



Leitfaden für inklusive Kindertageseinrichtungen

Bestandsaufnahme und Entwicklung

Ulrich Heimlich/Claudia M. Ueffing

Das dieser Publikation zugrunde liegende Vorhaben wird mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) unter dem Förderkennzeichen 01NV14071 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt beim Autorenteam.

Zitervorschlag: Heimlich, Ulrich/Ueffing, Claudia M. (2018): Leitfaden für inklusive Kindertageseinrichtungen. Bestandsaufnahme und Entwicklung. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 51. München

© 2018 Deutsches Jugendinstitut e.V.
Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)
Nockherstraße 2, 81541 München
E-Mail: info@weiterbildungsinitiative.de
Diese Publikation ist kostenfrei erhältlich unter:
www.weiterbildungsinitiative.de/publikationen

Herausgeber: Deutsches Jugendinstitut e.V. (DJI)
Gestaltung, Satz: Brandung, Leipzig
Druck: Henrich Druck+Medien GmbH, Frankfurt am Main

www.weiterbildungsinitiative.de

ISBN 978-3-86379-263-3

Ulrich Heimlich/Claudia M. Ueffing

Leitfaden für inklusive Kindertageseinrichtungen

Bestandsaufnahme und Entwicklung

Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)

Vorwort der Autorin und des Autors

Der Leitfaden für inklusive Kindertageseinrichtungen ist aus einer Zusammenarbeit der Ludwig-Maximilians-Universität München (Prof. Dr. Ulrich Heimlich) und der Hochschule für angewandte Wissenschaften München (Prof. Dr. Claudia M. Ueffing) entstanden. Der Leitfaden richtet sich an alle Kindertageseinrichtungen (Kitas), also sowohl Kinderkrippen und Kindergärten als auch Kinderhorte, und soll dazu beitragen, dass Entwicklungsprozesse in Einrichtungsteams angestoßen werden, die eine gemeinsame Arbeit am Leitbild Inklusion ermöglichen. In Ergänzung zum Index für Inklusion (Booth u. a. 2006) soll der Leitfaden eine praxisorientierte, praktikable und niederschwellige Handreichung für Kitas darstellen.

Die inklusiven Qualitätsstandards und Leitfragen in diesem Leitfaden wurden in Kooperation mit fünf inklusiven Kitas der Inneren Mission München und einer Studierendengruppe der Hochschule für angewandte Wissenschaften München im Rahmen einer Forschungswerkstatt im Sommersemester 2015 erstellt. In den darauffolgenden Jahren 2016 und 2017 wurde der Leitfaden jeweils erprobt und beständig weiterentwickelt. Die Evaluation fand in den Bundesländern Bayern, Baden-Württemberg und Hessen statt. Es waren Kitas in großstädtischen Ballungsräumen wie Frankfurt am Main ebenso beteiligt wie solche im ländlichen Raum des Allgäus. Es wurden in insgesamt 14 Kitas qualitative Interviews durchgeführt. Bei neun der 14 Kitas wurde ausschließlich die Leitung interviewt, in den anderen waren teils die stellvertretenden Leitungen und auch das Team einbezogen. Zudem wurden stichprobenartig drei Elternteile zu dem Leitfaden befragt. Hier zielte die Evaluation darauf ab herauszufinden, ob Eltern sich ausreichend vertreten sehen und der Leitfaden im Sinne der Transparenz pädagogischer Ziele und pädagogischen Handelns auch für sie hilfreich ist. Trotz des qualitativen Ansatzes und der geringen Fallzahl konnten aus allen Befragungen hilfreiche Hinweise für den hier vorliegenden Leitfaden für inklusive Kitas gewonnen werden. Allen beteiligten Einrichtungen und Studierenden sei an dieser Stelle ausdrücklich für ihr großes Engagement gedankt.

Diesem Prozess vorausgegangen sind mehrere Forschungsprojekte, in deren Rahmen inklusive Kindertageseinrichtungen in München wissenschaftlich begleitet wurden. Von der Landeshauptstadt München wurde von 2003 bis 2005 das Projekt „Qualitätsstandards für integrative Kindergärten“ (QUINTE) gefördert. In diesem Projekt sind in Kooperation mit elf Kindergärten der Landeshauptstadt München und Einrichtungen freier Träger Qualitätsstandards für die Arbeit in integrativen Kindergärten entstanden. Im Projekt „Qualitätsstandards in integrativen Kinderkrippen“ (QUINK), das von der Landeshauptstadt München in den Jahren 2005 bis 2006 gefördert wurde, sind in Kooperation mit vier integrativen Kinderkrippen der Landeshauptstadt München und Vertretern der freien Träger ebenfalls Qualitätsstandards entstanden. Außerdem hat Frau Dr. Isabel Behr in einer eigenen Studie die Kinder von integrativen Kindergärten in München dazu befragt, wie sie die integrative Arbeit und die Qualität ihrer Einrichtung einschätzen. Diese drei Forschungsprojekte gehen als Grundlage in den vorliegenden Leitfaden mit ein. Die hier vorgeschlagenen Qualitätsstandards mussten allerdings vor dem Hintergrund der UN-Behindertenrechtskonvention von 2009 sowie der UN-Konvention der Rechte der Kinder auf das neue Leitbild Inklusion ausgerichtet werden.

Ferner flossen in die Entwicklung von der Hochschule München durchgeführte europäische Projekte zum Thema Inklusion im Kontext von Migration ein. Hier ist insbesondere das „Leonardo Transfer of Innovation Projekt“ (IMPAECT) im Programm „Lebenslanges Lernen“ unter der Leitung von Prof. Dr. Claudia M. Ueffing zu nennen, welches auf europäische Standards in der Ausbildung von Fachkräften für Kitas abzielte.

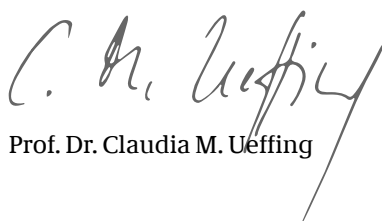
Es wurden in europäischer Zusammenarbeit von fünf Ländern und zwölf Partnereinrichtungen diejenigen Lerneinheiten zu interkultureller Kompetenz entwickelt, die in den Standardausbildungsprogrammen fehlen. Damit die so ausgebildeten Fachkräfte jedoch auch die pädagogische Performanz in den Kitas überprüfen und weiterentwickeln können, dient der hier vorliegende Leitfaden dazu, diese Ebene zielgerichtet zu bearbeiten.

Vielfältige aktuelle Impulse gingen in jüngster Zeit dazu vom Projekt „Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte“ (WiFF) beim Deutschen Jugendinstitut (DJI) unter der Leitung von Prof. Dr. Anke König aus. In zahlreichen Expertisen und Wegweisern für die Weiterbildung wurde das Thema Inklusion bereits aufgegriffen und in mehreren Expertenkreisen intensiv bearbeitet. Der vorliegende Leitfaden für inklusive Kindertageseinrichtungen versteht sich ausdrücklich als Ergänzung zu den Materialien der WiFF und hat ebenfalls die frühpädagogischen Fachkräfte in Schlüsselfunktionen als Zielgruppe im Blick. Dabei teilt der Leitfaden das weite Verständnis von Inklusion, wie es auch von der WiFF vertreten wird, in dem nicht nur die Dimension Behinderung thematisiert wird, sondern ebenso die weitere Heterogenitätsdimension der kulturellen Vielfalt. Für einige Wegweiser der WiFF und hier insbesondere für die Wegweiser Inklusion – Kulturelle Heterogenität in Kindertageseinrichtungen sowie Inklusion – Kinder mit Behinderung stellt der Leitfaden für inklusive Kitas eine Ergänzung bezogen auf den Theorie-Praxis-Transfer dar. Hiermit wird den Weiterbildnerinnen und Weiterbildnern eine Handreichung vorgelegt, mittels derer die Kita-Teams eigenständig an den Themen weiterarbeiten können und die Fortbildungen nachhaltig in den Kitas wirken können.

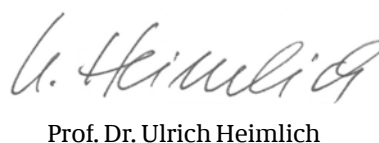
Im Mittelpunkt des vorliegenden Leitfadens stehen die Qualitätsstandards und Leitfragen für inklusive Kitas. Sie sollen Arbeitsgrundlage und Anregungen für die konkrete Entwicklung in den jeweiligen Kitas sein. Eingeleitet wird der Leitfaden durch eine kurze Verständigung über das Leitbild der Inklusion, wie es die UN-Konvention der Rechte der Kinder und die UN-Behindertenrechtskonvention enthalten. Sodann wird das Mehrebenenmodell der inklusiven Kindertageseinrichtung vorgestellt. Abgerundet wird der Leitfaden durch konkrete Anregungen zur Arbeit mit den Qualitätsstandards und den Leitfragen. Im Serviceteil sind Literatur- und Materialempfehlungen für die praktische Arbeit in den Kindertageseinrichtungen enthalten. Der Anhang bietet eine Kurzfassung des Leitfadens und eine Vorlage für die Erstellung von eigenen Qualitätsstandards. Außerdem sind hier einige Materialien für die praktische Arbeit in inklusiven Kitas aus der Erprobungsphase des Leitfadens dokumentiert. Ein besonderer Dank gilt in diesem Zusammenhang Monika Schmidl und Marius Schieke für die Unterstützung bei der praktischen Erprobung des Leitfadens und der Erstellung des Anhangs.

Und nun hoffen wir, dass es in Kooperation mit frühpädagogischen Fachkräften in Kitas gemeinsam mit den Trägern – letztere als Akteure mit besonders hoher Verantwortung – gelingen wird, die inklusive Arbeit in Kitas weiter voranzubringen.

München, im März 2018



Prof. Dr. Claudia M. Ueffing



Prof. Dr. Ulrich Heimlich

Inhalt

1	Inklusion als neues Leitbild der Frühpädagogik	8
1.1	Konzept inklusiver Bildung in der UN-Konvention	8
1.2	Inklusives Bildungssystem (Artikel 24, UN-Behindertenrechtskonvention)	9
2	Entwicklung inklusiver Kindertageseinrichtungen	10
2.1	Inklusionsentwicklung als Mehrebenenmodell	10
2.1.1	Ebene der Kinder mit individuellen Bedürfnissen	12
2.1.2	Ebene der inklusiven Spiel- und Lernsituationen	12
2.1.3	Ebene des multiprofessionellen Teams	13
2.1.4	Ebene der inklusiven Einrichtungskonzeption	13
2.1.5	Ebene der Vernetzung mit dem Umfeld	13
2.2	Inklusive Qualität in Kindertageseinrichtungen	14
3	Der Leitfaden als Instrument der Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung	14
4	Qualitätsstandards in inklusiven Kindertageseinrichtungen	16
4.1	Präambel	16
4.1.1	Leitbild inklusive Bildung	16
4.1.2	Bild vom Kind	17
4.1.3	Spielen, Lernen, Fördern	17
4.1.4	Offene Gruppen/offene Einrichtung	18
4.1.5	Frühpädagogische Fachkräfte	18
4.1.6	Externe Vernetzung/soziales Umfeld	18
4.2	Kurzübersicht zu den Qualitätsstandards der inklusiven Kindertageseinrichtung	19
4.3	Qualitätsstandards und Fragen zur Umsetzung	20
5	Literatur	45
5.1	Praxisbezogene Literaturtipps	45
5.2	Weiterführende Literatur	48
6	Anhang	52
6.1	Abbildungsverzeichnis	52
6.2	Glossar	53
6.3	Handreichung zum Arbeiten mit dem Leitfaden	54
6.3.1	Informationen zur Handreichung	54
6.3.2	Kurzinformationen zum Leitfaden	54
6.3.3	Der Weg in die Arbeit mit dem Leitfaden	55
6.3.4	Schaubilder zur Arbeit mit dem Leitfaden	56
6.4	Kurzform des Leitfadens (Checkliste)	61
6.5	Kopiervorlage „Qualitätsstandard“	64
6.6	Kopiervorlage „Profilentwicklung der Einrichtung“	66
6.7	Kopiervorlage „Eigene Vernetzung“	67
6.8	Screeninginstrumente	68

1 Inklusion als neues Leitbild der Frühpädagogik

Mit dem Inkrafttreten der UN-Konventionen in Deutschland – 1992 die der Rechte der Kinder und 2009 die der Menschen mit Behinderung – ist die Entwicklung der gesellschaftlichen Teilhabe von Kindern generell und mit Behinderung und/oder Migrationshintergrund in ein neues Entwicklungsstadium eingetreten. Deutschland hat sich insbesondere mit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention auf die Schaffung eines inklusiven Bildungssystems auf allen Ebenen verpflichtet. Die UN-Konventionen sind verbindliches Völkerrecht und müssen in einer „völkerrechtsfreundlichen“ Weise umgesetzt werden.

Für die Kindertageseinrichtungen (Kitas) kann davon ausgegangen werden, dass das *Leitbild der Inklusion im Sinne einer umfassenden und selbstbestimmten Teilhabe* nicht mehr prinzipiell infrage gestellt wird. Dies belegen die Bildungspläne der Bundesländer auf eindruckliche Weise. Es geht folglich nicht mehr um die Frage, ob Inklusion in Kitas sinnvoll ist, sondern vielmehr um die Frage, wie die Inklusion in Kitas in einer möglichst qualitätsvollen Weise in die Praxis umgesetzt werden kann. Kindertageseinrichtungen als Teil eines inklusiven Bildungssystems, wie es die UN-Konvention fordert, stehen überdies vor der Aufgabe, *Inklusion als Regelangebot für alle Kinder* zu begreifen und ein *flächendeckendes Angebot* zur Verfügung zu stellen.

Aktuelle gesellschafts- und bildungspolitische Herausforderungen zeigen sich hinsichtlich der Heterogenitätsdimension „Behinderung“ dahingehend, dass Eltern es als selbstverständlich begreifen, ihr Kind in Regelkitas anzumelden und einzuschreiben. Zudem steht Deutschland angesichts einer stetig steigenden Zahl von Zuwanderern und Asylsuchenden – unter ihnen auch viele Kinder – in der Notwendigkeit, für die Heterogenitätsdimension „Migration“ Lösungen im Kitawesen weiterzuentwickeln. Und nicht zuletzt hat damit auch die Entwicklung und Implementierung von Handlungsansätzen und deren Evaluation für die beiden Dimensionen an Aktualität gewonnen.

1.1 Konzept inklusiver Bildung in der UN-Konvention

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. 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 wurde eine Erklärung verabschiedet, die sich ausschließlich auf Kinder und Jugendliche mit besonderen Bedürfnissen bezieht und die Vertragsstaaten auffordert, inklusive Schulen zu entwickeln. Damit 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 stellt unter der Thematik „Inclusive Education: The Way of the Future“ in ihrer Abschlusserklärung schließlich die inklusive Bildung in den Mittelpunkt der 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 von daher eng mit der Qualität pädagogischer Angebote zusammen, die von einer Achtung der Vielfalt und der Unterschiedlichkeit von Bedürfnissen und Fähigkeiten ausgeht sowie alle Formen von Diskriminierung verhindert. 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 in den „Leitlinien für die Bildungspolitik“ zur Inklusion der UNESCO-Kommission erneut Bezug genommen (Deutsche UNESCO-Kommission 2010).

Die „Inklusion durch frühkindliche Bildung“ ist somit eines der Hauptanliegen und Handlungsfelder der UNESCO als federführender Organisation einer inklusionsorientierten Bildungspolitik im globalen Maßstab. Auch die Europäische Kommission hat das Thema „Inclusion and Diversity“ auf ihrer Agenda priorisiert und insbesondere angesichts steigender Flüchtlingsströme und der schockierenden Todesfälle im Mittelmeer Koordinierungsrunden und Netzwerke wie z. B. Sirius implementiert, in denen mit den Mitgliedern der Länder das Thema für Europa weiterentwickelt und Lösungen generiert werden sollen.

1.2 Inklusives Bildungssystem (Artikel 24, UN-Behindertenrechtskonvention)

In Artikel 24 der UN-Behindertenrechtskonvention werden die Grundsätze inklusiver Bildung ausgeführt. Zunächst ist dabei die Gültigkeit des Rechts auf Bildung aller Menschen – auch mit Behinderung – herausgestellt. Daraus folgt, dass sie dieses Recht ohne Diskriminierung – z. B. auf Grund ihrer Herkunft, Religion oder Hautfarbe – und über die Herstellung von Chancengleichheit wahrnehmen können. Inklusive Bildung soll es allen 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/oder Migrationshintergrund und auf ein selbstbestimmtes Leben in Freiheit. Inklusive Bildung gewinnt dadurch eine lebenslaufbegleitende Funktion im Sinne des *lifelong learning* jedes Individuums.

Dies entspricht auch den vorausgegangenen 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

inklusive 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.).¹

In den Empfehlungen zur Entwicklung eines inklusiven Bildungssystems werden in den Leitlinien die frühen Lern- und Entwicklungsprozesse besonders herausgestellt (ebd.). Auch die frühkindliche Förderung weit vor dem Schuleintritt gilt als wichtige Voraussetzung für eine inklusive Gesellschaft. Auf dieser Ebene des Bildungssystems gilt gleichermaßen das zentrale Prinzip eines inklusiven Bildungssystems: Nicht an das Kind ist die Forderung der Inklusion oder Integration heranzutragen, sondern die Bildungseinrichtung als System muss sich wandeln, denn: „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-Behindertenrechtskonvention). Auch in Artikel 24 zum inklusiven Bildungssystem wird erneut auf die angemessenen Vorkehrungen hingewiesen, wobei die je individuelle Konkretisierung offen bleibt.

1 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 den Unterricht an Schulen unentgeltlich besuchen dürfen. Außerdem soll der Unterricht inklusiv und qualitativ hochwertig sein. Da in der englischen Terminologie durchweg von Unterricht und Schule die Rede ist, ist hier anzumerken, dass damit der Elementarbereich des deutschen Bildungswesens ebenfalls eingeschlossen ist.

Auf nationaler Ebene hat das Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) in Kooperation mit dem bzw. der Behindertenbeauftragten der Bundesregierung die Federführung für die Umsetzung der UN-Konvention in Deutschland übernommen (BMAS 2011a). Der Nationale Aktionsplan (NAP) der Bundesregierung zur Umsetzung der UN-Konvention erkennt ebenfalls die Bedeutung von Kitas 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).

Desgleichen wurde ein Nationaler Aktionsplan zum Thema Migration und Integration entwickelt. Insbesondere werden darin Ziele zur Integration durch Bildung dargelegt und die Bedeutung der frühkindlichen Bildung mit dem Schwerpunkt sprachliche Bildung als Schlüssel zur Integration hervorgehoben (Nationaler Integrationsplan 2007). Um die Ziele auch zu erreichen, wurde der Aktionsplan mit einer Vielzahl an Maßnahmen unterfüttert. Insbesondere die Bundesprogramme „Frühe Chancen“ und „Schwerpunkt-Kitas Sprache & Integration“ sind hier anzuführen (BMFSFJ o.J.).

