INKLUSION

wiff

Weiterbildungsinitiative
Frühpädagogische Fachkräfte

Inklusion – Kinder mit Behinderung

Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung

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

© 2013 Deutsches Jugendinstitut e.V.
Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)
Nockherstraße 2, 81541 München
Telefon: +49 (0)89 62306-173/-249
E-Mail: info@weiterbildungsinitiative.de

Herausgeber: Deutsches Jugendinstitut e.V. (DJI)
Redaktion: Tina Friederich, Bernhard Kalicki
Gestaltung, Satz: Brandung, Leipzig
Titelfoto: Felix Krammer
Fotos Innenteil: Felix Krammer, Fotolia.com und Shutterstock.com
Druck: Henrich Druck + Medien GmbH, Frankfurt a.M.

www.weiterbildungsinitiative.de

ISBN 978-3-86379-099-8

Inklusion – Kinder mit Behinderung

Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung

Ein Wegweiser der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)

Vorwort

Noch immer besuchen nicht alle Kinder mit Behinderungen in Deutschland eine reguläre Kindertageseinrichtung. Diese Tatsache ist der Entwicklung eines hoch spezialisierten Systems geschuldet, welches jedem Kind mit Behinderung die optimale Förderung zukommen lassen will. Mit der Ratifizierung der *UN-Behindertenrechtskonvention 2009* wird dieses Förderprinzip infrage gestellt. In der Konvention wird Inklusion gefordert, d.h. die uneingeschränkte Teilhabe aller Menschen an der Gesellschaft. Bildung ist ein zentraler Bereich der Gesellschaft, der langfristige Teilhabe ermöglicht. Aus inklusiver Perspektive sollten Bildungseinrichtungen allen Kindern offenstehen und deren individuellen Bedürfnissen gerecht werden. Behinderung stellt hierbei nur ein Heterogenitätsmerkmal unter anderen dar. Ziel der Inklusionsidee ist es, Vielfalt zur Normalität werden zu lassen und auf Kategorisierungen anhand einzelner Merkmale zu verzichten.

Kindern mit Behinderung sollten ganz selbstverständlich die Kindertageseinrichtungen in ihrem Sozialraum zugänglich sein. Dies erfordert sowohl eine Veränderung der Einrichtung als auch eine Vorbereitung der dort tätigen Fachkräfte. Sie haben die Aufgabe, die individuellen Bedürfnisse aller Kinder aus einer inklusiven Perspektive zu berücksichtigen. Für eine bedarfsgerechte Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern mit Behinderungen benötigt die pädagogische Fachkraft spezifische Kompetenzen, z.B. um das Kind im Spiel angemessen unterstützen zu können. Der Fokus liegt hierbei auf einer pädagogischen Unterstützung, die therapeutische und medizinische Maßnahmen ergänzt.

Der *Wegweiser Weiterbildung Inklusion – Kinder mit Behinderung* widmet sich der Frage, über welche Kompetenzen frühpädagogische Fachkräfte verfügen sollten, um Kindern mit und ohne Behinderung im pädagogischen Alltag einer Kindertageseinrichtung gerecht werden zu können.

Die *Wegweiser Weiterbildung* sind zentrale Arbeitsergebnisse der *Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte* (WiFF). Sie enthalten den fachwissenschaftlichen Stand des jeweiligen Themenfeldes, ein Kompetenzprofil, Qualitätsempfehlungen und Praxisbeispiele für die Gestaltung von Weiterbildungsveranstaltungen. Die Wegweiser können genutzt werden, um Weiterbildungsangebote miteinander zu vergleichen, die fachliche Qualität weiterzuentwickeln und über den Ansatz der Kompetenzorientierung Weiterbildungsangebote anschlussfähig zu gestalten.

Die Entwicklung der *Wegweiser Weiterbildung* wird von einer *Expertengruppe* begleitet, der Vertreterinnen und Vertreter aus Wissenschaft, Aus- und Weiterbildung sowie aus der Fachpolitik angehören. Sie verständigen sich auf fachwissenschaftliche Grundlagen, ein Kompetenzprofil, Qualitätskriterien und Literaturempfehlungen. Beispiele für die Umsetzung kompetenzorientierter Weiterbildungen, die von Wei-

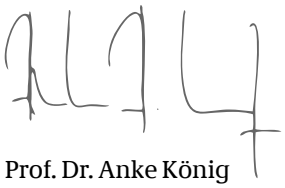
terbildnerinnen und Weiterbildnern entwickelt wurden, sollen den Transfer in die Praxis unterstützen.

Wir danken den Mitgliedern der *Expertengruppe*, die am vorliegenden *Wegweiser Weiterbildung* mitgewirkt haben, ganz herzlich. Dies sind: Prof. Dr. Timm Albers, Christiane Bopp, Mike Breitbart, Christa Buttermann, Rainer Dillenberg, Prof. Dr. Iris Füssenich, Sabine Herm, Prof. Jo Jerg, Daniela Kobelt Neuhaus, Michael Komorek, Susanne Krause, Prof. Dr. Max Kreuzer, Prof. Dr. Maria Kron, Simone Kunze-Strotmann, Prof. Dr. Sabine Lingenauber, Franziska Rützel-Richthammer, Antje Scharsich, Prof. Dr. Simone Seitz, Prof. Dr. Anne-Dore Stein, Wilfried Wagner-Stolp. Unser besonderer Dank gilt Prof. Dr. Ulrich Heimlich für die kontinuierliche Beratung der Expertengruppe. Wir danken auch Gisela Dittrich für ihre Beiträge zur „Praxis kompetenzorientierter Weiterbildung" sowie allen Autorinnen und Autoren, die mit weiterführenden Expertisen den Qualifizierungsbereich „Inklusion: Kinder mit Behinderung" bereichert haben.

Dank an Tina Friederich, die die Expertengruppe zusammen mit Prof. Dr. Bernhard Kalicki geleitet und die Erstellung des gesamten Wegweisers redaktionell begleitet hat.

Wir wünschen allen Leserinnen und Lesern eine interessante Lektüre und viele anregende Hinweise für die Praxis von Weiterbildung.

München, im Juni 2013



Prof. Dr. Anke König
Projektleitung WiFF

Inhaltsverzeichnis

Einführung in den Wegweiser Weiterbildung 9

A

Fachwissenschaftlicher und fachpolitischer Hintergrund 13

1 Inklusion als frühpädagogische Leitorientierung Tina Friederich 18

2 Kinder mit Behinderung – Anforderungen an eine inklusive Frühpädagogik Ulrich Heimlich 24

B

Kompetenzorientierte Weiterbildung 63

1 Kompetenzorientierung in der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF) Hans Rudolf Leu, Regine Schelle 68

2 Das Kompetenzprofil „Kinder mit Behinderung“ 76

C

Qualität kompetenzorientierter Weiterbildung 129

1 Qualitätsaufgaben der Weiterbildungsanbieter 134

2 Weiterbildungen kompetenzorientiert gestalten – Anforderungen an Weiterbildnerinnen und Weiterbildner Anna Lentner 136

3 Praxis der kompetenzorientierten Weiterbildung – Beispiel: Barrieren abbauen, um Inklusion in der Kindertageseinrichtung zu ermöglichen Gisela Dittrich 152

D

Literatur- und Medienempfehlungen 173

1 Fachwissenschaftliche Literatur 178

2 Literatur für die methodische und praktische Arbeit in Kindertageseinrichtungen 180

3 Filme 181

4 Kommentierte Kinderliteratur Carmen Dorrance und Clemens Dannenbeck 182

5 Kommentierte Links 186

Ausblick: Berufsbegleitende Weiterbildung im Qualifizierungssystem – aktuelle Herausforderungen Angelika Diller 189

Beteiligte Expertinnen und Experten 193

Einführung in den Wegweiser Weiterbildung

Fachkräfte brauchen qualifizierte Weiterbildung

Um die Bildungsprozesse in der frühen Kindheit unterstützen und begleiten zu können, benötigen die frühpädagogischen Fachkräfte spezielle Kompetenzen. Für die Entwicklung dieser Kompetenzen bedarf es einer kontinuierlichen, gezielten und anschlussfähigen Weiterbildung der Fachkräfte als Teil einer systematischen Personalentwicklung durch die Träger.

Seit vielen Jahren kritisiert die Fachöffentlichkeit, dass der Markt der frühpädagogischen Weiterbildungsangebote unübersichtlich und wenig transparent ist.

Die geringe rechtliche Regulierung dieses Marktes ermöglicht eine Vielfalt an Trägerstrukturen und Veranstaltertypen: Während die Trägerstruktur die drei großen gesellschaftlichen Sektoren der öffentlichen, der frei-gemeinnützigen und der privat-gewerblichen Träger repräsentiert, sind die Veranstaltertypen noch weitaus heterogener. 60 % der Anbieter lassen sich Einpersonenunternehmen (20 %), Wohlfahrtsverbänden (14 %), Bildungsinstituten (14 %) und Volkshochschulen (12 %) zuordnen; die übrigen zerfallen in Behörden, wissenschaftliche Akademien oder Institute, Kirchen, Berufliche Schulen, Wirtschaftsunternehmen, Hochschulen sowie Berufs- und Fachverbände, allerdings jeweils nur zu einem Anteil von 2 % bis 6 % (Beher/Walter 2010).

Die *Pluralität von Anbietern und Angeboten* ist Ausdruck fachpolitisch gewollter Strukturen. Im Unterschied zum Ausbildungssystem ist der Weiterbildungssektor nicht im Berufsbildungssystem verankert und es gibt keine zentrale Steuerung auf Länderebene. Dementsprechend ist auch die inhaltliche Gestaltung sehr heterogen, da anbieterübergreifende verbindliche Vorgaben für Themen und ihre fachliche und didaktische Aufbereitung fehlen. Auch sind der zeitliche Umfang der Maßnahmen sowie die Abschlüsse und die Anerkennungsverfahren nicht länderübergreifend geregelt. Diese Heterogenität führt dazu, dass es weder eine Garantie der Qualität der Angebote noch der Anschlussfähigkeit an eine weitere formale Qualifikationsstufe gibt. Dadurch wird der Wert von Weiterbildung für die Fachkräfte erheblich geschmälert.

Entscheider und Verantwortungsträger reagieren mit unterschiedlichen Maßnahmen auf die wachsenden Qualifizierungsbedarfe, die auch von der *Jugend- und Familienministerkonferenz* (JFMK) in mehreren Dokumenten unterstrichen wurden. Die Länder haben Weiterbildungsmaßnahmen zur Umsetzung ihrer Orientierungsrahmen und Bildungsvereinbarungen entwickelt und initiiert. Sowohl die Ausbildungsorte – Berufsfachschulen, Fachschulen/Fachakademien und Hochschulen – als auch berufsbegleitende Institutionen der Fort- und Weiterbildung unterschiedlicher Träger haben ihre Angebote und ihre Angebotsstrukturen ausgeweitet und weiterentwickelt.

