum Schulalter bei. Gerade Familien von Kindern mit Behinderung sind auf diese begleitenden Dienste unabdingbar angewiesen.

Mit dem Konzept der *Salutogenese* (Antonovsky 1997) zeichnet sich jedoch auch im medizinischen Bereich eine veränderte anthropologische Sichtweise ab, in der Kinder nicht mehr nur unter dem Aspekt ihrer Krankheit betrachtet werden, sondern vielmehr im Rahmen multidimensionaler Diagnose- und multimodaler Therapieansätze in ihrer Komplexität *als ganze Person* in den Blick kommen (Schlack 2000).

Auch die *Weltgesundheitsorganisation* (WHO) hat ihre rein medizinische Betrachtungsweise von Behinderung als Grundlage für internationale Klassifikationssysteme (z. B. ICD 10, DSM-IV) inzwischen revidiert. Stand noch 1980 seitens der WHO die Verknüpfung von „Schädigung“<sup>3</sup>, Beeinträchtigung und Behinderung im Vordergrund, so gilt ab 1997 die Situation von Menschen mit Behinderung als entscheidender Fokus. An dieser Situation sind sie

aktiv beteiligt. *Aktivität* und *Partizipation* werden deshalb zu neuen Koordinaten eines Begriffsfeldes, das auf dem Hintergrund einer individuellen „Schädigung“ die sozialen Folgen für den Einzelnen und sein Umfeld thematisiert. Hier ist das Kind mit einer Behinderung allerdings nicht mehr weitgehend passiv sozialen Einflüssen ausgesetzt, es gestaltet vielmehr aktiv seine gesellschaftliche Teilhabe mit.

Diese veränderte Sichtweise von Behinderung in der *International Classification of Functionality* (ICF) der WHO fordert bereits dazu auf, die Partizipationsstrukturen in Bildungsangeboten für Kinder mit Behinderung zu verändern und sie aktiv mit einzubeziehen (vgl. zur Adaptation für Kinder und Jugendliche: Hollenweger/Kraus de Carmago 2011). Die Forderung nach einer inklusiven Bildung durch die UN-Konvention ist vor diesem Hintergrund nur ein weiterer Schritt.



3 Der Begriff „Schädigung“ (*impairment*) wird von der WHO in den Verlautbarungen zum Behinderungsbegriff von 1980 und 1997 weiterverwendet.

## 2.2.2 Konzept inklusiver Bildung in der UN-Konvention

### *Das Ziel: Teilhabe und ein selbstbestimmtes Leben in Freiheit*

In Artikel 24 der UN-Konvention werden die *Grundsätze inklusiver Bildung* bezogen auf Menschen mit Behinderungen ausgeführt. Zunächst ist dabei die Gültigkeit des Rechts auf Bildung für Menschen mit Behinderung herausgestellt. Daraus folgt, dass sie dieses Recht ohne Diskriminierung und über die Herstellung von Chancengleichheit wahrnehmen können. Inklusive Bildung soll es ihnen ermöglichen, ihre Fähigkeiten und ihr Selbstwertgefühl zur vollen Entfaltung zu bringen. Letztlich zielen alle Maßnahmen und Angebote inklusiver Bildung auf die gesellschaftliche Teilhabe von Menschen mit Behinderung und ein selbstbestimmtes Leben in Freiheit. Inklusive Bildung gewinnt dadurch eine lebenslaufbegleitende Funktion im Sinne des *lifelong learning*.

Ausgehend von der *Erklärung der Menschenrechte der Vereinten Nationen* von 1948, in der in Artikel 26 bereits das Recht auf Bildung für alle verankert wurde (Vereinte Nationen 1948), hat die UNESCO im Jahre 1990 in ihrer *World Declaration On Education For All* diesen Grundsatz noch einmal bekräftigt. Dabei werden die grundlegenden Lernbedürfnisse (*basic learning needs*) aller Personen als Bezugspunkt einer Bildung für alle in den Mittelpunkt gestellt. Von Kindern mit besonderen Bedürfnissen (*special educational needs*) ist hier allerdings noch nicht die Rede. Bereits die *UN-Kinderrechtskonvention* von 1989 hat sich in Artikel 23 mit der „Förderung behinderter Kinder“ befasst und die Zielsetzung einer „möglichst vollständigen sozialen Integration“ proklamiert. Aber erst auf der UNESCO-Konferenz von Salamanca wird eine Erklärung verabschiedet, die sich ausschließlich auf Kinder und Jugendliche mit besonderen Bedürfnissen orientiert und die Vertragsstaaten auffordert, inklusive Schulen zu entwickeln.

### *Bildung für alle*

Mit der Salamanca-Konferenz wird der Begriff „Inklusion“ in den internationalen Bildungsdiskurs eingeführt, auch wenn dies in Deutschland durch

die Übersetzung von *inclusion* mit „Integration“ zunächst nicht wahrgenommen wird (Österreichische UNESCO-Kommission 1994). Die *International Conference on Education (ICE)* in Genf im Jahre 2008 unter der Thematik *Inclusive Education: The Way Of The Future* stellt schließlich in ihrer Abschlusserklärung die inklusive Bildung in den Mittelpunkt des Aktionsplans „Bildung für alle“.

Bildung für alle kann demnach nur erreicht werden, wenn ein breiteres Konzept von inklusiver Bildung zugrunde gelegt wird. Inklusive Bildung hängt daher eng mit der Qualität pädagogischer Angebote zusammen, die von einer Achtung vor der Vielfalt und der Unterschiedlichkeit von Bedürfnissen und Fähigkeiten ausgeht sowie alle Formen von Diskriminierung verhindert.

### *Inklusion durch frühkindliche Bildung*

Die Frühpädagogik wird in diesem Zusammenhang ebenfalls ausdrücklich einbezogen und ein Ausbau entsprechender inklusiver Programme gefordert. Die *Deutsche UNESCO-Kommission* hat daraufhin in einer Erklärung von 2009 auf die Bedeutung einer inklusiven frühkindlichen Bildung hingewiesen und damit die inklusive Bildung explizit auf den Elementarbereich ausgedehnt. Darauf wird erneut Bezug genommen in den „Leitlinien für die Bildungspolitik“ zur Inklusion der UNESCO-Kommission (Deutsche UNESCO-Kommission 2010).

Die „Inklusion durch frühkindliche Bildung“ bildet somit eines der Hauptanliegen und Handlungsfelder der UNESCO als federführender Organisation einer inklusionsorientierten Bildungspolitik im globalen Maßstab.

Die *UN-Behindertenrechtskonvention* und ihr Verständnis von inklusiver Bildung stehen also in einer langen Reihe von Erklärungen und Appellen der *Vereinten Nationen* an die Vertragsstaaten zur „Bildung für alle“. Trotz dieses eindeutigen Bekenntnisses der UN-Vertragsstaaten zum Grundsatz der inklusiven Bildung und darauf bezogener Maßnahmen zur Umsetzung, bleibt das Konzept inklusiver Bildung in all diesen Erklärungen nach wie vor inhaltlich unbestimmt.

Das gilt auch für Kinder mit Behinderung bzw. mit besonderen Bedürfnissen. Im Elementarbereich dürften die dahinter stehenden offenen Fragen

der Theoriebildung zur inklusiven Pädagogik eine der großen Herausforderungen für die zukünftige Inklusionsentwicklung darstellen, da neben den Aufgaben der Erziehung und Betreuung es den inklusiven Bildungsaspekt in den pädagogischen Angeboten der Kindertageseinrichtungen vielfach noch zu entdecken gilt (vgl. Kap. 2.3.2).

### 2.2.3 Inklusives Bildungssystem (Artikel 24 der UN-Konvention)

#### *Ein inklusives Bildungssystem schließt den Elementarbereich mit ein*

Mit der UN-Konvention werden die Vertragsstaaten darauf verpflichtet, ein *inklusives Bildungssystem auf allen Ebenen* zu entwickeln. Kinder und Jugendliche sollen dabei nicht vom allgemeinen Bildungssystem ausgeschlossen werden und sowohl den Grundschulunterricht als auch den Unterricht an weiterführenden Schulen unentgeltlich besuchen dürfen. Außerdem soll der Unterricht inklusiv und qualitativ hochwertig sein.

Obwohl durchweg von Unterricht und Schule die Rede ist, kann doch davon ausgegangen werden, dass in der englischen Terminologie damit der Elementarbereich des deutschen Bildungswesens ebenfalls eingeschlossen ist, auch wenn die Termini „Unterricht“ und „Schule“ in diesem Zusammenhang in Deutschland nicht verwendet werden – im Gegensatz zum internationalen Sprachgebrauch.

In Verbindung mit Artikel 7 der UN-Konvention, in dem die Gültigkeit der Menschenrechte und aller Grundfreiheiten auch für Kinder mit Behinderung festgeschrieben ist, ergibt sich ebenfalls die Pflicht, Kindertageseinrichtungen mit in den Entwicklungsprozess hin zu einem inklusiven Bildungssystem auf allen Ebenen hineinzunehmen.

#### *Frühkindliche Bildung ist Voraussetzung für eine inklusive Gesellschaft*

Dies entspricht den vorausgehenden Verlautbarungen der UNESCO zur *Bildung für alle* und zur *inklusiven Bildung*. In den „Leitlinien für die Bildungspolitik“ der UNESCO zur Inklusion wird das bildungspolitische Programm konkretisiert, das die UN-Konvention fordert. In der Gesamtperspektive

der politischen Umsetzung ist dabei zunächst der Akzent auf „systemweite“ und „multisektorale“ Entwicklungen gelegt (UNESCO 2010, S. 14).

Auch die enge Zusammenarbeit aller Akteurinnen und Akteure im bildungspolitischen Bereich erfährt hier noch einmal eine besondere Hervorhebung. Neben Situationsanalysen zur Ausgangslage im Bildungssystem und der Initiierung von Gesetzgebungsverfahren in Abstimmung mit internationalen Verlautbarungen zur inklusiven Bildung geht es vor allem darum, einen Konsens über die Konzepte „Inklusion“ und „Bildungsqualität“ zu entwickeln. Dazu zählen dann auch die notwendigen Ressourcen für die Transformation eines Bildungssystems, die Unterstützung der pädagogischen Fachkräfte und die Entwicklung von Methoden zur Messung der Wirkungen einer qualitativ hochwertigen inklusiven Bildung (ebd.).



In den Empfehlungen zur Entwicklung eines inklusiven Bildungssystems erfolgt in den Leitlinien eine besondere Herausstellung der frühen Lern- und Entwicklungsprozesse (ebd.). Auch die frühkindliche Förderung weit vor dem Schuleintritt ist eine wichtige Voraussetzung für eine inklusive Gesellschaft. Auf dieser Ebene gilt gleichermaßen das zentrale Prinzip eines inklusiven Bildungssystems: Nicht das Kind ist das Problem, sondern die Bildungseinrichtung als System und deren Veränderung: „Inklusive Bildung von hoher Qualität ist das beste Mittel, um zukünftigen Lerndefiziten unter Jugendlichen und Erwachsenen vorzubeugen“ (ebd.).

Bei der Gestaltung eines inklusiven Bildungssystems sind außerdem die „angemessenen Vorkehrungen“ für Kinder und Jugendliche mit Behinderung zu berücksichtigen, wie sie schon in Artikel 2 der UN-Konvention definiert werden. Es handelt sich dabei um „notwendige und geeignete Änderungen und Anpassungen, die keine unverhältnismäßige oder unbillige Belastung darstellen und die, wenn sie in einem bestimmten Fall erforderlich sind, vorgenommen werden, um zu gewährleisten, dass Menschen mit Behinderungen gleichberechtigt mit anderen alle Menschenrechte und Grundfreiheiten genießen oder ausüben können“ (Artikel 2, UN-Konvention).

Auch in Artikel 24 zum inklusiven Bildungssystem wird erneut auf die angemessenen Vorkehrungen hingewiesen, wobei die jeweils individuelle Konkretisierung offenbleibt.

### *Handlungsfelder für die Umsetzung eines inklusiven Bildungssystems*

Unter Rückbezug auf die *International Conference on Education (ICE)* in Genf (2008) zum Thema *Inclusive Education: The Way Of The Future* sieht die UNESCO-Kommission folgende Hauptanliegen und Handlungsfelder in der Umsetzung der *UN-Behindertenrechtskonvention* auf dem Weg zu einem inklusiven Bildungssystem:

- Einstellungsänderung und politische Entwicklung
- Sicherstellung der Inklusion durch frühkindliche Bildung
- Inklusive Curricula
- Lehrer und Lehrerausbildung
- Ressourcen und Gesetzgebung

Einige dieser Handlungsfelder werden in den Leitlinien konkreter ausgeführt und mit Checklisten versehen. Offen bleibt dabei jedoch, wie die Inklusion in der frühkindlichen Bildung verankert werden soll.

### *Kindertageseinrichtungen: zentrale Orte für die Umsetzung von Inklusion*

Auf nationaler Ebene hat das *Bundesministerium für Arbeit und Soziales* (BMAS) in Kooperation mit



dem *Behindertenbeauftragten der Bundesregierung* die Federführung für die Umsetzung der UN-Konvention in Deutschland übernommen. Im *Ersten Staatenbericht* der Monitoring-Stelle, der vom Bundeskabinett am 03.08.2011 beschlossen wurde, ist die zentrale Rolle der Kindertageseinrichtungen bei der Umsetzung der Inklusion im Bildungssystem anerkannt worden. Dabei wird besonders auf den Artikel 7 der UN-Konvention hingewiesen und die Inklusion als Prinzip der „Gemeinsamkeit von Anfang an“ in den verschiedenen gesetzlichen Regelungen auf Bundesebene dargestellt (z.B. SGB VIII, IX, KiföG; vgl. Kap. 2.3.1) (BMAS 2001a).

Der *Nationale Aktionsplan (NAP)* der Bundesregierung zur Umsetzung der UN-Konvention erkennt ebenfalls die Bedeutung von Kindertageseinrichtungen für die Entwicklung eines inklusiven Bildungssystems an (BMAS 2011b) und weist in diesem Zusammenhang besonders auf den Ausbau der Angebote für Kinder unter drei Jahren hin, der selbstverständlich auch für Kinder mit Behinderung gelten soll (Heimlich/Behr 2008; Seitz/Korff 2008). Eigens hervorgehoben wird hier ebenso die Schnittstellenproblematik zwischen Eingliederungshilfe auf der einen und Kinder- und Jugendhilfe auf der anderen Seite, die sich in einem inklusiven Bildungssystem möglicherweise als Hemmschuh erweist. Eine Arbeitsgruppe der *Arbeits- und Sozialministerkonferenz (ASMK)* sowie der *Jugend- und Familienministerkonferenz (JFMK)* entwickelt dazu derzeit einen Lösungsansatz (sogenannte „große Lösung“, vgl. Kap. 2.4.1).

## 2.2.4 Zusammenfassung

Die UN-Konvention fordert von frühpädagogischen Fachkräften einen Perspektivwechsel in mehrfacher Hinsicht:

Zunächst gilt es, die eigene Wahrnehmung von behindernden Prozessen und Situationen zu thematisieren und zu reflektieren. Ziel ist es dabei, Barrieren und Hindernisse für die umfassende Teilhabe von Kindern mit Behinderungen zu identifizieren und abzubauen bzw. zu überwinden. Eine erste Barriere könnte hier die Notwendigkeit einer Veränderung ausschließlich personenorientierter Sichtweisen von Behinderung sein.

Mit der Forderung nach einer inklusiven Bildung wird in der UN-Konvention darüber hinaus auch an frühpädagogische Fachkräfte der Anspruch gestellt, an ihrem eigenen Wertesystem zu arbeiten. Eine der wichtigsten Ressourcen für inklusive Bildung wird in der Haltung der Fachkräfte zur Inklusion gesehen.

Gute Rahmenbedingungen und stabile Unterstützungssysteme gehören ebenfalls zu den unverzichtbaren Ressourcen für die Entwicklung eines inklusiven Bildungssystems auf allen Ebenen.

In dieser Entwicklungsdimension erhalten frühpädagogische Fachkräfte zukünftig mehr Verantwortung in der Kooperation mit weiteren Fachkräften sowohl auf der internen als auch auf der externen Ebene der Zusammenarbeit.

## 2.3 Organisation inklusiver Frühpädagogik in Deutschland

Seit über 40 Jahren arbeitet eine zunehmende Zahl von Kindertageseinrichtungen in Deutschland integrativ (Kreuzer 2008; Heimlich 2003; Fritzsche/Schastok 2002; Lipski 1990). Um den gegenwärtigen Stand der organisatorischen Entwicklung in diesem Bereich genauer analysieren zu können, ist es einerseits erforderlich, die aktuellen gesetzlichen Grundlagen heranzuziehen (Kapitel 2.3.1). Zum anderen soll die vor diesem Hintergrund vollzogene tatsächliche Entwicklung inklusiver Frühpädagogik mit den Daten der amtlichen Kinder- und Jugendhilfestatistik dargestellt werden (Kapitel 2.3.2).

Neben der großen föderalen Vielfalt in den gesetzlichen und finanziellen Grundlagen, die soziale Ungleichheiten im Bildungssystem Deutschlands eher fördern als verhindern, lässt sich von vornherein festhalten, dass die gegenwärtige Datenlage zur Integration/Inklusion in Kindertageseinrichtungen keine Einblicke in die tatsächliche pädagogische Qualität erlauben. Hier fehlen nach wie vor überregionale Studien in Deutschland, die über die Erhebungen in einzelnen Einrichtungen oder Regionen hinausgehen und repräsentative Befunde zur Verfügung stellen (Heimlich/Behr 2006a, 2006b).