Die UN-Konventionen fordern von frühpädagogischen Fachkräften einen Perspektivenwechsel in mehrfacher Hinsicht. Zunächst gilt es, die eigene Wahrnehmung von Barrieren und Situationen zu thematisieren und zu reflektieren. Ziel ist es dabei, Barrieren und Hindernisse für die umfassende Teilhabe aller Kinder zu identifizieren und abzubauen bzw. zu überwinden. Mit der Forderung nach einer inklusiven Bildung wird in der UN-Behindertenrechtskonvention an frühpädagogische Fachkräfte darüber hinaus auch der Anspruch gestellt, an ihrem eigenen Wertesystem zu arbeiten. Eine der wichtigsten Ressourcen für inklusive Bildung wird in der Haltung der Fachkräfte gegenüber der 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 haben frühpädagogische Fachkräfte ein hohes Maß an Verantwortung in der Kooperation mit weiteren Fachkräften sowohl auf der internen als auch auf der externen Ebene der Zusammenarbeit.

2 Entwicklung inklusiver Kindertageseinrichtungen

Aus den bisher vorliegenden Erfahrungen in inklusiven Kitas lässt sich ableiten, dass hier nicht nur eine individuelle Förderung für das einzelne Kind angestrebt werden sollte. Vielmehr geht es um Veränderungen bezogen auf die gesamte Kindertageseinrichtung und ihre kontextuelle wie gesellschaftliche Einbettung. Insofern gilt es hier, zunächst die Inklusionsentwicklung als Mehrebenenmodell darzustellen. Vor diesem Hintergrund wird deutlich, dass die pädagogische Qualität in inklusiven Kitas den entscheidenden Prüfstein erfolgreicher Inklusionsentwicklung auf mehreren Ebenen darstellt. Diese Entwicklungsarbeit, die vom Team der frühpädagogischen Fachkräfte, den Eltern und den Kindern gemeinsam geleistet wird, bleibt dabei jedoch zugleich an die einzelne Kita gebunden. Insofern wird die Inklusionsentwicklung im Elementarbereich am ehesten als Bottom-Up-Prozess wahrgenommen, ist jedoch ohne die entsprechende Ausrichtung des Trägers – unter anderem mittels einer entsprechenden Ausrichtung des Leitbildes – und ohne eine bildungspolitische Verankerung und Finanzierung nicht nachhaltig implementierbar.

2.1 Inklusionsentwicklung als Mehrebenenmodell

Um das Ziel der Entwicklung einer inklusiven Kindertageseinrichtung zu erreichen, sollten alle Beteiligten (Kinder, Eltern, pädagogische Fachkräfte, Träger usw.) in einen gemeinsamen Veränderungsprozess der Kindertageseinrichtung als System eintreten. Mit dem *Index für Inklusion* in Kindertageseinrichtungen von Toni Booth, Mel Ainscow und Denise Kingston (2006) liegt dazu ein vielfach eingesetztes Entwicklungsinstrument vor, das von zahlreichen Kindertageseinrichtungen als hilfreich angesehen wird. Obwohl der Index zunächst für die Schule entwickelt worden ist, gibt es mittlerweile auch eine Adaption für Kindertageseinrichtungen. Der Index für Inklusion stellt ein praxisbezogenes Entwicklungsinstrument zur Verfügung, das Planungs- und Umsetzungshilfen in drei Dimensionen bereithält:

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

Dazu enthält der Index gut 500 Indikatoren und Fragen, die die Inklusionsentwicklung in den verschiedenen Dimensionen leiten sollen. Der empfohlene Prozess des Umgangs mit dem Index fußt auf Erfahrungen mit der Transformation von Bildungseinrichtungen. Der Transformationsprozess enthält Elemente wie eine Bestandsaufnahme, die 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), so kann doch 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 überfordert. Der Index könnte von Einrichtungsteams auch als externe Evaluation der Inklusionsentwicklung und so als ein Instrument der Kontrolle missverstanden werden, da standortbezogene Entwicklungen und Profilbildungen zu wenig berücksichtigt werden.

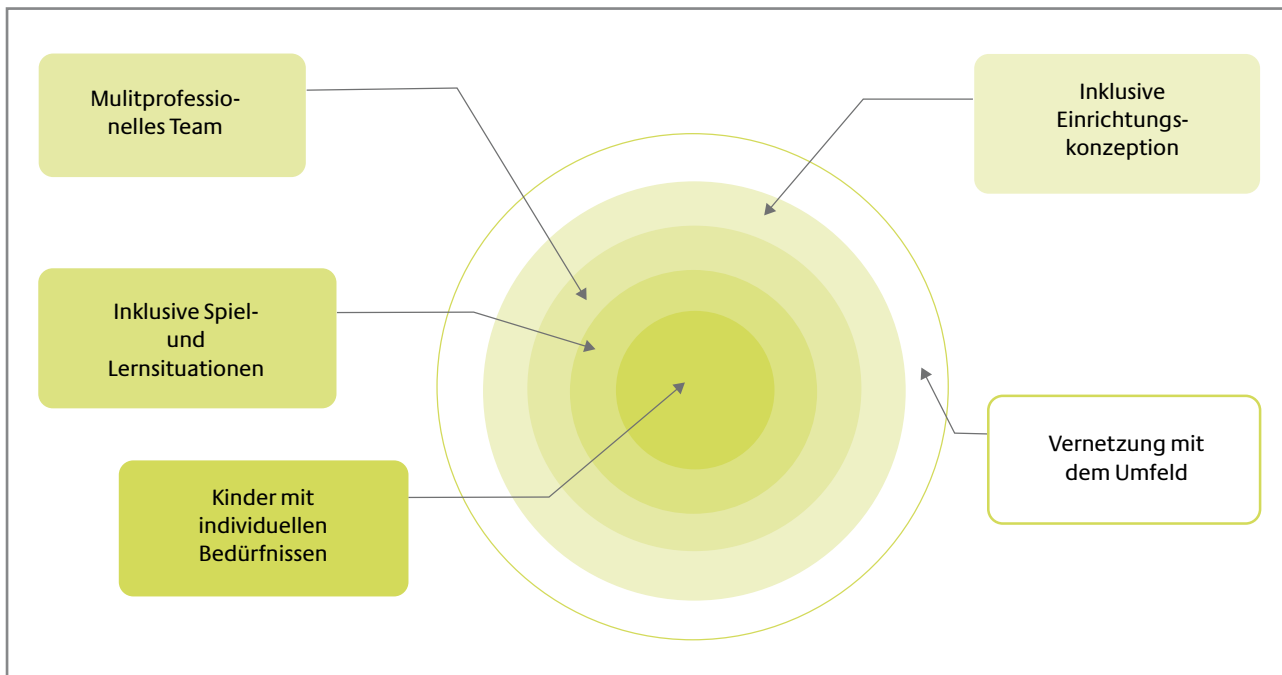
Entsprechend der gegebenen Einbettung von Kitas in das Gemeinwesen müssen jedoch auch einrichtungsspezifische Entwicklungsprozesse hin zu inklusiven Kitas angestoßen werden, mit denen ein standortbezogenes Profil einer inklusiven Frühpädagogik angestrebt wird. Den Ausgangspunkt bilden hier die Aufnahme der Kinder und ihre individuellen Bedürfnisse. Darauf aufbauend wird beim Veränderungsprozess die Kindertageseinrichtung als System verstanden (Dippelhofer-Stiem/Wolf 1997). Die Entwicklung von inklusiven Kitas ist – bezogen auf die jeweilige Einrichtung – als Veränderungsprozess auf mehreren Ebenen zu konzipieren und folgt damit dem ökologischen Mehrebenenmodell der Inklusionsentwicklung (Heimlich 2017, 2003).

Selbstverständlich ist diese Entwicklung kein Selbstläufer, sondern muss vielmehr von allen Beteiligten aktiv getragen und vorangetrieben werden. Für den hier vorliegenden Ansatz werden fünf Ebenen unterschieden:

1. die Kinder und ihre individuellen Bedürfnisse,
2. die gemeinsamen inklusiven Spiel- und Lernsituationen der Kinder,
3. das Team und die professionelle Performanz der Fachkräfte,
4. die Kindertageseinrichtung als Ganzes und ihre Außenwirkung sowie
5. die Vernetzung der Kindertageseinrichtung.

Zudem ist das Mikrosystem Kindertageseinrichtung eingebettet in einen gesamtgesellschaftlichen und bildungspolitischen Kontext, der in Abbildung 1 durch den Rahmen dargestellt ist. Die Akteursgruppen, wie beispielsweise die Eltern, die Kinder und die frühpädagogischen Fachkräfte, sind auf allen Ebenen implizit präsent, weil das tragende Element der Inklusionsentwicklung in Kitas die Interaktionen der Beteiligten sind. Dies geschieht, um ihrer Relevanz auf den verschiedenen Ebenen gerecht zu werden, und spiegelt sich in den einzelnen Fragestellungen des Leitfadens. Mit dem „Leitfaden für inklusive Kindertageseinrichtungen“ ist die Absicht verbunden, ein praxisnahes Entwicklungsinstrument für Kitas zur Verfügung zu stellen. Den fünf Entwicklungsebenen werden Qualitätsstandards zugeordnet und mit Fragen zur Umsetzung versehen. Von daher soll der Leitfaden ein möglichst schlankes Entwicklungsinstrument darstellen, das überschaubare und handhabbare Entwicklungsaufgaben beschreibt.

Abb. 1: Inklusionsentwicklung in Kindertageseinrichtungen als Mehrebenenmodell



Quelle: Eigene Darstellung

2.1.1 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 oder Migranten – Einheimische) zu lösen. Im Sinne vielfältiger Heterogenitätsdimensionen (siehe Kap. 3.2) kann im Gegensatz dazu davon ausgegangen werden, dass alle Kinder mehreren unterschiedlichen Gruppen angehören (Alter, Geschlecht, Migration, Behinderung usw.). Eine Reduzierung auf ein oder auch zwei Merkmale ist von daher mit den Grundsätzen inklusiver Bildung nicht mehr vereinbar. Gleichwohl gilt es, auch im Rahmen inklusiver Kitas 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 inklusiven Kitas unverzichtbar sein. Sie beziehen sich allerdings nicht mehr nur auf Kinder mit Behinderung oder/und Migrationshinter-

grund, sondern auf alle Kinder. Unter dem Aspekt der Umfeldorientierung ist sicherzustellen, dass auch die jeweilige Lebenslage der Kinder im Entwicklungsprozess Berücksichtigung findet (Siehe WiFF Wegweiser Weiterbildung *Inklusion – Kinder mit Behinderung*, 2013a: Handlungsfelder Kind, S. 82–94, und Eltern, S. 103–108).

2.1.2 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* müssen pädagogische Fachkräfte geeignete Rahmenbedingungen (Spielmaterial, Raumgestaltung usw.) zur Verfügung stellen, um das gemeinsame Spiel zu fördern und zu intensivieren (Heimlich 2017a, 1995; Ueffing 2007; Casey 2005). Dabei begeben sich frühpädagogische Fachkräfte durchaus als Mitspielerinnen bzw. Mitspieler in die Spielsituation hinein. Insgesamt werden hier hohe Anforderungen an die pädagogische Performanz gestellt wie die Fähigkeit zur Spielbeobachtung und zur flexiblen Gestaltung spielpädagogischer Angebote (Heimlich 2017a, 2015).

Darüber hinaus ist durch geeignete Screeninginstrumente zum Beispiel zur Sprachentwicklung (siehe Anhang 6.8) sicherzustellen, dass Entwicklungsrisiken und Lernprobleme rechtzeitig erkannt werden und somit Anschlussmöglichkeiten für vertiefende diagnostische und therapeutische Angebote entstehen. Frühpädagogische Fachkräfte sollten in Ergänzung zur Arbeit in der inklusiven Gruppe oder Kindertageseinrichtung die Möglichkeit haben, gegebenenfalls fachliche Unterstützung zu akquirieren (Siehe WiFF Wegweiser Weiterbildung *Inklusion – Kinder mit Behinderung*, 2013a: Handlungsfelder Kind, Gruppe, Eltern, S. 82–108).

2.1.3 Ebene des multiprofessionellen Teams

Die Entwicklung von inklusiven Kitas erfordert die enge Zusammenarbeit aller Beteiligten. Das gilt insbesondere für die frühpädagogischen Fachkräfte. Auf der *Ebene des multiprofessionellen Teams* sorgen sie für eine regelmäßige Reflexion der Arbeit in Kitas und der gruppeninternen oder gruppenübergreifenden Koordination. Die gemeinsame Planung von inklusiven pädagogischen Angeboten und die Fallbesprechung sowie die Besprechung von Dilemmata als alltägliche Herausforderungen sind Beispiele für eine solche intensivierte Form der Teamkooperation, in die auch Fachkräfte anderer Professionen wie Heilpädagogik, Frühförderung, Psychologie sowie medizinische und therapeutische Spezialistinnen und Spezialisten einbezogen werden sollten (Heimlich/Jacobs 2007) (Siehe WiFF Wegweiser Weiterbildung *Inklusion – Kinder mit Behinderung*, 2013a: Handlungsfeld Team, S. 109–114).

2.1.4 Ebene der inklusiven Einrichtungskonzeption

Inklusive Kitas werden erfahrungsgemäß über kurz oder lang ihr gesamtes pädagogisches Konzept unter das Leitbild der Inklusion stellen. Erst dann wird der entscheidende Schritt hin zu einer wirklich inklusiven Einrichtung vollzogen. Auf der *Ebene der inklusiven Einrichtungskonzeption* ist ein kontinuierlicher Prozess der Konzeptionsentwicklung in der Praxis unabdingbar. Bei jährlichen Klausurtagen des gesamten Einrichtungsteams z.B. wird das pädagogische Konzept jeweils neu auf den Prüfstand gestellt und weiterentwickelt. Eine besondere Bedeutung kommt dabei den Leitungen von Kitas zu, die diesen Entwicklungsprozess immer wieder anregen sollten und auch nach außen gegenüber Eltern und Trägern vertreten. In inklusiven Kitas nehmen alle Beteiligten an diesem Prozess teil

(Heimlich/Behr 2008, 2005) (Siehe WiFF Wegweiser Weiterbildung *Inklusion – Kinder mit Behinderung*, 2013a: Handlungsfeld Einrichtung und Träger, S. 115–119).

2.1.5 Ebene der Vernetzung mit dem Umfeld

Inklusive Kitas können die tägliche pädagogische Arbeit nur bewältigen, wenn sie ihre externe Kooperation intensivieren. Auf der *Ebene der Vernetzung mit dem Umfeld* werden weitere Fachkräfte in die Arbeit der Einrichtung eingebunden. Als hilfreich hat sich der Aufbau eines regionalen Netzwerkes im Sinne eines *support system* erwiesen. Gute Kitas unterhalten vielfältige Beziehungen zum unmittelbaren Umfeld auch im Sinne einer Sozialraumorientierung (Tietze 2009; Honig u.a. 2004; Tietze/Viernickel 2003; Kobelt-Neuhaus/Refle 2013). Neben der Unterstützung durch den Träger – beispielsweise über die Fachberatung, organisatorisch-administrativen Service und Weiterbildungsangebote – sind insbesondere andere Bildungseinrichtungen wie Kinderkrippen, Horte und Grundschulen zu nennen. Darüber hinaus ist ebenso an Frühförderstellen, sonderpädagogische Förderzentren (SFZ) mit mobilen bzw. ambulanten heil- und sonderpädagogischen Förderangeboten, sozialpädiatrische Zentren (SPZ), Migrationssozialdienste, Jugendämter, traumatherapeutische und psychologische Angebote und weitere soziale Dienste im Sinne eines *koordinierten und vernetzten Angebots* zu denken (Siehe WiFF Wegweiser Weiterbildung *Inklusion – Kinder mit Behinderung*, 2013a: Handlungsfeld Einrichtung und Träger, S. 115–119 und Sozialraum/Kommune, S. 120–128).

Darüber hinaus ist dieser Entwicklungsprozess ebenfalls eingebunden in gesamtgesellschaftliche Veränderungen, die u.a. über gesetzliche Grundlagen (z.B. das Kinder- und Jugendhilfegesetz oder das Zuwanderungsgesetz) oder sogar internationale Empfehlungen (wie die UN-Konventionen) in die konkrete Arbeit auf Einrichtungsebene 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 2007).

2.2 Inklusive Qualität in Kindertageseinrichtungen

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

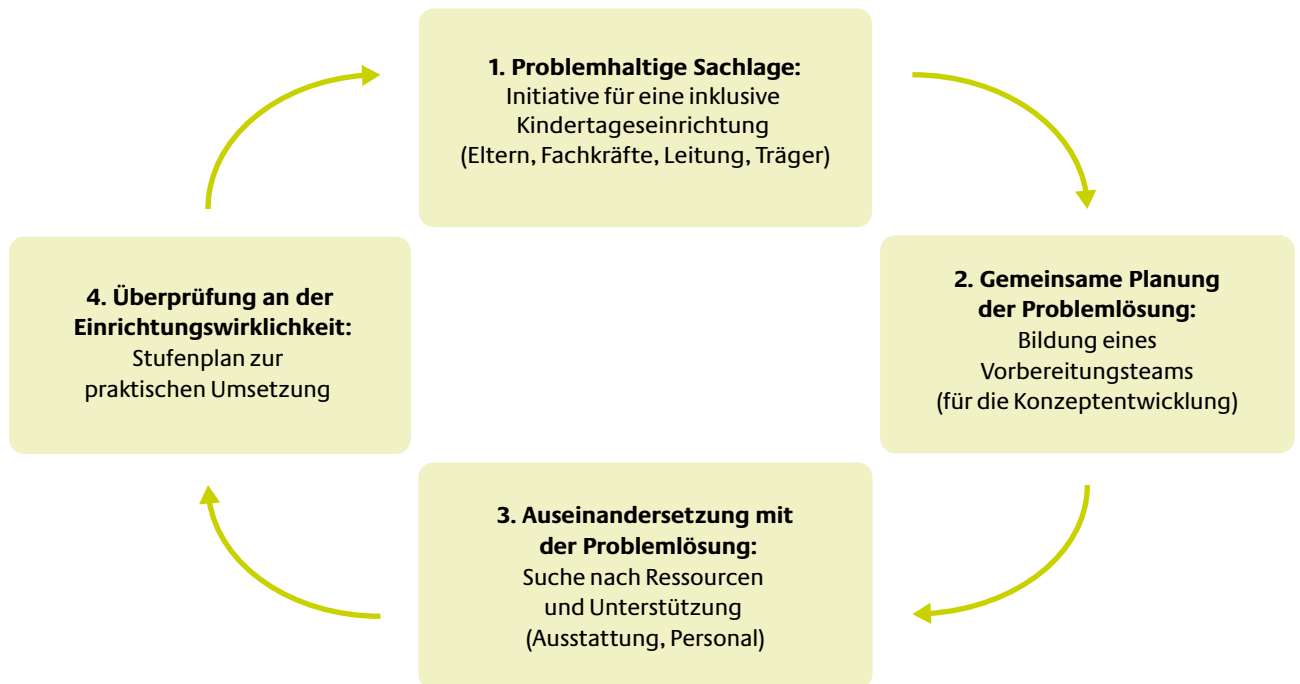
Für die Entwicklung inklusiver Qualitätsstandards auf Einrichtungsebene liegen aus den Münchener Projekten zur Qualitätsentwicklung in integrativen Kitas praxisrelevante Ergebnisse vor. Unumgänglich ist dazu allerdings die Mühe eines einrichtungsbezogenen Entwicklungsprozesses, in dem die „Schätze“ der 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; Ueffing 2007). Inklusive Frühpädagogik bezogen auf Kinder mit Behinderung und/oder mit Migrationshintergrund bleibt somit angewiesen auf ein pädagogisches Qualitätsmanagementsystem. Hierzu stellt der vorliegende Leitfaden ein Qualitätsentwicklungs- und Qualitätssicherungsinstrument dar.