Die *Kompetenzorientierung* von Bildungsangeboten gewinnt im Kontext der *Lissabon-Strategie* zur Schaffung eines europäischen Bildungs- und Wirtschaftsraumes zunehmend an Bedeutung. Dabei sind mit dem Ansatz der Kompetenzorientierung weitreichende Hoffnungen verknüpft:

Auf *bildungspolitischer* Ebene soll die Kompetenzorientierung Bildungsprozesse vergleichbar und anrechenbar machen und so dafür sorgen, dass Bildungswege durchlässiger werden.

Auf der *pädagogisch-didaktischen* Ebene soll die Kompetenzorientierung dazu führen, dass Bildungsprozesse passgenauer am Wissen und an den Fertigkeiten von Lernenden anknüpfen und dadurch effektiver und praxiswirksamer sind.

Die *begriffliche Unterscheidung* zwischen *Fortbildung* und *Weiterbildung* ist nicht eindeutig geregelt:

Im allgemeinen Sprachgebrauch werden als *Fortbildung* oft Veranstaltungen bezeichnet, die ein thematisch eingegrenztes Thema in ein- bis zweitägigen

Seminaren behandeln. Hingegen werden Veranstaltungen als *Weiterbildung* bezeichnet, die längerfristig angelegt sind, auf den Erwerb neuer Kompetenzen abzielen und mit einem Abschluss oder Zertifikat enden. WiFF verwendet „Weiterbildung" als einen Oberbegriff, unter den sowohl die kurzzeitigen als auch die längerfristigen Angebote fallen.

Orientierung für die kompetenzorientierte Weiterbildung

Das Paradigma der Kompetenzorientierung ist nicht neu. In der berufsbegleitenden Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte hat sich dieser Ansatz jedoch noch nicht durchgesetzt. Auch wenn Handlungskompetenzen zu erweitern schon immer Ziel frühpädagogischer Weiterbildung war, ist oft noch unklar, welche Anforderungen an die Konzeption und Durchführung von Weiterbildungsangeboten mit der Kompetenzorientierung verbunden sind.

Die *Wegweiser Weiterbildung* setzen an dieser Stelle an: Mit konkreten Empfehlungen, die gemeinsam mit Expertinnen und Experten aus Wissenschaft und Praxis der Aus- und Weiterbildung entwickelt wurden, geben sie Orientierung für die Gestaltung kompetenzorientierter Angebote.

Die *Wegweiser Weiterbildung* zeigen auf, was eine gute Weiterbildung in dem jeweiligen Qualifizierungsbereich kennzeichnet, und helfen so *good practice* zu identifizieren. Zugleich erleichtern sie den Vergleich unterschiedlicher Angebote und tragen so zu mehr *Transparenz* auf dem Weiterbildungsmarkt bei.

Die Ziele einer Weiterbildung als Kompetenzen zu beschreiben, ist schließlich eine Voraussetzung, um Angebote zu modularisieren, womit der Forderung nach mehr *Durchlässigkeit* im Bildungssystem Rechnung getragen wird. In diesem Sinn sind die *Wegweiser* Wegbereiter für die Kompetenzorientierung und geben Impulse für mehr Qualität, Transparenz und Durchlässigkeit in der Praxis von Weiterbildung.

Die thematische Auswahl für die *Wegweiser* basiert zum einen auf fachpolitischen Entwicklungen, beispielsweise dem durch den Rechtsanspruch ausgelösten Krippenausbau oder der Ratifizierung der *UN-Behindertenrechtskonvention*. Zum anderen nehmen die *Wegweiser* Bezug auf fachwissenschaftliche Diskurse zu veränderten Anforderungen an Erzieherinnen und Erzieher – z.B. bei den Themen „Frühe Bildung" und „Zusammenarbeit mit Eltern". Auch wenn im pädagogischen Alltag diese Themen nicht analytisch getrennt werden können, sind sie in den *Wegweisern* spezifisch aufbereitet, um für frühpädagogische Weiterbildungen handlungsrelevante Angebote planen zu können.

Verschiedene Zielgruppen

Die *Wegweiser Weiterbildung* richten sich in erster Linie an Anbieter sowie an die Weiterbildnerinnen und Weiterbildner (bzw. an die entsprechenden Referentinnen und Referenten) von frühpädagogischen Weiterbildungen. Darüber hinaus hat es sich gezeigt, dass die *Wegweiser* von Ausbildnern rezipiert werden, die das Material in der Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte einsetzen. Mit den themenspezifischen Kompetenzprofilen und exemplarischen Umsetzungen erhalten *Weiterbildungsanbieter* sowie *Weiterbildnerinnen und Weiterbildner* einen konzeptionellen Rahmen für die Entwicklung kompetenzorientierter Angebote, der auch als Ausgangspunkt für die Modularisierung von Weiterbildungsangeboten genutzt werden kann. Zusätzlich können sie das Kompetenzprofil nutzen, um die Qualität ihrer eigenen Angebote zu prüfen.

Aber auch *Trägern von Kindertageseinrichtungen*, *Fachberatungen* und den potenziellen *Teilnehmenden* von Weiterbildungen liefern die Wegweiser einen Maßstab, um die Qualität von Angeboten besser beurteilen zu können.

Beide Adressatengruppen können zudem einen Überblick darüber gewinnen, zu welchen erforderlichen Kompetenzen Weiterbildungsbedarf besteht.

Des Weiteren bilden die in den *Wegweisern* formulierten Qualitätsempfehlungen eine Grundlage für die *Fachöffentlichkeit* und *Fachpolitik*, auf der fachpolitische Forderungen formuliert werden können.

Aufbau

Die *Wegweiser Weiterbildung* bestehen aus vier Teilen, an denen verschiedene Autorinnen und Autoren beteiligt waren: die Mitglieder der Expertengruppe, externe Expertinnen und Experten aus Wissenschaft und Praxis der Weiterbildung sowie WiFF-Referentinnen.

Die *Wegweiser Weiterbildung Inklusion* beinhalten folgende Teile:

- Teil A: Fachwissenschaftlicher und fachpolitischer Überblick zur Inklusion in der Frühpädagogik sowie zum jeweiligen Qualifizierungsbereich (hier „Kinder mit Behinderung“);
- Teil B: Einführung in die Kompetenzorientierung einschließlich eines Kompetenzprofils;
- Teil C: Qualität und Praxis kompetenzorientierter Weiterbildungsangebote;
- Teil D: Empfehlungen für Literatur, Medien und weiterführende Links für Weiterbildungsanbieter.

Dieser Aufbau gründet auf den Qualitätsanforderungen an frühpädagogische Weiterbildungsangebote: Weiterbildung soll wissenschaftlich fundiert sein, sie soll kompetenzorientiert geplant und durchgeführt werden sowie den Theorie-Praxis-Transfer befördern. Dies setzt voraus, dass die Weiterbildnerinnen und Weiterbildner den Stand der Fachliteratur kennen, sich bei ihren Angeboten auf aktuelle Veröffentlichungen stützen und auf weitere Medien und Ressourcen zurückgreifen können.

Der fachwissenschaftliche Teil A gibt dementsprechend einen Überblick über den aktuellen Stand der wissenschaftlichen Debatte und über die Fachdiskussion. Dieser Teil ist die Grundlage für das Kompetenzprofil und für die exemplarischen Umsetzungen in Teil C.

Der Teil B begründet zunächst die Bedeutung der Kompetenzorientierung für die frühpädagogische Weiterbildung. In einem *Kompetenzprofil*, das Expertinnen und Experten in einem diskursiven Prozess entwickelt haben, wird beschrieben, was Fachkräfte „können müssen“, um konkrete *Handlungsanforderungen* im pädagogischen Alltag zu bewältigen.

Der Teil C gibt konkrete Hinweise zur Konzeption von Weiterbildungsangeboten. Das Unterkapitel 1 thematisiert Qualitätsaufgaben der Weiterbildungsanbieter, die in Kooperation mit der *Werkstatt Weiterbildung* formuliert wurden. Es beinhaltet themenübergreifende Qualitätsstandards für die *Orientierungsqualität*, *Strukturqualität*, *Prozessqualität* und *Ergebnisqualität* von Weiterbildungen.

Vor diesem Hintergrund formuliert das Unterkapitel 2 Handlungsanforderungen an die Weiterbildnerinnen und Weiterbildner für kompetenzorientierte Weiterbildung. Mit Reflexionsfragen erhalten sie Hinweise, wie sie ihre Angebote kompetenzorientiert gestalten und durchführen können. Daran anknüpfend zeigt das Unterkapitel 3, wie das Kompetenzprofil genutzt werden kann, um eine Weiterbildungseinheit zu planen.

Der Teil D enthält Literatur- und Medienempfehlungen der Expertengruppe zum jeweiligen Qualifizierungsbereich sowie weiterführende kommentierte Links.

Der *Ausblick* formuliert abschließend Entwicklungsbedarfe und fachpolitische Forderungen.

A | Fachwissenschaftlicher und fachpolitischer Hintergrund

A Inhalt

1 Inklusion als frühpädagogische Leitorientierung Tina Friederich 18

1.1 Heterogenität als Ausgangspunkt für Inklusion 18

1.2 Inklusion in der Frühpädagogik 19

1.3 Inklusion = Integration? 20

1.4 Rechtliche Grundlagen der Inklusion 20

1.5 Das Inklusionsverständnis der WIFF 21

1.6 Eingrenzung auf vier Dimensionen 22

2 Kinder mit Behinderung – Anforderungen an eine inklusive Frühpädagogik Ulrich Heimlich 24

2.1 Einleitung 24

2.2 Bedeutung der UN-Behindertenrechtskonvention für die Inklusion in Kindertageseinrichtungen 25

2.2.1 Behinderungsverständnis der UN-Konvention 26

2.2.2 Konzept inklusiver Bildung in der UN-Konvention 28

2.2.3 Inklusives Bildungssystem (Art. 24 der UN-Konvention) 29

2.2.4 Zusammenfassung 31

2.3 Organisation inklusiver Frühpädagogik in Deutschland 31

2.3.1 Rechtsgrundlagen inklusiver Frühpädagogik in den Bundesländern 31

2.3.2 Organisationsformen inklusiver Frühpädagogik in Deutschland 34

2.3.3 Zusammenfassung 38

2.4 Konzeptionen inklusiver Frühpädagogik 38
2.4.1 Bedeutung integrativer frühpädagogischer Konzeptionen für die Inklusion in Kindertageseinrichtungen 39
2.4.2 Inklusive Bildung in Kindertageseinrichtungen 40
2.4.3 Zusammenfassung 43

2.5 Inklusive Kindertageseinrichtungen – ein Mehrebenenmodell 44
2.5.1 Inklusionsentwicklung als System 44
2.5.2 Inklusive Qualität in Kindertageseinrichtungen 47
2.5.3 Zusammenfassung 48