### 2.3.1 Rechtsgrundlagen inklusiver Frühpädagogik in den Bundesländern

In einem föderalistischen Staat wie Deutschland bieten die gesetzlichen Grundlagen der pädagogischen Arbeit in Kindertageseinrichtungen zwischen den Bundesgesetzen und den Landesgesetzen in der Regel ein vielschichtiges Bild (BMAS 2008). Neben den bundesgesetzlichen Grundlagen kann deshalb an dieser Stelle nur ein summarischer Überblick über die Situation in den Bundesländern gegeben werden.

### 2.3.1.1 Bundesgesetzliche Grundlagen

#### *Sozialgesetzbuch VIII: Integration als Soll-Bestimmung*

Auf der Bundesebene trägt das *Sozialgesetzbuch VIII* (Kinder- und Jugendhilfegesetz KJHG) der Integrationsentwicklung im Elementarbereich Rechnung und hat in § 22a, Absatz (4) die Integration als Soll-Bestimmung aufgenommen:

„Kinder mit und ohne Behinderung sollen, sofern der Hilfebedarf dies zulässt, in Gruppen gemeinsam gefördert werden. Zu diesem Zweck sollen die Träger der öffentlichen Jugendhilfe mit den Trägern der Sozialhilfe bei der Planung, konzeptionellen Ausgestaltung und Finanzierung des Angebots zusammenarbeiten.“

Der § 35a, Absatz (2), SGB VIII enthält zusätzlich die Möglichkeit der integrativen Förderung von Kindern mit seelischen Behinderungen in Kindertageseinrichtungen und teilstationären Einrichtungen im Wege der Eingliederungshilfe. In § 78b, Absatz (1), SGB VIII werden die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe, die Einrichtungen erbringen, gleichzeitig an die Voraussetzung geknüpft, dass „Grundsätze und Maßstäbe für die Bewertung der Qualität der Leistungsangebote sowie über geeignete Maßnahmen zu ihrer Gewährleistung (Qualitätsentwicklungsvereinbarung)“ vorliegen. Damit unterliegt auch die inklusive Arbeit in Kindertageseinrichtungen den *gesetzlich fixierten Qualitätsanforderungen der Kinder- und Jugendhilfe*. Eine besondere Herausforderung im Bereich der Kindertageseinrichtungen stellt sich derzeit mit dem *Kinderförderungsgesetz (KiföG)* von 2008, in dem der Ausbau der Kindertageseinrichtungen und der Tagespflege für Kinder ab dem ersten Lebensjahr bis zum dritten Lebensjahr im Sinne eines Rechtsanspruches geregelt ist. Der Ausbau soll bis 2013 abgeschlossen sein und wird auch eine Erweiterung der inklusiven Angebote für Kinder mit Behinderungen in dieser Altersgruppe mit sich bringen müssen.

#### *Sozialgesetzbuch XII: Prinzip der „Mischfinanzierung“*

Für Kinder mit Behinderung ist es nach wie vor erforderlich, die Mittel der „Eingliederungshilfe für

behinderte Menschen“ gemäß §§ 53 und 54 des *Sozialgesetzbuches XII* (Sozialhilfe) in Verbindung mit der Eingliederungshilfeverordnung in Anspruch zu nehmen. Diese Maßnahmen der Eingliederungshilfe sind zwischenzeitlich bundesweit auf integrative Bildungsangebote im Elementarbereich ausgeweitet worden, sodass hier auch eine Finanzierung von Angeboten außerhalb von vollstationären Einrichtungen möglich geworden ist.

Gleichwohl bringt diese „*Mischfinanzierung*“ nach wie vor für Träger und Eltern einen hohen administrativen Aufwand bei der Beantragung einer Finanzierung für inklusive Kindertageseinrichtungen mit sich, der möglicherweise die weitere Entwicklung eher behindert als fördert. Insofern steht die Frage im Raum, ob die Entwicklung inklusiver Kindertageseinrichtungen eine andere bundesgesetzliche Grundlage benötigt. Dabei ist besonders zu klären, ob aus der UN-Konvention ein Rechtsanspruch auf einen Platz in einer inklusiven Kindertageseinrichtung folgt.

#### *13. Kinder- und Jugendbericht: Anerkennung der Inklusionsperspektive*

Mit dem *13. Kinder- und Jugendbericht* (2009) erkennt die Bundesregierung die „Inklusionsperspektive“ als übergreifende Perspektive der Kinder- und Jugendhilfe allgemein und bezogen auf Kinder und Jugendliche mit Behinderung an (BMFSFJ 2009, S.12). Dabei wird eine genaue Abgrenzung zwischen seelischer Behinderung (in der Zuständigkeit der Kinder- und Jugendhilfe) auf der einen Seite und körperlicher bzw. geistiger Behinderung auf der anderen Seite zunehmend kritisch gesehen, da sie sich in der Praxis oftmals als nicht durchführbar erwiesen hat.

Auch in diesem Zusammenhang wirkt sich wiederum die enge Einbindung des Kindes mit Behinderung in den jeweiligen sozialen und familialen Kontext aus, der zu unterschiedlichen Erscheinungsformen innerhalb einer Behinderungsart führen kann. Eine bundesgesetzliche Konsequenz daraus könnte sein, dass die Eingliederungshilfe für Kinder und Jugendliche mit körperlicher und/oder geistiger Behinderung aus der Zuständigkeit der Sozialhilfe in die Zuständigkeit der Kinder- und Ju-

gendhilfe überführt wird, wie es die Kommissionen des *Zehnten* und des *Elften Kinder- und Jugendberichtes* bereits gefordert haben. Die juristischen und administrativen Implikationen dieser sogenannten „großen Lösung“ (ebd., S. 17) werden derzeit noch geprüft. In jedem Fall zählt die Inklusion seither zu den zwölf Leitlinien der Kinder- und Jugendhilfe.

### *Sozialgesetzbuch IX: Rehabilitation und Teilhabe*

Im *Neunten Buch des Sozialgesetzbuches* (SGB IX) von 2001 wird die „*Rehabilitation und Teilhabe behinderter Menschen*“ in umfassender Weise neu geregelt. Für die Inklusion in Kindertageseinrichtungen besonders bedeutsam sind der § 55 (Leistungen zur Teilhabe am Leben in der Gemeinschaft) und der § 56 (Heilpädagogische Leistungen). Kinder, die noch nicht eingeschult sind, werden als Zielgruppe für heilpädagogische Leistungen hier besonders erwähnt.

Die heilpädagogischen Leistungen zielen auf die Abwendung einer drohenden Behinderung, die Verlangsamung eines fortschreitenden Verlaufs von Behinderung oder die Beseitigung bzw. Milderung der Folgen von Behinderung. Abhängig von den gesetzlichen Grundlagen in den einzelnen Bundesländern kommt es hier allerdings nach wie vor zu Abstimmungsproblemen zwischen dem Besuch einer Kinderkrippe und dem Anspruch auf Frühförderung.

### *Allgemeines Gleichbehandlungsgesetz: Schutz vor Benachteiligung*

Im *Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetz* (AGG) von 2006 ist zwar auch der *Schutz vor Benachteiligung* im Bereich der Bildung genannt (§ 2, Abs. 1). Inwieweit daraus aber ein Anspruch auf einen Platz in einer inklusiven Kindertageseinrichtung erwächst, ist derzeit noch offen. Die gegenwärtige Praxis der Aufnahme von Kindern mit Behinderung in Kindertageseinrichtungen dürfte eher von den Wünschen der Eltern getragen sein, sodass die Ablehnung der Aufnahme eines Kindes mit Behinderung tatsächlich ausgeschlossen sein sollte.

Im *Bundesgleichstellungsgesetz* (BGG) von 2002 wird auf das Bildungssystem nur indirekt einge-

gangen. Ableiten lässt sich allerdings ein Anspruch auf *Barrierefreiheit* beim Neubau von Bildungseinrichtungen, wie er auch in den entsprechenden Ländergesetzen aufgegriffen wurde.

### **2.3.1.2 Ländergesetzliche Grundlagen im Überblick**

Eine Analyse der aktuell gültigen Ländergesetze zu den Kindertageseinrichtungen zeigt, dass diese *Ausführungsgesetze* zum SGB VIII bezogen auf die Integration von Kindern mit Behinderungen in den Grundzügen übereinstimmen. Alle Ländergesetze zu Kindertageseinrichtungen enthalten im Bereich der Grundsätze bzw. der Aufgaben von Kindertageseinrichtungen die Anerkennung des Rechts von Kindern mit Behinderung, gemeinsam mit Kindern ohne Behinderung in eine Kindertageseinrichtung aufgenommen zu werden. Die Aussagen dazu unterscheiden sich lediglich im Grad ihrer rechtlichen Verbindlichkeit zwischen Soll-Aussagen und der klaren Feststellung eines Rechtsanspruches im Sinne des Verbots der Ablehnung bzw. im Sinne eines Gebots der Aufnahme. Kann-Aussagen sind aus den Ländergesetzen ganz verschwunden.

### *Integrative Bildungsangebote im Elementarbereich sind auf der Ebene der Bundesländer fester Bestandteil*

Die Integration von Kindern mit Behinderung bezieht dabei *alle Betreuungsformen* mit ein: Kinderkrippen, Kindergärten, Kinderhorte, altersübergreifende Einrichtungen und auch die Tagespflege – zumindest wird keine dieser Organisationsformen explizit ausgeschlossen.

Häufig wird dabei die *integrative Gruppe* gefördert, in die auf jeden Fall mehr als ein Kind mit einer Behinderung aufgenommen wird. Formen der *Einzelintegration* sind zwar für ein flächendeckendes Angebot mit integrativen Kindertageseinrichtungen für Kinder mit Behinderung weiterhin unverzichtbar. Sie haben in der Praxis allerdings wohl eher vorübergehenden Charakter beim Einstieg in die integrative Arbeit, wobei es hier beträchtliche Länderunterschiede gibt. Kindertageseinrichtungen gehen nach der Aufnahme eines Kindes mit Behinderung vielfach dazu über, dass sie eine integrative Gruppe gründen.

Dies hängt wahrscheinlich damit zusammen, dass für eine Einzelintegration die fachlich geforderten Rahmenbedingungen und Ausstattungsmerkmale nur selten hergestellt werden können.

#### *Die Bildungs- und Erziehungspläne richten sich nicht nach Inklusion aus*

Eine genauere Darstellung der personellen und materiellen Ausstattung von integrativen Gruppen in den 16 Bundesländern ist aufgrund der großen Differenzen und der Fülle an detaillierten Regelungen auf der Ebene von Verwaltungsvorschriften an dieser Stelle nicht möglich.

In der Umsetzung des Bildungs- und Betreuungsauftrages der Kindertageseinrichtungen haben nahezu alle Bundesländer *Bildungs- und Erziehungspläne* oder zumindest entsprechende Leitlinien herausgegeben. Kinder mit Behinderung sind hier durchweg mit berücksichtigt. Eine explizite Ausrichtung der Bildungs- und Erziehungspläne für Kindertageseinrichtungen an der neuen Idee der Inklusion erfolgt gleichwohl nicht (vgl. z.B.: Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen/Staatsinstitut für Frühpädagogik 2006).

Obgleich die *Jugend- und Familienministerkonferenz* (JFMK) als ein Organ der Bundesländer derzeit an einer Stellungnahme zur Bedeutung der Inklusion in der Kinder- und Jugendhilfe arbeitet, reagieren die Bundesländer bezüglich des Elementarbereiches eher verhalten auf die UN-Konvention sowie auf die Forderung nach einem inklusiven Bildungssystem auf allen Ebenen. Der neu entstehende Bedarf an gesetzlichen Regelungen zur Inklusion in Kindertageseinrichtungen ist aber eine explizite Aufgabe der Sozialgesetzgebung von Bund und Ländern, wobei das Leitbild der Inklusion sowie die verschiedenen Heterogenitätsdimensionen (einschließlich der Behinderung) zu berücksichtigen und zentral zu verankern sind.

#### *Inklusion erfordert die Gestaltung von Übergängen und den Aufbau regionaler Netzwerke*

Die *Elternbeteiligung* und die *Arbeit an der pädagogischen Konzeption* der Kindertageseinrichtungen

sollte besonders akzentuiert werden. Ein offenes Problem ist unter inklusivem Aspekt insbesondere in der *Gestaltung von Übergängen* zu sehen. Das gilt vor allem bezogen auf die Kooperation mit der Grundschule. Inklusive Kindertageseinrichtungen werden nicht umhin kommen, hier ein *regionales Netzwerk* an Kontakten zu begleitenden sozialen Diensten und anderen inklusiven Bildungseinrichtungen aufzubauen. Dazu zählt dann auch die enge Zusammenarbeit mit den Frühförderstellen, den Sonderpädagogischen Förderzentren (SFZ) und den Sozialpädiatrischen Zentren (SPZ).

Letztlich ist mit dem neuen Leitbild „Inklusion“ das *Ausbauziel des flächendeckenden Angebotes inklusiver Kindertageseinrichtungen* angesprochen. Dabei ist zugleich an das Veränderungspotenzial von Heilpädagogischen Tagesstätten (HPT) zu denken, die sich beispielsweise in *Hessen* für Kinder ohne Behinderung geöffnet haben und so zu integrativen bzw. inklusiven Kindertageseinrichtungen mit einer guten Ausstattung geworden sind.

Die Entwicklung von inklusiven Kindertageseinrichtungen erfordert sicher auch die *Einbeziehung der kommunalen Jugendhilfeplanung*. In diesem Zusammenhang wäre das Konzept einer inklusiven Kindertageseinrichtung in seinen Grundzügen genauer zu bestimmen. Dies erfordert durchaus einen Prozess der konzeptionellen Neuorientierung, der über die bisherige Integrationspraxis in den Kindertageseinrichtungen hinausweist.

Diese Notwendigkeit der Öffnung des Blickwinkels scheint jedoch noch wenig anerkannt zu sein. Es dominiert eher die Einschätzung, dass im Elementarbereich des Bildungssystems bereits alle Voraussetzungen für ein inklusives System geschaffen sind.

### **2.3.2 Organisationsformen inklusiver Frühpädagogik in Deutschland**

#### *Zur Datenlage*

Ein Blick in die aktuellen Daten des *Statistischen Bundesamtes* zur Kinder- und Jugendhilfestatistik zeigt, dass die Zahl der integrativen Kindertageseinrichtungen mittlerweile überwiegt (Statistisches Bun-

desamt 2011; vgl. die Tabellen 1 bis 7 im Anhang).<sup>4</sup> Integrative Kindertageseinrichtungen umfassen in der Statistik sowohl Einrichtungen mit einem Kind mit einer Behinderung als auch Einrichtungen mit integrativen Gruppen, die mehrere Kinder mit Behinderung aufgenommen haben. Es kann somit auf der Basis der Daten des *Statistischen Bundesamtes* nach wie vor nicht zwischen Einrichtungen mit Einzelintegration und Einrichtungen mit integrativen Gruppen unterschieden werden.



Bei den Tageseinrichtungen für behinderte Kinder ist die Zahl der „Sonderkindergärten“ in Förderschulen und Sonderpädagogischen Förderzentren (bzw. „Schulvorbereitenden Einrichtungen“) nicht erfasst (Riedel 2007; Dittrich 2002). Zu berücksichtigen ist dabei weiterhin, dass die Datenlage zu Kindern mit Behinderung nach wie vor nicht zufriedenstellend ist (vgl. dazu auch die kritische Einschätzung von Kelle/Tervooren 2008). Erst seit 2007 weist die amtliche Kinder- und Jugendhilfestatistik überhaupt Daten zur Eingliederungshilfe aus. Diese bezieht sich zunächst auf den § 35a, SGB VIII, also auf die

sogenannten „seelisch behinderten Kinder“ oder solche, die davon bedroht sind (Pothman 2012). Einbezogen werden seither auch die Kinder, die eine Eingliederungshilfe gem. §§ 53, 54 SGB XII erhalten, also Kinder mit einer körperlichen oder geistigen Behinderung bzw. solche, die davon bedroht sind.

### *Die Gruppe der Kinder mit Eingliederungshilfe ist heterogen*

Ziel der Eingliederungshilfe ist die Erhöhung der Teilhabechancen in der Gesellschaft sowie die Bildungs- und Entwicklungsförderung mit dem Ziel eines möglichst selbstständigen Lebens. Die Feststellung der entsprechenden Bedarfslagen erfolgt jedoch in den Bundesländern nicht einheitlich. Auch der Zeitpunkt der Feststellung des Bedarfs an Eingliederungshilfe ist unterschiedlich. Insofern handelt es sich bei der Gruppe der Kinder, die Eingliederungshilfe erhalten, um eine sehr heterogene Gruppe.

Gleichwohl betonen die einschlägigen statistischen Publikationen, dass dies der hauptsächliche Indikator für die Erfassung der Entwicklung hin zu inklusiven Kindertageseinrichtungen ist (Bock-Famulla/Lange 2011, S. 12 f.). Eine vollständige Darstellung der Entwicklung in diesem Bereich ist allerdings auf der Basis der vorhandenen Daten bislang nicht möglich.

Mit Stand vom März 2011 stehen 16.397 integrativen Kindertageseinrichtungen mit insgesamt 1.190.249 Kindern nur noch 299 Tageseinrichtungen für behinderte Kinder mit 9.517 Kindern gegenüber. Damit ist die Zahl der Sondereinrichtungen im Vergleich zu 2006 bundesweit weiterhin rückläufig (Riedel 2007). Gegenläufige Entwicklungen auf Länderebene sind dabei nach wie vor nicht auszuschließen.