3 Der Leitfaden als Instrument der Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung

Der Leitfaden richtet sich vorrangig an Kita-Teams und ihre Leitungen. Bei der Umsetzung der Qualitätsstandards in die Praxis und bei der Arbeit an den Leitfragen ist es sinnvoll, dass sich das gesamte Einrichtungsteam mit dem Leitbild Inklusion beschäftigt. Das kann sowohl durch konkrete Absprachen in wöchentlichen Sitzungen von Teilen des Teams oder auf Klausurtagen des gesamten Teams geschehen, die in größerem zeitlichen Abstand stattfinden.

Die Entwicklung von Einrichtungen zu inklusiven Kitas hängt eng mit der konzeptionellen Arbeit zusammen. Erfahrungen zeigen immer wieder, dass die Entstehung eines inklusiven Einrichtungskonzepts ein fortlaufender Prozess ist. Auch wenn nach einigen Jahren Inklusionserfahrung bestimmte Grundsätze und Basisbestandteile einer Einrichtungskonzeption im Sinne eines standortbezogenen Profils Bestand haben werden, so stellt doch jedes Jahr die Kitas vor neue Herausforderungen. Die Kinder mit ihren individuellen Bedürfnissen fordern die Willkommenskultur von Kitas immer wieder neu. Barrieren und Grenzen der Inklusion werden im Laufe der täglichen Arbeit erst deutlich und wollen überwunden werden. Die Entwicklung von inklusiven Kitas folgt nach vorliegenden Erfahrungen einem Modell des Lernens in Projekten, das in Abbildung 2 dargestellt ist.

Abb. 2: Projekt inklusive Kindertageseinrichtung



Quelle: Eigene Darstellung

Nachdem die Entwicklung einer Kita zu einer inklusiven Kindertageseinrichtung von Eltern, Fachkräften, der Leitung oder auch vom Träger angestoßen wurde, gilt es, gemeinsam auf diese herausfordernde Sachlage einzugehen. Es empfiehlt sich, im Team gemeinsam und rechtzeitig an einer inklusiven Konzeption zu arbeiten und dabei Ziele und Arbeitsschwerpunkte vorab festzulegen. Nach der gemeinsamen Planung der Lösungsansätze sollten Überlegungen zur Beschaffung und Sicherung der notwendigen Ressourcen (Ausstattung, Personal) angestellt werden. Dazu zählt auch die Suche nach Unterstützung im Umfeld der Kindertageseinrichtungen und seitens des Trägers. Diese konkrete Auseinandersetzung mündet häufig in einen Stufenplan zur praktischen Umsetzung, um so das entwickelte Konzept an der Erziehungswirklichkeit überprüfen zu können. Dieser Prozess ist allerdings nicht als geschlossener Kreislauf zu verstehen. Vielmehr gehört es zu einem der zentralen Qualitätsstandards von inklusiven Kitas, dass sich die Einrichtungsteams fortlaufend mit dem inklusiven Konzept beschäftigen und es dem veränderten Bedarf in der täglichen Arbeit immer wieder neu anpassen. Der Prozess der Entwicklung von inklusiven Kitas wird in der Regel mehrere Jahre erfordern.

Die Qualitätsstandards und Leitfragen des Leitfadens sollen Anregungen und Orientierungshilfen für die Entwicklung inklusiver Kitas bieten. Dabei ist nicht davon auszugehen, dass alle Qualitätsstandards und alle Ebenen der Entwicklung gleichzeitig angegangen werden. Erfahrungsgemäß stehen zu Beginn der Entwicklung inklusiver Kitas die Kinder mit ihren individuellen Bedürfnissen im Mittelpunkt. Zunächst ist die Frage zu klären, inwieweit auf die spezifischen Bedürfnisse aller Kinder eingegangen werden kann und ob man diesen gerecht wird. Im Mittelpunkt der täglichen Arbeit stehen sodann sicher die inklusiven Spiel- und Lernsituationen in der Gruppe. Hier werden frühpädagogische Fachkräfte täglich gefordert, entsprechende Angebote bereitzuhalten, die allen Kindern eine Teilhabe ermöglichen. Die Teamarbeit ist erfahrungsgemäß in Kitas sehr gut entwickelt. Teamentwicklung wird darüber hinaus auch intensiv gepflegt. Inwieweit von vornherein die gesamte Einrichtung in den inklusiven Entwicklungsprozess einbezogen werden kann, wird von Einrichtung zu Einrichtung unterschiedlich beantwortet. Auch die Vernetzung mit dem Umfeld ist in Kitas unterschiedlich entwickelt. In jedem Fall gilt, dass das jeweilige Einrichtungsteam eigene Entwicklungsschwerpunkte setzen und sich selbst überschaubare Entwicklungsaufgaben stellen sollte.

In der praktischen Umsetzung der inklusiven Konzeption ist es von besonderer Bedeutung, dass auch von Seiten der Träger günstige strukturelle Voraussetzungen geschaffen werden. Kitas sollten den inklusiven Entwicklungsprozess selbstständig gestalten dürfen. Zugleich benötigen sie dafür angemessene und abgesicherte Rahmenbedingungen in der personellen, räumlichen und materiellen Ausstattung. Ferner sollten die Einrichtungsteams im Prozessverlauf nicht allein gelassen werden, sondern über Fortbildungen und Fachberatung fachlich begleitet werden. Dazu zählt dann auch eine fortlaufende Selbstevaluation durch das Einrichtungsteam. Für den gesamten Entwicklungsprozess und die Evaluation bietet der folgende Kriterienkatalog Orientierung und Unterstützung. Um für diese und den damit verbundenen Entwicklungsprozess der Kitas eine Grundlage zu sichern sowie Orientierung zu bieten, wurde der im Folgenden dargelegte Kanon aus Eckpfeilern und Qualitätsindikatoren bestehende Kriterienkatalog entwickelt.

4 Qualitätsstandards in inklusiven Kindertageseinrichtungen

4.1 Präambel

Mit *pädagogischer Qualität* in Kitas ist stets eine *inklusive Qualität* gemeint, insofern alle pädagogischen Maßnahmen zu einem selbstbestimmten Leben aller Kinder in umfassender sozialer Teilhabe beitragen sollen. Die inklusive Qualität bezieht sich also stets auf alle Kinder mit ihren individuellen Bedürfnissen und leitet von ihren Kompetenzen und Bedürfnissen die notwendigen Schritte in der Inklusionsentwicklung ab. Der folgende Leitfaden hat zum Ziel, die inklusive Qualität von Kitas mit Hilfe von Qualitätsstandards zu beschreiben. Den konzeptionellen Rahmen für die Entwicklung der Qualitätsstandards bildet das *ökologische Mehrebenenmodell der Inklusionsentwicklung* (Heimlich 2017b, 2003). Die fünf Ebenen des Modells werden zugleich als *Ebenen der Qualitätsentwicklung* aufgefasst:

1. Kinder mit individuellen Bedürfnissen
2. Inklusive Spiel- und Lernsituationen
3. Multiprofessionelle Teams
4. Inklusive Einrichtungskonzeption
5. Vernetzung mit dem Umfeld

Auf diesen Ebenen sollen die *Qualitätsstandards* zu ausgewählten Schwerpunkten der Inklusionsentwicklung die Beschreibung einer minimalen inklusiven Qualität liefern. Ausgehend von diesen Minimalstandards sind also weitere Entwicklungen im Bereich der inklusiven Qualität möglich.

4.1.1 Leitbild inklusive Bildung

„Leitbild der folgenden Qualitätsstandards ist die inklusive Kindertageseinrichtung. Diesen Qualitätsstandards liegt ein gemeinsames Verständnis von inklusiver Bildung zugrunde, wie es auch in der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung beschrieben ist: Inklusive Bildung hängt ... 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.“ (Heimlich 2013, S. 10).

Der vorliegende *Leitfaden für inklusive Kindertageseinrichtungen* richtet sich allerdings nicht nur an Kinder mit Behinderung und deren Eltern, sondern zielt darüber hinaus darauf ab, dass alle Heterogenitätsdimensionen in die pädagogische Arbeit von Kitas einbezogen werden, also auch Migrationshintergrund, Geschlecht usw. Der Leitfaden folgt also einem weiten Inklusionsverständnis, das über die Gruppe der Kinder mit Behinderung deutlich hinausweist.

Aus dem Leitbild der Inklusion folgt ebenfalls das Prinzip der *Wohnortnähe* pädagogischer Angebotsformen im Elementarbereich. In jedem Wohnort (bzw. Landkreis oder Stadtbezirk) von Kindern sollte eine inklusive Kindertageseinrichtung vorhanden sein. Die Erreichbarkeit der Einrichtung sollte mindestens mit öffentlichen Verkehrsmitteln gegeben sein. Auch die Inklusion einzelner Kinder sollte jederzeit im Regelkindergarten möglich sein.

Eine inklusive Kindertageseinrichtung sollte stets eine barrierefreie Einrichtung sein, in der alle Bereiche für alle Kinder ohne Hilfe zugänglich und erreichbar sind. Uns ist bewusst, dass dies eine anspruchsvolle Zielsetzung ist, die nicht von allen Einrichtungen erfüllt werden kann, vor allem bei älteren Gebäuden, da Umbaumaßnahmen häufig nicht möglich sind oder nicht finanziert werden können. Zukünftig sollten jedoch alle neu errichteten Kitas das Kriterium der *Barrierefreiheit* erfüllen.

In Bezug auf die Heterogenitätsdimension „Migration“ ist Barrierefreiheit mit dem Terminus „Niederschwelligkeit“ und „Zugangserleichterung“ zur Bildungseinrichtung Kita gleichzusetzen. Hierzu können zum Beispiel Informationen in der Erstsprache der Familien oder aufsuchende Tätigkeiten des Fachpersonals zum Beispiel in Asylbewerberunterkünften dienen, die einladend wirken und helfen, den Erstkontakt zu Kindern und Familien herzustellen. In diesem Sinne haben die oben genannten Maßnahmen eine Schlüsselfunktion beim ersten Zugang zu einer Bildungseinrichtung in der Bildungsbiografie der Kinder.

4.1.2 Bild vom Kind

Inklusiven Qualitätsstandards sollte ein gemeinsames Bild vom Kind zugrunde liegen. Allerdings sollten diese anthropologischen und philosophischen Grundlagen der inklusiven Frühpädagogik zugleich offen für unterschiedliche Schwerpunktsetzungen in verschiedenen Einrichtungen sein. Insofern ist zunächst einmal bedeutsam wahrzunehmen, dass es unterschiedliche

Vorstellungen von Kindern und Kindheit gibt. Pädagogische Fachkräfte in inklusiven Kitas oder Gruppen sollten sich ihrer je spezifischen Vorstellungen bewusst sein und diese sprachlich beschreiben können. Im Sinne einer *gemeinsamen Grundvorstellung* liegt den folgenden Standards die Annahme zugrunde, dass sich alle Kinder in aktiver Auseinandersetzung mit ihrem sozialen und kulturellen Umfeld entwickeln und dabei ihr eigenes Weltverständnis herausbilden sowie eigene Hypothesen und Muster, Handlungen, Sprache und vieles mehr in Kooperation mit anderen Kindern und Erwachsenen hervorbringen.

Dabei ist es unabdingbar, dass bei allen Kindern in Kindertageseinrichtungen auf die Erfüllung ihrer *Grundbedürfnisse* geachtet wird. Neben den physiologischen Grundbedürfnissen im Bereich Ernährung, Hygiene usw. ist hier vor allem an die Grundbedürfnisse nach sozialer Nähe, emotionaler Geborgenheit und selbstbestimmter Aktivität zu denken.

Auf der Basis des Leitbildes Inklusion wird bezogen auf die folgenden Qualitätsstandards nicht mehr zwischen Kindern mit und ohne Behinderung und/oder Migrationshintergrund unterschieden, um der Gefahr der Zuschreibung, Etikettierung und Stigmatisierung mit ihren negativen Folgen von vornherein soweit wie möglich zu begegnen. Wenn also hier von Kindern mit individuellen Bedürfnissen gesprochen wird, so sind damit alle Kinder gemeint.

4.1.3 Spielen, Lernen, Fördern

Die inklusive Kindertageseinrichtung enthält zugleich das Prinzip, dass alle Kinder ihren Kompetenzen und Bedürfnissen gemäß möglichst individuell gefördert werden. Damit ist keine separate Förderung außerhalb des Gruppenraumes gemeint, sondern vielmehr ein *inklusives Förderangebot*, das ebenfalls bei speziellen Schwerpunkten in den Gruppenalltag eingebunden bleibt und Separierung möglichst vollständig vermeidet (*Prinzip der inklusiven Förderung*). Auch Kleingruppenangebote sollten möglichst inklusiv ausgerichtet werden, d.h. Kinder mit unterschiedlichen Bedürfnissen einbeziehen (*inklusive Kleingruppe*). Dies trifft insbesondere auch auf die Sprachförderung zu.

Im Mittelpunkt des inklusiven Gruppengeschehens steht das gemeinsame Spiel der Kinder. Es zeichnet sich durch *Selbstorganisation und Eigensteuerung* sowie *die Fantasie der Kinder* aus. Dabei wird die *Verschiedenartigkeit der Kinder* begrüßt und kreativ genutzt.

Die *Ziele* des gemeinsamen Spiels sind so *differenziert*, dass alle Kinder teilhaben und etwas beitragen können.

Es wird davon ausgegangen, dass *Spielen und Lernen* bis zum Schuleintritt noch weitgehend miteinander verbunden sind. Insofern werden intensive Lernprozesse im gemeinsamen Spiel nicht ausgeschlossen. Bildungs- und Erziehungsziele werden in inklusiven Kitas vorzugsweise über das gemeinsame Spielen und Lernen erreicht.

4.1.4 Offene Gruppen/offene Einrichtung

Viele Kitas entwickeln derzeit teiloffene oder vollkommen offene Strukturen, bei denen gruppenübergreifend unterschiedliche Angebote im Tagesablauf von allen Kindern genutzt werden können. Die hier vorliegenden Qualitätsstandards beziehen sich auf *inklusive Gruppen*. Bei offenen und teiloffenen Einrichtungen gelten sie für die *gesamte Einrichtung*, da hier das inklusive Angebot nicht nur auf eine Gruppe beschränkt wird. Die Öffnung der Gruppen kann so auch eine mögliche Maßnahme auf dem Weg zur inklusiven Einrichtung sein, weil dadurch das Inklusionskonzept auch in den anderen Gruppenräumen und in der gesamten Einrichtung zum festen Bestandteil wird. Im Kontext von Migration kann die Öffnung in Bezug auf traumatisierte Kinder jedoch auch zu einer Verringerung von Orientierung und Bindungsmöglichkeiten für diese Zielgruppe führen. Daher ist das ganz offene Arbeiten mit Blick auf die Bedürfnisse der Kinder zu prüfen und sorgfältig vom Kita-Team abzuwägen.

4.1.5 Frühpädagogische Fachkräfte

Gerade in inklusiven Kitas arbeiten Fachkräfte aus unterschiedlichen Professionen in multiprofessionellen Teams zusammen. Wenn hier von *pädagogischen Fachkräften* die Rede ist, sind damit vor allem Fachkräfte der Kindheitspädagogik sowie der Heil- und Sozialpädagogik, Erzieherinnen bzw. Erzieher, Kinderpflegerinnen und Kinderpfleger gemeint. Pädagogische Fachkräfte verfügen also über eine entsprechende Ausbildung. Zusätzlich werden aber auch *Hilfskräfte* und *Ehrenamtliche* in inklusiven Kitas eingesetzt (z.B. Sozialdienstleistende oder Vorlesepatinnen und -paten usf.). Darüber hinaus benötigte Kompetenzen werden in der Regel durch externe Fachkräfte etwa aus dem therapeutischen Bereich (z.B. der Logopädie) in die Arbeit der Kindertageseinrichtungen eingebunden.

Dies bedingt eine offene professionelle Haltung aller Mitglieder eines Kita-Teams. Diese entsprechende Haltung auf der individuellen, auf Team- und Leitungsebene

beständig weiterzuentwickeln, ist ein Prozess und eine ebensolche Herausforderung wie die Entwicklung des Leitbildes oder der Einrichtungskonzeption.

4.1.6 Externe Vernetzung/soziales Umfeld

Inklusive Kitas unterhalten vielfältige externe Kooperationsbeziehungen. So können z.B. *diagnostische Serviceleistungen* in inklusiven Kitas erforderlich sein. Es kann sich sowohl um psychologische, kinderpsychiatrische, medizinische als auch um logopädische Diagnostik handeln. Zu nennen sind hier sowohl die Sozialpädiatrischen Zentren (SPZ) als auch das Diagnoseangebot der Frühförderstellen und der Kinder- und Jugendpsychiatrischen Kliniken. Migrationssozialdienste können gegebenenfalls Hilfe bei Übersetzungen beisteuern oder auch bei der Wohnungssuche für Familien unterstützen.

Als *externe pädagogische Institutionen* werden hier vor allem die *Frühförderstellen* und die *mobilen sonderpädagogischen Hilfen (MSH)* der Sonderpädagogischen Förderzentren aufgefasst. Eine enge Kooperation ist hier unerlässlich. Vorzugsweise finden auch diese Förderangebote eingebettet in den Gruppenalltag statt und nicht als externes Angebot außerhalb des Gruppenraumes (*Prinzip der inklusiven Förderung*).

Bei Bedarf kann auch eine *Zusammenarbeit mit sozialen Diensten* erforderlich sein. Hier ist vor allem an den *Allgemeinen Sozialen Dienst (ASD)* der Jugend- und Sozialämter zu denken, die zum Beispiel den Aufenthaltsstatus eines Kindes und der Familie kennen und bei Bedarf auch familienbezogene Hilfen in Ergänzung zur Arbeit der Kindertageseinrichtung anbieten können.

Mit *Fachdiensten* sind koordinierende und übergreifende Beratungsangebote gemeint (z.B. Fachdienst Frühförderung), die die Unterstützung der inklusiven Kindertageseinrichtungen im Diagnose-Förderbereich regional abstimmen.

Im Folgenden werden nun nach einer Kurzübersicht die einzelnen Qualitätsstandards zu den fünf Entwicklungsebenen der inklusiven Kindertageseinrichtung (Kinder mit individuellen Bedürfnissen, inklusive Spiel- und Lernsituationen, multiprofessionelle Teamarbeit, inklusive Einrichtungskonzeption und Vernetzung mit dem Umfeld) vorgestellt und mit Fragen zur Umsetzung ergänzt. In einem Einrichtungsteam können die Qualitätsstandards und die Fragen zur Umsetzung sowohl zur Ist-Stand-Analyse verwendet werden als auch zur Weiterentwicklung. Dabei empfiehlt es sich, jeweils einzelne Qualitätsstandards und darauf bezogene Fragen

zur Umsetzung zu bearbeiten. Unter der Rubrik „Profil der Einrichtung“ können eigene Schwerpunkte notiert werden, die nicht durch die Fragen zur Umsetzung abgedeckt sind.