2.6 Kompetenzen für inklusive Frühpädagogik im Kontext „Kinder mit Behinderung“ 49
2.6.1 Inklusive frühpädagogische Kompetenz als Mehrebenenmodell 49
2.6.2 Kompetenzprofil inklusiver Frühpädagogik 51
2.6.3 Qualifikation für inklusive Frühpädagogik – ein Rückblick mit Perspektive 52
2.6.4 Zusammenfassung 53

2.7 Anhang 59

A

Fachwissenschaftlicher und fachpolitischer Hintergrund

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

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

1 Inklusion als frühpädagogische Leitorientierung

Tina Friederich

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

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

1.1 Heterogenität als Ausgangspunkt für Inklusion

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

1 Vgl. zu anderen Interpretationen des Begriffs „Heterogenität": Prengel 2010.

1.2 Inklusion in der Frühpädagogik

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

Institutionelle Ebene

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

Interpersonelle Ebene

Die interpersonelle Ebene bezeichnet die Beziehungen zwischen den Kindern, aber auch zwischen Erwachsenen und Kindern. Maria Kron argumentiert, dass es widersinnig sei, „Kinder in ihrer wichtigsten Sozialisationsphase voneinander zu isolieren und später von ihnen [...] zu verlangen, dass sie sich gegenseitig in ihrer Besonderheit achten und akzeptieren" (Kron 2008, S. 193). Das gemeinsame Aufwachsen aller Kinder und die sich zwischen ihnen entwickelnden Beziehungen bilden die Grundlage für ein inklusives Miteinander. Dieses Miteinander muss nicht besonders harmonisch oder einheitlich vonstattengehen, es kommt vielmehr darauf an, die Auseinandersetzung zwischen Verschiedenen zu ermöglichen (Prengel 2010, S. 32). Hierzu benötigen Kinder die Unterstützung durch Erwachsene, die die Interaktionsprozesse, falls nötig, begleiten und unterstützen.

Didaktische Ebene

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

Professionelle Ebene

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

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

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

1.3 Inklusion = Integration?

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

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

1.4 Rechtliche Grundlagen der Inklusion

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

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

1.5 Das Inklusionsverständnis der WIFF

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

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

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

Die *Weiterbildungsinitiative* versteht Inklusion als ein „Dach“, unter dem die verschiedenen Heterogenitätsdimensionen aus einer inklusiven Perspektive bearbeitetet werden können. In der frühpädagogischen Fachdiskussion haben einige Heterogenitätsdimensionen der Kinder traditionell eine große Bedeutung, z.B. Alter oder Gender. Andere haben dagegen erst in letzter Zeit verstärkt Beachtung gefunden, z.B. kultureller Hintergrund oder sozioökonomische Lebenslage. Darüber hinaus werden einige Dimensionen gesellschaftlich negativ bewertet (Behinderung), während andere positiv oder neutral (Geschlecht) behandelt werden (Prengel 2010, S. 8 ff.).

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

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

1.6 Eingrenzung auf vier Dimensionen

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

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

Literatur

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (im Auftrag der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung BMBF) (2010): Bildung in Deutschland 2010. Bielefeld.

Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) (2011): Unser Weg in eine inklusive Gesellschaft. Der Nationale Aktionsplan der Bundesregierung zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention. Berlin.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (1992): Übereinkommen über die Rechte des Kindes. UN-Kinderrechtskonvention im Wortlaut mit Materialien. www.national-coalition.de/pdf/UN-Kinderrechtskonvention.pdf (01.03.2012)

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2009): 13. Kinder- und Jugendbericht. Berlin.

Kron, Maria (2006): 25 Jahre Integration im Elementarbereich – ein Blick zurück, ein Blick nach vorn. In: Zeitschrift für Inklusion, H. 1 (2006). www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/16/16

Kron, Maria (2008): Integration als Einigung – Integrative Prozesse und ihre Gefährdungen auf Gruppenebene. In: Kreuzer, Max/Ytterhus, Borgunn (Hrsg.): „Dabeisein ist nicht alles". Inklusion und Zusammenleben im Kindergarten. München/Basel, S. 189 – 199.

Organisation der Vereinten Nationen für Bildung, Wissenschaft und Kultur (UNESCO) (1994): Salamanca-Erklärung. www.unesco.de/152.html

Prengel, Annedore (2010): Inklusion in der Frühpädagogik. Bildungstheoretische, empirische und pädagogische Grundlagen. WiFF Expertisen Band 5. München. www.weiterbildungsinitiative.de/publikationen/inklusion.html?PHPSESSID=7b62f975c4cde3183e6dbd7bff67dfab (01.03.2012)

Sulzer, Annika/Wagner, Petra (2011): Inklusion in Kindertageseinrichtungen – Qualifikationsanforderungen an die Fachkräfte. WiFF Expertisen Band 15. München. www.weiterbildungsinitiative.de/publikationen/inklusion.html?PHPSESSID=7b62f975c4cde3183e6dbd7bff67dfab (01.03.2012)

Vereinte Nationen (VN) (2008): Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (zwischen Deutschland, Liechtenstein, Österreich und der Schweiz abgestimmte Übersetzung). www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/PDF-Dateien/Pakte_Konventionen/CRPD_behindertenrechtskonvention/crpd_de.pdf (01.03.2012)

2 Kinder mit Behinderung – Anforderungen an eine inklusive Frühpädagogik

Ulrich Heimlich

2.1 Einleitung

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

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

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

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

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

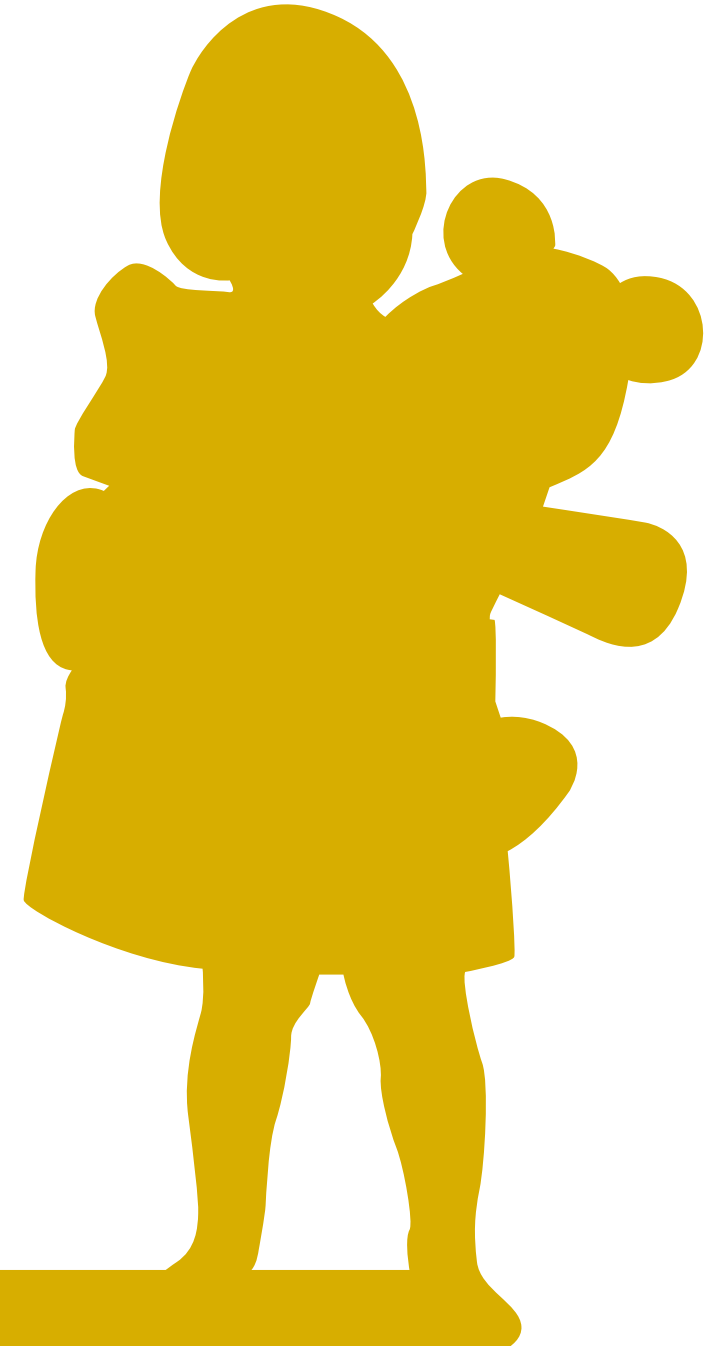
Wenn die bisherige Integrationsentwicklung in Kindertageseinrichtungen im Wesentlichen die Integrationsfähigkeit der Kinder fokussiert hat, so steht der Entwicklungsprozess zur inklusiven Kindertageseinrichtung vor der Aufgabe, alle Ebenen und alle Beteiligten in der Bildung, Betreuung und Erziehung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

Grundlage der Expertise: eine umfassende Literatur- und Internetrecherche

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

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

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



2.2 Bedeutung der UN-Behindertenrechtskonvention für die Inklusion in Kindertageseinrichtungen

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

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

In diesem veränderten bildungspolitischen Rahmen gilt es nun, die Konturen eines neuen Verständnisses der Teilhabe von Kindern mit Behinderungen herauszuarbeiten, wie es die UN-Konvention enthält. Das beginnt bereits beim *Begriff „Behinderung"*, der in der UN-Konvention weiter verwendet wird, allerdings in einem neuen Grundverständnis (Kapitel 2.2.1).
Demgegenüber steht die *Forderung nach einer inklusiven Bildung* für alle Kinder, die gewissermaßen auf die gesellschaftliche Tatsache der Behinderung reagiert (Kapitel 2.2.2).

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

dagogik und den Elementarbereich mit einschließt (Kapitel 2.2.3).

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

2.2.1 Behinderungsverständnis der UN-Konvention

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

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

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

Das ökologische Verständnis von Behinderung und Inklusion

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

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

Das interaktionistische Verständnis von Behinderung

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

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

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

Die medizinische Sichtweise von Behinderung

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

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

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

Auch die *Weltgesundheitsorganisation* (WHO) hat ihre rein medizinische Betrachtungsweise von Behinderung als Grundlage für internationale Klassifikationssysteme (z. B. ICD 10, DSM-IV) inzwischen revidiert. Stand noch 1980 seitens der WHO die Verknüpfung von „Schädigung“ [3], Beeinträchtigung und Behinderung im Vordergrund, so gilt ab 1997 die Situation von Menschen mit Behinderung als entscheidender Fokus. An dieser Situation sind sie aktiv beteiligt. *Aktivität* und *Partizipation* werden deshalb zu neuen Koordinaten eines Begriffsfeldes, das auf dem Hintergrund einer individuellen „Schädigung“ die sozialen Folgen für den Einzelnen und sein Umfeld thematisiert. Hier ist das Kind mit einer Behinderung allerdings nicht mehr weitgehend passiv sozialen Einflüssen ausgesetzt, es gestaltet vielmehr aktiv seine gesellschaftliche Teilhabe mit.