### *Jede vierte Kindertageseinrichtung nimmt Kinder mit Behinderung auf*

Für Ostdeutschland ist davon auszugehen, dass die Zahl der integrativen Kindertageseinrichtungen etwas höher liegt als in Westdeutschland. Dies hängt auch damit zusammen, dass die Kindertageseinrichtungen in Ostdeutschland ab 1991 das Konzept der integrativen Erziehung konsequent aufgenommen

4 Im Folgenden wird die Terminologie des *Statistischen Bundesamtes* übernommen. Dort wird von integrativen Kindertageseinrichtungen und Kindern mit Förderbedarf gesprochen. Es sind Kinder mit einem nachgewiesenen Förderbedarf nach §§ 53, 54 SGB XII, § 35a SGB VIII oder Kinder, die erzieherisch Hilfe erhalten und diese zu einer Leistung in der Einrichtung führt.

haben und aufgrund der hohen Versorgungsquoten mit Kindertageseinrichtungen zu DDR-Zeiten hier im Vergleich zu den westlichen Ländern rasch aufholen konnten. Dahinter steht möglicherweise auch der Versuch, durch attraktive pädagogische Angebote Standorte von Kindertageseinrichtungen angesichts rückgehender Kinderzahlen zu sichern. Für die Beurteilung dieser Entwicklung sollte gleichwohl die pädagogische Qualität der integrativen Kindertageseinrichtungen in Ostdeutschland entscheidend sein. Entsprechende Modellprojekte (z.B. in *Sachsen*) haben gezeigt, dass die einrichtungsbezogene Konzeptionsentwicklung hier ebenfalls eine wichtige Voraussetzung für die pädagogische Qualität der integrativen Arbeit darstellt (Störmer 2001).

Als Kinder mit Behinderung gelten in den Berichten des *Statistischen Bundesamtes* Kinder mit „nachgewiesenem Förderbedarf“ nach §§ 53, 54 SGB XII, § 35a SGB VIII oder erzieherischen Hilfen, die zu einer Leistung in der Einrichtung führen (vgl. Tab. 5 im Anhang).

Die Kinder mit Förderbedarf in Kindertageseinrichtungen sind doppelt so häufig *Jungen*. Es überwiegen die körperlichen und geistigen Behinderungen mit mehr als 60%. Bei den erzieherischen Hilfen dominieren zwar ebenfalls die Jungen mit einem Anteil von 15.744. Aber auch die Mädchen sind hier mit einer Zahl von 10.672 vertreten.

Die integrativen Kindertageseinrichtungen befinden sich zu knapp 70% in freier Trägerschaft (zu unterscheiden von den privat-gewerblichen Trägern). *Diakonisches Werk* (29,73%) und *Caritas-Verband* (28,76%) stellen hier die größten Anteile, gefolgt vom *Deutschen Paritätischen Wohlfahrtsverband* (15,37%), der *Arbeiterwohlfahrt* (6,86%) und dem *Deutschen Roten Kreuz* (4,17%). Die größte Zahl integrativer Kindertageseinrichtungen findet sich in den Bundesländern *Nordrhein-Westfalen* (3.465), *Baden-Württemberg* (2.805), *Bayern* (2.057), *Hessen* (1.918), *Berlin* (1.225) und *Niedersachsen* (1.111). Damit ist allerdings noch nichts über die relativen Anteile an der Gesamtzahl der Einrichtungen gesagt.

Zu den Daten der amtlichen Kinder- und Jugendhilfestatistik vom März 2011 liegen zum gegenwärtigen Zeitpunkt keine sekundärstatistischen Analy-

sen vor. Einen genaueren Einblick in die Situation für das Jahr 2010 liefert allerdings der „Länderreport Frühkindliche Bildungssysteme 2011“ der *Bertelsmann-Stiftung* (Bock-Famulla/Lange 2011). Neben der amtlichen Kinder- und Jugendhilfestatistik wird seit 2008 regelmäßig einmal jährlich zusätzlich eine Befragung bei den zuständigen Landesministerien vorgenommen. Dadurch können hier Länderprofile bezogen auf das System der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung erstellt werden, die einen kriterienorientierten Vergleich ermöglichen. An dieser Stelle soll jedoch nur der bundesweite Überblick im Vordergrund stehen.

#### *Die Situation in den 16 Bundesländern: ein äußerst heterogenes Bild*

Während in den Stadtstaaten wie *Berlin*, *Bremen* und *Hamburg* sich deutlich mehr als 90% der Kinder mit Behinderung in integrativen Kindertageseinrichtungen mit Trägerschaft der Jugendhilfe befinden und kaum noch Sondereinrichtungen angeboten werden, verfügen Flächenstaaten wie *Baden-Württemberg*, *Bayern* und *Niedersachsen* nach wie vor über eine hohe Zahl von Sondereinrichtungen bzw. Förderschulkindergärten. Weniger als 50% der Kinder mit Behinderung haben in diesen Bundesländern die Möglichkeit, eine integrative Kindertageseinrichtung zu besuchen.

Eine Zwischenstellung nimmt das Land *Rheinland-Pfalz* ein: Hier liegt der Anteil der integrativen Kindertageseinrichtungen zwar über 60%, aber die Zahl der Sondereinrichtungen ist mit etwa 35% nach wie vor ebenfalls relativ hoch.

Nahezu ausschließlich integrative Kindertageseinrichtungen werden in den Bundesländern *Brandenburg*, *Sachsen-Anhalt* und *Thüringen* vorgehalten. *Hessen*, *Mecklenburg-Vorpommern*, *Nordrhein-Westfalen*, *Saarland*, *Sachsen* und *Schleswig-Holstein* bieten jeweils für etwa 80% der Kinder mit Behinderung integrative Angebote an (ebd., S. 13).

Ein Nachholbedarf bei der Entwicklung inklusiver Kindertageseinrichtungen ergibt sich auf dem Hintergrund der *UN-Behindertenrechtskonvention* von daher insbesondere in den westlichen Bundesländern *Baden-Württemberg*, *Bayern* und *Niedersachsen*.

### *Das Qualifikationsniveau der Fachkräfte ist unterschiedlich*

Unter dem Eindruck des Leitbildes der Inklusion sind im Länderreport 2011 ebenfalls Daten über die Berufsausbildungsabschlüsse der Fachkräfte enthalten, die mit der überwiegenden Stundenzahl in der Eingliederungshilfe (in integrativen Kindertageseinrichtungen und Sondereinrichtungen) tätig sind. Dabei zeigt sich ebenfalls ein äußerst heterogenes Bild, das selbst bei den heilpädagogischen Ausbildungsabschlüssen unterschiedlichste Qualifikationsniveaus aufweist (ebd., S. 24 f.):

So verfügen z.B. in *Sachsen-Anhalt* die frühpädagogischen Fachkräfte bezogen auf die Eingliederungshilfe für die Altersgruppe bis zum Schuleintritt zum überwiegenden Teil über einen Ausbildungsabschluss (Hochschulabschluss in Heilpädagogik: 7%; Fachschulabschluss in Heilpädagogik: 54%; Heilerzieher/in bzw. Heilerziehungspfleger/in: 12,5%).

In *Hessen* ist die überwiegende Zahl der Beschäftigten in der Eingliederungshilfe jedoch als Erzieherin bzw. Erzieher ausgebildet (75%).

*Bremen* hingegen beschäftigt in diesem Bereich sogar mit einem Anteil von 30% Personal ohne Ausbildung (ebd.).

In *Berlin* sind ebenfalls die meisten frühpädagogischen Fachkräfte in diesem Bereich Erzieherinnen bzw. Erzieher, allerdings mit einer Zusatzqualifikation für Integration.

Damit zeigt sich, dass die Entwicklung inklusiver Kindertageseinrichtungen die Frage nach dem optimalen „Qualifikationsmix“ stellt (ebd.). Zugleich zeigt sich der Trend zu multiprofessionellen Teams in inklusiven Kindertageseinrichtungen angesichts dieser Datenlage nicht mehr als eine Zukunftsvision, denn die Entwicklung multiprofessioneller Teams findet bereits statt.

### *Kinder mit Förderbedarf finden kein ausreichendes Angebot vor*

In seiner für die *Bertelsmann-Stiftung* erstellten Studie „Gemeinsam lernen, Inklusion leben“ geht Klaus Klemm auch kurz auf die Situation in den Kindertageseinrichtungen ein (Klemm 2010). Er errechnet einen Inklusionsanteil von 61,5% im Bereich der Kindertageseinrichtungen (ebd., S. 8) und hält

einen weiteren Ausbau der inklusiven Kindertageseinrichtungen angesichts der Zielperspektive eines inklusiven Bildungssystems für dringend geboten. Auch weist er auf die großen Unterschiede zwischen den Bundesländern hin, die immer wieder deutlich machen, dass es den *einen Weg* zur inklusiven Kindertageseinrichtung nicht geben wird.

Die Inklusionsanteile reichen in den Ländern von 34,3% in *Bayern* bis zu 99,9% in *Sachsen-Anhalt* (ebd., S. 13). Die Förderquote (Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf an allen Schülerinnen und Schülern) liegt in der Altersgruppe der Kinder bis zum siebten Lebensjahr bei 1,3% und hat sich seit 2006 (1,0%) leicht erhöht.<sup>5</sup> Damit wird im Bereich der Kindertageseinrichtungen allerdings die schulische Förderquote von gut 6% deutlich unterschritten. Klaus Klemm sieht darin ein Zeichen dafür, dass Kinder mit Förderbedarf in Kindertageseinrichtungen insgesamt noch kein ausreichendes Angebot vorfinden (ebd., S. 14).

Im Zuge der Entwicklung inklusiver Kindertageseinrichtungen ist deshalb damit zu rechnen, dass sich die Förderquote in dieser Altersgruppe weiter erhöht. Das ist insofern kein Paradoxon, weil mit der Anwesenheit von heilpädagogischen Fachkräften in inklusiven Kindertageseinrichtungen auch die Möglichkeiten der Früherkennung von Lern- und Entwicklungsproblemen, verbunden mit entsprechenden Maßnahmen der Frühförderung und Prävention, vorhanden sein werden.

### *Integrative Einrichtungen zählen zum Regelangebot im Elementarbereich*

Eine genauere Beschreibung der Verteilung der Organisationsformen inklusiver Frühpädagogik ist auf der Basis der vorhandenen Daten nicht möglich. Auch wenn die Daten des *Statistischen Bundesamtes* keine feineren Analysen zur pädagogischen Arbeit in den Kindertageseinrichtungen oder gar deren

<sup>5</sup> Diese vergleichsweise niedrige Förderquote im Elementarbereich kann allerdings auch auf eine unzureichende Erfassung von Kindern mit Behinderung in dieser Altersgruppe zurückgeführt werden, da der Besuch von Kindertageseinrichtungen nicht wie die Schulpflicht rechtlich verbindlich ist, sondern Angebotscharakter hat.

Qualität zulassen, so kann doch gefolgert werden, dass integrative Kindertageseinrichtungen zum Regelangebot im Elementarbereich des Bildungssystems zählen. Inwieweit damit bereits das Ziel einer flächendeckenden Versorgung erreicht ist, lässt sich aus den vorliegenden Daten nicht ableiten. Es ist jedoch davon auszugehen, dass hier weitere Entwicklungsanstrengungen unternommen werden müssen.

Dabei ist insbesondere darauf zu achten, dass mit dem weiterhin erforderlichen quantitativen Ausbau der integrativen Plätze in Kindertageseinrichtungen die Qualitätsentwicklung Schritt hält. Besonders neu hinzukommende Einrichtungen sollten vonseiten des jeweiligen Trägers intensiv beraten und begleitet werden. Die Fachberatung der inklusiven Kindertageseinrichtungen wird dabei eine tragende Rolle auf dem Weg zur Inklusion einnehmen. Hier sind möglicherweise zukünftig auch eigenständige Systeme zu schaffen, wie das bei großen Trägern von Kindertageseinrichtungen bereits der Fall ist (z. B. der *Beratungsfachdienst Integration* der Landeshauptstadt München).

### 2.3.3 Zusammenfassung

Aus Sicht der frühpädagogischen Fachkräfte kann festgehalten werden, dass die bisherige integrative Arbeit potenziell alle Fachkräfte angesprochen hat. Dies gilt insbesondere für die zukünftige inklusive Arbeit – und zwar unabhängig vom jeweiligen Träger oder Bundesland. Insofern ist über den aktuellen immensen Weiterbildungsbedarf hinaus auch an eine Änderung der Grundqualifikation von frühpädagogischen Fachkräften zu denken – sei es im Bereich der Fachschulen oder in den Studiengängen der Fachhochschulen. Beispielhafte Angebote liegen hier bereits vor (FH Fulda, EH Darmstadt).

Die gesetzliche Ausgangslage konfrontiert frühpädagogische Fachkräfte allerdings nach wie vor mit einem erheblichen administrativen Aufwand zur Sicherstellung der Ressourcen für die inklusive Kindertageseinrichtung. Eine entscheidende Rolle bei der Entwicklung inklusiver Kindertageseinrichtungen werden deshalb auch entsprechende Fachberatungsangebote vonseiten der Träger spielen.

## 2.4 Konzeptionen inklusiver Frühpädagogik

Die Entwicklung inklusiver Kindertageseinrichtungen in Deutschland beginnt nicht beim Nullpunkt. Es liegen nunmehr vier Jahrzehnte praktische Erfahrungen, konzeptionelle Entwicklungsarbeit und Ergebnisse der empirischen Bildungsforschung zu den integrativen Kindertageseinrichtungen vor. Es geht nicht darum, diese Entwicklungen im Detail nachzuzeichnen. Im Folgenden werden die wesentlichen konzeptionellen Bestimmungsstücke einer inklusiven Frühpädagogik bezogen auf Kinder mit Behinderung herausgearbeitet, wie sie in verschiedenen Bundesländern entwickelt wurden.

Das Kapitel 2.4.1 gibt einen Rückblick auf diese integrativen frühpädagogischen Konzeptionen. Das Kapitel 2.4.2 liefert Grundlagen für einen weiteren konzeptionellen Schritt hin zur inklusiven Bildung in Kindertageseinrichtungen. Leitend ist dabei die Idee einer mehrperspektivischen Betrachtungsweise der inklusiven frühpädagogischen Arbeit, die erst durch die analytische Trennung der verschiedenen Konzeptionen erreicht werden kann.

In der frühpädagogischen Praxis kann eher davon ausgegangen werden, dass Konzeptionen einrichtungsbezogen kombiniert und kontinuierlich weiterentwickelt werden (ein sogenannter „einrichtungsbezogener Konzeptionsmix“). Ein Qualitätskriterium für die Entwicklung inklusiver



Kindertageseinrichtungen ist jedenfalls bereits die fortgesetzte gemeinsame Arbeit des Teams der frühpädagogischen Fachkräfte an einer inklusiven pädagogischen Konzeption.

## 2.4.1 Bedeutung integrativer frühpädagogischer Konzeptionen für die Inklusion in Kindertageseinrichtungen

Im Rückblick auf die bisherige Integrationsentwicklung im Elementarbereich (Lipski 1990 und die Arbeit der Projektgruppe „Kinder mit besonderen Bedürfnissen“ beim DJI von 1980 bis 1990) wird deutlich, dass die in diesem Zusammenhang entstandenen Konzeptionen einer integrativen Frühpädagogik eine gute Grundlage für die Entwicklung inklusiver Kindertageseinrichtungen bezogen auf Kinder mit Behinderung darstellen (Herm 2008). Sie liefern zugleich entscheidende Kriterien zur Beurteilung der pädagogischen Qualität in künftig zu entwickelnden inklusiven Kindertageseinrichtungen.

### 2.4.1.1 Materialistischer Ansatz nach Georg Feuser

Der *materialistische Ansatz* nach Georg Feuser (1987) betont vor dem Hintergrund der Arbeit in Bremer Kindertageseinrichtungen besonders das *gemeinsame Spielen und Lernen* am gemeinsamen Gegenstand als Kern der Integration. Um dieses übergreifende Ziel in der Praxis erreichen zu können, ist eine Analyse des gemeinsamen Gegenstandes, der individuellen Voraussetzungen jedes Kindes und der notwendigen Handlungsschritte erforderlich.

Georg Feuser schließt damit an die russische Tätigkeitspsychologie von Lev S. Vygotskij (1896–1934) und seinem Modell „Zone der nächsten Entwicklung“ (ZNE) an. Demnach ist es erforderlich, frühpädagogische Angebote bezogen auf Kinder mit Behinderung in inklusiven Settings konsequent auf ihren aktuellen Entwicklungsstand zu beziehen und im Sinne einer entwicklungsorientierten Förderung zu konzipieren.

Damit wäre zugleich ein *erstes Prinzip* für die inklusive Frühpädagogik bezogen auf Kinder mit Behinderung benannt: *Entwicklungsorientierung*.

### 2.4.1.2 Prozessorientierter Ansatz nach Helmut Reiser

Demgegenüber stellt Helmut Reiser mit der *Frankfurter Forschungsgruppe* (1987) die Interaktionen der Kinder mit und ohne Behinderung in den Mittelpunkt seiner frühpädagogischen Konzeption. Als zentrales Element in diesem *prozessorientierten Ansatz* fungiert das Moment der „Einigung“ zwischen widersprüchlichen Erfahrungen sowohl auf der innerpsychischen, der interpersonalen und institutionellen als auch auf der gesellschaftlichen Ebene.