4.2 Kurzübersicht zu den Qualitätsstandards der inklusiven Kindertageseinrichtung

Ebene 1: Kinder mit individuellen Bedürfnissen

- Qualitätsstandard 1.1: Übergang Krippe bzw. Elternhaus–Kindergarten
- Qualitätsstandard 1.2: Aufnahmeverfahren
- Qualitätsstandard 1.3: Soziale Interaktion von Kindern
- Qualitätsstandard 1.4: Differenzierte und individualisierte Förderung
- Qualitätsstandard 1.5: Übergang Kindergarten–Schule bzw. Hort

Ebene 2: Inklusive Spiel- und Lernsituationen

- Qualitätsstandard 2.1: Allgemeine pädagogische Ziele
- Qualitätsstandard 2.2: Tagesablauf
- Qualitätsstandard 2.3: Materialausstattung
- Qualitätsstandard 2.4: Didaktisch-methodische Umsetzung der inklusiven Ziele
- Qualitätsstandard 2.5: Inklusive Therapie

Ebene 3: Multiprofessionelles Team

- Qualitätsstandard 3.1: Personelle Ausstattung und Qualifikation der Mitarbeiter/innen
- Qualitätsstandard 3.2: Leitung der Kindertageseinrichtung
- Qualitätsstandard 3.3: Organisation der Teamarbeit
- Qualitätsstandard 3.4: Entwicklung der Teamarbeit
- Qualitätsstandard 3.5: Fort- und Weiterbildung für Inklusion

Ebene 4: Inklusive Einrichtungskonzeption

- Qualitätsstandard 4.1: Innenausstattung der Einrichtung
- Qualitätsstandard 4.2: Außenausstattung der Einrichtung
- Qualitätsstandard 4.3: Barrierefreiheit der Einrichtung
- Qualitätsstandard 4.4: Inklusionskonzept der Kindertageseinrichtung
- Qualitätsstandard 4.5: Arbeit am Leitbild Inklusion

Ebene 5: Vernetzung mit dem Umfeld

- Qualitätsstandard 5.1: Fachberatung
- Qualitätsstandard 5.2: Kooperation mit externen therapeutischen Fachkräften
- Qualitätsstandard 5.3: Kooperation mit externen diagnostischen Institutionen
- Qualitätsstandard 5.4: Kooperation mit sozialen Diensten
- Qualitätsstandard 5.5: Kooperation mit den Eltern

4.3 Qualitätsstandards und Fragen zur Umsetzung

Ebene 1: Kinder mit individuellen Bedürfnissen

Qualitätsstandard 1.1: Übergang Krippe bzw. Elternhaus–Kindergarten

Bei der Einschreibung neuer Kinder finden für jede Familie ein Einführungsgespräch und ein Hausrundgang statt. Zudem gibt es vor der offiziellen Anmeldung einen Informationsabend für alle neuen Eltern.

Fragen zur Umsetzung:

1.1.1 Wie gestaltet sich eine Führung durch die Einrichtung? Wer übernimmt die Führung?

1.1.2 Welche Möglichkeiten gibt es, auf Familien mit besonderen Bedürfnissen bei der Informationsbeschaffung einzugehen (z.B. andere Herkunftssprache, nicht-hörende Eltern bzw. Kinder, andere Einschränkungen; Liste mit Dolmetschenden, die man bei einem Gespräch mit einbeziehen kann, andere Kontaktadressen)?

1.1.3 Wie wird auf die unterschiedlichen Lebenswelten der Eltern und ihrer Kinder eingegangen, und wie wird die Einstellung der Eltern zur Zweisprachigkeit ermittelt?

1.1.4 Welche Kooperationsformen finden bei einem Übergang zwischen den Einrichtungen statt (z.B. Elternhaus–Einrichtung, Gruppenwechsel, Übergang, offenes Konzept)?

1.1.5 Wie gestaltet sich der Übergang im Bezug auf Elternhaus–Krippe bzw. Elternhaus–Kindergarten (z.B. für die Eltern, die Kinder)? Welches Eingewöhnungsmodell wird angewandt? Welche Informationen fließen?

1.1.6 Welche unterstützenden Maßnahmen gibt es, damit die Übergänge positiv bewältigt werden können (z.B. für Kinder mit Förderbedarf, mit Migrationshintergrund; z.B. Hospitationen, Gespräche)?

1.1.7 Wie werden Vorstellungen der Eltern und der Fachkraft von den Bildungszielen für das Kind besprochen und miteinander entwickelt?

1.1.8 Wie gestaltet sich der Informationsabend für neue Eltern (z.B. Weitergabe der Informationen, Leitung des Abends, Eingehen auf individuelle Bedürfnisse von Eltern, aktivierende Formen)?

Profil der Einrichtung:

Ebene 1: Kinder mit individuellen Bedürfnissen

Qualitätsstandard 1.2: Aufnahmeverfahren

In einem Gespräch mit den Eltern, der Leitung der Kindertageseinrichtung und der pädagogischen Fachkraft wird die bisherige Entwicklung der Kinder erörtert.

Fragen zur Umsetzung:

1.2.1 Gibt es einen Anmeldebogen, der die Heterogenitätsdimensionen berücksichtigt und mit dem sich die Eltern im Vorfeld bei der Einrichtung vorstellen können, und wie ist dieser aufgebaut? Werden die Eltern beim Ausfüllen des Anmeldebogens unterstützt?

1.2.2 Wie werden die Eltern im Vorfeld über das Gespräch in der Einrichtung informiert und aufgeklärt? Können sich die Eltern selbst bereits im Vorfeld über die Einrichtung informieren (z.B. Homepage)?

1.2.3 Stehen den Eltern bzw. steht dem Fachpersonal bei dem Aufnahmeverfahren bzw. Erstgespräch eine Dolmetscherin bzw. ein Dolmetscher zur Verfügung? Werden alle Familienmitglieder in das Gespräch mit einbezogen?

1.2.4 Findet das Aufnahmeverfahren in einem niederschweligen Setting und/oder einem barrierefreien Raum statt? Wie wird eine angenehme Atmosphäre beim Anmeldegespräch geschaffen? Wie ist der Raum gestaltet, in dem das Gespräch stattfindet?

1.2.5 Wird ein standardisierter Aufnahmebogen für das Gespräch verwendet? Wenn ja, wie ist dieser aufgebaut, und wer hat ihn erstellt? Ist der Aufnahmebogen barrierefrei (z.B. auch für Eltern mit Migrationshintergrund, Blindenschrift)?

1.2.6 Wer ist für das Gespräch über die bisherige Entwicklung des Kindes zuständig? Wie erfolgt die Vorbereitung auf das Gespräch?

1.2.7 Kann das Kind beim Erstgespräch dabei sein? Inwieweit hat das Kind die Möglichkeit, die Einrichtung zu erkunden? Wer begleitet das Kind dabei und warum diese Person?

Profil der Einrichtung:

Ebene 1: Kinder mit individuellen Bedürfnissen

Qualitätsstandard 1.3: Soziale Interaktion der Kinder

Alle Kinder sind in das Gruppengeschehen einbezogen.

Fragen zur Umsetzung:

1.3.1 Findet im Gruppenalltag eine Partizipation der Kinder statt? Wenn ja, wie wird diese gemeinsam im Hinblick auf die individuellen Bedürfnisse der Kinder gestaltet?

1.3.2 Inwieweit können die einzelnen Teammitglieder durch ihre Fähigkeiten die soziale Interaktion aller Kinder stärken?

1.3.3 Werden im Gruppengeschehen spezielle Materialien verwendet, um Kommunikationsbarrieren zu verringern oder gar abzubauen (z.B. Sprachcomputer, Höranlage)?

1.3.4 Inwieweit werden die Eltern mit deren Fähigkeiten und Fertigkeiten gegebenenfalls mit in den Gruppenalltag einbezogen?

1.3.5 Wie wird die Bereitschaft/das Bewusstsein der Gruppe gestärkt, andere Menschen so anzunehmen, wie sie sind – unabhängig von ihren körperlichen und psychischen Eigenschaften, ihrer Nationalität oder Religion?

1.3.6 Wie ist die Finanzierung der Ausflüge, Angebote usw. gestaltet, damit alle Kinder daran teilnehmen können? Wie ist der Träger der Kindertageseinrichtung hierbei eingebunden?

Profil der Einrichtung:

Ebene 1: Kinder mit individuellen Bedürfnissen

Qualitätsstandard 1.4: Differenzierte und individualisierte Förderung

Die inklusive Gruppe bietet individuelle Fördermöglichkeiten für alle Kinder an.

Fragen zur Umsetzung:

1.4.1 Wie werden die individuellen Bedürfnisse der Kinder erkannt? Wie werden die Interessen der Kinder bei der individuellen Förderung berücksichtigt (siehe auch Ebene 5: Vernetzung mit dem Umfeld)?

1.4.2 Wie sieht die individuelle Förderung der Kinder aus? Wie wird individuell auf die Bedürfnisse der Kinder eingegangen?

1.4.3 Wie sieht die individuelle Förderung in der Gesamtgruppe aus?

1.4.4 Wie wird mit unterschiedlichen kulturellen Gewohnheiten und Haltungen der Familien und deren Kindern umgegangen?

1.4.5 Wie profitieren Kinder von der individuellen Förderung? Welche Auswirkungen hat die individuelle Förderung auf die Erziehungspartnerschaft mit den Eltern? Wie wird die individuelle Förderung transparent gemacht?

1.4.6 Welche Materialien werden bei der individuellen Förderung eingesetzt?

1.4.7 Welche Räumlichkeiten werden bei der individuellen Förderung eingesetzt? Wie sind die Räumlichkeiten gestaltet?

Profil der Einrichtung:

Ebene 1: Kinder mit individuellen Bedürfnissen

Qualitätsstandard 1.5: Übergang Kindergarten–Schule bzw. Hort

Kindergarten und Grundschulen bzw. Horte kooperieren miteinander.

Fragen zur Umsetzung:

1.5.1 Besteht zu mehreren weiterführenden Einrichtungen (z.B. Grundschulen/Horten usw.) Kontakt? Um welche Einrichtungen handelt es sich?

1.5.2 Zu welchem Zeitpunkt wird Kontakt zwischen dem Kindergarten und den Grundschulen hergestellt? Wie gestaltet sich der Kontakt zwischen den Fachkräften des Kindergartens und den Grundschulen? Erhalten die Eltern im Vorfeld Informationsangebote?

1.5.3 Werden die Eltern bei der Auswahl der Schule beraten? Wie genau werden die Eltern über verschiedene Fördermöglichkeiten der Schulen informiert? Finden gemeinsame Veranstaltungen wie z.B. Infonachmittage für die Eltern/die Kinder statt?

1.5.4 Sind wichtige Dokumente zum Übergang in die Schule in mehreren Sprachen sowie in Blindenschrift verfügbar? Wird den Eltern Hilfestellung bei den Übersetzungen angeboten? Inwieweit stärkt die Einrichtung die Eigeninitiative der Eltern beim Übergang ihres Kindes in die Schule? Können den Eltern Ansprechpartnerinnen bzw. Ansprechpartner oder eine Begleitung zur Verfügung gestellt werden?

1.5.5 Gibt es in der Kindertageseinrichtung eine Kooperationsbeauftragte bzw. einen Kooperationsbeauftragten für die Kontakte zu den Grundschulen bzw. Horten? Wenn ja, welche Qualifikation hat diese Person? Wie gestaltet sich der Kontakt der bzw. des Kooperationsbeauftragten zu den Eltern, zu den Kooperationsbeauftragten der Schulen? Welches Verständnis von Inklusion hat die bzw. der Kooperationsbeauftragte?

1.5.6 Haben alle Kinder die Möglichkeit, ihre Schule bzw. ihren Hort vor dem Eintritt in die Schule zu besuchen? Können die Kinder im Vorfeld ihre zukünftige Klassenlehrerin bzw. ihren zukünftigen Klassenlehrer kennenlernen? Inwieweit ist die Kindertageseinrichtung in den Antrag auf eine Schulbegleitung involviert, und können die Kinder diese Person schon vor dem Schulbesuch (z.B. in der Kindertageseinrichtung) kennenlernen?

Profil der Einrichtung:

Ebene 2: Inklusive Spiel- und Lernsituationen

Qualitätsstandard 2.1: Allgemeine pädagogische Ziele

Die Spiel- und Lernsituationen sind für alle Kinder zugänglich.

Fragen zur Umsetzung:

2.1.1 Haben alle Kinder die Möglichkeit, selbstständig in die Räume der Kindertageseinrichtung zu gelangen?

2.1.2 Haben alle Kinder die Möglichkeit, ihren Themen zu folgen und sich im Prozess der Weltaneignung eigenständig für entsprechende Situationen zu entscheiden?

2.1.3 Inwieweit erfährt das Kind Wertschätzung und Förderung in der kreativen Umsetzung eigener Spielideen?

2.1.4 In welcher Form wird in der Kindertageseinrichtung durch Spiel- und Lernangebote soziales Lernen unterstützt?

2.1.5 Können Spiel- und Lernsituationen in Hinblick auf den Personalschlüssel bedürfnisgerecht und entwicklungspezifisch angeboten werden?

2.1.6 Wie werden bei der Gestaltung von Spiel- und Bildungsangeboten Ressourcen von Eltern und pädagogischen Fachkräften mit unterschiedlichem kulturellen Hintergrund einbezogen?

2.1.7 Inwieweit fließen eigene religiöse und kulturelle Anschauungen der Fachkraft in die Gestaltung des Gruppenalltags mit ein?

Profil der Einrichtung:

Ebene 2: Inklusive Spiel- und Lernsituationen

Qualitätsstandard 2.2: Tagesablauf

Der Tagesablauf entspricht den Grundbedürfnissen aller Kinder; ruhige und aktive Phasen wechseln sich den Bedürfnissen aller Kinder entsprechend ab.

Fragen zur Umsetzung:

- 2.2.1 Ist der Tagesablauf abwechslungsreich, um somit den unterschiedlichen Bedürfnissen der Kinder entgegenzukommen?
- 2.2.2 Bietet der Tagesablauf der Kindertageseinrichtung interessenorientierte Angebote?
- 2.2.3 Bietet der Tagesablauf Zeit für eigene Kreativität und Freispielzeit?
- 2.2.4 Besteht ein Zeitraum der Entspannung und Ruhe im Tagesablauf?
- 2.2.5 Können die Bring- und Abholzeiten auf Grund von wichtigen Terminen der Eltern variieren?
- 2.2.6 Inwieweit wird das Kind in die Gestaltung des Tagesablaufs einbezogen?

Profil der Einrichtung:

Ebene 2: Inklusive Spiel- und Lernsituationen

Qualitätsstandard 2.3: Materialausstattung

Die Spiel- und Lernmaterialien der inklusiven Gruppe sind für alle Kinder zugänglich.

Fragen zur Umsetzung:

2.3.1 Welche Spiel- und Lernmaterialien stehen den Kindern der Kindertageseinrichtung zur Verfügung? Inwieweit werden die Heterogenitätsdimensionen „Behinderung“ und „Migration“ beachtet?

2.3.2 Wie wird der Umgang mit den Spiel- und Lernmaterialien in der Kindertageseinrichtung gestaltet, damit diese für alle Kinder frei zugänglich sind?

2.3.3 Haben alle Kinder die Möglichkeit, aus dem Angebot von Spiel- und Lernmaterialien frei zu wählen?

2.3.4 Inwieweit können die Kinder durch das Materialangebot eigenständig und miteinander ihre Kompetenzen und Bedürfnisse fördern?

2.3.5 Haben alle Kinder durch das Materialangebot die Chance zur Teilhabe?

Profil der Einrichtung:

Ebene 2: Inklusive Spiel- und Lernsituationen

Qualitätsstandard 2.4: Didaktisch-methodische Umsetzung der inklusiven Ziele

Die pädagogischen Fachkräfte der inklusiven Gruppe planen die Themen und Inhalte für die Gruppenarbeit und bieten ausreichend Zeit, Raum und Material zum gemeinsamen Spiel.

Fragen zur Umsetzung:

- 2.4.1 Wie werden die Themen für die inklusive Gruppe bzw. die inklusiven Gruppen geplant?
- 2.4.2 Inwieweit sind die Kinder daran beteiligt? Gibt es Freiräume, die von den Kindern genutzt werden können?
- 2.4.3 Wie werden diese Themen im Team ermittelt?
- 2.4.4 Wie wird bei der didaktisch-methodischen Umsetzung der Themen vorgegangen?
- 2.4.5 Welche Rahmenbedingungen bestehen für die Planung der Themen (z.B. bezüglich Zeit, Raum)?
- 2.4.6 Inwieweit sind die Planungen und die Umsetzung der Ziele in der Konzeption verankert?

Profil der Einrichtung:

Ebene 2: Inklusive Spiel- und Lernsituationen

Qualitätsstandard 2.5: Inklusive Therapie

Allen Kindern stehen entsprechend ihren individuellen Förderbedürfnissen therapeutische Angebote in der Kindertageseinrichtung zur Verfügung.

Fragen zur Umsetzung:

2.5.1 Welches Verständnis von therapeutischen Angeboten besteht in der Kindertageseinrichtung? Inwieweit ist dieser Aspekt in der Konzeption der Kindertageseinrichtung verankert? Wie wird die Umsetzung gestaltet?

2.5.2 Wird allen Kindern die Möglichkeit gegeben, individuelle Angebote zu erhalten? Wie werden die therapeutischen Angebote in den inklusiven Gruppenalltag eingebettet?

2.5.3 Wie häufig und in welchem Umfang finden diese Angebote bewusst statt?

2.5.4 Anhand welcher Kriterien oder unter Zuhilfenahme welcher Screening-Instrumente werden Förderbedürfnisse bei den Kindern festgestellt?

2.5.5 Inwieweit werden beispielsweise kulturelle oder entwicklungsspezifische Gegebenheiten in die Planung und Umsetzung der therapeutischen Angebote mit einbezogen?

Profil der Einrichtung:

Ebene 3: Multiprofessionelles Team

Qualitätsstandard 3.1: Personelle Ausstattung und Qualifikation der Mitarbeiter/innen

Die inklusive Gruppe/Einrichtung verfügt zusätzlich zur Grundausrüstung entsprechend der Öffnungszeiten über eine heil- bzw. sozialpädagogische Fachkraft.

Fragen zur Umsetzung:

3.1.1 Wird der empfohlene Personalschlüssel eingehalten, um bestmögliche pädagogische Qualität zu erreichen?

3.1.2 Ist die Vielfalt des Teams (z.B. Fachkräfte aus der Heilpädagogik, Heilerziehung, Sozialpädagogik, Kindheitspädagogik etc.) so breit gefächert, dass in der pädagogischen Arbeit größtmögliche Empathie gewährleistet werden kann?

3.1.3 Ist das Team so vielfältig besetzt, dass sich die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in den unterschiedlichsten Bereichen ergänzen und unterstützen können? Wenn ja, wie?