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

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

2.2.2 Konzept inklusiver Bildung in der UN-Konvention

Das Ziel: Teilhabe und ein selbstbestimmtes Leben in Freiheit

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

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

Bildung für alle

Mit der Salamanca-Konferenz wird der Begriff „Inklusion" in den internationalen Bildungsdiskurs eingeführt, auch wenn dies in Deutschland durch die Übersetzung von *inclusion* mit „Integration" zunächst nicht wahrgenommen wird (Österreichische UNESCO-Kommission 1994). Die *International Conference on Education* (ICE) in Genf im Jahre 2008 unter der Thematik *Inclusive Education: The Way Of The Future* stellt schließlich in ihrer Abschlusserklärung die inklusive Bildung in den Mittelpunkt des Aktionsplans „Bildung für alle".

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

Inklusion durch frühkindliche Bildung

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

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

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

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

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

2.2.3 Inklusives Bildungssystem (Artikel 24 der UN-Konvention)

Ein inklusives Bildungssystem schließt den Elementarbereich mit ein

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

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

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

Frühkindliche Bildung ist Voraussetzung für eine inklusive Gesellschaft

Dies entspricht den vorausgehenden Verlautbarungen der UNESCO zur *Bildung für alle* und zur *inklusiven Bildung*. In den „Leitlinien für die Bildungspolitik" der UNESCO zur Inklusion wird das bildungspolitische Programm konkretisiert, das die UN-Konvention fordert. In der Gesamtperspektive der politischen Umsetzung ist dabei zunächst der Akzent auf „systemweite" und „multisektorale" Entwicklungen gelegt (UNESCO 2010, S. 14).

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

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

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

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

Handlungsfelder für die Umsetzung eines inklusiven Bildungssystems

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

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

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

Kindertageseinrichtungen: zentrale Orte für die Umsetzung von Inklusion

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

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

2.2.4 Zusammenfassung

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

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

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

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

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

2.3 Organisation inklusiver Frühpädagogik in Deutschland

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

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

2.3.1 Rechtsgrundlagen inklusiver Frühpädagogik in den Bundesländern

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

2.3.1.1 Bundesgesetzliche Grundlagen

Sozialgesetzbuch VIII: Integration als Soll-Bestimmung

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

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

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

Sozialgesetzbuch XII: Prinzip der „Mischfinanzierung"

Für Kinder mit Behinderung ist es nach wie vor erforderlich, die Mittel der „Eingliederungshilfe für behinderte Menschen" gemäß §§ 53 und 54 des *Sozialgesetzbuches XII* (Sozialhilfe) in Verbindung mit der Eingliederungshilfeverordnung in Anspruch zu nehmen. Diese Maßnahmen der Eingliederungshilfe sind zwischenzeitlich bundesweit auf integrative Bildungsangebote im Elementarbereich ausgeweitet worden, sodass hier auch eine Finanzierung von Angeboten außerhalb von vollstationären Einrichtungen möglich geworden ist.

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

13. Kinder- und Jugendbericht: Anerkennung der Inklusionsperspektive

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

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

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

Sozialgesetzbuch IX: Rehabilitation und Teilhabe

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

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

Allgemeines Gleichbehandlungsgesetz: Schutz vor Benachteiligung

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

Im *Bundesgleichstellungsgesetz* (BGG) von 2002 wird auf das Bildungssystem nur indirekt eingegangen. Ableiten lässt sich allerdings ein Anspruch auf *Barrierefreiheit* beim Neubau von Bildungseinrichtungen, wie er auch in den entsprechenden Ländergesetzen aufgegriffen wurde.

2.3.1.2 Ländergesetzliche Grundlagen im Überblick

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

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

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

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

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

Die Bildungs- und Erziehungspläne richten sich nicht nach Inklusion aus

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

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

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

Inklusion erfordert die Gestaltung von Übergängen und den Aufbau regionaler Netzwerke

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

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

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

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

2.3.2 Organisationsformen inklusiver Frühpädagogik in Deutschland

Zur Datenlage

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

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

Bei den Tageseinrichtungen für behinderte Kinder ist die Zahl der „Sonderkindergärten" in Förderschulen und Sonderpädagogischen Förderzentren (bzw. „Schulvorbereitenden Einrichtungen") nicht erfasst (Riedel 2007; Dittrich 2002). Zu berücksichtigen ist dabei weiterhin, dass die Datenlage zu Kindern mit Behinderung nach wie vor nicht zufriedenstellend ist (vgl. dazu auch die kritische Einschätzung von Kelle/Tervooren 2008). Erst seit 2007 weist die amtliche Kinder- und Jugendhilfestatistik überhaupt Daten zur Eingliederungshilfe aus. Diese bezieht sich zunächst auf den § 35a, SGB VIII, also auf die sogenannten „seelisch behinderten Kinder" oder solche, die davon bedroht sind (Pothman 2012). Einbezogen werden seither auch die Kinder, die eine Eingliederungshilfe gem. §§ 53, 54 SGB XII erhalten, also Kinder mit einer körperlichen oder geistigen Behinderung bzw. solche, die davon bedroht sind.

Die Gruppe der Kinder mit Eingliederungshilfe ist heterogen

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

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

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

Jede vierte Kindertageseinrichtung nimmt Kinder mit Behinderung auf

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

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

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

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

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

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

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

Die Situation in den 16 Bundesländern: ein äußerst heterogenes Bild

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

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

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

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

Das Qualifikationsniveau der Fachkräfte ist unterschiedlich

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

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

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

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

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

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

Kinder mit Förderbedarf finden kein ausreichendes Angebot vor

In seiner für die *Bertelsmann-Stiftung* erstellten Studie „Gemeinsam lernen, Inklusion leben" geht Klaus Klemm auch kurz auf die Situation in den Kindertageseinrichtungen ein (Klemm 2010). Er errechnet einen Inklusionsanteil von 61,5% im Bereich der Kindertageseinrichtungen (ebd., S. 8) und hält einen weiteren Ausbau der inklusiven Kindertageseinrichtungen angesichts der Zielperspektive eines inklusiven Bildungssystems für dringend geboten. Auch weist er auf die großen Unterschiede zwischen den Bundesländern hin, die immer wieder deutlich machen, dass es den *einen Weg* zur inklusiven Kindertageseinrichtung nicht geben wird.

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

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

Integrative Einrichtungen zählen zum Regelangebot im Elementarbereich

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

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

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

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

2.3.3 Zusammenfassung

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

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

2.4 Konzeptionen inklusiver Frühpädagogik

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

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

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

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

2.4.1 Bedeutung integrativer frühpädagogischer Konzeptionen für die Inklusion in Kindertageseinrichtungen

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

2.4.1.1 Materialistischer Ansatz nach Georg Feuser

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

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

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

2.4.1.2 Prozessorientierter Ansatz nach Helmut Reiser

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

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

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

2.4.1.3 Situationsansatz nach Wolfgang Dichans

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

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

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

2.4.1.4 Ökologischer Ansatz nach Hans Meister

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

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

2.4.1.5 Spielpädagogischer Ansatz nach Ulrich Heimlich

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

Kinder bringen in das gemeinsame Spiel ihre Interessen und Bedürfnisse ein. Sie fragen nach den Fähigkeiten des anderen und regen sich so gegenseitig zur Entwicklung an. Gerade im Alter vor dem Schuleintritt zählt das Spiel zu den entwicklungsbedeutsamsten Aktivitäten. Dem Spiel widmen Kinder in den ersten Lebensjahren einen großen Teil ihrer Zeit. Die Tätigkeit des Spiels zeichnet sich dabei durch den Fantasieanteil, die Möglichkeit der Selbstkontrolle und durch ein hohes Maß an Eigenaktivität aus. Gerade deshalb bietet es die Möglichkeit für selbstgewählte Kontakte zwischen Kindern mit und ohne Behinderung, die hoch bedeutsam für den Abbau von Vorurteilen und für die Entwicklung von Gemeinsamkeit sind (Heimlich 2001).

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

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

2.4.2 Inklusive Bildung in Kindertageseinrichtungen

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

Inklusion in der Frühpädagogik bedeutet dagegen von vornherein,

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

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

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

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

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

Disability Mainstreaming

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

Disability bezeichnet in diesem Kontext nicht in erster Linie die „Unfähigkeit" einer Person und deren Ursachen, sondern vielmehr die Hindernisse für die Entfaltung von Fähigkeiten (ebd., S. 9). Für die inklusive Bildung folgt daraus, dass hier nicht nur ein pädagogisches Problem zu lösen ist, sondern vielmehr sämtliche Interaktions- und Steuerungsprozesse in einer Kindertageseinrichtung auf den inklusiven Prüfstand gestellt werden sollen.

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

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

Care-Ethik

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

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

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

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

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

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

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

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

Diversity Education

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

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

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

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

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

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

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

Eine demokratische Bildungskonzeption bezieht sich auf das Teilhaben und Beitragen

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

Teilhabe und Teilgabe sind miteinander verbunden

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

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

In ersten Studien zur Teilhabeforschung bei Menschen mit Behinderung (Krope u. a. 2009) zeigt sich überdies, dass bei den Bemühungen, die Teilhaberechte von Menschen mit Behinderung zu erfüllen, häufig ihre *Teilgabe-Bedürfnisse* gar nicht wahrgenommen werden.

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

2.4.3 Zusammenfassung

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

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

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

2.5 Inklusive Kindertageseinrichtungen – ein Mehrebenenmodell

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

Das Kapitel 2.5.1 stellt dementsprechend die Inklusionsentwicklung als Mehrebenenmodell dar.