Integration gerät hier zum Prozess, in dem auch die emotionalen Anteile der Beteiligten eine Rolle spielen. Erst auf diesem Wege wird die angestrebte gegenseitige Akzeptanz der Verschiedenheit möglich. Beeinflusst ist diese Integrations-Definition durch die dialogische Philosophie im Anschluss an Martin Buber (1878–1965) sowie an psychoanalytische Ansätze. Frühpädagogische Angebote für Kinder mit Behinderung in inklusiven Settings sollten vor diesem Hintergrund vielfältige Begegnungserfahrungen zulassen.

Inklusive Frühpädagogik steht deshalb auch vor der Aufgabe, das *Prinzip der Interaktionsorientierung* zu erfüllen.

### 2.4.1.3 Situationsansatz nach Wolfgang Dichans

Von großem Einfluss für die Frühpädagogik insgesamt war in den 1980er- und 1990er-Jahren der Situationsansatz. Wolfgang Dichans hat dieses Konzept in Kooperation mit dem *Sozialpädagogischen Institut* (SPI) in Köln (1990) auf die frühpädagogische Arbeit bei Kindern mit Behinderung übertragen und dabei aufgezeigt, dass über das soziale Lernen im gemeinsamen Spiel der Erwerb von Ichkompetenzen, Sozialkompetenzen und Sachkompetenzen für alle Kinder möglich wird, wie es bereits Heinrich Roth (1906–1983) in seiner pädagogischen Anthropologie angeregt hat.

Auf diese Weise sollen Erfahrungsräume entstehen, die zukünftige Lebenssituationen des Mitinanders vorwegnehmen und somit vorbereiten. Damit ist keineswegs von situativer Beliebigkeit auszugehen, vielmehr soll die Lebenswelt der Kinder möglichst umfassend in die pädagogische Arbeit der Kindertageseinrichtung einfließen.

Inklusive Settings für Kinder mit Behinderung sollten sich in der Frühpädagogik deshalb durch *Situationsorientierung als Prinzip* auszeichnen.

#### 2.4.1.4 Ökologischer Ansatz nach Hans Meister

Nach Hans Meister (1991) und den Erfahrungen in Kindertageseinrichtungen des Saarlandes sind integrative Prozesse stets in ein vielschichtiges Kind-Umfeld-System eingebettet. Im Rahmen dieses *ökologischen Ansatzes* einer integrativen Frühpädagogik steht besonders die Suche nach Ressourcen sowohl bei den Kindern als auch in den beteiligten Umfeld-Systemen im Mittelpunkt. Gerade in Verbindung mit den Versuchen zur Einzelintegration (Aufnahme eines Kindes mit einer Behinderung in die wohnortnahen Kindertageseinrichtungen) stellt sich das Problem der Ressourcen in besonders eklatanter Weise. Dieses Problem kann nur durch ein gelingendes Zusammenspiel aller beteiligten Entwicklungsebenen bei der Gestaltung inklusiver Settings durch entsprechende frühpädagogische Angebote gelöst werden.

Im Anschluss an das ökologische Modell von Urie Bronfenbrenner (1917–2005) sollte die *Ressourcen- und Netzwerkorientierung* deshalb ein weiteres *Prinzip* inklusiver Frühpädagogik sein.

#### 2.4.1.5 Spielpädagogischer Ansatz nach Ulrich Heimlich

Zusammengeführt werden diese unterschiedlichen konzeptionellen Schwerpunkte inklusiver Frühpädagogik bei Kindern mit Behinderung im *gemeinsamen Spiel der Kinder* mit und ohne Behinderung. Dies ist zugleich Ausgangspunkt und Zielsetzung der inklusiven Frühpädagogik. Im Mittelpunkt steht dabei die integrative bzw. inklusive Spielsituation (Heimlich 1995).

Kinder bringen in das gemeinsame Spiel ihre Interessen und Bedürfnisse ein. Sie fragen nach den Fähigkeiten des anderen und regen sich so gegenseitig zur Entwicklung an. Gerade im Alter vor dem Schuleintritt zählt das Spiel zu den entwicklungsbedeutsamsten Aktivitäten. Dem Spiel widmen Kinder in den ersten Lebensjahren einen großen Teil ihrer Zeit. Die Tätigkeit des Spiels zeichnet sich

dabei durch den Fantasieanteil, die Möglichkeit der Selbstkontrolle und durch ein hohes Maß an Eigenaktivität aus. Gerade deshalb bietet es die Möglichkeit für selbstgewählte Kontakte zwischen Kindern mit und ohne Behinderung, die hoch bedeutsam für den Abbau von Vorurteilen und für die Entwicklung von Gemeinsamkeit sind (Heimlich 2001).

Auch wenn das gemeinsame Spiel von Kindern mit und ohne Behinderung in der Regel spontan zustande kommt, hat sich doch gezeigt, dass Anregungen zur Intensivierung des gemeinsamen Spiels von frühpädagogischen Fachkräften und auch von Eltern unverzichtbar sind.

Inklusive Settings für Kinder mit Behinderung sollten in der Frühpädagogik deshalb viele Möglichkeiten für *gemeinsame Spieltätigkeiten* enthalten und sich am *Prinzip der Spielorientierung* ausrichten.

### 2.4.2 Inklusive Bildung in Kindertageseinrichtungen

Gleichwohl reicht die nun anstehende Inklusionsentwicklung in Kindertageseinrichtungen über integrative Angebote für Kinder mit Behinderung hinaus (Hinz 2002). Ein *Vergleich der Konzeptionen von Integration und Inklusion* zeigt auf, dass integrative frühpädagogische Angebote in einem schädigungsspezifischen System stecken bleiben. Ressourcen können hier nur über Etikettierung erschlossen werden. Heilpädagogische Unterstützung steht ausschließlich den Kindern mit Behinderung zur Verfügung. Letztlich setzt die Integration stets eine vorhergehende Separation voraus, um dann in einem zweiten Schritt das Miteinander wieder herzustellen.

Inklusion in der Frühpädagogik bedeutet dagegen von vornherein,

- auf jegliche Formen der Aussonderung zu verzichten,
- die Heterogenität der Kinder in allen ihren Dimensionen als Reichtum der Einrichtungen zu betrachten,
- die heilpädagogische Unterstützung potenziell für alle Kinder vorzuhalten.

Während im Konzept der Integration versucht wurde, die Kinder mit Behinderung so weit zu fördern, dass sie im integrativen Setting teilnehmen konnten, zielt das Konzept der Inklusion nunmehr darauf ab, dass Kindertageseinrichtungen als System verändert werden, damit sie in der Lage sind, alle Kinder in ihrer gesamten Heterogenität aufzunehmen.

Erforderlich ist dazu letztlich ein Konzept inklusiver Bildung in Kindertageseinrichtungen (Kron u. a. 2010; Strätz 2009). Quellen lassen sich in dieser Hinsicht durchaus über reformpädagogische Konzeptionen in der Frühpädagogik im Anschluss an Friedrich Fröbel (1782–1852) und Maria Montessori (1870–1952) erschließen (Exner 2008).

Auch das inklusive Potenzial neuerer frühpädagogischer Konzeptionen wie der Reggio-Pädagogik von Loris Malaguzzi (1920–1994) kann dazu genutzt werden (Lingenauber 2008). Bildung sollte zukünftig allgemein mehr unter Einbeziehung des Elementarbereiches konzipiert werden, wie es Gerd E. Schäfer (2001) mit seinem Konzept einer frühkindlichen Bildung als Fähigkeit, sich selbst auszudrücken, vorgeschlagen hat – auf welchem Entwicklungsniveau auch immer.

Quellen einer inklusiven Bildung in Kindertageseinrichtungen lassen sich aber auch über neuere Theorie- und Handlungskonzepte erschließen, die in der Heil- und Sonderpädagogik derzeit international stark diskutiert werden.

### *Disability Mainstreaming*

Im Ansatz des *disability mainstreaming* (abgeleitet von *gender mainstreaming*) kommt das Bemühen zum Ausdruck, alle sozial- und bildungspolitischen Maßnahmen des Staates unter die Maxime von mehr *Teilhabe* gerechtigkeit zu stellen (Wacker 2011). Damit ist eine Gesamtstrategie angesprochen, die sich auf alle gesellschaftlichen Bereiche bezieht und Gleichstellung in der Gesellschaft im Sinne von nachhaltigen Entwicklungen ständig im Blick hat.

*Disability* bezeichnet in diesem Kontext nicht in erster Linie die „Unfähigkeit“ einer Person und deren Ursachen, sondern vielmehr die Hindernisse für die Entfaltung von Fähigkeiten (ebd., S. 9). Für die inklusive Bildung folgt daraus, dass hier nicht nur ein pädagogisches Problem zu lösen ist, sondern

vielmehr sämtliche Interaktions- und Steuerungsprozesse in einer Kindertageseinrichtung auf den inklusiven Prüfstand gestellt werden sollen.



Darüber hinaus lässt sich *disability mainstreaming* nicht mehr nur auf die Kindertageseinrichtung selbst reduziert umsetzen. Eine Verortung entsprechender Maßnahmen im Sozialraum der Einrichtung gilt inzwischen als unumstritten. Auch die Eingliederungshilfe wird derzeit unter dem Aspekt der *Sozialraumorientierung* neu konzipiert, da deutlich geworden ist, dass eine inklusive Gesamtorientierung nicht nur über eine Gesetzesänderung geleistet werden kann (ebd., S. 13).

Inklusive Bildung gerät hier zum Bestandteil einer regionalen Infrastruktur für Menschen mit Behinderung und bleibt auf lebendige Austauschprozesse zwischen Kindertageseinrichtungen und dem sozialen Kontext angewiesen. Elisabeth Wacker hat dazu ein Entwicklungsprogramm vorgestellt, in dem über die Aufmerksamkeit für Ressourcen (Schritt 1), die Identifizierung von Handlungsfeldern (Schritt 2) und die Erprobung von Modellen (Schritt 3) schließlich das übergreifende Ziel des *disability mainstreaming* erreicht werden soll.

### *Care-Ethik*

Eine mögliche Fundierung erfährt das Konzept der inklusiven Bildung ebenfalls durch den Ansatz der *Care-Ethik* (Wunder 2011). Aus der Praxis der sozialen Arbeit und aus feministischen Positionen heraus entstanden, weist die *Care-Ethik* auf den Aspekt der Achtsamkeit und Sorge im Klientel-Bezug

hin. „Care“ meint so viel wie „Angewiesenheit des Menschen auf den anderen und auf dessen achtsame Zuwendung“ (ebd., S. 21). Mit „Achtsamkeit“ ist wiederum eine Grundhaltung gemeint, die die „Verbundenheit aller Menschen“ sowie eine „sorgende Aktivität gerade bei Ungleichheit der Kommunikationspartner“ anstrebt (ebd.). Die Qualität der Beziehung zu Kindern mit Behinderung stellt deshalb die Basis inklusiver Bildung dar. Aus ihr und den Bedürfnissen der Beteiligten entsteht gleichsam das inklusive Bildungsangebot.

Für die innere Haltung des Care-Gebers sind vor dem Hintergrund der *Care-Ethik* folgende Kriterien bedeutsam:

- *Attentiveness* (Aufmerksamkeit) im Sinne von Offenheit und Zugewandtheit zum anderen,
- *Responsibility* (Verantwortlichkeit) im Sinne der Bereitschaft, Sorge für andere zu übernehmen,
- *Competence* (Kompetenz) im Sinne der Bereitschaft, eigene Grenzen zu akzeptieren und professionelle Hilfe geben zu können,
- *Responsiveness* (Empfänglichkeit) im Sinne der Bereitschaft zur Nähe.

Gleichzeitig ist *Care* (nur unzureichend übersetzt mit dem deutschen Wort „Sorge“) abzugrenzen von einseitigen Abhängigkeitsverhältnissen. Die US-amerikanische Philosophin und Mutter einer Tochter mit Behinderung, Eva Kittay (2006), spricht hier von einer „inversen Abhängigkeit“:

„Der Gebende ist auch abhängig vom Nehmenden. Die Ungleichheit sollte nicht weggeredet werden, sondern im Gegenteil zum Ausgangspunkt der eigenen Reflexion werden“ (ebd., S. 22).

Die Verletzlichkeit des Menschen – und zwar nicht nur des Menschen mit einer Behinderung – wird hier zum Ausgangspunkt einer „bescheideneren Philosophie“ (ebd.).

Die philosophischen Grundlagen einer inklusiven Bildung müssen deshalb so konzipiert sein, dass auch in der Theorie sowie in den Grundbegriffen und Grundannahmen bereits der Ausschluss und die Aussonderung verhindert werden. Inklusive Bildung ist im Sinne der *Care-Ethik* getragen von einer achtsamen Zuwendung zum anderen. Dieses Prinzip gilt im Übrigen für alle Kinder.

### *Diversity Education*

Im Ansatz der *diversity education* (Prenzel 2011; Winzer 2009; Genishi/Goodwin 2008) wird die Heterogenität der Kinder und Jugendlichen zum Reichtum des Bildungsangebotes. In dem US-amerikanischen Slogan *Celebrate Diversity* kommt diese neue Herangehensweise an die Unterschiedlichkeit von Kindern und Jugendlichen zum Ausdruck (Albers 2011).

Annedore Prenzel hat bereits in ihrer „Pädagogik der Vielfalt“ (1995) auf die Bedeutungsvielfalt des Begriffs „Heterogenität“ hingewiesen. Gerade unter dem Einfluss von Konzepten der Menschenrechtsbildung, der *diversity education* und der demokratischen Erziehung zeigt sich, dass Heterogenität mehrere Bedeutungsebenen umfasst:

- (1) Heterogenität als *Verschiedenheit* im Sinne von Unterschieden zwischen Kindern, beispielsweise aufgrund ihres Alters, ihrer sozialen und kulturellen Herkunft, ihrer Geschlechtszugehörigkeit,
- (2) Heterogenität als *Vielschichtigkeit* im Sinne von vielfältigen Substrukturen innerhalb einer Person oder Gruppe,
- (3) Heterogenität als *Veränderlichkeit* im Sinne von prozessualen und dynamischen Entwicklungen innerhalb von Personen oder Gruppen,
- (4) Heterogenität als *Unbestimmbarkeit* im Sinne von unbegreiflichen und nicht benennbaren Aspekten einer Person oder Gruppe.

Trotz dieser Unterschiede (oder gerade wegen dieser Unterschiede) garantieren demokratische Gesellschaften ihren Mitgliedern Gleichheit im Sinne von gleichen Rechten auf Teilhabe an den Ressourcen einer Gesellschaft (z.B. die *UN-Kinderrechtskonvention*). Inklusive Bildung wird bestimmt von diesem Spannungsverhältnis zwischen Gleichheit und Verschiedenheit und bedarf der Denkfigur der „egalitären Differenz“ (ebd., S. 36), wie sie in der kritischen Sozialphilosophie von Theodor W. Adorno zum Ausdruck kommt:

„Eine emanzipierte Gesellschaft jedoch wäre kein Einheitsstaat, sondern die Verwirklichung des Allgemeinen in der Versöhnung der Differenzen. Politik (...) sollte (...) den besseren Zustand aber den-

ken als den, in dem man ohne Angst verschieden sein kann“ (Adorno 2001, S. 184 f.).

Im Rahmen inklusiver Bildung gilt es, den Zusammenhang von Gleichheit und Verschiedenheit auf allen Ebenen des Bildungssystems immer wieder neu auszubalancieren.

### *Eine demokratische Bildungskonzeption bezieht sich auf das Teilhaben und Beitragen*

Inklusive Bildung bezogen auf Kinder mit Behinderung wird so letztlich einer demokratischen Bildungskonzeption verpflichtet sein, wie sie der amerikanische Erziehungswissenschaftler John Dewey (1859–1952) in seiner Vorstellung von Demokratie zum Ausdruck gebracht hat. Damit einher geht eine sozialphilosophische Grundlegung inklusiver Bildung im Rahmen einer kritisch-pragmatistischen Konzeption (Dewey 1993/1916). Dewey bezeichnet es als Aufgabe der Demokratie, Erfahrungen hervorzuheben, an denen alle teilhaben und zu denen alle beitragen können (Dewey 1988/1939). Inklusive Bildung wird für Kinder mit Behinderung erst dann erfahrbar, wenn sie nicht nur teilhaben können, sondern auch etwas beitragen.

### *Teilhabe und Teilgabe sind miteinander verbunden*

Die Erweiterung des Teilhabekonzepts besteht in der Anschlussmöglichkeit um den Aspekt der „Teilgabe“. Von Marianne Gronemeyer (2009, 2002) in den sozialwissenschaftlichen Diskurs eingeführt, stellt der Aspekt der Teilgabe die doppelseitige Struktur gesellschaftlicher Partizipationsprozesse heraus: „Teilgabe meint, dass jedes Mitglied einer Gesellschaft seinen Beitrag zur Gestaltung des gesellschaftlichen Miteinanders in allen Fragen, die sein Leben betreffen, leisten kann“ (ebd., S. 79).

Auf die Heil- und Sonderpädagogik bzw. die Behindertenhilfe übertragen macht die Verbindung von Teilhabe und Teilgabe deutlich, dass Menschen mit Behinderung aktiv an der Inklusion beteiligt sein müssen und selbst etwas geben wollen (Steinhardt 2008; Dörner 2007).