3.1.4 Wie ist das Team ausgebildet (Art der Ausbildungen)?

3.1.5 Weisen die Fachkräfte zusätzliche Qualifikationen auf (z.B. in Form einer Weiterbildung im Themengebiet Inklusion)? Wenn ja, welche?

3.1.6 Werden im Team mehrere Sprachen gesprochen? Wenn ja, wie können die Kinder und die Gruppe von dieser Sprachenvielfalt profitieren? Wie sorgt die Fachkraft für einen positiven Umgang mit der Vielfalt der Sprachen des Teams, der Kinder und deren Eltern?

Profil der Einrichtung:

Ebene 3: Multiprofessionelles Team

Qualitätsstandard 3.2: Leitung der Kindertageseinrichtung

Die Leitung der Kindertageseinrichtung identifiziert sich mit dem Leitbild Inklusion.

Fragen zur Umsetzung:

3.2.1 Hat die Leitung selbst besondere fachliche Kompetenzen im Bereich Inklusion, und gibt sie diese an ihr Team weiter?

3.2.2 Nimmt die Leitung ihre Funktion als Multiplikator für die Qualität in der Kindertageseinrichtung wahr (z.B. durch Weitergabe von Fachartikeln, Informationen aus Fortbildungen)?

3.2.3 Wie gestaltet die Leitung die Öffentlichkeitsarbeit der Kindertageseinrichtungen? Vertritt sie das Bild der inklusiven Kindertageseinrichtung nach außen?

3.2.4 Wie wird die Vielfalt des pädagogischen Personals (z.B. Fachkräfte aus der Heilpädagogik, Heilerziehung, Sozialpädagogik, Kindheitspädagogik, Psychologie etc.) von der Leitung bewusst genutzt und eingesetzt?

3.2.5 Wie und wodurch ist die Leitung bestrebt, das Team bezüglich dieses Themas stets auf dem neuesten Stand zu halten?

Profil der Einrichtung:

Ebene 3: Multiprofessionelles Team

Qualitätsstandard 3.3: Organisation der Teamarbeit

Durch tägliche Absprachen zwischen den pädagogischen Fachkräften findet ein kontinuierlicher Austausch statt. Einmal pro Monat findet eine Teambesprechung für alle statt, in der die Umsetzung der Inklusion zum Thema gemacht wird.

Fragen zur Umsetzung:

3.3.1 Finden in der Kindertageseinrichtung regelmäßig Teamsitzungen statt?

3.3.2 Falls feste Gruppen in der Kindertageseinrichtung bestehen: Gibt es Kleinteams für die einzelnen Gruppen, um Anliegen oder Probleme zu besprechen?

3.3.3 Werden Teamtage (bzw. Klausurtage) organisiert oder professionelle Fachkräfte zur Unterstützung der Teamfindung herangezogen?

3.3.4 Findet eine gerechte Aufgabenverteilung innerhalb des Teams, im Besonderen bezüglich der Qualifikationen der einzelnen Fachkräfte, statt?

3.3.5 Gibt es für die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Einrichtung die Möglichkeit, Fortbildungen zum Thema Inklusion zu besuchen, oder gibt es gemeinsame Teamfortbildungen im Hause (siehe auch Punkt 3.5)?

3.3.6 Werden die Bedürfnisse bzw. Wünsche der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in Fragen der Gesundheit berücksichtigt?

Profil der Einrichtung:

Ebene 3: Multiprofessionelles Team

Qualitätsstandard 3.4: Entwicklung der Teamarbeit

Das Team der inklusiven Gruppe/Kita reflektiert in der wöchentlichen Teamsitzung die inklusive Gruppenarbeit und bringt sowohl seine Fachkompetenzen als auch Ressourcen ein.

Fragen zur Umsetzung:

- 3.4.1 Gibt es genügend Zeit für den kollektiven Austausch im Team?
- 3.4.2 Besteht die Möglichkeit zur Supervision, um das Team zu unterstützen?
- 3.4.3 Können die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter gegenseitig von ihren Ressourcen im Sinne eines Kompetenztransfers profitieren? Ist der Umgang im Team wertschätzend?
- 3.4.4 Finden in der Kindertageseinrichtung regelmäßig Teambuildingmaßnahmen statt?
- 3.4.5 Gibt es Teamsitzungen für alle Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in der Einrichtung?
- 3.4.6 Werden Fähigkeiten von Eltern und Kindern als hilfreich angesehen und in der Teamarbeit genutzt?

Profil der Einrichtung:

Ebene 4: Inklusive Einrichtungskonzeption

Qualitätsstandard 4.1: Innenausstattung der Einrichtung

Die Inneneinrichtung entspricht der Regelausstattung (für zwei Gruppen: zwei Gruppenräume sowie Nebenraum). Die Einbeziehung aller Kinder ist gewährleistet.

Fragen zur Umsetzung:

4.1.1 Gibt es Rückzugsmöglichkeiten für Kinder? Wenn ja, wie sehen diese aus?

4.1.2 Gibt es Rückzugsmöglichkeiten für das Personal? Wenn ja, wie sehen diese aus?

4.1.3 Werden die räumlichen Verhältnisse allen Heterogenitätsdimensionen gerecht? Wird der Gruppenraum in verschiedene Funktionsecken gegliedert? Werden diese je nach Thema gestaltet? Reicht das bestehende Raumangebot aus?

4.1.4 Wird durch die Innenausstattung die Kommunikationsfreude der Kinder angeregt?

4.1.5 Können Kinder die Materialien ohne Hilfe erreichen und selbst wählen? Können alle Gruppenmitglieder sowohl Rampen wie auch Podeste benutzen? Welche Maßnahmen werden ergriffen, um die Eignung der Räumlichkeiten und Ausstattungsmaterialien der Kindertageseinrichtung für die inklusive Arbeit zu gewährleisten?

4.1.6 Ist die Pflegeliege/der Wickeltisch für die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter ergonomisch? Können die Kinder diese/diesen selbstständig erklimmen und ihr Material (Windel, Creme usw.) selbstständig holen?

Profil der Einrichtung:

Ebene 4: Inklusive Einrichtungskonzeption

Qualitätsstandard 4.2: Außenausstattung der Einrichtung

Die Größe des Gartens ist an die Anzahl der Kinder angepasst und bietet allen Kindern aller Gruppen vielfältige Bewegungsmöglichkeiten. Die Bepflanzung des Gartens ist so gestaltet, dass der Wechsel der Jahreszeiten zu beobachten ist.

Fragen zur Umsetzung:

4.2.1 Wie können die Wege von den Innenräumen der Kita nach draußen in den Garten beschrieben werden? Ist der Garten und sind die Spielgeräte barrierefrei zu erreichen?

4.2.2 Wie sind die Toiletten vom Garten aus erreichbar?

4.2.3 Wo gibt es für die Kinder im Garten Möglichkeiten zum Experimentieren?

4.2.4 Welche Rückzugsmöglichkeiten haben die Kinder im Garten (z.B. für Rollenspiele)?

4.2.5 Welche Möglichkeiten haben Kinder verschiedener Kulturen, den Garten nach ihren jeweiligen Bedürfnissen zu nutzen?

Profil der Einrichtung:

Ebene 4: Inklusive Einrichtungskonzeption

Qualitätsstandard 4.3: Barrierefreiheit der Einrichtung

Alle Räume können von Kindern, Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern sowie Besucherinnen und Besuchern selbstständig erreicht werden.

Fragen zur Umsetzung:

4.3.1 Welche Vorstellungen gibt es in der Kindertageseinrichtung vom Begriff „Barrierefreiheit“?

4.3.2 Wie und wo gibt es in der Kindertageseinrichtung Barrieren? Wie und wem sind diese aufgefallen?

4.3.3 Konnten vereinzelte Barrieren aufgelöst werden? Wenn ja, auf welche Art und Weise? Welche Ressourcen stehen zur Verfügung, um Barrieren zu auflösen?

4.3.4 Ist es möglich, Verursacherinnen bzw. Verursacher von Barrieren in diesen Prozess der Umgestaltung und Veränderung mit einzubeziehen?

4.3.5 Wie wurde das Thema Barrierefreiheit im pädagogischen Alltag aufgegriffen? Gab es eine spezielle Begebenheit (z.B. im Kontext einer Teamsitzung oder im Rahmen einer Fortbildung)?

Profil der Einrichtung:

Ebene 4: Inklusive Einrichtungskonzeption

Qualitätsstandard 4.4: Inklusionskonzept der Kindertageseinrichtung

Das Konzept der inklusiven Kindertageseinrichtung enthält eine Stellungnahme zum Inklusionsverständnis in der Einrichtung, Informationen zu den Rahmenbedingungen und ist ansprechend sowie leicht verständlich gestaltet.

Fragen zur Umsetzung:

4.4.1 Kann man den Inklusionsgedanken im Konzept der Kindertageseinrichtung erkennen?

4.4.2 Unter welchen Punkten der Konzeption könnte die Inklusion eingearbeitet werden?

4.4.3 Sind die UN-Behindertenrechtskonvention und die UN-Kinderrechtskonvention in das Konzept der Kindertageseinrichtung einbezogen?

4.4.4 Wie kann ein Umdenken von der Defizitorientierung bzw. Belastung hin zur Bereicherung durch Vielfalt in das Konzept der Kindertageseinrichtung Eingang finden?

4.4.5 Wie kann die Kindertageseinrichtung als sicherer, kooperierender, akzeptierender Ort für Eltern dargestellt werden?

4.4.6 Wie kann das Konzept Kindertageseinrichtung in der Öffentlichkeit bekannt gemacht werden?

Profil der Einrichtung:

Ebene 4: Inklusive Einrichtungskonzeption

Qualitätsstandard 4.5: Arbeit am Leitbild Inklusion

Die Arbeit am Leitbild Inklusion ist ein gemeinsames Anliegen der pädagogischen Fachkräfte und der Eltern.

Fragen zur Umsetzung:

4.5.1 Gibt es ein schriftliches Leitbild des Trägers der Kindertageseinrichtung? Wenn ja, wie kann darauf zurückgegriffen werden? Inwiefern bietet das Leitbild des Trägers Unterstützung?

4.5.2 Welche Aspekte sind fester Bestandteil des Leitbildes der Kindertageseinrichtung? Welche Ziele werden mit dem Leitbild verfolgt? Wie sieht die praktische Umsetzung dieser genannten Ziele im Alltag konkret aus?

4.5.3 Welche Kooperationspartnerinnen bzw. Kooperationspartner sind im Leitbild verankert, um einen inklusiven Alltag zu gewährleisten?

4.5.4 Hat das Leitbild Auswirkungen auf die Eltern und deren Entscheidung bezüglich der Trägerschaft?

4.5.5 Welche Mittel und Möglichkeiten werden hierzu vom Träger zur Verfügung gestellt, um Kinder mit und ohne Förderbedarf zu unterstützen?

Profil der Einrichtung:

Ebene 5: Vernetzung mit dem Umfeld

Qualitätsstandard 5.1: Fachberatung

Der Einrichtung sind die zuständigen Fachberaterinnen und Fachberater bekannt. Bei Bedarf kann jederzeit eine Fachberatung angefordert werden.

Fragen zur Umsetzung:

- 5.1.1 Unterstützt die Fachberatung des Trägers den inklusiven Entwicklungsprozess? Wenn ja, wie?
- 5.1.2 Sorgt die Fachberatung des Trägers für entsprechende Fortbildungsangebote zum Themenbereich Inklusion?
- 5.1.3 Wird seitens der Fachberatung des Trägers die Möglichkeit der Supervision für einzelne frühpädagogische Fachkräfte angeboten?
- 5.1.4 Wird seitens der Fachberatung des Trägers die Möglichkeit der Supervision für ein Einrichtungsteam angeboten?
- 5.1.5 Gibt die Fachberatung des Trägers Hinweise auf wichtige Fachliteratur und andere Materialien zur Inklusion?

Profil der Einrichtung:

5 Literatur

5.1 Praxisbezogene Literaturtipps

Albers, Timm (2011): *Mittendrin statt nur dabei. Inklusion in Krippe und Kindergarten*. München, 125 S., 19,90€

Timm Albers bezieht seine Ausführungen zur Inklusion sowohl auf Kinderkrippen als auch auf Kindergärten. Nach der Darstellung des Perspektivenwechsels von der Integration zur Inklusion gibt der Autor einen kurzen Überblick über die rechtlichen Grundlagen der Inklusion in Kindertageseinrichtungen in Deutschland. Dabei werden sowohl die UN-Kinderrechtskonvention als auch die UN-Behindertenrechtskonvention berücksichtigt. In Kapitel 3 widmet sich der Autor den Dimensionen der Vielfalt bei den Kindern und stellt von den Entwicklungsgefährdungen über Verhaltensstörungen, Armutslagen bis hin zu verschiedenen Formen der Beeinträchtigung im Bereich der Sprache, des Hörens, des Sehens, der Bewegung und des Denkens die ganze Bandbreite der Aufgabenstellungen in inklusiven Kindertageseinrichtungen vor. Bezogen auf die konkrete pädagogische Arbeit werden die sozialen Beziehungen der Kinder neben der individuellen Entwicklungsplanung und den Beobachtungs- sowie Dokumentationsverfahren besonders betont. Auch die Kooperation mit den Familien erhält ein eigenes Kapitel. Abgeschlossen wird der gut gegliederte und lesenswerte Band durch Empfehlungen zur Qualität von inklusiven Kindertageseinrichtungen.

Albers, Timm/Bree, Stephan/Jung, Edita/Seitz, Simone (2012): *Vielfalt von Anfang an. Inklusion in Krippe und Kita*. Hrsg. v. Niedersächsischen Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung (nifbe). Freiburg im Breisgau, 240 S., 24,90€

Der vom Niedersächsischen Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung (nifbe) herausgegebene Sammelband vereint nach einem Geleitwort der Bundesministerin für Familie, Senioren, Frauen und Jugend mehr als 20 Beiträge namhafter Autorinnen und Autoren, die sich sowohl praktisch als auch im Rahmen der Forschung mit der inklusiven Frühpädagogik beschäftigen. Kapitel 1 enthält unter dem Leitthema „Zentrale Aspekte einer inklusiven Pädagogik“ grundlegende Ausführungen zur Inklusion in Kindertageseinrichtungen, wobei neben

der Chancengleichheit als Grundproblem besonders die verschiedenen Heterogenitätsdimensionen wie Behinderung, Migration, soziale Benachteiligung und Geschlecht thematisiert werden. Im zweiten Kapitel sind mehrere Beiträge zu den pädagogischen, strukturellen und bildungspolitischen Perspektiven der Inklusion zusammengeführt. Sowohl das Phänomen der Resilienz als auch das Problem der inklusiven Didaktik, der Bildungspläne und der Übergänge bis hin zu Fragen der Qualität in inklusiven Kindertageseinrichtungen werden abgehandelt. Die praktische Umsetzung der Inklusion ist schließlich in Kapitel 3 dargestellt. Von der sprachlichen Bildung über Modelle der Partizipation von Kindern bis hin zu Einzelproblemen wie Schwerhörigkeit und der Beteiligung der Eltern reicht hier das Spektrum der Beiträge. Alles in allem ein Nachschlagewerk, das zahlreiche praktikable Vorschläge und Ideen für inklusive Kindertageseinrichtungen enthält.

Deutsches Jugendinstitut/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Hrsg.) (2013): *Inklusion – Kulturelle Heterogenität in Kindertageseinrichtungen. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung*. WiFF Wegweiser Weiterbildung, Band 5. München, 284 S. (kostenloser Download unter: www.weiterbildungsinitiative.de/publikationen)

Auf der Basis der Arbeit einer Expertengruppe im Rahmen der „Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte“ (WiFF) ist beim Deutschen Jugendinstitut (DJI) ein Wegweiser entstanden, der sich an Fachkräfte wendet, die in der Weiterbildung für die Frühpädagogik tätig sind. Der Leitfaden enthält in Teil A den fachwissenschaftlichen und fachpolitischen Hintergrund zum Thema, in Teil B grundlegende Überlegungen zu einer kompetenzorientierten Weiterbildung und in Teil C Ausführungen zur Qualität kompetenzorientierter Weiterbildung. Dieser fünfte Band in der Reihe *WiFF Wegweiser Weiterbildung* beschreibt, welche Kompetenzen frühpädagogische Fachkräfte benötigen, um im Sinne der Inklusion professionell mit kultureller Vielfalt umzugehen. Das Kompetenzprofil wurde von Expertinnen und Experten aus Wissenschaft, Politik, Aus- und Weiterbildung sowie Kita-Praxis erarbeitet. Zusammen mit dem fachwissenschaftlichen Hintergrund sowie Empfehlungen zur praktischen Umsetzung unterstützt der Wegweiser Weiterbildnerinnen und Weiterbildner dabei, kompetenzorientierte Angebote zu diesem Thema zu konzipieren und umzusetzen.

Deutsches Jugendinstitut/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Hrsg.) (2013): *Inklusion – Kinder mit Behinderung. Grundlagen für eine kompetenzorientierte Weiterbildung*. WiFF Wegweiser Weiterbildung, Band 6. München, 196 S. (kostenloser Download unter: www.weiterbildungsinitiative.de/publikationen)

Kernstück im Band 6 der Reihe *WiFF Wegweiser Weiterbildung* ist das Kompetenzmodell einer inklusiven Frühpädagogik verbunden mit den Anforderungen in den Handlungsfeldern Kind, Gruppe, Eltern, Team, Einrichtung und Träger sowie Sozialraum/Kommune. In diesen Handlungsanforderungen werden jeweils Fachkompetenzen (Wissen und Fertigkeiten) sowie personale Kompetenzen (Sozialkompetenz und Selbstkompetenz) beschrieben, die für die praktische Arbeit in inklusiven Kindertageseinrichtungen erforderlich sind.

Heimlich, Ulrich (2013): *Kinder mit Behinderung. Anforderungen an eine inklusive Frühpädagogik*. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 33. München, 44 S. (kostenloser Download unter: www.weiterbildungsinitiative.de/publikationen)

Vor dem Hintergrund der UN-Behindertenrechtskonvention werden aktuelle bildungspolitische, rechtliche und frühpädagogische Grundlagen der Inklusion in Kindertageseinrichtungen in Deutschland vorgestellt. Auf der Basis des ökologischen Mehrebenenmodells werden einrichtungsspezifische Gestaltungsaufgaben bei der Entwicklung inklusiver Kitas auf den Ebenen „Kinder mit individuellen Bedürfnissen“, „Inklusive Spiel- und Lernsituationen“, „Multiprofessionelle Teams“, „Inklusive Einrichtungskonzeption“ und „Vernetzung mit dem Umfeld“ beschrieben. Abschließend wird nach den Kompetenzen frühpädagogischer Fachkräfte gefragt, die für die Entwicklungsarbeit in inklusiven Kindertageseinrichtungen erforderlich sind.