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

2.5.1 Inklusionsentwicklung als System

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

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

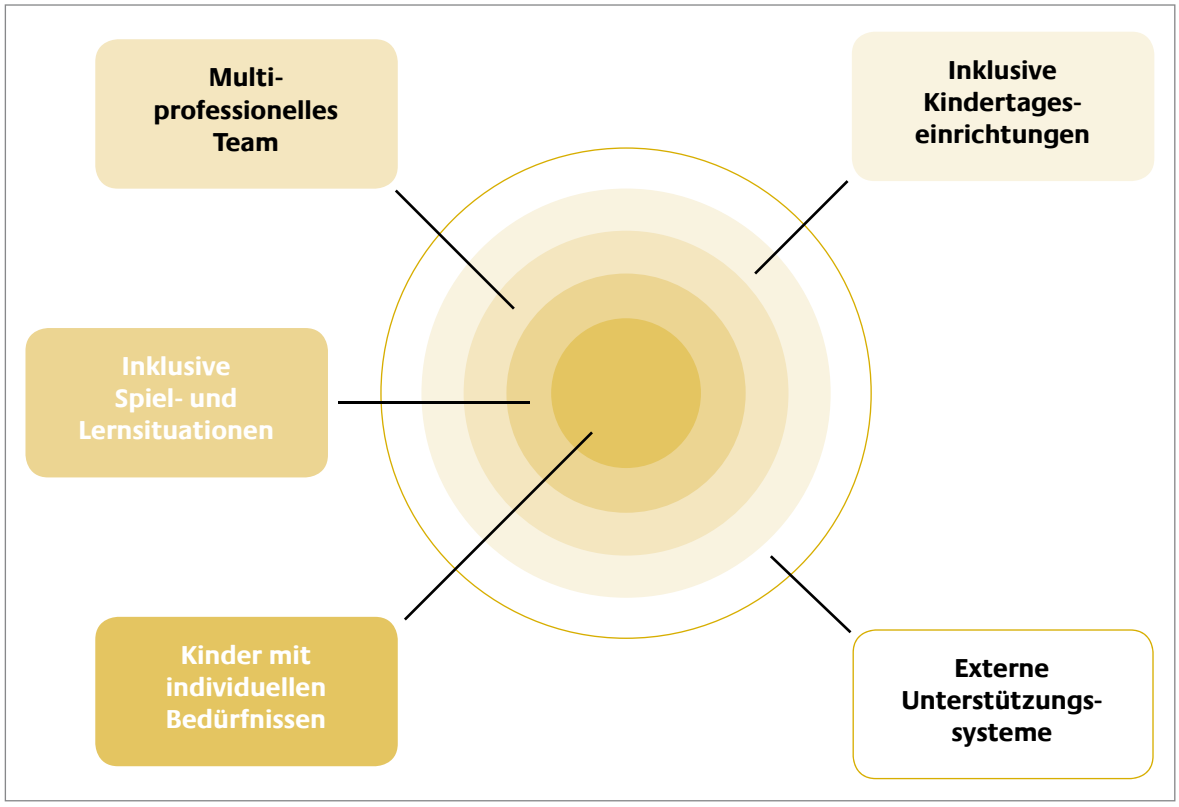
Der *Index für Inklusion* stellt ein praxisbezogenes Entwicklungsinstrument zur Verfügung, das Planungs- und Umsetzungshilfen in drei Dimensionen bereithält:

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

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

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

Abbildung: Inklusionsentwicklung in Kindertageseinrichtungen als Mehrebenenmodell



Quelle: Eigene Darstellung

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

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

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

2.5.1.1 Ebene der Kinder mit individuellen Bedürfnissen

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

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

2.5.1.2 Ebene der inklusiven Spiel- und Lernsituationen

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

Darüber hinaus ist durch geeignete Screening-Instrumente sicherzustellen, dass Entwicklungsrisiken und Lernprobleme rechtzeitig erkannt werden und somit Anschlussmöglichkeiten für vertiefende diagnostische und therapeutische Angebote (bezogen auf Kinder mit Behinderung) entstehen. Frühpädagogische Fachkräfte sollten die Möglichkeit haben, über die konkreten Spiel- und Lernangebote hinaus Lern- und Entwicklungsrisiken zu erkennen und gegebenenfalls fachliche Unterstützung in Ergänzung zur Arbeit in der inklusiven Gruppe zu akquirieren.

2.5.1.3 Ebene der interdisziplinären Teamkooperation

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

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

2.5.1.4 Ebene der inklusiven Einrichtungskonzeption

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

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

2.5.1.5 Ebene der externen Unterstützungssysteme

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

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

Neben der Unterstützung des Trägers bezogen auf die Fachberatung, den organisatorisch-administrativen Service und die Weiterbildungsangebote sind insbesondere andere Bildungseinrichtungen wie Kinderkrippen, Horte und Grundschulen zu nennen. Ebenso ist in diesem Zusammenhang zu denken an Frühförderstellen, Sonderpädagogische Förderzentren (SFZ) mit mobilen bzw. ambulanten heil- und sonderpädagogischen Förderangeboten, Sozialpädiatrische Zentren (SPZ) sowie an weitere soziale Dienste im Sinne eines *koordinierten und vernetzten Angebotes Früher Hilfen*.

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

2.5.2 Inklusive Qualität in Kindertageseinrichtungen

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

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

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

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

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

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

Anknüpfend an internationale Diskurse, wie sie von Michael Guralnick in seinem Sammelband *Early Childhood Inclusion: Focus on Change* (2001) im Überblick dargestellt werden, können vier wesentliche Schwerpunkte in einem Rahmenkonzept zur Entwicklung von inklusiven Kindertageseinrichtungen im Sinne inklusiver Zielsetzungen ausgemacht werden:
(1) *Universal access* als Verfügbarkeit und Zugänglichkeit von inklusiven Kindertageseinrichtungen auf der Ebene des Gemeinwesens verbunden mit einem Maximum an Teilhabemöglichkeiten für Kinder mit Behinderung,
(2) *Feasibility* als Berücksichtigung der individuellen Bedürfnisse aller Kinder innerhalb inklusiver Bildungsangebote verbunden mit Selbst- und Fremdevaluationen sowie der Einbeziehung spezieller professioneller Kompetenzen,
(3) *Developmental and Social Outcomes* als Effekte inklusiver Bildungsangebote im Bereich der kognitiven, sprachlichen und sensomotorischen Entwicklung bis hin zu sozialen Kompetenzen und Freundschaften,
(4) *Social Integration* als intensive soziale Beziehungen zwischen Kindern mit und ohne Behinderung verbunden mit entsprechender Unterstützung und Begleitung in diesem Bereich.

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

2.5.3 Zusammenfassung

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

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

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

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

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

Der pädagogische Aspekt von Kompetenz

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

Der heilpädagogische Aspekt von Kompetenz

Heilpädagogische Kompetenz zeichnet sich in einem spezifischen Sinne dadurch aus, dass umfassende Grundlagenkenntnisse bezogen auf die individuellen Bedürfnisse von Kindern mit Behinderung im Sinne von basalen Entwicklungsmodellen in den verschiedensten Entwicklungsbereichen vorliegen. Daraus ergibt sich des Weiteren die Fähigkeit zur Feststellung des vorhandenen Lern- und Entwicklungsstandes im Sinne einer heilpädagogischen Diagnostik.

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

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

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

2.6.1 Inklusive frühpädagogische Kompetenz als Mehrebenenmodell

Gemäß dem Mehrebenenmodell der Entwicklung inklusiver Kindertageseinrichtungen unterscheidet

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

2.6.1.1 Mit Heterogenität umgehen lernen

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

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

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

2.6.1.2 Inklusive Gruppenarbeit gestalten

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

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

2.6.1.3 Teamarbeit entwickeln

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

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

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

2.6.1.4 Inklusive Konzeptionen erstellen

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

2.6.1.5 Regionale Netzwerke bilden

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

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

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

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

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

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

2.6.2 Kompetenzprofil inklusiver Frühpädagogik

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

Personale Kompetenzen für inklusive Frühpädagogik

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

Soziale Kompetenzen für inklusive Frühpädagogik

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

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

Fachkompetenzen für inklusive Frühpädagogik

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

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

Inklusive Frühpädagogik als Handlungskompetenz

Inklusive Frühpädagogik als Handlungskompetenz setzt sich aus diesen personalen, sozialen und fachlichen Teilaspekten zusammen und erfordert darüber hinaus einen umfassenden und fachlich begleiteten Erfahrungsprozess, in dem erst eine inklusive Professionalität in der Frühpädagogik entstehen kann.

2.6.3 Qualifikation für inklusive Frühpädagogik – ein Rückblick mit Perspektive

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

Ebene der selbstorganisierten Qualifikation

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

Ebene der Fort- und Weiterbildung

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

Ebene der Berufsausbildung bzw. des akademischen Studiums

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

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

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

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

2.6.4 Zusammenfassung

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

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

Literatur

Adorno, Theodor W. (2001): Minima Moralia. Reflexionen aus einem beschädigten Leben (Originalausgabe: 1951). Berlin/Frankfurt am Main

Albers, Timm (2011): Mittendrin statt nur dabei. Inklusion in Krippe und Kindergarten. München

Antonovsky, Aaron (1997): Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit. Tübingen (Deutsche Gesellschaft für Verhaltenstherapie)

Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Soziales/Staatsinstitut für Frühpädagogik (2006): Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung. Weinheim/Basel

Becker, Volker/Fellinger, Eva/Hell-Schmidt, Traudel (1991): Kooperation unter den Bedingungen der Einzelintegration im Elementarbereich des Saarlandes. In: Meister, Hans: Gemeinsamer Kindergarten für nichtbehinderte und behinderte Kinder. St. Ingbert, S. 201–243

Behr, Isabel (2008): Aspekte inklusiver Qualität in Kindertageseinrichtungen aus Sicht 4- bis 6-jähriger Kinder mit und ohne besondere Bedürfnisse – eine Pilotstudie. Berlin

Bock-Famulla, Kathrin/Lange, Jens (2011): Länderreport Frühkindliche Bildungssysteme 2011. Transparenz schaffen – Governance stärken. Gütersloh

Booth, Tony/Ainscow, Mel/Kingston, Denise (2006): Index für Inklusion (Tageseinrichtungen für Kinder). Lernen, Partizipation und Spiel in der inklusiven Kindertageseinrichtung entwickeln. Deutschsprachige Ausgabe (Übersetzung: Tessa Hermann, Wiss. Beratung: Ulrich Heimlich, Andreas Hinz; hrsg. von der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft GEW). Frankfurt am Main

Bronfenbrenner, Urie (1989): Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente. Frankfurt am Main

Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) (2008): Ratgeber für Menschen mit Behinderung. Berlin

Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) (2011a): Übereinkommen der Vereinten Nationen über Rechte von Menschen mit Behinderungen. Erster Staatenbericht der Bundesrepublik Deutschland. Vom Bundeskabinett beschlossen am 03. August 2011. Berlin. www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/staatenbericht-2011.pdf?__blob=publicationFile (06.01.2012)

Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) (2011b): Unser Weg in eine inklusive Gesellschaft. Der Nationale Aktionsplan der Bundesregierung zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention. Berlin

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2009): 13. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Berlin

Carey, Theresa (2005): Inclusive Play. Practical Strategies for Working with Children aged 3 to 8. London: Paul Chapman Publication

Dewey, John (1988): Creative Democracy – The Task before us. In: Dewey, John: The Later Works, 1925–1953. Vol 14: 1939–1941. Hrsg. von Boydston, J. A. Carbondale u. Edwardsville: Southern Illinois University Press, S. 225–230

Dewey, John (1993): Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik (Amerikanische Originalausgabe: 1916). Weinheim/Basel

Dichans, Wolfgang (1990): Der Kindergarten als Lebensraum für behinderte und nichtbehinderte Kinder. Köln/Stuttgart/Berlin/Mainz

Dippelhofer-Stiem, Barbara/Wolf, Bernhard (Hrsg.) (1997): Ökologie des Kindergartens. Weinheim/München