In ersten Studien zur Teilhabeforschung bei Menschen mit Behinderung (Krope u. a. 2009) zeigt sich überdies, dass bei den Bemühungen, die

Teilhaberechte von Menschen mit Behinderung zu erfüllen, häufig ihre *Teilgabe-Bedürfnisse* gar nicht wahrgenommen werden.

Inklusion bedeutet demnach, eine neue Form des Miteinanders zu kreieren, in der Prozesse des Voneinander-Lernens – und zwar aller Beteiligten – möglich werden. Zugleich macht der Durchgang durch neuere Ansätze einer inklusiven Bildung in der Frühpädagogik deutlich, dass wir hier zum gegenwärtigen Zeitpunkt noch von einer konzeptionellen Suchbewegung ausgehen müssen.

## 2.4.3 Zusammenfassung

Der konzeptionelle Zusammenhang inklusiver Frühpädagogik liefert zahlreiche Prinzipien für frühpädagogisches Handeln bezogen auf Kinder mit Behinderung. Anhand der Erfahrungen in integrativen Kindertageseinrichtungen lassen sich zentrale *Prinzipien* wie *Entwicklungsorientierung*, *Interaktionsorientierung*, *Situationsorientierung*, *Ressourcen- und Netzwerkorientierung* sowie *Spielorientierung* als Qualitätskriterien ableiten, die auch für die inklusive Frühpädagogik der Zukunft Bedeutung haben werden.

Über diesen Rückblick auf die integrative Frühpädagogik hinausgehen neue Impulse für inklusive Bildung in der Frühpädagogik von Ansätzen des *disability mainstreaming*, der *Care-Ethik* und der *diversity education* aus. Zusammengeführt werden diese Aspekte letztlich in einer demokratischen Konzeption inklusiver Bildung, wobei nicht Bildung und Erziehung *zur* Demokratie, sondern vielmehr Bildung und Erziehung *in* der Demokratie gemeint ist.

Frühpädagogische Fachkräfte stehen vor der schwierigen Aufgabe, die in der Fachdiskussion zur inklusiven Pädagogik bei Kindern mit Behinderung vorhandenen vielfältigen Perspektiven auszuhalten und sich auf eine offene Suchbewegung in einem noch nicht vollständig abgesteckten Terrain einzulassen. *Offenheit* für neue Entwicklungen und unterschiedliche Blickwinkel wird so zu einer zentralen Kompetenzanforderung im Rahmen inklusiver Kindertageseinrichtungen.

## 2.5 Inklusive Kindertageseinrichtungen – ein Mehrebenenmodell

Aufbauend auf den frühpädagogischen Konzeptionen inklusiver Bildung in Kindertageseinrichtungen stellt sich nun in einem weiteren Schritt die Frage nach der konkreten Entwicklungsarbeit. Aus den bisher vorliegenden Erfahrungen in integrativen Kindertageseinrichtungen lässt sich ableiten, dass hier nicht nur mehr individuelle Förderung für das einzelne Kind angestrebt werden kann, sondern dass es auch um einen Transformationsprozess geht, der sich auf die gesamte Kindertageseinrichtung bezieht.

Das Kapitel 2.5.1 stellt dementsprechend die Inklusionsentwicklung als Mehrebenenmodell dar.

Das Kapitel 2.5.2 zeigt vor diesem Hintergrund die pädagogische Qualität in inklusiven Kindertageseinrichtungen als den entscheidenden Prüfstein erfolgreicher Inklusionsentwicklung auf. Diese Entwicklungsarbeit bleibt zugleich an die einzelne Kindertageseinrichtung gebunden, die vom Team der frühpädagogischen Fachkräfte, den Eltern und den Kindern *gemeinsam* geleistet wird. Insofern wird die Inklusionsentwicklung im Elementarbereich sich am ehesten als Bottom-up-Prozess erfolgreich gestalten lassen.

### 2.5.1 Inklusionsentwicklung als System

Inklusionsentwicklung in Kindertageseinrichtungen ist als Mehrebenenmodell zu konstruieren. Um das Ziel der Entwicklung einer inklusiven Kindertageseinrichtung zu erreichen, sollten alle Beteiligten (Kinder, Eltern, pädagogische Fachkräfte, Träger) in einen gemeinsamen Veränderungsprozess der Kindertageseinrichtung als System eintreten.

Mit dem *Index für Inklusion* für Kindertageseinrichtungen von Tony Booth u.a. (2006) liegt dazu ein vielfach praktiziertes Entwicklungsinstrument vor, das von zahlreichen Kindertageseinrichtungen als hilfreich angesehen wird. Obwohl der Index zunächst für die Schule entwickelt worden ist, liegt

mittlerweile auch eine Adaptation für Kindertageseinrichtungen vor.

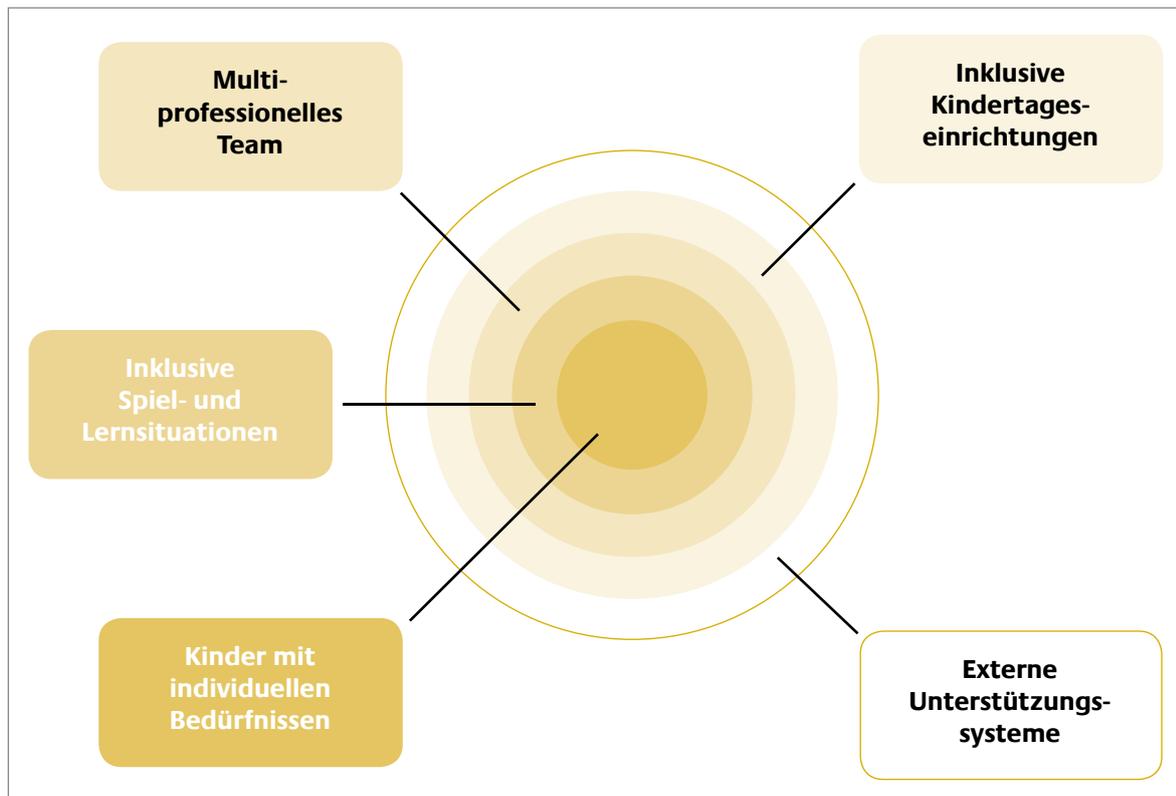
Der *Index für Inklusion* stellt ein praxisbezogenes Entwicklungsinstrument zur Verfügung, das Planungs- und Umsetzungshilfen in drei Dimensionen bereithält:

- *Dimension A: Inklusive Kulturen entfalten* (Gemeinschaft bilden; inklusive Werte verankern)
- *Dimension B: Inklusive Leitlinien etablieren* (eine Einrichtung für alle entwickeln; Unterstützung von Vielfalt organisieren)
- *Dimension C: Inklusive Praxis entwickeln* (Spiel und Lernen gestalten; Ressourcen mobilisieren)

Dazu enthält der Index gut 500 Indikatoren und Fragen, welche die Inklusionsentwicklung in den verschiedenen Dimensionen leiten sollen. Der empfohlene Prozess des Umgangs mit dem Index spiegelt bekannte Erfahrungen mit der Transformation von Bildungseinrichtungen und enthält Elemente wie Bestandsaufnahme, einrichtungsbezogene Planung und Umsetzung sowie deren Evaluation. Auch wenn noch keine Evaluation der praktischen Umsetzung des Index für Kindertageseinrichtungen vorliegt (vgl. für den Bereich der Schule: Rustemeier/Booth 2005), kann dennoch auf der Ebene erster Erfahrungen (Thiem 2010) davon ausgegangen werden, dass der Umgang mit dem Index auf der Einrichtungsebene sehr uneinheitlich erfolgt.

Hilfreich erscheint der Index dann, wenn Einrichtungsteams selektiv mit den Fragen bzw. Indikatoren umgehen und die inklusive Entwicklung schrittweise bzw. nicht in allen Entwicklungsdimensionen gleichzeitig angehen. Möglicherweise fühlen sich Einrichtungsteams aber auch von der großen Zahl an Fragen und Indikatoren (deren Zahl in neueren Ausgaben des Index für Inklusion noch anwachsen soll) überfordert. Der Index könnte von Einrichtungsteams auch als externe Evaluation der Inklusionsentwicklung und somit als ein Instrument der Kontrolle missverstanden werden, das zu wenig Raum für standortbezogene Entwicklungen und Profilbildungen lässt. Zu betonen ist deshalb stets, dass der *Index für Inklusion* als Instrument der Selbstevaluation genutzt werden sollte und keine didaktischen Hinweise enthält (vgl. Abbildung).

## Abbildung: Inklusionsentwicklung in Kindertageseinrichtungen als Mehrebenenmodell



Quelle: Eigene Darstellung

Demgegenüber können jedoch auch einrichtungsspezifische Entwicklungsprozesse hin zur inklusiven Kindertageseinrichtung ausgemacht werden, in denen ein standortbezogenes Profil einer inklusiven Frühpädagogik angestrebt wird.

Den Ausgangspunkt bildet hier die Aufnahme eines Kindes mit einer Behinderung. Darauf aufbauend wird der Prozess der Veränderung der Kindertageseinrichtung im Sinne eines Systems in den Blick genommen (Dippelhofer-Stiem 1997).

Die Entwicklung einer inklusiven Kindertageseinrichtung wäre dann bezogen auf die jeweilige Einrichtung als Veränderungsprozess auf mehreren Ebenen zu konzipieren. Selbstverständlich ist diese Entwicklung kein Selbstläufer, sondern muss vielmehr von allen Beteiligten aktiv getragen und vorangetrieben werden. Dabei sind auch Rückschläge bei oder ein Scheitern von inklusiven Entwicklungen nicht auszuschließen. Sie sollten

jedoch in jedem Fall offen und unter externer fachlicher Begleitung mit allen Beteiligten angesprochen werden.

### 2.5.1.1 Ebene der Kinder mit individuellen Bedürfnissen

Im Mittelpunkt des inklusiven Entwicklungsprozesses stehen zunächst einmal die Kinder. Auf der *Ebene der Kinder mit individuellen Bedürfnissen* geht es unter inklusivem Aspekt darum, sich von der Zwei-Gruppen-Theorie (Behinderte – Nichtbehinderte) zu lösen. Im Sinne vielfältiger Heterogenitätsdimensionen (vgl. Kap. 2.4.2) kann im Gegensatz dazu davon ausgegangen werden, dass alle Kinder mehreren unterschiedlichen Gruppen angehören (z.B. Alter, Geschlecht, Migration, Behinderung). Eine Reduzierung auf das Merkmal „Behinderung“ ist von daher mit den Grundsätzen inklusiver Bildung nicht mehr vereinbar.

Gleichwohl gilt es auch im Rahmen inklusiver Kindertageseinrichtungen sicherzustellen, dass die individuellen Bedürfnisse aller Kinder wahrgenommen und darauf bezogene pädagogische Angebote sowie angemessene Vorkehrungen vorgehalten werden. Intensive Gespräche mit den Eltern, aber auch eine individuelle Kind-Umfeld-Diagnostik (Sander 2002) sowie darauf aufbauende individuelle Förderangebote werden auch in einer inklusiven Kindertageseinrichtung unverzichtbar sein. Sie beziehen sich allerdings nicht mehr nur auf Kinder mit Behinderung, sondern zumindest potenziell auf alle Kinder. Hier ist die enge Zusammenarbeit von Eltern und frühpädagogischen Fachkräften insbesondere mit der heilpädagogischen Fachkraft unabdingbar, die in der inklusiven Kindertageseinrichtung ständig anwesend sein sollte. Unter dem Aspekt der Umfeldorientierung ist es sicherzustellen, dass auch die jeweilige Lebenslage der Kinder im Entwicklungsprozess berücksichtigt wird.

### 2.5.1.2 Ebene der inklusiven Spiel- und Lernsituationen

Im Spiel begegnen sich Kinder mit ihren unterschiedlichen Interessen, Bedürfnissen und Fähigkeiten und konstruieren aus diesen heterogenen Voraussetzungen gemeinsame Spieltätigkeiten. Auf der *Ebene der inklusiven Spiel- und Lernsituationen* gilt es für pädagogische Fachkräfte, geeignete Rahmenbedingungen (wie Spielmaterial, Raumgestaltung) zur Verfügung zu stellen, um das gemeinsame Spiel zu fördern und zu intensivieren (Casey 2005; Heimlich 1995). Dabei begeben sich frühpädagogische Fachkräfte durchaus als Mitspielende in die Spielsituation hinein. Insgesamt werden hier hohe Anforderungen an die Fähigkeit zur Spielbeobachtung und zur flexiblen Gestaltung spielpädagogischer Angebote gestellt (Heimlich 2001).

Darüber hinaus ist durch geeignete Screening-Instrumente sicherzustellen, dass Entwicklungsrisiken und Lernprobleme rechtzeitig erkannt werden und somit Anschlussmöglichkeiten für vertiefende diagnostische und therapeutische Angebote (bezogen auf Kinder mit Behinderung) entstehen. Frühpädagogische Fachkräfte sollten die Möglichkeit haben, über die konkreten Spiel- und Lernangebote hinaus

Lern- und Entwicklungsrisiken zu erkennen und gegebenenfalls fachliche Unterstützung in Ergänzung zur Arbeit in der inklusiven Gruppe zu akquirieren.

### 2.5.1.3 Ebene der interdisziplinären Teamkooperation

Die Entwicklung einer inklusiven Kindertageseinrichtung erfordert die enge Zusammenarbeit aller Beteiligten. Das gilt insbesondere für die frühpädagogischen Fachkräfte. Auf der *Ebene der interdisziplinären Teamkooperation* sorgen sie für einen regelmäßigen Erfahrungsaustausch bezogen auf die Arbeit in den verschiedenen Gruppen der Kindertageseinrichtung und bezogen auf die gruppenübergreifende Koordination.

Die gemeinsame Planung von inklusiven pädagogischen Angeboten und die Teamfallbesprechung sind Beispiele für eine solche intensiviertere Form der Teamkooperation, in die auch andere Professionen (wie Heilpädagoginnen und Heilpädagogen, Frühförderpädagoginnen und Frühförderpädagogen, Psychologinnen und Psychologen, Kinderärztinnen und Kinderärzte, Therapeutinnen und Therapeuten) einbezogen werden sollten (Heimlich/Jacobs 2007).

### 2.5.1.4 Ebene der inklusiven Einrichtungskonzeption

Inklusive Kindertageseinrichtungen werden erfahrungsgemäß über kurz oder lang ihr gesamtes pädagogisches Konzept unter das Leitbild der Inklusion stellen. Erst dann wird der entscheidende Schritt mit Blick auf das Leitbild Inklusion vollzogen.

Auf der *Ebene der inklusiven Einrichtungskonzeption* ist ein kontinuierlicher Prozess der Konzeptentwicklung in der Praxis empfehlenswert. Bei jährlichen Klausurtagen des gesamten Einrichtungsteams wird beispielsweise das pädagogische Konzept jeweils neu auf den Prüfstand gestellt und weiterentwickelt. Eine besondere Bedeutung kommt dabei der Leitung der Kindertageseinrichtung zu, die diesen Entwicklungsprozess immer wieder anregen sollte und auch nach außen gegenüber Eltern und Trägern vertritt. In inklusiven Kindertageseinrichtungen nehmen alle Beteiligten an diesem Prozess teil (Heimlich/Behr 2008, 2005).

### 2.5.1.5 Ebene der externen Unterstützungssysteme

Inklusive Kindertageseinrichtungen können die tägliche pädagogische Arbeit nur bewältigen, wenn sie ihre externe Kooperation intensivieren. Auf der *Ebene der externen Unterstützungssysteme* werden weitere Fachkräfte in die Arbeit der Einrichtung eingebunden.

Als hilfreich hat sich dabei der Aufbau eines regionalen Netzwerkes im Sinne eines *support system* erwiesen. Gute Kindertageseinrichtungen unterhalten vielfältige Beziehungen zum unmittelbaren Umfeld auch im Sinne der Gemeinwesen-Orientierung (Tietze 2009; Honig u. a. 2004; Tietze/Viernickel 2003).