Heimlich, Ulrich (2017): *Das Spiel mit Gleichaltrigen in Kindertageseinrichtungen. Teilhabechancen für Kinder mit Behinderung*. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 49. München, 52 S. (kostenloser Download unter: www.weiterbildungsinitiative.de/publikationen)

Da die Partizipation von Kindern in Kindertageseinrichtungen ein zentraler Aspekt des Aufwachsens in den ersten Lebensjahren ist, stehen auch inklusive Kindertageseinrichtungen vor der Aufgabe, über die Möglichkeit

der Teilhabe und insbesondere der Bildungsteilhabe von Kindern neu nachzudenken. Eine zentrale Verwirklichungsmöglichkeit ist dabei das kindliche Spiel. Basis der Expertise ist eine Meta-Analyse der vorliegenden internationalen Forschungsbefunde aus den letzten zwanzig Jahren. Der Autor leuchtet die Entwicklungsbedeutsamkeit des kindlichen Spiels einschließlich seiner Partizipationschancen ebenso aus wie die pädagogische Begleitung dieser selbstgesteuerten, selbstkontrollierten und fantasievollen Tätigkeit von Kindern. Das freie Spielen der Kinder (im Unterschied zum sogenannten „Freispiel“) steht dabei im Mittelpunkt. Kompetenzen der frühpädagogischen Fachkräfte für die Begleitung und Unterstützung des freien Spiels (wie z.B. das sogenannte *scaffolding*) werden abschließend aufgezeigt. Im Anhang sind Materialien zur inklusiven Spielförderung für die Arbeit der frühpädagogischen Fachkräfte dokumentiert.

Kreuzer, Max/Ytterhus, Borgunn (Hrsg.) (2011): *„Dabei sein ist nicht alles“ – Inklusion und Zusammenleben im Kindergarten*. München, 307 S., 24,90€

Wer sich für den internationalen Forschungsstand zur Inklusion in Kindertageseinrichtungen interessiert, erhält durch den Sammelband von Max Kreuzer und Borgunn Ytterhus genaueren Aufschluss. Nach einem einführenden Überblick, in dem die Bedeutung der sozialen Beziehungen der Kinder untereinander (Peer-Beziehungen) für die inklusive Kindertageseinrichtung betont wird, enthält Kapitel 2 zunächst grundlegende Klärungen zu Theorien, Konzepten und Analysen. Die Klärung des Begriffes Inklusion im internationalen Kontext steht hier neben sozialpolitischen Rahmenbedingungen im Vordergrund. Kapitel 3 enthält den Versuch, die aktuellen Forschungsergebnisse zu den sozialen Beziehungen von Kindern in inklusiven Kindertageseinrichtungen in praxisnaher Weise aufzubereiten. Hier wird insbesondere Mut gemacht, den Einflüssen der Kinder untereinander noch mehr Vertrauen zu schenken. Aber auch Gefährdungen von Gruppenprozessen im inklusiven Zusammenhang bleiben nicht ausgeblendet. Die praktische Umsetzung erfolgt schließlich im vierten Kapitel, in dem sowohl die pädagogische Qualität als auch das inklusive Spiel und weitere Interventionsansätze erläutert werden. Abgeschlossen wird der Band durch die Frage nach notwendigen Änderungen im Bereich der Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte für die Arbeit in inklusiven Kindertageseinrichtungen. Hier sind besonders die Entwicklungen in Australien von Interesse.

Gerade bezogen auf eine Förderung der Interaktionen in heterogenen Gruppen ist dieser Forschungsüberblick sehr zu empfehlen.

Meyer, Elke (2015a): Inklusion. Themenkarten für Teamarbeit, Elternabende, Seminare. München, 30 Karten, 17,95€

Auf 30 Themenkarten werden Denkanstöße und Diskussionsanregungen gegeben, die im Team, bei Elternabenden oder im Seminar eingesetzt werden können und Gespräche zur Inklusion in Gang setzen sollen.

Meyer, Elke (2015 b): Spruchkärtchen Inklusion. Denkgeschenke für Teamarbeit, Elternabende, Seminare. München, 90 Karten, 9,95€

Auf 3x30 bunten Kärtchen sind Impulse und anregende Zitate zum Nachdenken über Inklusion zusammengestellt, die man für Gesprächsanlässe, aber auch als Give-away nutzen kann.

Prenzel, Annedore (2016): Bildungsteilhabe und Partizipation in Kindertageseinrichtungen. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 47. München, 84 S., (kostenloser Download unter: www.weiterbildungsinitiative.de/publikationen)
Fast alle Vier- bis Sechsjährigen in Deutschland besuchen heute eine Kindertageseinrichtung. Auf institutioneller Ebene ist damit für alle Kinder die Voraussetzung für ihren Bildungszugang gegeben. Vor diesem Hintergrund untersucht Annedore Prenzel Partizipation und Bildungsteilhabe der Kinder im Elementarbereich. Ziel ihrer Expertise ist es zu klären, wie Pädagogik in der Phase der frühen Kindheit in einem demokratischen Bildungswesen gestaltet werden kann – und zwar im doppelten Sinn: als Möglichkeit zur Partizipation der Kinder innerhalb von inklusiven Einrichtungen und als Möglichkeit der Bildungsteilhabe für Kinder aller gesellschaftlichen Gruppen. Die Expertise sichtet und analysiert partizipationsrelevante theoretische, historische, pädagogische und empirische Erkenntnisse sowie Ansätze inklusiver elementarpädagogischer Konzeptionen der Bildungsteilhabe und der Partizipation und stellt die daraus abgeleiteten Schlussfolgerungen zur Diskussion. Damit leistet Annedore Prenzel einen zentralen Beitrag, die komplexe Debatte um Partizipation und Bildungsteilhabe zu systematisieren und in Bezug auf eine entwicklungsangemessene Pädagogik zu öffnen.

Sarimski, Klaus (2011): Behinderte Kinder in inklusiven Kindertagesstätten. Entwicklung und Bildung in der Frühen Kindheit. Stuttgart, 162 S., 22,90€

Ebenfalls konsequent ausgerichtet am Stand der internationalen Forschung zur Inklusion in Kindertageseinrichtungen ist der Band von Klaus Sarimski. Nach der Klärung der grundlegenden Begriffe Integration und Inklusion (Kapitel 1) werden die Bedingungen und Wirkungen von Inklusion bzw. Integration untersucht (Kapitel 2). Besonders die Förderung der sozialen Partizipation erfährt in der praktischen Umsetzung Berücksichtigung (Kapitel 3). Im Mittelpunkt des Bandes stehen allerdings dann die behinderungsspezifischen Hilfen (Kapitel 4), die über alle Förderschwerpunkte bzw. Behinderungsarten hinweg konkrete und erprobte Praxishilfen zur Verfügung stellen. Die hohen Anforderungen an die Kooperation aller Beteiligten ist Gegenstand des fünften Kapitels. Der Band wird abgeschlossen durch Überlegungen zur Qualitätssicherung in inklusiven bzw. integrativen Kindertageseinrichtungen. Jedes Kapitel endet mit Empfehlungen zur vertiefenden Lektüre. In den Text sind immer wieder Fallbeispiele und Alltagsszenen eingebettet, die von der Nähe des Autors zur inklusiven Praxis von Kindertageseinrichtungen zeugen.

Ueffing, Claudia/Vorbach, Britta/Kiem, Daniela/Jährling, Carolin/Seibert, Monika/Holthausen, Luise/Risch, Maren/Peikert, Marlit (2017): Finki, ich & wir. Alltagsintegrierte Sprachförderung und Inklusion. Oberursel (Bezug über www.finken.de, Paketangebot inklusive Handpuppe: 159€)

Finki, ich & wir bietet Fachkräften im Elementarbereich die Möglichkeit, Kinder alltagsintegriert in ihrer Sprachentwicklung zu fördern und zu unterstützen. Die umfangreiche Materialsammlung stellt das Kind, seine Interessen und Bedürfnisse in den Mittelpunkt. Der Ordner umfasst zahlreiche kreative Angebote für den Kita-Alltag (Bewegungsspiele, Bastelangebote, Lieder etc.), bei denen das Sprechen und die Lust an der Sprache im Fokus stehen. Ideen zum Einsatz von neuen Medien in der Kita runden die Angebote ab. Außerdem stehen den Fachkräften zu jedem Thema Kopiervorlagen zur Verfügung, die je nach Bedarf eingesetzt und im Portfolio-Ordner Eingang finden können.

5.2 Weiterführende Literatur

- Albers, Timm (2011): *Mittendrin statt nur dabei. Inklusion in Krippe und Kindergarten*. München
- Albers, Timm/Bree, Stephan/Jung, Edita/Seitz, Simone (2012): *Vielfalt von Anfang an. Inklusion in Krippe und Kita*. Hrsg. v. Niedersächsischen Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung (nifbe). Freiburg im Breisgau
- Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen/Staatsinstitut für Frühpädagogik München (2006): *Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung*. Weinheim/Basel
- 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*. Frankfurt am Main
- Bronfenbrenner, Urie (1989): *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente*. Frankfurt am Main
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) (2011a): *Übereinkommen der Vereinten Nationen über Rechte von Menschen mit Behinderungen. Erster Staatenbericht der Bundesrepublik Deutschland. Vom Bundeskabinett beschlossen am 3. August 2011*. Berlin http://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/staatenbericht-2011.pdf?__blob=publicationFile (Zugriff: 23.11.2017)
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) (2011b): *Unser Weg in einer 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
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (o.J.) Bundesprogramm „Schwerpunkt-Kitas Sprache & Integration“. <http://sprachkitas.fruehe-chancen.de/programm/ueber-das-programm/rueckschau-schwerpunkt-kitas/> (Zugriff: 23.11.2017)
- Deutsches Jugendinstitut/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Hrsg.) (2013a): *Inklusion – Kinder mit Behinderung. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung. WiFF Wegweiser Weiterbildung, Band 6*. München
- Deutsches Jugendinstitut/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Hrsg.) (2013b): *Inklusion – Kulturelle Heterogenität in Kindertageseinrichtungen. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung. WiFF Wegweiser Weiterbildung, Band 5*. München
- Dippelhofer-Stiem, Barbara/Wolf, Bernhard (Hrsg.) (1997): *Ökologie des Kindergartens*. Weinheim/München
- Dorrance, Carmen (2011): *Barrierefrei vom Kindergarten in die Schule? Eine Untersuchung zur Kontinuität und Integration aus Sicht der betroffenen Eltern*. Bad Heilbrunn
- Fritzsche, Rita/Schastok, Alrun/Schöler Jutta (2002): *Ein Kindergarten für alle. Kinder mit und ohne Behinderung lernen und spielen gemeinsam*. 2. Aufl. Berlin
- Haude, Christin/Volk, Sabrina (Hrsg.) (2015): *Diversity Education in der Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte*. Weinheim/Basel
- Heimlich, Ulrich (1995): *Behinderte und nichtbehinderte Kinder spielen gemeinsam. Konzept und Praxis integrativer Spielförderung*. Bad Heilbrunn
- Heimlich, Ulrich (2003): *Integrative Pädagogik. Eine Einführung*. Stuttgart u.a.
- 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 (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
- Heimlich, Ulrich (2011): Inklusion in Kindertageseinrichtungen – eine Frage der Qualität. In: frühe Kindheit, 14. Jg., H. 6, S. 25–27
- Heimlich, Ulrich (2013): Kinder mit Behinderung. Anforderungen an eine inklusive Frühpädagogik. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 33. München
- Heimlich, Ulrich (2015): Einführung in die Spielpädagogik. 3. Aufl. Bad Heilbrunn
- Heimlich, Ulrich (2017): Das Spiel mit Gleichaltrigen in Kindertageseinrichtungen. Teilhabechancen für Kinder mit Behinderung. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. WiFF Expertisen, Band 49. München
- 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. v. Ulrich Heimlich. Münster
- Heimlich, Ulrich/Behr, Isabel (2006 a): Integrative Erziehung. In: Fried, Lilian/Roux, Susanna (Hrsg.): Handbuch Pädagogik der frühen Kindheit. Weinheim/Basel, S. 211–216
- Heimlich, Ulrich/Behr, Isabel (2006b): Integrative Institutionen. In: Fried, Lilian/Roux, Susanna (Hrsg.): Handbuch Pädagogik der frühen Kindheit. 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. v. 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, 53. Jg., H. 9, S. 354–361
- 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)
- 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
- Jerg, Jo/Schumann, Werner/Thalheim, Stephan (Hrsg.) (2015): Vielfalt gemeinsam gestalten. Inklusion in Kindertageseinrichtungen und Kommunen. Erfahrungen und Erkenntnisse aus dem Projekt IQUANet. 2. Aufl. Reutlingen
- Kaplan, Karlheinz (1993): Behinderungsspezifische Förderung in integrativen Gruppen. In: Kaplan, Karlheinz/Rückert, Erdmuthe/Garde, Dörte u.a.: Gemeinsame Förderung behinderter und nichtbehinderter Kinder. Weinheim/Basel, S. 99–160
- Kelle, Helga/Tervooren, Anja (Hrsg.) (2008): Ganz normale Kinder. Heterogenität und Standardisierung kindlicher Entwicklung. Weinheim/München
- Klein, Ferdinand (2010): Inklusive Erziehungs- und Bildungsarbeit in der Kita: Heilpädagogische Grundlagen und Praxishilfen. Lehr-/Fachbuch. Köln
- 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
- Kobelt-Neuhaus, Daniela/Refle, Günter (2013): Inklusive Vernetzung von Kindertageseinrichtung und Sozialraum. WiFF Expertisen, Band 37. München

- König, Anke/Friederich, Tina (Hrsg.) (2014): Inklusion durch sprachliche Bildung. Neue Herausforderungen im Bildungssystem. Weinheim/Basel
- Kreuzer, Max (2006): Pädagogische Qualität von integrativen Kindergärten. Einschätzungen und Anregungen. In: *Gemeinsam leben*, 14. Jg., 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): „Dabei sein 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
- Lipski, Jens (1990): Integration im Elementarbereich – Entwicklungsstand und Aufgaben für die Zukunft. In: *Gemeinsam leben. Sonderheft Nr. 3/1990*
- Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft (2007): *Kommunaler Index für Inklusion. Arbeitsbuch*. Hrsg. v. Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft. Bonn
- Österreichische UNESCO-Kommission (Hrsg.) (1996): *Pädagogik für besondere Bedürfnisse. Die Salamanca-Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse*. Wien
- Presse- und Informationsamt der Bundesregierung (Hrsg.) (2007) *Der Nationale Integrationsplan. Neue Wege – Neue Chancen*. Berlin
- Prenzel, Annedore (1995): *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit, Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik*. 2. Aufl. Opladen
- Prenzel, Annedore (2010): *Inklusion in der Frühpädagogik: Bildungstheoretische, empirische und pädagogische Grundlagen*. München
- Prenzel, Annedore (2011): *Inklusion in der Frühpädagogik. Der Übergang vom Kindergarten in die Schule*. In: *frühe Kindheit*, 14. Jg., H. 6, S. 34–39
- 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 nicht-behinderter 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
- 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
- Seitz, Simone/Korff, Natascha (2008): *Modellprojekt Förderung von Kindern mit Behinderungen unter drei Jahren in Kindertageseinrichtungen. Abschlussbericht*. Bremen
- Seitz, Simone/Finnern, Nina-Kathrin/Korff, Natascha/Thim, Anja (2012): *Kinder mit besonderen Bedürfnissen – Tagesbetreuung in den ersten drei Lebensjahren. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 30*. München
- 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 (2011): *Inklusion in Kindertageseinrichtungen – Qualitätsanforderungen an die Fachkräfte. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische 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 u. a.
- 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
- Ueffing, Claudia (2007): Pädagogik der frühen Kindheit im Kontext von Migration – Theoretische Grundlagen und erzieherische Praxis. Die Sicherung des Theorie-Praxis-Transfers dargelegt am Beispiel der kommunalen Kindertageseinrichtungen in München. Berlin
- Vereinte Nationen (VN) (2009): Zwischen Deutschland, Liechtenstein, Österreich und der Schweiz abgestimmte Übersetzung. Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. o.O.
- 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
- Wunder, Michael (2011): Inklusion – nur ein neues Wort oder ein anderes Konzept? In: frühe Kindheit, 14. Jg., H. 6, S. 16–23

6 Anhang

6.1 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1:	Inklusionsentwicklung in Kindertageseinrichtungen als Mehrebenenmodell	12
Abbildung 2:	Projekt inklusive Kindertageseinrichtung	15
Abbildung 3:	Kurzübersicht zum Leitfaden	54

6.2 Glossar

Frage	Fachwort	Erklärung
1.2.1	Heterogenitätsdimension	Unterschiedliche Ebenen und Perspektiven von Verschiedenheit und Vielfalt; Verschränkung verschiedener sozialer Kategorien.
1.2.4	Setting	Gesamtheit von Merkmalen der Umgebung, in deren Rahmen etwas stattfindet, erlebt wird.
	niederschwelliges Setting	Offene, leicht zugänglich gewählte Umgebung für ein Gespräch, d.h. ohne emotionale Barrieren.
1.2.5	barrierefrei	Ohne Hindernisse; barrierefrei sind Häuser oder Räume, wenn sie ohne Hindernisse zu betreten sind; Kommunikation ist barrierefrei, wenn sie ohne Verständnisprobleme und Unklarheiten stattfinden kann (z.B. Internetseiten für Sehbehinderte).
1.3.1	Partizipation	Teilnahme/Beteiligt sein; „Partizipation fragt danach, ob und wie Kinder selbst innerhalb ihrer Einrichtung und während der Zeitspanne, in der sie deren Teil sind, Einfluss nehmen können“ (Prenzel 2016, S. 9). Beispiel: Ein Kind wirkt an der Gestaltung des Tagesablaufes in der Kita mit.
2.4.4	didaktisch-methodisch	Die Art und Weise, wie und mit welchen Mitteln unterrichtet wird.
2.5.1	Screening	Systematisches Prüfverfahren
	Screening-Instrumente	Systematische Maßnahmen und Methoden zur Überprüfung von Annahmen: z.B. Entwicklungsbogen (Seldak, Sismik)
2.5.5	entwicklungsspezifische Gegebenheiten	Individueller/eigener Entwicklungsstand, z.B. inwiefern das Kind altersgerecht entwickelt ist.
3.2.2	Multiplikator Multiplikatorenfunktion	Verstärker, Vervielfacher; z.B. ein Beauftragter, um Informationen zu verbreiten, um Wissen über Inklusion zu vermehren.
3.4.3	Transfer Kompetenztransfers	Übertragung, z.B. die Weiterleitung von Fachwissen über Behinderungen an das Team durch eine Fachkraft.
3.5.2	Fachrichtungen	Spezielle Wissensbereiche, Disziplinen, z.B. Pädagogik.
4.1.6	ergonomisch	Optimale wechselseitige Anpassung zwischen dem Menschen und seinen Arbeitsbedingungen.
5.3.1	Gemeinwesen	Gemeinde, Kommune
5.5.1	personelle Ausstattung	Die Zahl und Qualifizierung der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, die für einen bestimmten Bereich zuständig sind.
5.5.5	Ressourcen	Vorhandene Bestände, auf die zurückgegriffen werden kann; z.B. finanzielle Ressourcen, wenn der Träger Geld zur Verfügung stellt, oder personelle Ressourcen, wenn Personal eingestellt wird.