Dittrich, Gisela (2002): Integration behinderter Kinder. In: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend/Deutsches Jugendinstitut: Zahlenspiegel 2002. Daten zu Tageseinrichtungen für Kinder. München, S. 163–171

Doerner, Klaus (2007): Nicht nur Teilhabe, sondern auch Teilgabe. In: kobi-nachrichten vom 26.09.2007. www.kobinet-nachrichten.org (07.05.2012)

Dorrance, Carmen (2011): Barrierefrei vom Kindergarten in die Schule? Eine Untersuchung

zur Kontinuität und Integration aus Sicht der betroffenen Eltern. Bad Heilbrunn

Exner, Reiner (2008): Montessori-Pädagogik. In: Lingenauber, Sabine (Hrsg.): Handlexikon der Integrationspädagogik. Band 1: Kindertageseinrichtungen. Bochum/Freiburg, S. 156–160

Feuser, Georg (1987): Gemeinsame Erziehung behinderter und nichtbehinderter Kinder im Kindertagesheim. Ein Zwischenbericht. 4. Aufl. Bremen

Freiburger Projektgruppe (1993): Heilpädagogische Begleitung in Kindergarten und Regelschule. Dokumentation eines Pilotprojektes zur Integration. Bern/Stuttgart

Fritzsche, Rita/Schastok, Alrun/Schöler, Jutta (2002): Ein Kindergarten für alle. Kinder mit und ohne Behinderung lernen und spielen gemeinsam. Berlin

Genishi, Cecilia/Goodwin, Lin A. (2008): Diversities in early childhood education. Rethinking and doing. London: Routledge

Gronemeyer, Marianne (2009): Die Macht der Bedürfnisse. Überfluss und Knappheit. 2. Aufl. Darmstadt

Guralnick, Michael J. (Hrsg.) (2001): Early Childhood Inclusion. Focus on Change. Baltimore/London/Toronto/Sydney: Paul H. Brooks Publication

Haeberlin, Urs/Jenny-Fuchs, Elisabeth/Moser Opitz, Elisabeth (1992): Zusammenarbeit. Wie Lehrpersonen Kooperation zwischen Regel- und Sonderpädagogik in integrativen Kindergärten und Schulklassen erfahren. Bern/Stuttgart

Heimlich, Ulrich (1995): Behinderte und nichtbehinderte Kinder spielen gemeinsam. Konzept und Praxis integrativer Spielförderung. Bad Heilbrunn

Heimlich, Ulrich (2001): Einführung in die Spielpädagogik. Eine Orientierungshilfe für sozial-, schul- und heilpädagogische Arbeitsfelder. 2. Aufl. Bad Heilbrunn

Heimlich, Ulrich (2003): Integrative Pädagogik. Eine Einführung. Grundriss der Pädagogik/Erziehungswissenschaft, Band 13. Stuttgart

Heimlich, Ulrich (2008a): Qualität. In: Lingenauber, Sabine (Hrsg.): Handlexikon der Integrationspädagogik. Bd. 1: Kindertageseinrichtungen. Bochum/Freiburg, S. 168–172

Heimlich, Ulrich (2008b): Modellversuche. In: Lingenauber, Sabine (Hrsg.): Handlexikon der Integrationspädagogik. Bd. 1: Kindertageseinrichtungen. Bochum/Freiburg, S. 151–155

Heimlich, Ulrich (2008c): Heil- und Sonderpädagogik. In: Faulstich-Wieland, Hannelore/Faulstich, Peter (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs. Reinbek bei Hamburg, S. 510–531

Heimlich, Ulrich (2009): Inklusion und Qualitätsentwicklung – eine Aufgabe für alle Kindertageseinrichtungen. Studienbrief für die Fachhochschule Fulda: BA-Online-Studiengang Inklusive Frühkindliche Bildung, Modul 15 (Qualitätsentwicklung und -management). Fulda (Fachhochschule Fulda)

Heimlich, Ulrich (2011): Inklusion in Kindertageseinrichtungen – eine Frage der Qualität. In: Frühe Kindheit, 14. Jg., H. 6, S. 25–27

Heimlich, Ulrich/Behr, Isabel (2005): Integrative Qualität im Dialog entwickeln. Auf dem Weg zur inklusiven Kindertageseinrichtung. Reihe: Integrative Förderung in Forschung und Praxis, Band 1. Hrsg. von Ulrich Heimlich. Münster

Heimlich, Ulrich/Behr, Isabel (2006a): Integrative Erziehung. In: Fried, Lilian/Roux, Susanna (Hrsg.): Pädagogik der frühen Kindheit. Handbuch und Nachschlagewerk. Weinheim/Basel, S. 211–216

Heimlich, Ulrich/Behr, Isabel (2006b): Integrative Institutionen. In: Fried, Lilian/Roux, Susanna (Hrsg.): Pädagogik der frühen Kindheit. Handbuch und Nachschlagewerk. Weinheim/Basel, S. 323–334

Heimlich, Ulrich/Behr, Isabel (2008): Qualitätsstandards in integrativen Kinderkrippen (QUINK) – Ergebnisse eines Begleitforschungsprojektes. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete VHN, 77. Jg., H. 4, S. 301–316

Heimlich, Ulrich/Behr, Isabel (2009): Inklusion in Kindertageseinrichtungen – Internationale Perspektiven. Reihe: Integrative Förderung in Forschung und Praxis, Band 4. Hrsg. von Ulrich Heimlich. Münster

Heimlich, Ulrich/Jacobs, Sven (2007): Kooperation. In: Bundschuh, Konrad/Heimlich, Ulrich/Krawitz, Rudi (Hrsg.): Wörterbuch Heilpädagogik. 3. Aufl. Bad Heilbrunn, S. 167–170

Herm, Sabine (2008): Konzepte integrativer Förderung im Elementarbereich. In: Eberwein, Hans/Mand, Johannes (Hrsg.): Integration konkret. Begründung, didaktische Konzepte, inklusive Praxis. Bad Heilbrunn, S. 107–120

Hinte, Wolfgang (2009): Eigensinn und Lebensraum – zum Stand der Diskussion um das Konzept „Sozialraumorientierung". In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete VHN, 78. Jg., H. 1, S. 20–33

Hinz, Andreas (2002): Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, H. 53, S. 354–361

Hollenweger, Judith/Kraus de Camargo, Olaf: ICF-CY (2011): Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit bei Kindern und Jugendlichen. Bern

Homfeldt, Hans Günther (1996): Die Schule für Lernbehinderte unter labelingtheoretischen Aspekten – Konsequenzen für schulisches Lernen. In: Eberwein, Hans (Hrsg.): Handbuch Lernen und Lern-Behinderungen. Weinheim/Basel, S. 176–191

Honig, Michael-Sebastian/Joos, Magdalena/Schreiber, Norbert (2004): Was ist ein guter Kindergarten? Theoretische und empirische Analysen zum Qualitätsbegriff in der Pädagogik. Weinheim/München

Institut für Kinder- und Jugendhilfe (Hrsg.) (2007): QUINT. Integrative Prozesse in Kitas qualitativ begleiten. Kronach (mit CD)

Jantzen, Wolfgang (1974): Sozialisation und Behinderung. Studien zu sozialwissenschaftlichen Grundfragen der Behindertenpädagogik. Gießen

Jerg, Jo/Schumann, Werner/Thalheim, Stephan (2007): Inklusion, Vielfalt und Unterschiedlichkeit im Bildungsdiskurs. Reutlingen

Jerg, Jo/Schumann, Werner/Thalheim, Stephan (2008): IQUA – Inklusion im Kindergarten: Qualität durch Qualifikation. Reutlingen

Kaplan, Karlheinz (1993): Behinderungsspezifische Förderung in integrativen Gruppen. In: Kaplan, Karlheinz/Rückert, Erdmuthe/Garde, Dörte u.a.: Gemeinsame Förderung behinderter und nichtbehinderter Kinder. Weinheim/Basel, S. 99–160

Kelle, Helga/Tervooren, Anja (Hrsg.) (2008): Ganz normale Kinder. Heterogenität und Standardisierung kindlicher Entwicklung. Weinheim/München

Kittay, Eva Feder (2006): Die Suche nach einer bescheideneren Philosophie: Mentalen Beeinträchtigungen begegnen – herausfinden, was wichtig ist. Dankesrede anlässlich der Verleihung des ersten IMEW-Preises am 23. Oktober 2006 in der Urania in Berlin. www.imew.de/index.php?id=269 (06.01.2012)

Klein, Ferdinand (2010): Inklusive Erziehungs- und Bildungsarbeit in der Kita: Heilpädagogische Grundlagen und Praxishilfen. Köln

Klemm, Klaus (2010): Gemeinsam lernen. Inklusion leben. Status Quo und Herausforderungen inklusiver Bildung in Deutschland. Gütersloh

Kobelt Neuhaus, Daniela (2002): Gemeinsame Erziehung von Kindern mit und ohne Behinderung in Tageseinrichtungen – Qualitätsmerkmale von Einzelintegration aus Elternsicht. In: Gemeinsam leben, 10. Jg., H. 2, S. 54–61

Kreuzer, Max (2006): Pädagogische Qualität von integrativen Kindergärten. Einschätzungen und Anregungen. In: Gemeinsam leben, 14. Jg., H. 4, S. 132–140

Kreuzer, Max (2008): Entwicklung und Rahmenbedingungen der integrationspädagogischen Arbeit im Elementarbereich. In: Eberwein, Hans/Mand, Johannes (Hrsg.): Integration konkret. Bad Heilbrunn, S. 183–196

Kreuzer, Max/Ytterhus, Borgunn (Hrsg.) (2011): „Dabeisein ist nicht alles". Inklusion und Zusammenleben im Kindergarten. 2. Aufl. München

Kron, Maria/Papke, Birgit/Windisch, Marcus (2010): Zusammen aufwachsen. Schritte zur frühen inklusiven Bildung und Erziehung. Bad Heilbrunn

Kronberger Kreis für Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen (2001): Qualität im Dialog entwickeln. Wie Kindertageseinrichtungen besser werden. 3. Aufl. Seelze

Krope, Peter/Latus, Knut/Wolze, Wilhelm T. (2009): Teilhabe im Dialog. Eine methodisch-konstruktive Studie zu Lebenslagen von Menschen mit Behinderung. Münster/New York/München/Berlin

Lingenauber, Sabine (2008): Reggio-Pädagogik. In: Lingenauber, S. (Hrsg.): Handlexikon der Integrationspädagogik. Band 1: Kindertageseinrichtungen. Bochum/Freiburg, S. 181–184

Lipski, Jens (1990): Integration im Elementarbereich – Entwicklungsstand und Aufgaben für die Zukunft. In: Gemeinsam leben. Sonderheft Nr. 3