Neben der Unterstützung des Trägers bezogen auf die Fachberatung, den organisatorisch-administrativen Service und die Weiterbildungsangebote sind insbesondere andere Bildungseinrichtungen wie Kinderkrippen, Horte und Grundschulen zu nennen. Ebenso ist in diesem Zusammenhang zu denken an Frühförderstellen, Sonderpädagogische Förderzentren (SFZ) mit mobilen bzw. ambulanten heil- und sonderpädagogischen

Förderangeboten, Sozialpädiatrische Zentren (SPZ) sowie an weitere soziale Dienste im Sinne eines *koordinierten und vernetzten Angebotes Früher Hilfen*.

Darüber hinaus ist dieser Entwicklungsprozess ebenfalls eingebunden in gesamtgesellschaftliche Veränderungen, die über gesetzliche Grundlagen (z.B. die „große Lösung“ im Kinder- und Jugendhilfegesetz KJHG) oder sogar über internationale Empfehlungen (wie die UN-Konvention) in die konkrete Arbeit auf Einrichtungsebene ebenfalls hineinwirken. Damit ergeben sich zumindest Berührungspunkte zum Fachkonzept der „Sozialraumorientierung“ (Hinte 2009), obwohl ein intensiver fachlicher Diskurs dazu noch aussteht (vgl. dazu auch den „Kommunalen Index für Inklusion“, Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft o.J.).

### 2.5.2 Inklusive Qualität in Kindertageseinrichtungen

Entscheidend für die praktische Umsetzung des Leitbildes „Inklusion“ in Kindertageseinrichtungen ist insgesamt die *pädagogische Qualität* (Heimlich 2009, 2008a, 2008b). Nach vorliegenden Erfahrungen aus der Begleitforschung von integrativen Kindertageseinrichtungen kann davon ausgegangen werden, dass die pädagogische Qualität dieser Einrichtungen weiter entwickelt ist als die nicht-integrativer Einrichtungen (TÄKS 2009; Behr 2008; Heimlich/Behr 2008, 2005; Jerg u. a. 2008, 2007; Institut für Kinder- und Jugendhilfe 2007; Kreuzer 2006; Thalheim 2004; Kobelt-Neuhaus 2002).

Im Rahmen der Behindertenhilfe wird insgesamt davon ausgegangen, dass *Inklusion und Qualität* nicht zu trennen sind:

„Mit sozialer Qualität ist ein Wertkomplex gemeint, der sich auf das Individuum als Person, begabt mit unverlierbarer Menschenwürde, und zugleich auf seine Zugehörigkeit (Inklusion) zu anderen in einer ihm und dem Gemeinwohl förderlichen Weise bezieht“ (Speck 1999, S. 129).



Als Teilwerte sozialer Qualität gelten:

- (1) *Menschlichkeit* im Sinne einer humanen Annahme aller,
- (2) *Autonomie* im Sinne einer Achtung vor den Selbstbestimmungsrechten des Anderen,
- (3) *Professionalität* im Sinne fachlicher Kompetenz,
- (4) *Kooperativität* im Sinne der engen Zusammenarbeit aller Beteiligten,
- (5) *Organisatorische Funktionalität* im Sinne der effektiven Strategien des Zusammenwirkens aller Beteiligten,
- (6) *Wirtschaftlichkeit* im Sinne eines bedarfsgerechten Umgangs mit Ressourcen (ebd., S. 130 ff.).

Für die Entwicklung von inklusiven Qualitätsstandards auf Einrichtungsebene liegen aus den *Münchener Projekten* zur Qualitätsentwicklung in integrativen Kindertageseinrichtungen praktikable Ergebnisse vor, die in den integrativen Kindertageseinrichtungen der Landeshauptstadt München mittlerweile als Grundlage anerkannt worden sind. Unumgänglich ist dazu allerdings die Mühe eines einrichtungsbezogenen Entwicklungsprozesses, in dem die „Schätze“ der vorhandenen Erfahrung zur inklusiven Arbeit immer wieder gemeinsam von allen Beteiligten gehoben werden und in einem kontinuierlichen Prozess in die pädagogische Konzeption der Einrichtung Eingang finden (Heimlich 2011).

Inklusive Frühpädagogik bezogen auf Kinder mit Behinderung bleibt somit angewiesen auf ein pädagogisches Qualitätsmanagementsystem.

Anknüpfend an internationale Diskurse, wie sie von Michael Guralnick in seinem Sammelband *Early Childhood Inclusion: Focus on Change* (2001) im Überblick dargestellt werden, können vier wesentliche Schwerpunkte in einem Rahmenkonzept zur Entwicklung von inklusiven Kindertageseinrichtungen im Sinne inklusiver Zielsetzungen ausgemacht werden:

- (1) *Universal access* als Verfügbarkeit und Zugänglichkeit von inklusiven Kindertageseinrichtungen auf der Ebene des Gemeinwesens verbunden mit einem Maximum an Teilhabemöglichkeiten für Kinder mit Behinderung,
- (2) *Feasibility* als Berücksichtigung der individuellen Bedürfnisse aller Kinder innerhalb inklusiver

Bildungsangebote verbunden mit Selbst- und Fremdevaluationen sowie der Einbeziehung spezieller professioneller Kompetenzen,

- (3) *Developmental and Social Outcomes* als Effekte inklusiver Bildungsangebote im Bereich der kognitiven, sprachlichen und sensomotorischen Entwicklung bis hin zu sozialen Kompetenzen und Freundschaften,
- (4) *Social Integration* als intensive soziale Beziehungen zwischen Kindern mit und ohne Behinderung verbunden mit entsprechender Unterstützung und Begleitung in diesem Bereich.

Allerdings rät Michael J. Guralnick in seinem Rahmenkonzept auch zu einem gewissen Realismus bei der Einschätzung der Inklusionsentwicklung in der Frühpädagogik. Das gilt besonders für den Aspekt der sozialen Integration und die Entwicklung von Gleichaltrigen-Kontakten (vgl. dazu auch Kreuzer/Ytterhus 2011): „(...) the high expectations for social integration, particularly in the form of more extended forms of social play activities and the development of friendships, have not been met from the perspective of typically developing children“ (Guralnick 2001, S. 28).

### 2.5.3 Zusammenfassung

Die Anforderungen an frühpädagogische Fachkräfte in inklusiven Kindertageseinrichtungen verändern sich in sehr komplexer Weise. Über die Beziehung zu Eltern und Kindern sowie über die Gestaltung der Spiel- und Lernangebote hinaus sind frühpädagogische Fachkräfte zusätzlich durch ein hohes Maß an internen und externen Kooperationsaufgaben beansprucht. In Kindertageseinrichtungen liegen dazu vergleichsweise günstige Voraussetzungen vor, da die Teamarbeit zum festen Bestandteil der pädagogischen Arbeit im Elementarbereich zählt.

Gleichwohl dürfte die Vielfalt und Multiprofessionalität der Teamarbeit auch neue Anforderungen enthalten.

## 2.6 Kompetenzen für inklusive Frühpädagogik im Kontext „Kinder mit Behinderung“

Welches Kompetenzmodell lässt sich nun bezogen auf die Arbeit in inklusiven Kindertageseinrichtungen zugrunde legen? Mit Kompetenz sind im allgemeinen Sprachgebrauch der *Sachverstand* bzw. die *Fähigkeiten* eines Menschen gemeint (von lat. *competentia* = Zusammentreffen). Daneben meint Kompetenz in einem eher juristischen Sinne aber auch *Zuständigkeit* für eine bestimmte Aufgabe, wobei diese Zuständigkeit sicher nicht ganz ohne entsprechende fachliche Fähigkeiten realisiert werden kann.

Franz R. Weinert definiert Kompetenzen im psychologischen Sinne als „(...) die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert 2002, S. 27f.).

### *Der pädagogische Aspekt von Kompetenz*

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

### *Der heilpädagogische Aspekt von Kompetenz*

Heilpädagogische Kompetenz zeichnet sich in einem spezifischen Sinne dadurch aus, dass um-

fassende Grundlagenkenntnisse bezogen auf die individuellen Bedürfnisse von Kindern mit Behinderung im Sinne von basalen Entwicklungsmodellen in den verschiedensten Entwicklungsbereichen vorliegen. Daraus ergibt sich des Weiteren die Fähigkeit zur Feststellung des vorhandenen Lern- und Entwicklungsstandes im Sinne einer heilpädagogischen Diagnostik.

Heilpädagoginnen und Heilpädagogen verfügen darüber hinaus über die Fähigkeit zur Entwicklung von individuellen Fördermaßnahmen und sind in der Lage, deren Effekte zu evaluieren. Damit ist jedoch nicht die Vorstellung verbunden, dass entsprechende individualisierte Förderangebote in der Regel außerhalb der inklusiven Gruppe in der Kindertageseinrichtung durchgeführt werden. Im Sinne einer Verhinderung von sozialen Ausgrenzungsprozessen ist vielmehr dafür Sorge zu tragen, dass individuelle Förderangebote in den Gruppenalltag eingebunden bleiben. Wenn aufgrund von räumlich-materiellen Ausstattungsmerkmalen (z.B. in einem separaten Therapieraum) Förder- bzw. Therapieangebote gemacht werden, dann sollten diese auch für Kinder ohne Behinderung offen bleiben und im Sinne einer inklusiven Kleingruppenförderung realisiert werden (Heimlich 2008).

Das Mehrebenenmodell der Entwicklung inklusiver Kindertageseinrichtungen wird nun ebenfalls zur Grundlage für eine erste Beschreibung der geforderten Kompetenzen von frühpädagogischen Fachkräften herangezogen (Kapitel 2.6.1).

Daraus werden in einem zweiten Schritt im Sinne einer Querstruktur zu den Entwicklungsebenen und konkreten Aufgaben die personalen, sozialen und fachlichen Kompetenzen von frühpädagogischen Fachkräften in inklusiven Kindertageseinrichtungen abgeleitet (Kapitel 2.6.2). Zugleich bestehen damit Anschlussmöglichkeiten an den *Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR)*.

### 2.6.1 Inklusive frühpädagogische Kompetenz als Mehrebenenmodell

Gemäß dem Mehrebenenmodell der Entwicklung inklusiver Kindertageseinrichtungen unterscheidet

man Kompetenzschwerpunkte (bezogen auf Kinder mit individuellen Förderbedürfnissen), inklusive Spiel- und Lernsituationen, multiprofessionelle Teams, inklusive Einrichtungskonzeptionen und die Unterstützungssysteme einschließlich der externen Kooperation. Dabei ist die Kompetenz, angemessene Vorkehrungen für Kinder mit Behinderungen vorzuhalten, auf allen Ebenen mitzudenken.

### 2.6.1.1 Mit Heterogenität umgehen lernen

Frühpädagogische Fachkräfte in inklusiven Kindertageseinrichtungen stehen vor der Aufgabe, Kinder in ihren *individuellen Förderbedürfnissen* vor dem Hintergrund einer *Vielfalt an Heterogenitätsdimensionen* (z.B. Alter, Geschlecht, Migration, soziale Lage) wahrzunehmen und das inklusive Förderangebot differenziert auf diese spezifische Ausgangslage auszurichten. Beobachtungsfähigkeiten sollten deshalb besonders geschult werden. Daneben gilt es, die Entwicklungsgeschichte einzelner Kinder zu erschließen und ein Verständnis für Risikofaktoren sowie vorliegende Entwicklungsprobleme zu entwickeln.

Insofern benötigen frühpädagogische Fachkräfte in inklusiven Tageseinrichtungen eine basale pädagogisch-diagnostische Kompetenz, die es ihnen ermöglicht, auf die individuellen Bedürfnisse aller Kinder einzugehen (z.B. Spielbeobachtung).



Gleichzeitig sollte auch auf weitere Kompetenzen zurückgegriffen werden, die beispielsweise aus der Frühförderung, durch Therapeutinnen und Therapeuten oder von Heilpädagoginnen und Heilpädagogen, aber auch von Eltern mit eingebracht werden können (Sarimski 2011; Klein 2010; Freiburger Projektgruppe 1993; Kaplan 1993). Überdies ist eine kontinuierliche und kooperative Selbstreflexion der eigenen Heterogenitätswahrnehmung erforderlich.

### 2.6.1.2 Inklusive Gruppenarbeit gestalten

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

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

### 2.6.1.3 Teamarbeit entwickeln

Die entscheidende Entwicklungseinheit einer inklusiven Kindertageseinrichtung bleibt das Team der frühpädagogischen Fachkräfte. Vielfach wird es bei der inklusiven Arbeit um weitere professionelle Kompetenzen erweitert (z.B. Therapeutinnen und Therapeuten, Heilpädagoginnen und Heilpädagogen, Sozialpädagoginnen und Sozialpädagoge, Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter, Frühförderinnen und Frühförderer).

Die *Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams* und die darauf bezogene *Fähigkeit zur Teilnahme an Teamentwicklungsprozessen* gehört deshalb im Rahmen der Inklusionsentwicklung ebenso zu den Aufgaben der frühpädagogischen Fachkräfte.

Die Teams können alle Ebenen der Inklusionsentwicklung thematisieren. Fallbesprechungen im Team sind ebenso denkbar wie die gemeinsame Planung und Evaluation der differenzierten Gruppenarbeit (Klein 2010; Haeberlein u.a. 1992).

#### 2.6.1.4 Inklusive Konzeptionen erstellen

Frühpädagogische Fachkräfte sollten in der Lage sein, sich Prozesse der institutionellen Entwicklung bewusst zu machen und die gemeinsame Zielvorstellung einer *inklusiven Kindertageseinrichtung* zu formulieren lernen. Dabei können durchaus unterschiedliche pädagogische Profile von Tageseinrichtungen entstehen. Aber schon die Reflexion über das pädagogische Konzept zählt bereits zu den Qualitätsmerkmalen von inklusiven Kindertageseinrichtungen. Qualitätsentwicklung und Evaluation sind deshalb ebenso unverzichtbare Bestandteile einer inklusiven pädagogischen Arbeit im Elementarbereich (Heimlich/Behr 2008, 2005; Rückert 1993).

#### 2.6.1.5 Regionale Netzwerke bilden

Alle inklusiven Kindertageseinrichtungen sind auf *externe Kooperationspartner* und *Unterstützungssysteme* angewiesen. Als Erstes ist hier die Fähigkeit zur intensiven Kooperation mit den Eltern zu nennen und die Anerkennung der spezifischen Kompetenz, die von dieser Seite in den gemeinsamen Bildungs- und Erziehungsprozess eingebracht wird.

Sodann sollten sich frühpädagogische Fachkräfte auf kooperative Prozesse mit anderen Expertinnen und Experten einlassen und ihre spezifische fachliche Kompetenz in diesem Prozess behaupten können.

Ebenso sind die Grenzen der eigenen Professionalität zu bedenken. Frühpädagogische Fachkräfte sind weder Therapeutinnen und Therapeuten noch Frühförderinnen und Frühförderer, aber sie können in der Kooperation mit anderen Fachleuten durchaus zu einer gegenseitigen Ergänzung

der unterschiedlichen Kompetenzen beitragen (*Kompetenztransfer*).

Frühpädagogische Fachkräfte haben über die Kindertageseinrichtung hinaus also bei der Inklusion auch verstärkt Aufgaben im Bereich der Vernetzung der eigenen Tageseinrichtungen mit anderen sozialen Diensten. Die Kooperation mit der Fachberatung und die Bereitschaft zur kontinuierlichen Fortbildung sind hier ebenso als unverzichtbare Bestandteile anzuführen (Dorrance 2011; Merker 1993; Becker u.a. 1991).

Diese inhaltlichen Aufgabenschwerpunkte sind durch solche Arrangements didaktisch-methodisch zu realisieren, die einen Bezug zur Thematik der Gemeinsamkeit und der Kooperation wahren (z.B. Zusammenarbeit in kleinen Teams innerhalb der Ausbildung bzw. biografische Zugänge; Schildmann/Völzke 1994).

Außerdem ist die fachpraktische Ausbildung um die Inklusion zu erweitern, sodass die Planung, Durchführung und Evaluation von Maßnahmen der Inklusion bereits in der Ausbildung von frühpädagogischen Fachkräften fest verankert wird. Heilpädagogische Kompetenzen kommen im Elementarbereich als Unterstützungssystem zum Tragen, wenn beispielsweise Fachkräfte der Frühförderung oder der Heilpädagogik in der inklusiven Tageseinrichtung Diagnose und Förderung anbieten.

### 2.6.2 Kompetenzprofil inklusiver Frühpädagogik

Im Sinne der pädagogischen Professionstheorie werden *Kompetenzen für inklusive Frühpädagogik* als pädagogische Fähigkeiten zur Gestaltung solcher Situationen angesehen, die eine Begegnung von Kindern mit unterschiedlichen Fähigkeiten, Interessen und Bedürfnissen ermöglichen. Zum anderen umfasst inklusive Kompetenz stets auch eine berufsethische Reflexion im Sinne einer Haltung bezogen auf die Aufgabe der selbstbestimmten Teilhabe aller Kinder – auch von Kindern mit Behinderung.

### *Personale Kompetenzen für inklusive Frühpädagogik*

Neben der professionsethisch bestimmten Entscheidung für die inklusive Frühpädagogik als Werthaltung stehen frühpädagogische Fachkräfte in inklusiven Kindertageseinrichtungen vor der Aufgabe, ihre eigenen Grenzen bewusst zu reflektieren und, bezogen auf ihre pädagogische Arbeit, ein hohes Maß an Offenheit und Transparenz zu akzeptieren. Dazu zählt ebenfalls der professionelle Umgang mit spezifischen Belastungen und deren Bewältigung.