6.3 Handreichung zum Arbeiten mit dem Leitfaden

Marius Schieke/Monika Schmidl

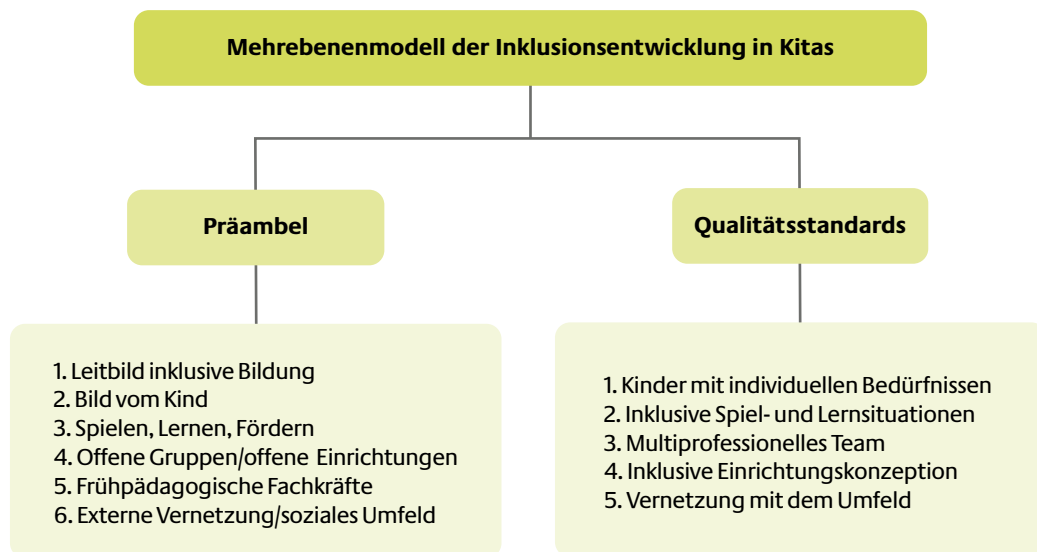
6.3.1 Informationen zur Handreichung

Die Handreichung für den „Leitfaden für inklusive Kindertageseinrichtung“ soll für pädagogische Teams ein Instrument sein, das den Einstieg in den Leitfaden erleichtert. Ihre Anwendung ist nicht unbedingt erforderlich, um mit dem Leitfaden arbeiten zu können. Es zeigte sich jedoch, dass es Teams, die sich dem Thema Inklusion neu und von Beginn an, den Einstieg erleichtert. Dessen ungeachtet ist auf jeden Fall zu empfehlen, den Leitfaden nach und nach zu bearbeiten. Zudem ist durch die aktuelle Personalsituation in Kindertageseinrichtungen die Zeit zu vorbereitenden Aufgaben sehr begrenzt. Hier soll die Handreichung ansetzen und dem Team dabei helfen, einen gelungenen Start mit dem Leitfaden zu gewährleisten. Im Folgenden werden der Leitfaden für inklusive Kindertageseinrichtungen sowie Arbeitsschritte beschrieben, wie ein Einstieg in den Leitfaden umgesetzt werden kann. Diese Instruktionen sind als Empfehlungen zu verstehen und können jederzeit individuell abgeändert und den Bedarfen vor Ort angepasst werden.

6.3.2 Kurzinformationen zum Leitfaden

Der Leitfaden für inklusive Kindertageseinrichtung ist konzipiert für alle Kindertageseinrichtungen und dient als Begleiter für Entwicklungsprozesse in Einrichtungsteams, um ein inklusives Leitbild etablieren zu können. Dabei werden zunächst einige Hintergrundinformationen beschrieben, die sich auf die Erstellung des Leitfadens beziehen. Zudem werden Qualitätsstandards erläutert und hinterfragt, welche einem pädagogischen Team den nötigen „Anstoß“ dazu geben soll, den Fokus auf die Inklusion zu richten. Die Qualitätsstandards werden zum einen in der Präambel beschrieben, welche grundlegende Kernpunkte wie z.B. „das Bild vom Kind“, beinhaltet. Vertieft werden die Qualitätsstandards in den Ebenen des Mehrebenenmodells, mit denen das pädagogische Team arbeiten wird. Dabei handelt es sich um fünf Ebenen, die die Notwendigkeit einer inklusiven Einrichtung aufgreifen. Diese Handreichung bezieht sich dabei als Grundlage auf das Mehrebenenmodell mit der Präambel und den Qualitätsstandards, welche vom gesamten pädagogischen Team bearbeitet werden sollten.

Abb. 3: Kurzübersicht zum Leitfaden



Quelle: Eigene Darstellung

6.3.3 Der Weg in die Arbeit mit dem Leitfaden

Fachpersonen im Team auswählen

Der Leitfaden für inklusive Kindertageseinrichtungen ist ein sehr umfangreiches Arbeitsdokument. Da oft aus zeitlichen Gründen nicht jedes Teammitglied den Leitfaden vollständig lesen kann, ist es hilfreich, eine oder mehrere Personen im Team auszuwählen, die sich mit der Broschüre intensiver beschäftigen können (z.B. im Sinne einer Steuerungsgruppe für den Entwicklungsprozess). Diese Personen werden somit zu Ansprechpartnerinnen bzw. Ansprechpartnern für alle anderen Teammitglieder. Die ausgewählten Fachpersonen sollen dabei genügend Zeit bekommen, den Leitfaden mit all seinen Informationen bearbeiten zu können. Die gewonnene Expertise ist für die weitere Arbeit mit dem Leitfaden notwendig. Des Weiteren sollte ein Zeitpunkt festgelegt werden, an dem das pädagogische Team zu diesem Thema weiterarbeitet.

Informationsweitergabe

Im zweiten Schritt werden alle wichtigen Informationen des Leitfadens durch die Fachpersonen weitergegeben. Dies beinhaltet die Weitergabe der Hintergrundinformationen des Leitfadens sowie die Aussagen in der Präambel. Wichtig ist dabei auch, dass die Fachpersonen dem Team den Sinn und Zweck des Leitfadens erläutern, damit ein gemeinsames Verständnis darüber erlangt wird. Am Ende dieses Meetings werden den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern von den Fachpersonen die Schaubilder vorgestellt. Alle Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter erhalten diese Schaubilder, um sich zu den einzelnen Ebenen persönliche Gedanken machen zu können, welche in der darauffolgenden Teamsitzung ausgetauscht werden. Der Blick soll darauf gerichtet werden, ob die genannten Themen und Unterpunkte der einzelnen Ebenen in der Einrichtung umgesetzt oder diskutiert werden oder ein Anlass zur Bearbeitung besteht.

Themenfindung

Nachdem alle Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sich mit den einzelnen Schaubildern beschäftigt haben, wird in der Teamsitzung über diese fünf Ebenen diskutiert. Dabei sollen alle Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter kurz ihre Gedanken an die anderen Teammitglieder weitergeben. Es werden die wichtigsten Fakten, welche relevant für die eigene Einrichtung sind, auf einem Flipchart zu den einzelnen Ebenen von den Fachpersonen festgehalten. Am Ende des Austausches wird durch die Aufzeichnungen auf dem Flipchart deutlich, bei welcher Ebene die meisten Fakten notiert wurden und bei welcher die wenigsten. Durch diese Auflistung wird deutlich, welche Ebene im Team noch die meisten Fragen aufwirft und mit welcher Ebene das Team am besten in die Arbeit mit dem Leitfaden startet. Hier wird empfohlen, dass die Ebene gewählt wird, bei der sich herausgestellt hat, dass sie in der Einrichtung bereits gut umgesetzt wird.

Wurde nun die Ebene vom Team ausgewählt, die als erstes bearbeitet werden soll, wird diese von den Fachpersonen nochmals groß auf ein Flipchart geschrieben, um die kommende Themenstellung visuell hervorzuheben.

Konkreter Umgang mit dem Leitfaden

Nachdem die erste Ebene, die bearbeitet werden soll, festgelegt wurde, wird das Team durch die Fachpersonen auf die einzelnen Qualitätsstandards und Fragen zur Umsetzung der Ebene vorbereitet. Es wird vermittelt, was der Kern der Ebene ist und welche Unterpunkte in der kommenden Zeit diskutiert, bearbeitet und evaluiert werden. Jedes Teammitglied wird darauf hingewiesen, dass die Verantwortung der Umsetzung des Leitfadens bei allen Personen liegt und nicht nur von einzelnen geleistet werden kann.

Die weitere Arbeit erfolgt nun nach den Anweisungen des „Leitfadens für inklusive Kindertageseinrichtungen“. Die Broschüre soll für alle Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter zugänglich sein.

6.3.4 Schaubilder zur Arbeit mit dem Leitfaden

Ebene 1: Kinder mit individuellen Bedürfnissen

Im Mittelpunkt des inklusiven Entwicklungsprozesses stehen die Kinder. Es geht darum, sich von der Zwei-Gruppen-Theorie zu lösen. Im Gegensatz dazu kann davon ausgegangen werden, dass alle Kinder mehreren unterschiedlichen Gruppen angehören (Alter, Geschlecht, Migration, Behinderung usw.). Die individuellen Bedürfnisse aller Kinder müssen wahrgenommen werden und darauf bezogene pädagogische Angebote vorgehalten sowie angemessene Vorkehrungen getroffen werden.

<p>Übergang Krippe bzw. Kita–Elternhaus (1.1)</p> <ul style="list-style-type: none"> – Ablauf des Übergangs – Führung durch die Einrichtung – Unterstützungsmaßnahmen – Informationsbeschaffung – Informationsabend 	<p>Aufnahmeverfahren (1.2)</p> <ul style="list-style-type: none"> – Anmeldebogen – Kontaktaufnahme – Ist ein/e Dolmetscher/in nötig? – Dokumentenvielfalt – Aufnahmebogen – Wer nimmt an dem Gespräch teil? 	<p>Soziale Interaktion der Kinder (1.3)</p> <ul style="list-style-type: none"> – Partizipation im Gruppenalltag – Materialien und Mittel – Unterstützung durch die Eltern – Finanzielle Möglichkeiten
<p>Differenzierte und individualisierte Förderung (1.4)</p> <ul style="list-style-type: none"> – Interessen der Kinder – Individuelle Förderung – Auswirkungen der individuellen Förderung – Materialien – Einbezug Dritter 	<p>Kinder mit individuellen Bedürfnissen</p>	<p>Übergang Kindergarten–Schule bzw. Hort (1.5)</p> <ul style="list-style-type: none"> – Kooperation mit Schulen – Zeitpunkt der Kontaktaufnahme – Hilfe bei Übergängen – Besichtigung der Schule – Beratung der Eltern

Siehe WiFF Wegweiser Weiterbildung Inklusion – Kinder mit Behinderung 2013a: Handlungsfelder Kind (S. 82–94) und Eltern (S. 103–108)

Ebene 2: Inklusive 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 (Spielmaterial, Raumgestaltung usw.) zur Verfügung zu stellen. Zudem ist sicherzustellen, dass Entwicklungsrisiken rechtzeitig erkannt werden.

<p>Allgemeine pädagogische Ziele</p> <ul style="list-style-type: none"> - Zugänglichkeit der Spiel- und Lernsituationen - Räume - Partizipation - Soziales Lernen - Wertschätzung und Förderung 	<p>Tagesablauf</p> <ul style="list-style-type: none"> - Abwechslung - Freizeit - Angebote - Entspannungsphasen - Mitbestimmung der Kinder 	<p>Material</p> <ul style="list-style-type: none"> - Zugänglichkeit - Förderung der Kompetenzen - Auswahlmöglichkeiten - Chance zur Teilhabe - Umgang
<p>Didaktisch-methodische Umsetzung der inklusiven Ziele</p> <ul style="list-style-type: none"> - Planung im Team - Planung mit den Kindern - Themenfindung - Vorgehensweise - Rahmenbedingungen - Einbettung in das Konzept 	<p>Inklusive Spiel- und Lernsituationen</p>	<p>Inklusive Therapie</p> <ul style="list-style-type: none"> - Therapeutische Angebote - Individuelle Angebote für alle Kinder - Regelmäßigkeit der Angebote - Vor- und Nachbereitungszeit - Screening-Instrumente

Siehe WiFF Wegweiser Weiterbildung Inklusion – Kinder mit Behinderung (2013a): Handlungsfelder Kind, Gruppe, Eltern (S. 82–108)

Ebene 3: Multiprofessionelles Team

Die Interdisziplinäre Teamkooperation beinhaltet eine enge Zusammenarbeit mit allen Beteiligten. Hierbei sollten regelmäßige Reflexionen, gruppenintern sowie gruppenübergreifend stattfinden. Des Weiteren sollte eine gemeinsame Planung von pädagogischen Angeboten und Fallbesprechungen stattfinden.

<p>Teamarbeit/Teamzusammenstellung (3.1)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Personalschlüssel - Fachpersonal - Ergänzung im Team - Ausbildung - usatzqualifikationen - Mehrsprachigkeit 	<p>Leitungsaufgaben (3.2)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fachwissen - Weitergabe von Fachwissen - Öffentlichkeitsarbeit - Nutzung des Fachpersonals - Informationsweitergabe 	<p>Austausch im Team (3.3)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Teamsitzungen - Interne Kleinteams - Teamfördernde Maßnahmen - Gerechtigkeit - Fortbildungsmaßnahmen - Gesundheitsfördernde Maßnahmen
<p>Teambildung (3.4)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Austausch untereinander - Supervision - Gegenseitige Wertschätzung - Teambildende Maßnahmen - Großteams - Stärken der Eltern und Kinder 	<p>Team</p>	<p>Aus-/Fort- und Weiterbildung (3.5)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fortbildungen - Fachrichtungskennnisse - Interessen und Bedürfnisse - Vor- und Nachbereitungszeiten

Siehe WiFF Wegweiser Weiterbildung Inklusion – Kinder mit Behinderung (2013a): Handlungsfeld Team (S. 109–114)

Ebene 4: Inklusive Einrichtungskonzeption

An erster Stelle wird über kurz oder lang das Leitbild der Inklusion stehen. Hier ist ein andauernder Prozess der Konzeptionsentwicklung unabdingbar. Durch regelmäßige Klausurtagung wird das Konzept kontinuierlich weiterentwickelt. Aufgabe der Leitung ist es hierbei, solche Prozesse immer wieder anzuregen. Alle Beteiligten nehmen an diesem Prozess teil.

<p>Innenausstattung (4.1)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Rückzugsmöglichkeiten für Kinder sowie Personal - Funktionsecken - Innenausstattung - Ausstattungsmaterial - Wickel- und Pflegebereich 	<p>Außenausstattung (4.2)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Barrierefreiheit - Toilettenerreichbarkeit - Experimentierbereiche - Rückzugsmöglichkeiten - Gartenkulturen 	<p>Barrierefreiheit (4.3)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Begriffsbestimmung - Welche Barrieren gibt es? - Barrieren-Auflösung - Umgestaltung von Barrieren - Barrierefreiheit im pädagogischen Alltag
<p>Inklusionskonzept (4.4)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Inklusionsgedanke - Konzeption - UN-Behindertenrechts-/Kinderrechtskonvention - Bereicherung - Ort für Eltern - Öffentlichkeitsarbeit 	<p>Einrichtung</p>	<p>Leitbild Inklusion (4.5)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Leitbild - Ziele - Kooperationspartner/innen - Auswirkungen - Mittel und Möglichkeiten

Siehe WiFF Wegweiser Weiterbildung Inklusion – Kinder mit Behinderung (2013a): Handlungsfeld Einrichtung und Träger (S. 115–119)

Ebene 5: Vernetzung mit dem Umfeld

Inklusive Kindertageseinrichtungen können die tägliche pädagogische Arbeit nur bewältigen, wenn sie ihre externe Kooperation intensivieren. Auf der Ebene der Vernetzung mit dem Umfeld werden weitere Fachkräfte in die Arbeit der Einrichtung eingebunden. Neben der Unterstützung des Trägers sind insbesondere andere Bildungseinrichtungen wie Kinderkrippen, Horte, Grundschulen, Frühförderstellen, Sozialpädiatrische Zentren und Jugendämter hilfreich.

<p>Fachberatung (5.1)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Gibt es eine Fachberatung in der Einrichtung? - Qualität der Fachberatung - Unterstützung durch die Fachberatung - Möglichkeit der Supervision 	<p>Vernetzung mit den Fachdiensten (5.2)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Kooperation mit den Fachdiensten - Einbeziehung der Eltern - Kontaktdaten - Therapieplanung und Information der Eltern 	<p>Vernetzung mit dem Gemeinwesen (5.3)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Nutzen von örtlichen Institutionen des Gemeinwesens - Kooperation mit dem Gemeinwesen - Gestaltung von Ausflügen
<p>Kooperation mit den Eltern (5.4)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Elternarbeit - Wünsche und Anregungen von Eltern - Individuelle Bedürfnisse von Eltern 	<p>Vernetzung</p>	<p>Kooperation mit dem Träger (5.5)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Unterstützung der Einrichtung durch den Träger - Bereitstellung von Materialien

Siehe WiFF Wegweiser Weiterbildung Inklusion – Kinder mit Behinderung, (2013a): Handlungsfelder Einrichtung und Träger (S. 115–119) und Sozialraum/Kommune (S. 120–128)

6.4 Kurzform des Leitfadens (Checkliste)

Präambel

Die folgende Kurzform des Leitfadens hat zum Ziel, die inklusive Qualität von Kindertageseinrichtungen mit Hilfe der Qualitätsstandards auf einen Blick darzustellen. Es könnte so ein erster Gesamtüberblick entstehen oder auch zu einem späteren Zeitpunkt der Inklusionsentwicklung eine Zwischenbilanz gezogen werden. Den konzeptionellen Rahmen für die Entwicklung der Qualitätsstandards bildet auch hier das *ökologische Mehrebenenmodell der Inklusionsentwicklung*. Die fünf Ebenen des Modells werden zugleich als *Ebenen der Qualitätsentwicklung* aufgefasst:

1. Kinder mit individuellen Bedürfnissen,
2. Inklusive Spiel- und Lernsituationen/Inklusive Gruppe,
3. Multiprofessionelle Teams/Interdisziplinäre Teamkooperation,
4. Inklusive Einrichtungskonzeption,
5. Vernetzung mit dem Umfeld.

Auf diesen Ebenen liefern die *Qualitätsstandards* zu ausgewählten Schwerpunkten der Inklusionsentwicklung die Beschreibung einer minimalen inklusiven Qualität. Ausgehend von diesen Minimalstandards sind also weitere Entwicklungen im Bereich der inklusiven Qualität möglich.

1. Ebene der Kinder mit individuellen Bedürfnissen

Nr.	Qualitätsstandard	✓
1.1	Bei Einschreibung neuer Kinder finden für jede Familie ein Einführungsgespräch und ein Hausrundgang statt. Zudem gibt es vor der offiziellen Anmeldung einen Informationsabend für alle neuen Eltern.	
1.2	In einem Gespräch mit den Eltern, der Leitung der Kindertageseinrichtung und der heilpädagogischen bzw. sozialpädagogischen Fachkraft wird die bisherige Entwicklung der Kinder erörtert.	
1.3	Alle Kinder sind in das Gruppengeschehen mit einbezogen.	
1.4	Die inklusive Gruppe bietet individuelle Fördermöglichkeiten für alle Kinder an.	
1.5	Kindergarten und Grundschulen bzw. Horte kooperieren miteinander.	