Meister, Hans (1991): Gemeinsamer Kindergarten für nichtbehinderte und behinderte Kinder. Saarbrücker Beiträge zur Integrationspädagogik, Band 5. St. Ingbert

Meister, Hans/Sander, Alfred (Hrsg.) (1993): Qualifizierung für Integration. Saarbrücker Beiträge zur Integrationspädagogik, Band 7. St. Ingbert

Merker, Helga (Hrsg.) (1993): Beratung von Tageseinrichtungen mit behinderten und nichtbehinderten Kindern. Stuttgart

Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft (o.J.): Kommunaler Index für Inklusion. Arbeitsbuch. Bonn. www.montag-stiftungen.de

Österreichische UNESCO-Kommission (Hrsg.) (1996): Pädagogik für besondere Bedürfnisse. Die Salamanca-Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse. Wien

Pothmann, Jens: Eingliederungshilfe für junge Menschen mit einer seelischen Behinderung. Empirische Befunde zur Inanspruchnahme von Hilfen gem. § 35a SGB VIII. www.akjstat.uni-dortmund.de/index.php?id=452 (01.06.2012)

Prengel, Annedore (1995): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit, Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. 2. Aufl. Opladen

Prengel, Annedore (2010): Inklusion in der Frühpädagogik: Bildungstheoretische, empirische und pädagogische Grundlagen. WiFF Expertisen, Band 5. München

Prengel, Annedore (2011): Inklusion in der Frühpädagogik. Der Übergang vom Kindergarten in die Schule. In: Frühe Kindheit, 14. Jg., H. 6, S. 34–39

Reiser, Helmut und Mitarbeiterinnen (1987): Integrative Prozesse in Kindergartengruppen. Über die gemeinsame Erziehung von behinderten und nichtbehinderten Kindern. München

Riedel, Birgit (2007): Kinder mit Behinderungen. In: Deutsches Jugendinstitut: Zahlenspiegel 2007 – Kindertagesbetreuung im Spiegel der Statistik. München, S. 141–157

Robert Bosch Stiftung (Hrsg.) (2008): Frühpädagogik studieren. Ein Orientierungsrahmen für Hochschulen. Stuttgart

Rückert, Erdmuthe (1993): Pädagogische Konzeption zur Unterstützung sozialintegrativer Prozesse. In: Kaplan, Karlheinz/Rückert, Erdmuthe/Garde, Dörte u.a.: Gemeinsame Förderung behinderter und nichtbehinderter Kinder. Weinheim/Basel, S. 73–98

Rustemeier, Sharon/Booth, Tony (2005): Learning about the Index in Use. A study of the Use of the Index for Inclusion in Schools and LEAs in England. Bristol: Center for Studies on Inclusive Education

Sander, Alfred (2002): Kind-Umfeld-Analyse: Diagnostik bei Schülern und Schülerinnen mit besonderem Förderbedarf. In: Mutzeck, Wolfgang (Hrsg.): Förderdiagnostik. Konzept und Methoden. 3. Aufl. Weinheim/Basel, S. 12–24

Sander, Alfred (2007): Behinderungsbegriffe und ihre Integrationsrelevanz. In: Eberwein, Hans/Knauer, Sabine (Hrsg.): Handbuch Integrationspädagogik. 7. Aufl. Weinheim/Basel, S. 99–108

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

Schäfer, Gerd E. (2001): Bildungsprozesse im Kindesalter. Selbstbildung, Erfahrung und Lernen in der frühen Kindheit. 2. Aufl. Weinheim/München

Schildmann, Ulrike/Völzke, Reinhard (1994): Integrationspädagogik. Biographische Zugänge. Opladen

Schlack, Hans G. (Hrsg.) (2000): Sozialpädiatrie. Gesundheit, Krankheit, Lebenswelten. 2. Aufl. München/Jena

Seitz, Simone/Korff, Natascha (2008): Modellprojekt Förderung von Kindern mit Behinderungen unter drei Jahren in Kindertageseinrichtungen. Abschlussbericht. Universität Bremen

Seitz, Simone/Finnern, Nina-Kathrin/Korff, Natascha/Thim, Anja unter Mitarbeit von Simone Dunekacke und Natalie Feldmann (2012): Kinder mit besonderen Bedürfnissen – Tagesbetreuung in den ersten drei Lebensjahren. WiFF Expertisen, Band 30. München

Speck, Otto (1999): Die Ökonomisierung sozialer Qualität. Zur Qualitätsdiskussion in Behindertenhilfe und Sozialer Arbeit. München/Basel

Statistisches Bundesamt (2011): Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe. Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen und öffentlich geförderter Kindertagespflege am 01.03.2011. Wiesbaden

Steinhart, Ingmar (2008): Praxis trifft Inklusion. In: Verhaltenstherapie und psychosoziale Praxis, 40. Jg., H. 1, S. 29–34

Störmer, Norbert (2001): Wann ist eine „Kindertageseinrichtung für alle Kinder" eine „gute" Einrichtung. In: Gemeinsam leben, 9. Jg., H. 4, S. 148–152

Strätz, Rainer (2009): Was heißt hier eigentlich Bildung? Über das Bildungsverständnis in integrativen Gruppen. In: Welt des Kindes, 87. Jg., H. 6, S. 13–15

Sulzer, Annika/Wagner, Petra: Inklusion in Kindertageseinrichtungen – Qualitätsanforderungen an die Fachkräfte. WiFF Expertisen, Band 15. München

TÄKS E.V. (Hrsg.) (2009): In der Vielfalt liegt ein Zauber. Integrationspädagogik in Krippe, Kita und Hort. Berlin

Tietze, Wolfgang (Hrsg.) (1998): Wie gut sind unsere Kindergärten? Eine Untersuchung zur pädagogischen Qualität in deutschen Kindergärten. Neuwied/Berlin

Tietze, Wolfgang/Viernickel, Susanne (Hrsg.) (2003): Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder. Ein nationaler Kriterienkatalog. Weinheim/Basel

Thalheim, Stephan (2004): Ein Kindergarten für alle Kinder: Modellprojekt zur Unterstützung der Inklusion von assistenzberechtigten Kindern in Kindergärten in Stadt und Landkreis Reutlingen. Abschlussbericht. Reutlingen

Thiem, Monika (2010): Inklusion. Ein neuer grundlegender Ansatz für Handlungen im Bildungsbereich am Beispiel des Index für Inklusion als Instrument für die praktische Umsetzung in Kindertageseinrichtungen. München

Vereinte Nationen (VN): Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (zwischen Deutschland, Liechtenstein, Österreich und der Schweiz abgestimmte Übersetzung). www.institut-fuer-menschenrechte.de/de/menschenrechtsinstrumente/vereinte-nationen/menschenrechtsabkommen/behindertenrechtskonvention-crpd.html#c1911 (21.12.2010)

Wacker, Elisabeth (2011): Inklusion – kein Kinderspiel! Stationen auf dem Weg zu gleichen Chancen beim Heranwachsen für alle. In: Frühe Kindheit, 14. Jg., H. 6, S. 6–15

Weinert, Franz E. (2002): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, F. E. (Hrsg.): Leistungsmessung in Schulen. 2. Aufl. Weinheim/Basel, S. 17–31

Winzer, Margret A. (2009): From Integration to Inclusion. A History of Special Education in the 20th Century. Washington D.C.: Gallaudet University

Wunder, Michael (2011): Inklusion – nur ein neues Wort oder ein anderes Konzept? In: Frühe Kindheit, 14. Jg., H. 6, S. 16–23

2.7 Anhang

Kinder mit Behinderungen in Kindertageseinrichtungen – Integrative Kindertageseinrichtungen

Quelle: Statistisches Bundesamt 2011

Vorbemerkung

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

Tab. 1: Integrative Kindertageseinrichtungen und Einrichtungen für behinderte Kinder

Nr.	Art der Einrichtung	Kindertages-einrichtungen	Prozentualer Anteil
1	Integrative Kindertageseinrichtungen	16.397	98,20
2	Tageseinrichtungen für behinderte Kinder	299	1,79
3	**Gesamt**	**16.696**	**99,99**

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

Tab. 2: Träger von integrativen Kindertageseinrichtungen

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

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

Tab. 3: Freie Träger von integrativen Kindertageseinrichtungen

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

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

Tab. 4: Verteilung der integrativen Kindertageseinrichtungen auf die Bundesländer

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

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

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

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

Bemerkungen:
1. Quelle: Statistisches Bundesamt 2011
2. eigene Berechnungen

Tab. 6: Kinder mit Förderbedarf in Kindertageseinrichtungen

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

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

Tab. 7: Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen

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

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

B | Kompetenzorientierte Weiterbildung

B Inhalt

1 Kompetenzorientierung in der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF) Hans Rudolf Leu, Regine Schelle 68

1.1 Das Kompetenzparadigma in der Aus- und Weiterbildung 68

1.2 Die Kompetenzprofile der WiFF 70

1.3 Aufbau der Kompetenzprofile 72

1.4 Anforderungen an die Referentinnen und Referenten 74

2 Das Kompetenzprofil „Kinder mit Behinderung“ 76

2.1 Die Handhabung des Kompetenzprofils 76

2.2 Vorbemerkung der Expertengruppe *Ulrich Heimlich* 77

2.3 Die Handlungsanforderungen im Überblick 80

B

Kompetenzorientierte Weiterbildung

Die Kompetenzprofile sind ein Kernstück der *Wegweiser Weiterbildung,* die für die jeweiligen Qualifizierungsbereiche gemeinsam mit Vertreterinnen und Vertretern der Wissenschaft sowie der Aus- und Weiterbildung in Expertengruppen entwickelt wurden. Der Referenzrahmen des Kompetenzprofils orientiert sich an aktuellen berufspolitischen Vorgaben auf europäischer Ebene und Bundesebene, namentlich dem *Europäischen Qualifikationsrahmen* (EQR) und dessen nationaler Umsetzung im *Deutschen Qualifikationsrahmen* (DQR).

Im Teil B wird zunächst dargelegt, warum WiFF Impulse für die Kompetenzorientierung setzen möchte. Zudem werden der Aufbau sowie die Funktion der Kompetenzprofile der WiFF erläutert. Nach einer Einführung in die Handhabung des Kompetenzprofils und einer Vorbemerkung der Expertengruppe folgt das Kompetenzprofil „Kinder mit Behinderung“.

1 Kompetenzorientierung in der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)

Hans Rudolf Leu, Regine Schelle

1.1 Das Kompetenzparadigma in der Aus- und Weiterbildung

Über eine kompetenzorientierte Gestaltung von Bildungsangeboten im Studium und in der beruflichen Bildung wird breit diskutiert. Angestoßen wurde diese Entwicklung zunächst durch *politische Zielsetzungen und Entscheidungen auf europäischer Ebene,* die das Umdenken in der Qualifizierungslandschaft auch in Deutschland verlangen.