### *Soziale Kompetenzen für inklusive Frühpädagogik*

Pädagogische Fachkräfte sollten in inklusiven Settings über gute kommunikative Fähigkeiten im Bereich Beratung und Gesprächsführung verfügen, auch bezogen auf die Eltern, sowie Grundkenntnisse mit Blick auf die Zusammenarbeit im Team haben.

Darüber hinaus werden spezifische soziale Fähigkeiten in der Akzeptanz von unterschiedlichen Kompetenzen, in der Empathie für andere Menschen und in der Fähigkeit zum Umgang mit Konflikten erwartet.

### *Fachkompetenzen für inklusive Frühpädagogik*

Auch die Fachlichkeit wird in der inklusiven Frühpädagogik erweitert. Neben Grundkenntnissen – bezogen auf individuelle Förderbedürfnisse von Kindern in Verbindung mit entwicklungspsychologischen und soziologischen Voraussetzungen des Lernens und der Entwicklung – benötigen frühpädagogische Fachkräfte auch ein Grundwissen zur Gestaltung inklusiver Spiel- und Lernsituationen hinsichtlich der Planung, Durchführung und Evaluation.

Darüber hinaus nehmen in einer inklusiven Kindertageseinrichtung die fachlichen Anforderungen im Bereich der Organisation und regionalen Vernetzung ebenfalls deutlich zu.

### *Inklusive Frühpädagogik als Handlungskompetenz*

*Inklusive Frühpädagogik als Handlungskompetenz* setzt sich aus diesen personalen, sozialen und

fachlichen Teilaspekten zusammen und erfordert darüber hinaus einen umfassenden und fachlich begleiteten Erfahrungsprozess, in dem erst eine inklusive Professionalität in der Frühpädagogik entstehen kann.

## **2.6.3 Qualifikation für inklusive Frühpädagogik – ein Rückblick mit Perspektive**

Wie aber können sich die frühpädagogischen Fachkräfte diese inklusiven Kompetenzen aneignen?

### *Ebene der selbstorganisierten Qualifikation*

Im Rückblick auf die Integrationsentwicklung in Kindertageseinrichtungen (Meister/Sander 1993) ist zunächst einmal festzuhalten, dass sich die pädagogisch Tätigen beim Einstieg in integrative Projekte meist selbst in reflektierender Auseinandersetzung mit ihrer eigenen pädagogischen Praxis und im Idealfall unter Einschluss wissenschaftlicher Begleitforschung integrative Kompetenzen angeeignet haben.

### *Ebene der Fort- und Weiterbildung*

An vielen Orten lassen sich inzwischen intensive Bemühungen um die Etablierung eines kontinuierlichen und überregionalen Fortbildungssystems zur gemeinsamen Erziehung im Elementarbereich erkennen. Dabei wird angestrebt (wenn auch nicht immer realisiert), dass sich frühpädagogische Fachkräfte möglichst vor der Aufnahme ihrer Tätigkeit in einem Inklusionsprojekt eine entsprechende Basisqualifikation auf dem Gebiet der inklusiven Frühpädagogik aneignen können. Als Ad-hoc-Maßnahme ist diese Form der Qualifikation für inklusive Frühpädagogik auch weiterhin unverzichtbar, weil sie insbesondere kurzfristige Effekte in Richtung Praxistransfer erwarten lässt.

### *Ebene der Berufsausbildung bzw. des akademischen Studiums*

Seit einiger Zeit haben mehrere Studienorte begonnen (z.B. EH Darmstadt, FH Fulda), Präsenz- bzw. Online-Studienangebote vorzuhalten, die in den

Rahmen einer Akademisierung der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern hineingestellt werden müssen (Robert Bosch Stiftung 2008, vor allem Baustein 10). Damit öffnet sich das Feld der Erstausbildung im Sinne eines Regelstudienangebotes bzw. anerkannter Ausbildungsstrukturen beispielsweise in der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern.

Qualifizierung für inklusive Frühpädagogik sieht sich in der Bundesrepublik Deutschland zugleich mit den gewachsenen Strukturen von Ausbildungs- und Studienangeboten konfrontiert. So werden die pädagogischen Basisqualifikationen für die unterschiedlichen pädagogischen Arbeitsfelder als Berufsausbildung im Bereich der Fachschulen sowie als Studiengänge an Fachhochschulen und Universitäten angeboten.

Die Themen der inklusiven Pädagogik dringen gegenwärtig zunehmend in pädagogische Ausbildungsstrukturen ein, angefangen bei der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern einschließlich der heilpädagogischen Zusatzausbildung über die Fachhochschulstudiengänge für Sozial- und Heilpädagogik bis hin zu den Lehramtsstudiengängen und erziehungswissenschaftlichen Hauptfachstudiengängen an Universitäten. Die größte Herausforderung bleibt auch unter Berücksichtigung dieser höchst heterogenen Qualifikationsstrukturen im pädagogischen Sektor die Zusammenarbeit der Beteiligten sowie das Miteinander der unterschiedlichen fachlichen Kompetenzen (Heimlich/Behr 2009).

#### 2.6.4 Zusammenfassung

Kinder mit Behinderung machen im Kontext inklusiver Frühpädagogik noch einmal darauf aufmerksam, dass frühpädagogische Fachkräfte in diesem Zusammenhang nicht nur mit neuen und erweiterten Anforderungen an ihre fachlichen Kompetenzen konfrontiert werden. Sie stehen ebenso vor der Herausforderung, ihre personalen und sozialen Kompetenzen weiterzuentwickeln. Das gilt bezogen auf Kinder mit Behinderung ganz besonders für die Reflexion von Werthaltungen,

eigenen Grenzen, subjektiven Prozessen der Bewältigung sowie für den professionellen Umgang mit spezifischen Formen der Belastung.

Zu bedenken bleibt dabei, dass die Arbeit der frühpädagogischen Fachkräfte stets durch Maßnahmen der gesellschaftlichen Inklusion begleitet werden muss.



## Literatur

- Adorno, Theodor W. (2001): *Minima Moralia. Reflexionen aus einem beschädigten Leben* (Originalausgabe: 1951). Berlin/Frankfurt am Main
- Albers, Timm (2011): *Mittendrin statt nur dabei. Inklusion in Krippe und Kindergarten*. München
- Antonovsky, Aaron (1997): *Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit*. Tübingen (Deutsche Gesellschaft für Verhaltenstherapie)
- Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Soziales/Staatsinstitut für Frühpädagogik (2006): *Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung*. Weinheim/Basel
- Becker, Volker/Fellinger, Eva/Hell-Schmidt, Traudel (1991): *Kooperation unter den Bedingungen der Einzelintegration im Elementarbereich des Saarlandes*. In: Meister, Hans: *Gemeinsamer Kindergarten für nichtbehinderte und behinderte Kinder*. St. Ingbert, S. 201–243
- Behr, Isabel (2008): *Aspekte inklusiver Qualität in Kindertageseinrichtungen aus Sicht 4- bis 6-jähriger Kinder mit und ohne besondere Bedürfnisse – eine Pilotstudie*. Berlin
- Bock-Famulla, Kathrin/Lange, Jens (2011): *Länderreport Frühkindliche Bildungssysteme 2011. Transparenz schaffen – Governance stärken*. Gütersloh
- Booth, Tony/Ainscow, Mel/Kingston, Denise (2006): *Index für Inklusion (Tageseinrichtungen für Kinder). Lernen, Partizipation und Spiel in der inklusiven Kindertageseinrichtung entwickeln*. Deutschsprachige Ausgabe (Übersetzung: Tessa Hermann, Wiss. Beratung: Ulrich Heimlich, Andreas Hinz; hrsg. von der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft GEW). Frankfurt am Main
- Bronfenbrenner, Urie (1989): *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente*. Frankfurt am Main
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) (2008): *Ratgeber für Menschen mit Behinderung*. Berlin
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) (2011a): *Übereinkommen der Vereinten Nationen über Rechte von Menschen mit Behinderung*. Erster Staatenbericht der Bundesrepublik Deutschland. Vom Bundeskabinett beschlossen am 03. August 2011. Berlin. [www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/staatenbericht-2011.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](http://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/staatenbericht-2011.pdf?__blob=publicationFile) (06.01.2012)
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) (2011b): *Unser Weg in eine inklusive Gesellschaft. Der Nationale Aktionsplan der Bundesregierung zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention*. Berlin
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2009): *13. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland*. Berlin
- Carey, Theresa (2005): *Inclusive Play. Practical Strategies for Working with Children aged 3 to 8*. London: Paul Chapman Publication
- Dewey, John (1988): *Creative Democracy – The Task before us*. In: Dewey, John: *The Later Works, 1925–1953. Vol 14: 1939–1941*. Hrsg. von Boydston, J. A. Carbondale u. Edwardsville: Southern Illinois University Press, S. 225–230
- Dewey, John (1993): *Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik* (Amerikanische Originalausgabe: 1916). Weinheim/Basel
- Dichans, Wolfgang (1990): *Der Kindergarten als Lebensraum für behinderte und nichtbehinderte Kinder*. Köln/Stuttgart/Berlin/Mainz
- Dippelhofer-Stiem, Barbara/Wolf, Bernhard (Hrsg.) (1997): *Ökologie des Kindergartens*. Weinheim/München
- Dittrich, Gisela (2002): *Integration behinderter Kinder*. In: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend/Deutsches Jugendinstitut: *Zahlenspiegel 2002. Daten zu Tageseinrichtungen für Kinder*. München, S. 163–171
- Doerner, Klaus (2007): *Nicht nur Teilhabe, sondern auch Teilgabe*. In: *kobi-nachrichten vom 26.09.2007*. [www.kobinet-nachrichten.org](http://www.kobinet-nachrichten.org) (07.05.2012)
- Dorrance, Carmen (2011): *Barrierefrei vom Kindergarten in die Schule? Eine Untersuchung*

- zur Kontinuität und Integration aus Sicht der betroffenen Eltern. Bad Heilbrunn
- Exner, Reiner (2008): Montessori-Pädagogik. In: Lingenauber, Sabine (Hrsg.): Handlexikon der Integrationspädagogik. Band 1: Kindertageseinrichtungen. Bochum/Freiburg, S. 156–160
- Feuser, Georg (1987): Gemeinsame Erziehung behinderter und nichtbehinderter Kinder im Kindertagesheim. Ein Zwischenbericht. 4. Aufl. Bremen
- Freiburger Projektgruppe (1993): Heilpädagogische Begleitung in Kindergarten und Regelschule. Dokumentation eines Pilotprojektes zur Integration. Bern/Stuttgart
- Fritzsche, Rita/Schastok, Alrun/Schöler, Jutta (2002): Ein Kindergarten für alle. Kinder mit und ohne Behinderung lernen und spielen gemeinsam. Berlin
- Genishi, Cecilia/Goodwin, Lin A. (2008): Diversities in early childhood education. Rethinking and doing. London: Routledge
- Gronemeyer, Marianne (2009): Die Macht der Bedürfnisse. Überfluss und Knappheit. 2. Aufl. Darmstadt
- Guralnick, Michael J. (Hrsg.) (2001): Early Childhood Inclusion. Focus on Change. Baltimore/London/Toronto/Sydney: Paul H. Brooks Publication
- Haeberlin, Urs/Jenny-Fuchs, Elisabeth/Moser Opitz, Elisabeth (1992): Zusammenarbeit. Wie Lehrpersonen Kooperation zwischen Regel- und Sonderpädagogik in integrativen Kindergärten und Schulklassen erfahren. Bern/Stuttgart
- Heimlich, Ulrich (1995): Behinderte und nichtbehinderte Kinder spielen gemeinsam. Konzept und Praxis integrativer Spielförderung. Bad Heilbrunn
- Heimlich, Ulrich (2001): Einführung in die Spielpädagogik. Eine Orientierungshilfe für sozial-, schul- und heilpädagogische Arbeitsfelder. 2. Aufl. Bad Heilbrunn
- Heimlich, Ulrich (2003): Integrative Pädagogik. Eine Einführung. Grundriss der Pädagogik/Erziehungswissenschaft, Band 13. Stuttgart
- Heimlich, Ulrich (2008a): Qualität. In: Lingenauber, Sabine (Hrsg.): Handlexikon der Integrationspädagogik. Bd. 1: Kindertageseinrichtungen. Bochum/Freiburg, S. 168–172
- Heimlich, Ulrich (2008b): Modellversuche. In: Lingenauber, Sabine (Hrsg.): Handlexikon der Integrationspädagogik. Bd. 1: Kindertageseinrichtungen. Bochum/Freiburg, S. 151–155
- Heimlich, Ulrich (2008c): Heil- und Sonderpädagogik. In: Faulstich-Wieland, Hannelore/Faulstich, Peter (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs. Reinbek bei Hamburg, S. 510–531
- Heimlich, Ulrich (2009): Inklusion und Qualitätsentwicklung – eine Aufgabe für alle Kindertageseinrichtungen. Studienbrief für die Fachhochschule Fulda: BA-Online-Studiengang Inklusive Frühkindliche Bildung, Modul 15 (Qualitätsentwicklung und -management). Fulda (Fachhochschule Fulda)
- Heimlich, Ulrich (2011): Inklusion in Kindertageseinrichtungen – eine Frage der Qualität. In: Frühe Kindheit, 14. Jg., H. 6, S. 25–27
- Heimlich, Ulrich/Behr, Isabel (2005): Integrative Qualität im Dialog entwickeln. Auf dem Weg zur inklusiven Kindertageseinrichtung. Reihe: Integrative Förderung in Forschung und Praxis, Band 1. Hrsg. von Ulrich Heimlich. Münster
- Heimlich, Ulrich/Behr, Isabel (2006a): Integrative Erziehung. In: Fried, Lilian/Roux, Susanna (Hrsg.): Pädagogik der frühen Kindheit. Handbuch und Nachschlagewerk. Weinheim/Basel, S. 211–216
- Heimlich, Ulrich/Behr, Isabel (2006b): Integrative Institutionen. In: Fried, Lilian/Roux, Susanna (Hrsg.): Pädagogik der frühen Kindheit. Handbuch und Nachschlagewerk. Weinheim/Basel, S. 323–334
- Heimlich, Ulrich/Behr, Isabel (2008): Qualitätsstandards in integrativen Kinderkrippen (QUINK) – Ergebnisse eines Begleitforschungsprojektes. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete VHN, 77. Jg., H. 4, S. 301–316
- Heimlich, Ulrich/Behr, Isabel (2009): Inklusion in Kindertageseinrichtungen – Internationale Perspektiven. Reihe: Integrative Förderung in Forschung und Praxis, Band 4. Hrsg. von Ulrich Heimlich. Münster

- Heimlich, Ulrich/Jacobs, Sven (2007): Kooperation. In: Bundschuh, Konrad/Heimlich, Ulrich/Krawitz, Rudi (Hrsg.): Wörterbuch Heilpädagogik. 3. Aufl. Bad Heilbrunn, S. 167–170
- Herm, Sabine (2008): Konzepte integrativer Förderung im Elementarbereich. In: Eberwein, Hans/Mand, Johannes (Hrsg.): Integration konkret. Begründung, didaktische Konzepte, inklusive Praxis. Bad Heilbrunn, S. 107–120
- Hinte, Wolfgang (2009): Eigensinn und Lebensraum – zum Stand der Diskussion um das Konzept „Sozialraumorientierung“. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete VHN, 78. Jg., H. 1, S. 20–33
- Hinz, Andreas (2002): Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, H. 53, S. 354–361
- Hollenweger, Judith/Kraus de Camargo, Olaf: ICF-CY (2011): Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit bei Kindern und Jugendlichen. Bern
- Homfeldt, Hans Günther (1996): Die Schule für Lernbehinderte unter labelingtheoretischen Aspekten – Konsequenzen für schulisches Lernen. In: Eberwein, Hans (Hrsg.): Handbuch Lernen und Lern-Behinderungen. Weinheim/Basel, S. 176–191
- Honig, Michael-Sebastian/Joos, Magdalena/Schreiber, Norbert (2004): Was ist ein guter Kindergarten? Theoretische und empirische Analysen zum Qualitätsbegriff in der Pädagogik. Weinheim/München
- Institut für Kinder- und Jugendhilfe (Hrsg.) (2007): QUINT. Integrative Prozesse in Kitas qualitativ begleiten. Kronach (mit CD)
- Jantzen, Wolfgang (1974): Sozialisation und Behinderung. Studien zu sozialwissenschaftlichen Grundfragen der Behindertenpädagogik. Gießen
- Jerg, Jo/Schumann, Werner/Thalheim, Stephan (2007): Inklusion, Vielfalt und Unterschiedlichkeit im Bildungsdiskurs. Reutlingen
- Jerg, Jo/Schumann, Werner/Thalheim, Stephan (2008): IQUA – Inklusion im Kindergarten: Qualität durch Qualifikation. Reutlingen
- Kaplan, Karlheinz (1993): Behinderungsspezifische Förderung in integrativen Gruppen. In: Kaplan, Karlheinz/Rückert, Erdmuthe/Garde, Dörte u.a.: Gemeinsame Förderung behinderter und nicht-behinderter Kinder. Weinheim/Basel, S. 99–160
- Kelle, Helga/Tervooren, Anja (Hrsg.) (2008): Ganz normale Kinder. Heterogenität und Standardisierung kindlicher Entwicklung. Weinheim/München
- Kittay, Eva Feder (2006): Die Suche nach einer bescheideneren Philosophie: Mentalen Beeinträchtigungen begegnen – herausfinden, was wichtig ist. Dankesrede anlässlich der Verleihung des ersten IMEW-Preises am 23. Oktober 2006 in der Urania in Berlin. [www.imew.de/index.php?id=269](http://www.imew.de/index.php?id=269) (06.01.2012)
- Klein, Ferdinand (2010): Inklusive Erziehungs- und Bildungsarbeit in der Kita: Heilpädagogische Grundlagen und Praxishilfen. Köln
- Klemm, Klaus (2010): Gemeinsam lernen. Inklusion leben. Status Quo und Herausforderungen inklusiver Bildung in Deutschland. Gütersloh
- Kobelt Neuhaus, Daniela (2002): Gemeinsame Erziehung von Kindern mit und ohne Behinderung in Tageseinrichtungen – Qualitätsmerkmale von Einzelintegration aus Elternsicht. In: Gemeinsam leben, 10. Jg., H. 2, S. 54–61
- Kreuzer, Max (2006): Pädagogische Qualität von integrativen Kindergärten. Einschätzungen und Anregungen. In: Gemeinsam leben, 14. Jg., H. 4, S. 132–140
- Kreuzer, Max (2008): Entwicklung und Rahmenbedingungen der integrationspädagogischen Arbeit im Elementarbereich. In: Eberwein, Hans/Mand, Johannes (Hrsg.): Integration konkret. Bad Heilbrunn, S. 183–196
- Kreuzer, Max/Ytterhus, Borgunn (Hrsg.) (2011): „Dabeisein ist nicht alles“. Inklusion und Zusammenleben im Kindergarten. 2. Aufl. München
- Kron, Maria/Papke, Birgit/Windisch, Marcus (2010): Zusammen aufwachsen. Schritte zur frühen inklusiven Bildung und Erziehung. Bad Heilbrunn
- Kronberger Kreis für Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen (2001): Qualität im Dialog entwickeln. Wie Kindertageseinrichtungen besser werden. 3. Aufl. Seelze