2. Ebene der inklusiven Spiel- und Lernsituationen

Nr.	Qualitätsstandard	<input checked="" type="checkbox"/>
2.1	Die Spiel- und Lernsituationen sind für alle Kinder zugänglich.	
2.2	Der Tagesablauf entspricht den Grundbedürfnissen aller Kinder, ruhige und aktive Phasen wechseln sich entsprechend den Bedürfnissen aller Kinder ab.	
2.3	Die Spiel- und Lernmaterialien der inklusiven Gruppe sind für alle Kinder zugänglich.	
2.4	Die pädagogischen Fachkräfte der inklusiven Gruppe planen die Themen und Inhalte für die Gruppenarbeit und bieten ausreichend Zeit, Raum und Material zum gemeinsamen Spiel.	
2.5	Allen Kindern stehen entsprechend ihren individuellen Förderbedürfnissen therapeutische Angebote in der Kindertageseinrichtung zur Verfügung.	

3. Ebene des multiprofessionellen Teams

Nr.	Qualitätsstandard	<input checked="" type="checkbox"/>
3.1	Die inklusive Gruppe/Einrichtung verfügt zusätzlich zur Grundausstattung entsprechend der Öffnungszeiten über eine heil- bzw. sozialpädagogische Fachkraft.	
3.2	Die Leitung der Kindertageseinrichtung identifiziert sich mit dem Leitbild Inklusion.	
3.3	Durch tägliche Absprachen zwischen den pädagogischen Fachkräften findet ein kontinuierlicher Austausch statt. Einmal pro Monat findet eine Teambesprechung für alle statt, in der die Umsetzung der Inklusion zum Thema gemacht wird.	
3.4	Das Team der inklusiven Gruppe reflektiert in der wöchentlichen Teamsitzung die inklusive Gruppenarbeit und bringt seine Fachkompetenzen sowie seine Ressourcen ein.	
3.5	In der Einrichtung ist ausreichend Fachliteratur zu den Grundlagen inklusiver Pädagogik vorhanden. Für jede pädagogische Fachkraft ist mindestens einmal im Jahr eine Fortbildung zum Thema Inklusion möglich.	

4. Ebene der inklusiven Einrichtungskonzeption

Nr.	Qualitätsstandard	<input checked="" type="checkbox"/>
4.1	Die Inneneinrichtung entspricht der Regelausstattung (für 2 Gruppen: 2 Gruppenräume sowie Nebenraum). Die Einbeziehung aller Kinder ist gewährleistet.	
4.2	Die Größe des Gartens ist an die Anzahl der Kinder angepasst und bietet allen Kindern aller Gruppen vielfältige Bewegungsmöglichkeiten. Die Bepflanzung des Gartens ist so gestaltet, dass der Wechsel der Jahreszeiten zu beobachten ist.	
4.3	Alle Räume können von Kindern, Mitarbeitern/-innen und Besuchern/-innen selbstständig erreicht werden.	
4.4	Das Konzept der inklusiven Kindertageseinrichtung enthält eine Stellungnahme zum Inklusionsverständnis in der Einrichtung, Informationen zu den Rahmenbedingungen und ist ansprechend sowie leicht verständlich gestaltet.	
4.5	Die Arbeit am Leitbild Inklusion ist ein gemeinsames Anliegen der pädagogischen Fachkräfte und der Eltern.	

5. Ebene der Vernetzung mit dem Umfeld

Nr.	Qualitätsstandard	<input checked="" type="checkbox"/>
5.1	Der Einrichtung sind die zuständigen Fachberater/-innen bekannt. Bei Bedarf kann jederzeit eine Fachberatung angefordert werden.	
5.2	Der Einrichtung sind die zuständigen externen Fachdienste bekannt.	
5.3	Die Kindertageseinrichtung kennt und nutzt die Ressourcen des Gemeinwesens und ist über die örtlichen Institutionen informiert.	
5.4	Die Eltern aller Kinder können jederzeit mit den pädagogischen Fachkräften der inklusiven Gruppe Kontakt aufnehmen (z.B. in Tür- und Angelgesprächen).	
5.5	Der Träger unterstützt die Einrichtung bei der Arbeit am Leitbild Inklusion.	

6.5 Kopiervorlage „Qualitätsstandard“

Hinweis: Sie können auch selbst Qualitätsstandards formulieren, die nicht in diesem Leitfaden aufgeführt sind, aber für Ihre Einrichtung wichtig sind. Hierzu dient diese Blanko-Vorlage. Sie bietet Ihnen die notwendige Struktur für die eigenen Qualitätsstandards.

Ebene:

Qualitätsstandard:

Fragen zur Umsetzung:

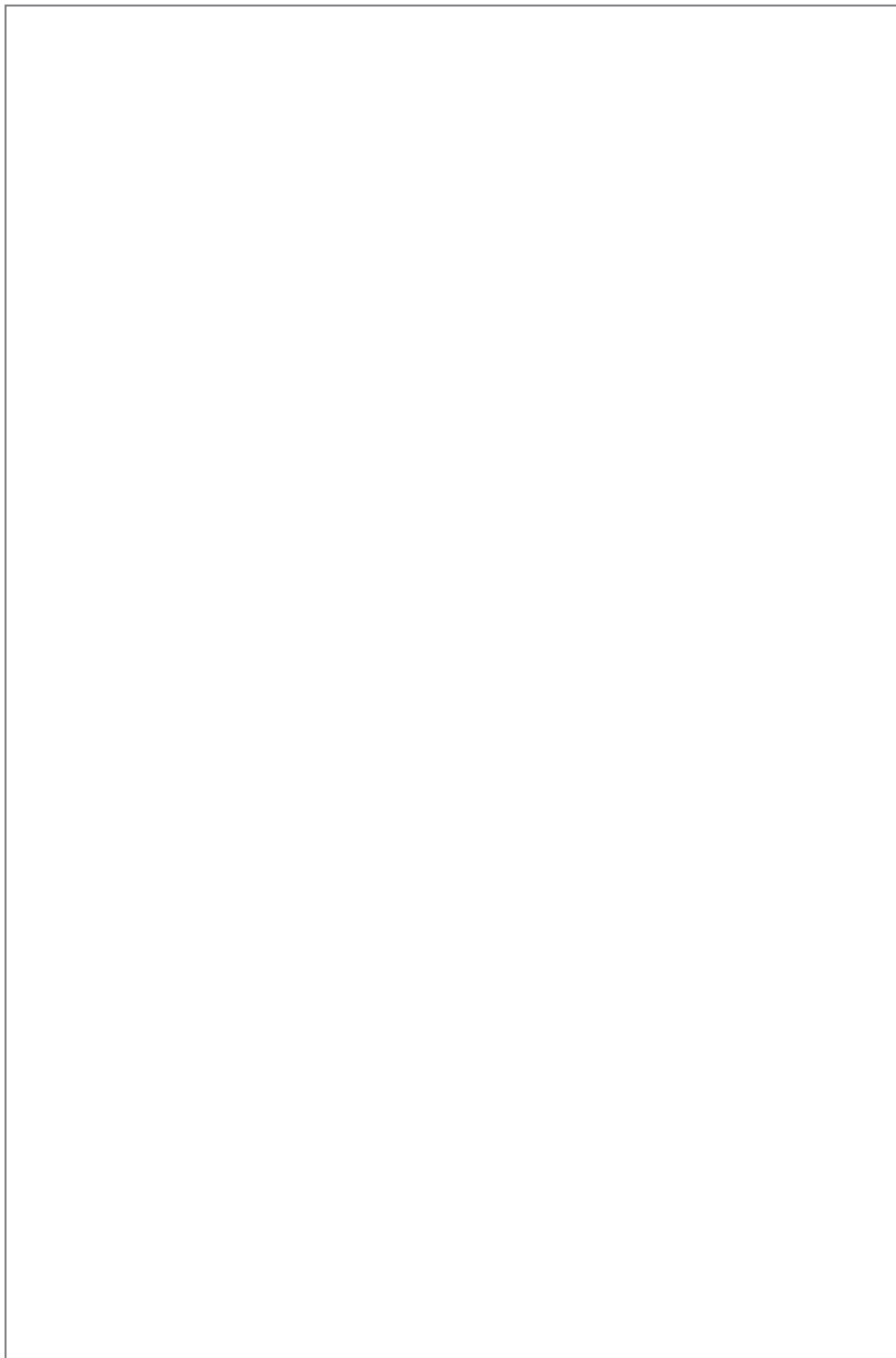
Beispiele: Was ist notwendig für die Erreichung des Standards?

Welche Ressourcen sind dafür erforderlich?

Profil der Einrichtung:

Hinweis: Sie können hier eigene Schwerpunkte in Ihrer Einrichtung zu diesem Qualitätsstandard festhalten.

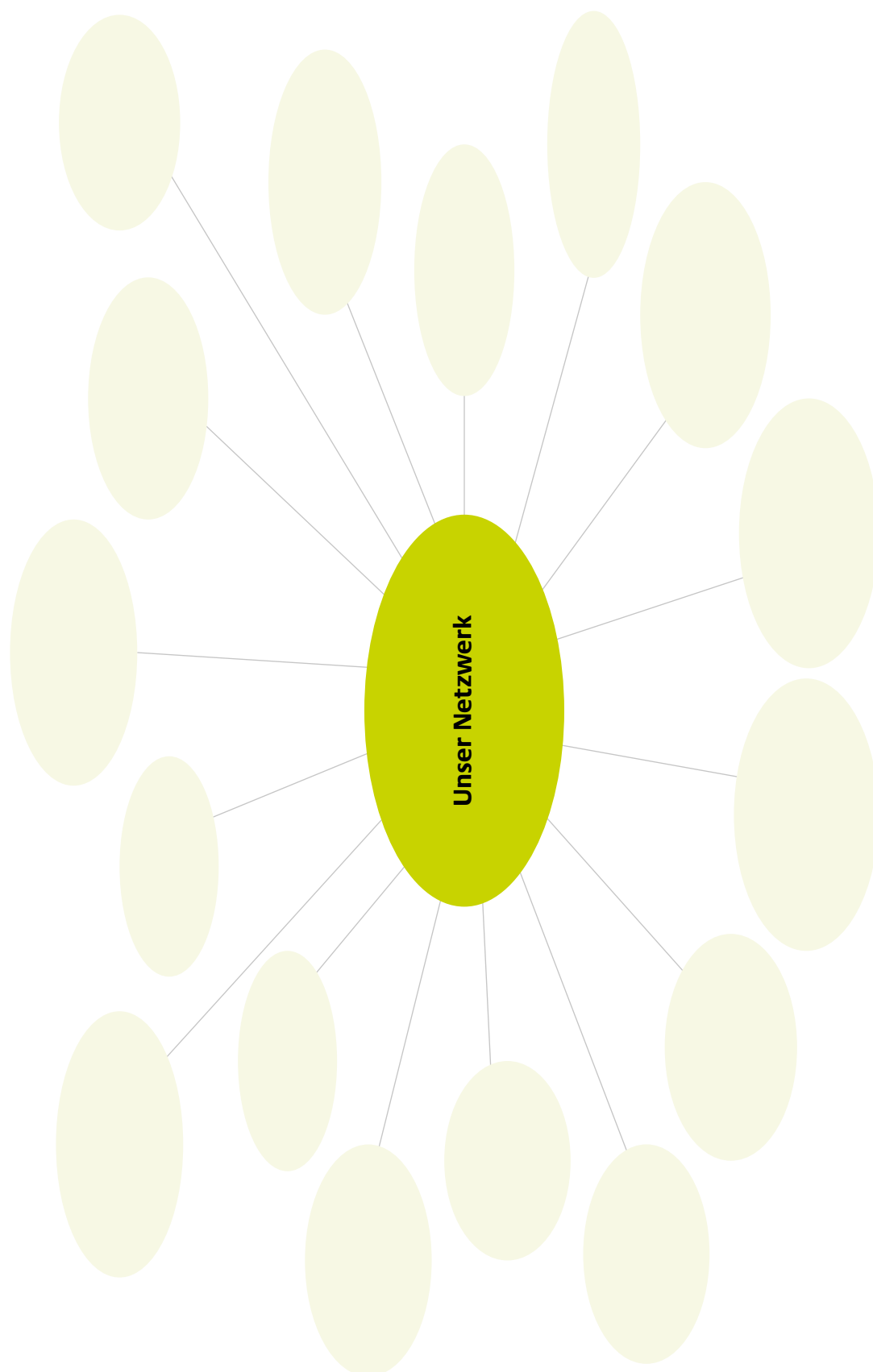
Fotos, Konzeptbausteine oder Ähnliches zum Beleg des Ist-Zustandes



6.6 Kopiervorlage „Profilentwicklung der Einrichtung“

Ziel Qualitätsstandard	Thema und Inhalt Was wollen wir erreichen?	Methode und Sozialform Wie wollen wir es erreichen?	Material und Medien Was benötigen wir dazu?	Zeitschiene Bis wann wollen wir das Ziel erreichen?
NF:				

6.7 Kopiervorlage „Eigene Vernetzung“



6.8 Screeninginstrumente

Sprachscreenings für Kinder im Alter von zwei Jahren

1. Elternfragebogen für zweijährige Kinder: Sprache und Kommunikation; ELFRA-2: Lang- und Kurzversion
2. Elternfragebogen für die Erfassung der frühen Sprachentwicklung für (österreichisches) Deutsch: A-CDI-2
3. Elternfragebogen zur Wortschatzentwicklung im frühen Kindesalter: ELAN – Eltern Antworten
4. Fragebogen zur frühkindlichen Sprachentwicklung: FRAKIS (Standardform) und FRAKIS-K (Kurzform)
5. Sprachbeurteilung durch Eltern: Kurztest für die U7; SBE-2-KT

Sprachscreenings für den Übergang 3./4. Lebensjahr

1. Sprachscreening für das Vorschulalter – SSV
2. Sprachbeurteilung durch Eltern: Kurztest für die U7a; SBE-3-KT
3. Sprachentwicklungstest für drei- bis fünfjährige Kinder (SETK 3-5)
4. Cito – Sprachtest

Sprachscreenings für das Kindergarten- und Vorschulalter

1. Heidelberger Auditive Screening in der Einschulungsuntersuchung – HASE
2. Entwicklungstest Sprache für Kinder von 4 bis 8 Jahren – ETS 4-8
3. Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstands Fünfjähriger – HAVAS 5

Weitere Screenings und Beobachtungsbögen

1. Screening der Erstsprachfähigkeit bei Migrantenkinder – SCREEMIK 2
2. Bielefelder Screening
3. Kinder-Sprachscreening KiSS
4. Kompik – Kompetenzen und Interessen von Kindern (auch Sprache; www.kompik.de)
5. BaSiK – Begleitende alltagsintegrierte Sprachentwicklungsbeobachtung in Kindertageseinrichtungen
6. Beobachtungsbögen des Staatsinstituts für Frühpädagogik (Liseb, Selsa, Sismik, Seldak und Perik)
7. Dortmunder Entwicklungsscreening für den Kindergarten – DESK 3-6
8. Rudi Rennmaus – ein Förder- und Beobachtungsspiel für den Elementarbereich (Karin Metz, Martin Prochaska, Gertrud Staudinger)

Zur Autorin



Claudia M. Ueffing

absolvierte neben ihrem Studium der Philologie und Pädagogik die Ausbildung zur Erzieherin und leitete eine Kita, bevor sie im Referat für Bildung und Sport in München die Fachberatung Interkulturelle Pädagogik und Sprache aufbaute. 2009 erhielt sie den Ruf an die Hochschule München für Interkulturelle Pädagogik. Ihre Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte sind kulturelle Diversität, Sprachförderung in der frühen Kindheit und Europäische Bildungsprojekte. Zuletzt war sie Mitherausgeberin des Bandes *Kindheitspädagogik im Aufbruch* (2016) und Autorin der Materialsammlung *Finki, ich & wir. Alltagsintegrierte Sprachförderung und Inklusion* (2017).

Zum Autor



Ulrich Heimlich

war nach seinem Studium der Sonderpädagogik zehn Jahre als Lehrer für Schülerinnen und Schüler mit gravierenden Lernschwierigkeiten tätig. Nach Professuren an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg sowie der Universität Leipzig folgte er im Jahr 2001 einem Ruf auf den Lehrstuhl für Lernbehindertenpädagogik an der Ludwig-Maximilians-Universität München. Seine Arbeits- und Forschungsschwerpunkte, zu denen er bereits zahlreich publiziert hat, sind die inklusive Förderung und Inklusionsforschung sowie die Spielpädagogik und präventive Förderung von Kindern mit gravierenden Lernschwierigkeiten. Zuletzt erschienen seine *Einführung in die Spielpädagogik* (2015) und *Pädagogik bei Lernschwierigkeiten* (2016).

Von Ulrich Heimlich zuletzt bei der WiFF erschienen und kostenlos verfügbar unter www.weiterbildungsinitiative.de/publikationen



Das Spiel mit Gleichaltrigen in Kindertageseinrichtungen
Teilhabechancen für Kinder mit Behinderung

WiFF Expertise, Band 49
2017



Kinder mit Behinderung
Anforderungen an eine inklusive Frühpädagogik

WiFF Expertisen, Band 33
2013

Lesen Sie weiter!

Zum Thema **Inklusion** sind bereits folgende Publikationen der WiFF erschienen, kostenlos verfügbar unter www.weiterbildungsinitiative.de/publikationen

WiFF Wegweiser Weiterbildung

Arbeitsmaterial für die Konzeption kompetenzorientierter Weiterbildungen

Zuletzt erschienen:



Band 12

Bildungsteilnahme und Partizipation

Band 9

Inklusion – Kinder und Familien in Armutslagen

Band 6

Inklusion – Kinder mit Behinderung

Band 5

Inklusion – Kulturelle Heterogenität in Kindertageseinrichtungen

WiFF Expertisen

Wissenschaftliche Analysen zu aktuellen Fragen der Frühpädagogik

Zuletzt erschienen:



Band 49

Das Spiel mit Gleichaltrigen in Kindertageseinrichtungen

Ulrich Heimlich

Band 47

Bildungsteilnahme und Partizipation in Kindertageseinrichtungen

Annedore Prengel

Band 44

Erfolgreicher Übergang vom Elementar- in den Primarbereich

*Andreas Wildgruber/
Wilfried Griebel*

Band 43

Staatliche Leistungen für Kinder und Familien in Armutslagen

Marion von zur Gathen

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung



Robert Bosch
Stiftung



Deutsches
Jugendinstitut

Der *Leitfaden für inklusive Kindertageseinrichtungen* ist aus einer Zusammenarbeit der Ludwig-Maximilians-Universität München und der Hochschule für angewandte Wissenschaften München entstanden. Er richtet sich an alle Kindertageseinrichtungen (Kitas) – also sowohl Kinderkrippen und Kindergärten als auch Kinderhorte – und soll dazu beitragen, dass Entwicklungsprozesse in Einrichtungsteams angestoßen werden, die eine gemeinsame Arbeit am Leitbild Inklusion ermöglichen. Im Mittelpunkt des Leitfadens stehen die Qualitätsstandards und Leitfragen für inklusive Kitas. Sie dienen als Arbeitsgrundlage und Anregung für die konkrete Entwicklung in der jeweiligen Einrichtung.