- Krope, Peter/Latus, Knut/Wolze, Wilhelm T. (2009): Teilhabe im Dialog. Eine methodisch-konstruktive Studie zu Lebenslagen von Menschen mit Behinderung. Münster/New York/München/Berlin
- Lingenauber, Sabine (2008): Reggio-Pädagogik. In: Lingenauber, S. (Hrsg.): Handlexikon der Integrationspädagogik. Band 1: Kindertageseinrichtungen. Bochum/Freiburg, S. 181–184
- Lipski, Jens (1990): Integration im Elementarbereich – Entwicklungsstand und Aufgaben für die Zukunft. In: Gemeinsam leben. Sonderheft Nr. 3
- Meister, Hans (1991): Gemeinsamer Kindergarten für nichtbehinderte und behinderte Kinder. Saarbrücker Beiträge zur Integrationspädagogik, Band 5. St. Ingbert
- Meister, Hans/Sander, Alfred (Hrsg.) (1993): Qualifizierung für Integration. Saarbrücker Beiträge zur Integrationspädagogik, Band 7. St. Ingbert
- Merker, Helga (Hrsg.) (1993): Beratung von Tageseinrichtungen mit behinderten und nichtbehinderten Kindern. Stuttgart
- Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft (o.J.): Kommunalen Index für Inklusion. Arbeitsbuch. Bonn. [www.montag-stiftungen.de](http://www.montag-stiftungen.de)
- Österreichische UNESCO-Kommission (Hrsg.) (1996): Pädagogik für besondere Bedürfnisse. Die Salamanca-Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse. Wien
- Pothmann, Jens: Eingliederungshilfe für junge Menschen mit einer seelischen Behinderung. Empirische Befunde zur Inanspruchnahme von Hilfen gem. § 35a SGB VIII. [www.akjstat.uni-dortmund.de/index.php?id=452](http://www.akjstat.uni-dortmund.de/index.php?id=452) (01.06.2012)
- Prengel, Annedore (1995): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit, Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. 2. Aufl. Opladen
- Prengel, Annedore (2010): Inklusion in der Frühpädagogik: Bildungstheoretische, empirische und pädagogische Grundlagen. WiFF Expertisen, Band 5. München
- Prengel, Annedore (2011): Inklusion in der Frühpädagogik. Der Übergang vom Kindergarten in die Schule. In: Frühe Kindheit, 14. Jg., H. 6, S. 34–39
- Reiser, Helmut und Mitarbeiterinnen (1987): Integrative Prozesse in Kindergartengruppen. Über die gemeinsame Erziehung von behinderten und nichtbehinderten Kindern. München
- Riedel, Birgit (2007): Kinder mit Behinderungen. In: Deutsches Jugendinstitut: Zahlenspiegel 2007 – Kindertagesbetreuung im Spiegel der Statistik. München, S. 141–157
- Robert Bosch Stiftung (Hrsg.) (2008): Frühpädagogik studieren. Ein Orientierungsrahmen für Hochschulen. Stuttgart
- Rückert, Erdmuthe (1993): Pädagogische Konzeption zur Unterstützung sozialintegrativer Prozesse. In: Kaplan, Karlheinz/Rückert, Erdmuthe/Garde, Dörte u.a.: Gemeinsame Förderung behinderter und nichtbehinderter Kinder. Weinheim/Basel, S. 73–98
- Rustemeier, Sharon/Booth, Tony (2005): Learning about the Index in Use. A study of the Use of the Index for Inclusion in Schools and LEAs in England. Bristol: Center for Studies on Inclusive Education
- Sander, Alfred (2002): Kind-Umfeld-Analyse: Diagnostik bei Schülern und Schülerinnen mit besonderem Förderbedarf. In: Mutzeck, Wolfgang (Hrsg.): Förderdiagnostik. Konzept und Methoden. 3. Aufl. Weinheim/Basel, S. 12–24
- Sander, Alfred (2007): Behinderungsbegriffe und ihre Integrationsrelevanz. In: Eberwein, Hans/Knauer, Sabine (Hrsg.): Handbuch Integrationspädagogik. 7. Aufl. Weinheim/Basel, S. 99–108
- Sarimski, Klaus (2011): Behinderte Kinder in inklusiven Kindertagesstätten. Entwicklung und Bildung in der Frühen Kindheit. Stuttgart
- Schäfer, Gerd E. (2001): Bildungsprozesse im Kindesalter. Selbstbildung, Erfahrung und Lernen in der frühen Kindheit. 2. Aufl. Weinheim/München
- Schildmann, Ulrike/Völzke, Reinhard (1994): Integrationspädagogik. Biographische Zugänge. Opladen
- Schlack, Hans G. (Hrsg.) (2000): Sozialpädiatrie. Gesundheit, Krankheit, Lebenswelten. 2. Aufl. München/Jena

- Seitz, Simone/Korff, Natascha (2008): Modellprojekt Förderung von Kindern mit Behinderungen unter drei Jahren in Kindertageseinrichtungen. Abschlussbericht. Universität Bremen
- Seitz, Simone/Finnern, Nina-Kathrin/Korff, Natascha/Thim, Anja unter Mitarbeit von Simone Dunekacke und Natalie Feldmann (2012): Kinder mit besonderen Bedürfnissen – Tagesbetreuung in den ersten drei Lebensjahren. WiFF Expertisen, Band 30. München
- Speck, Otto (1999): Die Ökonomisierung sozialer Qualität. Zur Qualitätsdiskussion in Behindertenhilfe und Sozialer Arbeit. München/Basel
- Statistisches Bundesamt (2011): Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe. Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen und öffentlich geförderter Kindertagespflege am 01.03.2011. Wiesbaden
- Steinhart, Ingmar (2008): Praxis trifft Inklusion. In: Verhaltenstherapie und psychosoziale Praxis, 40. Jg., H. 1, S. 29–34
- Störmer, Norbert (2001): Wann ist eine „Kindertageseinrichtung für alle Kinder“ eine „gute“ Einrichtung. In: Gemeinsam leben, 9. Jg., H. 4, S. 148–152
- Strätz, Rainer (2009): Was heißt hier eigentlich Bildung? Über das Bildungsverständnis in integrativen Gruppen. In: Welt des Kindes, 87. Jg., H. 6, S. 13–15
- Sulzer, Annika/Wagner, Petra: Inklusion in Kindertageseinrichtungen – Qualitätsanforderungen an die Fachkräfte. WiFF Expertisen, Band 15. München
- TÄKS E.V. (Hrsg.) (2009): In der Vielfalt liegt ein Zauber. Integrationspädagogik in Krippe, Kita und Hort. Berlin
- Tietze, Wolfgang (Hrsg.) (1998): Wie gut sind unsere Kindergärten? Eine Untersuchung zur pädagogischen Qualität in deutschen Kindergärten. Neuwied/Berlin
- Tietze, Wolfgang/Viernickel, Susanne (Hrsg.) (2003): Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder. Ein nationaler Kriterienkatalog. Weinheim/Basel
- Thalheim, Stephan (2004): Ein Kindergarten für alle Kinder: Modellprojekt zur Unterstützung der Inklusion von assistenzberechtigten Kindern in Kindergärten in Stadt und Landkreis Reutlingen. Abschlussbericht. Reutlingen
- Thiem, Monika (2010): Inklusion. Ein neuer grundlegender Ansatz für Handlungen im Bildungsbereich am Beispiel des Index für Inklusion als Instrument für die praktische Umsetzung in Kindertageseinrichtungen. München
- Vereinte Nationen (VN): Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (zwischen Deutschland, Liechtenstein, Österreich und der Schweiz abgestimmte Übersetzung). [www.institut-fuer-menschenrechte.de/de/menschenrechtsinstrumente/vereinte-nationen/menschenrechtsabkommen/behindertenrechtskonvention-crpd.html#c1911](http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/de/menschenrechtsinstrumente/vereinte-nationen/menschenrechtsabkommen/behindertenrechtskonvention-crpd.html#c1911) (21.12.2010)
- Wacker, Elisabeth (2011): Inklusion – kein Kinderspiel! Stationen auf dem Weg zu gleichen Chancen beim Heranwachsen für alle. In: Frühe Kindheit, 14. Jg., H. 6, S. 6–15
- Weinert, Franz E. (2002): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, F. E. (Hrsg.): Leistungsmessung in Schulen. 2. Aufl. Weinheim/Basel, S. 17–31
- Winzer, Margret A. (2009): From Integration to Inclusion. A History of Special Education in the 20th Century. Washington D.C.: Gallaudet University
- Wunder, Michael (2011): Inklusion – nur ein neues Wort oder ein anderes Konzept? In: Frühe Kindheit, 14. Jg., H. 6, S. 16–23

## 2.7 Anhang

### Kinder mit Behinderungen in Kindertageseinrichtungen – Integrative Kindertageseinrichtungen

Quelle: Statistisches Bundesamt 2011

#### Vorbemerkung

Die folgenden Daten sind den „Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe“ des *Statistischen Bundesamtes* vom 01.03.2011 entnommen. Die Terminologie bezogen auf integrative Kindertageseinrichtungen und behinderte Kinder bzw. Kinder mit Förderbedarf musste hier entsprechend der vom *Statistischen Bundesamt* vorgenommenen Definitionen übernommen werden (vgl. die Rubrik *Bemerkungen* in den Tabellen). Ergänzende statistische Auswertungen (z.B. von der *Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik* der TU Dortmund) liegen dazu derzeit noch nicht vor.

**Tab. 1: Integrative Kindertageseinrichtungen und Einrichtungen für behinderte Kinder**

Nr.	Art der Einrichtung	Kindertageseinrichtungen	Prozentualer Anteil
1	Integrative Kindertageseinrichtungen	16.397	98,20
2	Tageseinrichtungen für behinderte Kinder	299	1,79
<b>3</b>	<b>Gesamt</b>	<b>16.696</b>	<b>99,99</b>

*Bemerkungen:*

1. Quelle: Statistisches Bundesamt 2011
2. eigene Berechnungen (z.B. prozentuale Anteile)
3. Kinder mit einem „nachgewiesenen Förderbedarf“ nach §§ 53, 54 SGB XII, § 35a SGB VIII oder durch erzieherische Hilfe, der zu einer Leistung in der Einrichtung führt

Tab. 2: Träger von integrativen Kindertageseinrichtungen

Nr.	Trägerschaft	Kindertages- einrichtungen	Prozentualer Anteil
1	Öffentliche Träger	5.057	30,84
2	Freie Träger	11.340	69,16
<b>3</b>	<b>Gesamt</b>	<b>16.397</b>	<b>100,00</b>

*Bemerkungen:*

- Quelle: Statistisches Bundesamt 2011
- eigene Berechnungen (z.B. prozentuale Anteile)
- Kinder mit einem „nachgewiesenen Förderbedarf“ nach §§ 53, 54 SGB XII, § 35a SGB VIII oder durch erzieherische Hilfe, der zu einer Leistung in der Einrichtung führt

Tab. 3: Freie Träger von integrativen Kindertageseinrichtungen

Nr.	Freie Träger	Kindertages- einrichtungen	Prozentualer Anteil
1	Arbeiterwohlfahrt	778	6,86
2	DPWV	1.743	15,37
3	DRK	473	4,17
4	Diakonisches Werk	3.371	29,73
5	Caritas	3.261	28,76
6	ZWdJiD	4	0,04
7	Sonstige Religionsgemeinschaften	50	0,44
8	Jugendgruppen, Jugendverbände	14	0,12
9	Andere Vereinigungen	1.580	13,92
10	Wirtschaftsunternehmen	66	0,58
<b>11</b>	<b>Gesamt</b>	<b>11.340</b>	<b>99,99</b>

*Bemerkungen:*

- Quelle: Statistisches Bundesamt 2011
- eigene Berechnungen (z.B. prozentuale Anteile)
- Kinder mit einem „nachgewiesenen Förderbedarf“ nach §§ 53, 54 SGB XII, § 35a SGB VIII oder durch erzieherische Hilfe, der zu einer Leistung in der Einrichtung führt

**Tab. 4: Verteilung der integrativen Kindertageseinrichtungen auf die Bundesländer**

Nr.	Bundesland	Kindertageseinrichtungen
1	Baden-Württemberg	2.805
2	Bayern	2.057
3	Berlin	1.225
4	Brandenburg	289
5	Bremen	150
6	Hamburg	209
7	Hessen	1.918
8	Mecklenburg-Vorpommern	211
9	Niedersachsen	1.111
10	Nordrhein-Westfalen	3.465
11	Rheinland-Pfalz	547
12	Saarland	273
13	Sachsen	933
14	Sachsen-Anhalt	235
15	Schleswig-Holstein	755
16	Thüringen	214
<b>17</b>	<b>Gesamt</b>	<b>16.397</b>

*Bemerkungen:*

- Quelle: Statistisches Bundesamt 2011
- Kinder mit einem „nachgewiesenen Förderbedarf“ nach §§ 53, 54 SGB XII, § 35a SGB VIII oder durch erzieherische Hilfe, der zu einer Leistung in der Einrichtung führt

**Tab. 5: Kinder in integrativen Kindertageseinrichtungen und Tageseinrichtungen für behinderte Kinder im Vergleich**

Nr.	Art der Einrichtung	Kinder	Prozentualer Anteil
1	Integrative Kindertageseinrichtungen	1.190.249	99,21
2	Tageseinrichtungen für behinderte Kinder	9.517	0,79
<b>3</b>	<b>Gesamt</b>	<b>1.199.766</b>	<b>100,00</b>

*Bemerkungen:*

- Quelle: Statistisches Bundesamt 2011
- eigene Berechnungen

**Tab. 6: Kinder mit Förderbedarf in Kindertageseinrichtungen**

Nr.	Kinder mit Förderbedarf	Kinder	Prozentualer Anteil
1	Körperliche-geistige Behinderung (Mädchen)	21.994	22,13
2	Seelische Behinderung (Mädchen)	3.200	3,22
3	Erzieherische Hilfe (Mädchen)	10.672	10,74
<b>4</b>	<b>Gesamt (Mädchen)</b>	<b>35.866</b>	<b>36,09</b>
5	Körperliche-geistige Behinderung (Jungen)	40.753	41,01
6	Seelische Behinderung (Jungen)	7.018	7,06
7	Erzieherische Hilfe (Jungen)	15.744	15,84
<b>8</b>	<b>Gesamt (Jungen)</b>	<b>63.515</b>	<b>63,91</b>
<b>9</b>	<b>Gesamt (Kinder mit Förderbedarf)</b>	<b>99.381</b>	<b>100,00</b>

*Bemerkungen:*

1. Quelle: Statistisches Bundesamt 2011
2. eigene Berechnungen
3. Kinder mit einem „nachgewiesenen Förderbedarf“ nach §§ 53, 54 SGB XII, § 35a SGB VIII oder durch erzieherische Hilfe, der zu einer Leistung in der Einrichtung führt

**Tab. 7: Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen**

Nr.	Einrichtung	Fachkräfte	Prozentualer Anteil
1	Integrative Kindertageseinrichtungen	180.904	97,67
2	Tageseinrichtungen für behinderte Kinder	4.319	2,33
<b>3</b>	<b>Gesamt</b>	<b>185.223</b>	<b>100,00</b>

*Bemerkungen:*

1. Quelle: Statistisches Bundesamt 2011 (bezogen auf alle Fachkräfte, die in einer Einrichtung arbeiten)
2. eigene Berechnungen
3. Kinder mit einem „nachgewiesenen Förderbedarf“ nach §§ 53, 54 SGB XII, § 35a SGB VIII oder durch erzieherische Hilfe, der zu einer Leistung in der Einrichtung führt