Ausgangspunkt auf bildungspolitischer Ebene ist die Umsetzung des europäischen Konzepts zum *Lebenslangen Lernen* im Sinne der *Lissabon-Strategie* (verabschiedet im Jahr 2000). Diese Strategie verfolgt das Ziel, die Wettbewerbsfähigkeit zu erhöhen und Europa als wissensbasierten Wirtschaftsraum zu gestalten. Um diese Zielsetzung zu verwirklichen, wurde bereits 1999 die sogenannte *Bologna-Erklärung* verabschiedet und in der Folge 2002 europaweit der *Kopenhagen-Prozess* (2002) initiiert.

„Während im Bologna Prozess mit der Schaffung eines einheitlich gestuften Studiensystems zur Vergleichbarkeit innerhalb der europäischen Hochschulsysteme beigetragen wird, ist in der Kopenhagener Erklärung das Anliegen formuliert, mehr Transparenz und Vergleichbarkeit in die Berufliche Bildung zu bringen" (Europäischer Bildungsminister, zitiert in: Gebrande 2011, S. 6).

Aus diesen Bestrebungen heraus trat 2008 der *Europäische Qualifikationsrahmen* (EQR) in Kraft. Dieser Referenzrahmen hat zum Ziel, Abschlüsse der allgemeinen, beruflichen und akademischen Aus- und Weiterbildung europaweit vergleichbar zu machen und dabei auch informelle und nonformal erworbene Kompetenzen zu berücksichtigen: „Auf der Basis von Kompetenzen und orientiert am Outcome soll deutlich werden, was ein Lernender nach Abschluss eines Lernprozesses weiß, versteht und in der Lage ist zu tun" (ebd.).

Zentraler Aspekt des Kompetenzkonzeptes im Sinne des EQR ist der Wechsel von einer Input- zu einer Outcome-Orientierung: Im Fokus stehen die Handlungskompetenzen, die von den Lernenden zu erwerben sind, um berufstypische Anforderungen zu bewältigen – und kein Kanon an Inhalten, der von den Lehrpersonen zu vermitteln ist.

Der EQR hat *acht Niveaustufen*, in die Bildungsabschlüsse eingeordnet werden. Ab dem Jahr 2012 sollen alle neu ausgestellten Qualifikationsbescheinigungen einen Verweis auf das zutreffende Niveau im EQR haben, um Qualifikationen aus unterschiedlichen Ländern vergleichen und dementsprechend anerkennen zu können.

Der *Deutsche Qualifikationsrahmen* (DQR) führt als nationale Umsetzung des EQR (unter den Zielen Transparenz, Durchlässigkeit und Gleichwertigkeit) die Sektoren des deutschen Bildungssystems zusammen und wurde vom *Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen* (AK DQR) entwickelt. Die hohe bildungspolitische Bedeutung und die zu erwartenden berufspolitischen Konsequenzen haben zur Folge, dass die Zuordnungen der einzelnen Qualifikationen im DQR sehr umstritten sind (Gebrande 2011, S. 9 ff.).

Im Januar 2012 einigten sich Spitzenvertreterinnen und -vertreter von Bund, Ländern und Sozialpartnern auf einen Kompromiss bei den Zuordnungen der beruflichen Bildung sowie der Abschlüsse auf Hochschulebene in die Niveaustufen des DQR (Pressemitteilung des BMBF vom 31.01.2012). Das Kompetenzkonzept als Beschreibung und Planung von Bildungsprozessen dürfte sich also durchsetzen, und das nicht nur auf Hochschulebene.

Unabhängig von dieser politischen Entwicklung ist die Umsetzung des Kompetenzparadigmas in der Aus- und Weiterbildung auch Ergebnis einer fachlichen Diskussion über *berufliche Kompetenz und Qualifikation*. Entwicklungen im Beschäfti-

gungssystem in den 1960er-Jahren wirkten sich auf die Anforderungen an die Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer aus und führten bereits zu diesem Zeitpunkt dazu, dass „enge, tätigkeitsgebundene Fertigkeiten und Fähigkeiten" als nicht mehr ausreichend betrachtet wurden, um den beruflichen Herausforderungen gerecht zu werden (Edelmann/Tippelt 2007, S. 130).

Diese Diskussionen mündeten in die Identifikation von *Schlüsselqualifikationen*, d.h. von Kompetenzen, die für die Bewältigung der beruflichen Anforderungen entscheidend sind. Gerhard Mertens legte zu Beginn der 1970er-Jahre dazu ein erstes Konzept vor, das maßgeblich als Grundlage für ein Verständnis von Qualifikationen diente, „das über enge, an unmittelbare Anforderungen beruflicher Tätigkeiten gebundene Kenntnisse und Fähigkeiten hinausreichte" (Mertens, zitiert in: Edelmann/Tippelt 2007, S. 131).

Die wachsende Bedeutung von Kompetenzen in der Aus- und Weiterbildung ist demnach Ergebnis „beschleunigter Innovationsdynamiken (...), die in beruflichen und privaten Lebensbereichen zu immer komplexeren Anforderungen führen" (ebd., S. 132). Um diese Komplexität zu bewältigen, müssen die Individuen über „adäquate Selbststeuerungs-, Koordinations- und Kommunikationsfähigkeiten (...) verfügen" (ebd., S. 132), die es ihnen ermöglichen, selbstständig und flexibel auf Veränderungen zu reagieren und konstruktiv neue Informationen und Erfahrungen zu verarbeiten.

Auch die Entwicklungen der letzten Jahre im frühpädagogischen Arbeitsfeld zeugen von Innovationsdynamiken, die an die Fachkräfte neue Anforderungen stellen. Die Auseinandersetzung mit der *professionellen Kompetenz frühpädagogischer Fachkräfte* zeigt, dass die Bewältigung komplexer Anforderungen im beruflichen Alltag im Vordergrund steht. Den Kern frühpädagogischer Tätigkeiten bilden hochkomplexe Interaktionssituationen, die oft mehrdeutig und nicht vollständig vorhersehbar bzw. planbar sind.

Auf der Grundlage von wissenschaftlich-theoretischem Wissen und reflektiertem Erfahrungswissen müssen Fachkräfte in diesen komplexen Situationen selbstorganisiert, kreativ und reflexiv „Neues" schaffen sowie Herausforderungen begegnen und damit verbundene Probleme lösen (Fröhlich-Gildhoff u.a. 2011, S. 17).

Weiterbildungen sollen auf die Anbahnung und Erweiterung dieser Kompetenzen frühpädagogischen Handelns ausgerichtet sein (Robert Bosch Stiftung 2011). Zur Entwicklung der Kompetenzen gehört nicht nur der Erwerb von Kenntnissen und Wissen, sondern vorrangig die Ausprägung einer praktischen Handlungskompetenz im Sinne der Fähigkeit, situativ und erfahrungsbasiert zu handeln und dies auf der Grundlage von wissenschaftlichem Wissen zu reflektieren. Die Entwicklung von Kompetenzen geht über eine vorrangig wissensvermittelnde Qualifikation hinaus und zielt auf eine Ausprägung komplexer Handlungskompetenz, die eine Veränderung von persönlichen Normen und Werten einschließt (Bootz/Hartmann 1997, S. 1).

Der ganze Mensch mit seinen Motivationen, Emotionen sowie biografischen Prägungen ist maßgeblich an diesen Bildungsprozessen beteiligt. Die (Weiter-)Entwicklung professioneller Handlungskompetenz braucht daher neben *theoretischem Wissen* auch *erfahrungsbasiertes Praxiswissen* und *Reflexionswissen*, zu dem nicht zuletzt der Bezug zur eigenen Biografie gehört (Fröhlich-Gildhoff u.a. 2011, S. 18).

Kompetenzorientierte Weiterbildung verbindet die Ebenen des praktischen Handelns, die Ebene der Reflexion und die Ebene des theoretischen Wissens. Konsequent werden diese unterschiedlichen Dimensionen des professionellen Handelns verknüpft und das enge Zusammenspiel zwischen Theorie und Praxis in das Zentrum der Qualifizierungsmaßnahme gestellt. Die Orientierung an Kompetenzen trägt dazu bei, dass das Lernen auf die Bewältigung von Anforderungen statt auf den Aufbau von zunächst ungenutztem Wissen ausgerichtet wird. Dabei wird bei der kompetenzorientierten Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen die Selbstorganisationsfähigkeit der Lernenden anerkannt. Am Bildungsprozess ist die gesamte Person aktiv beteiligt (Arnold, zitiert in: Bootz/Hartmann 1997, S. 2).

In einer kompetenzbasierten Weiterbildung erhalten die Fachkräfte die Möglichkeit, auch ihre eigenen Lern- und Bildungserfahrungen entspre-

chend zu reflektieren und zu erweitern. Das soll der Tatsache Rechnung tragen, dass frühpädagogische Fachkräfte auch selbst *Bildungsbegleiter* sind, die kindliche Selbstbildungsprozesse anregen und unterstützen sowie mit den Kindern in Austausch über gemeinsame Erfahrungen treten (Fröhlich-Gildhoff u.a. 2011, S. 42). So werden kompetenzorientierte Weiterbildungen in besonderem Maße der Forderung nach teilnehmerorientierten und zielgruppenspezifischen Lehr-Lern-Prozessen gerecht und können auf individuelle Qualifizierungsbedarfe eingehen.

1.2 Die Kompetenzprofile der WiFF

Die themenspezifischen Kompetenzprofile der WiFF sollen Grundlage für die Gestaltung kompetenzorientierter Weiterbildung im jeweiligen Qualifizierungsbereich sein. Sie beschreiben die Lernergebnisse, die bei einer Weiterbildungsveranstaltung erreicht werden sollen und initiieren so den Wechsel von einer Input-orientierten hin zu einer Outcome-orientierten Weiterbildung.

Kompetenzprofile setzen Ziele

Die Kompetenzprofile der WiFF sind keine Auflistung aller Kompetenzen, über die eine Fachkraft in der Praxis verfügen muss, sondern sie setzen konkrete *Ziele* für themenspezifische Weiterbildungsveranstaltungen, die in Form von Kompetenzen beschrieben werden.

Die Kompetenzprofile sind „idealtypische" Konstrukte, an die sich die Teilnehmenden der Veranstaltung annähern sollen. Die Aufgabe der Weiterbildnerinnen und Weiterbildner ist es, die Veranstaltung so zu konzipieren und durchzuführen, dass die Teilnehmenden Impulse erhalten, ihre Kompetenzen weiterzuentwickeln, sodass sie sich an den im Kompetenzprofil beschriebenen „Idealzustand" annähern können.

Kompetenzerwerb ist ein langfristiger Prozess

Um alle erforderlichen Kompetenzen zu erwerben bzw. weiterzuentwickeln, reicht die Teilnahme an einer einzelnen Veranstaltung nicht aus. Kompetenzerwerb ist immer ein langfristiger Prozess, der eine fortwährende Verknüpfung zwischen Theorie und Praxis voraussetzt.

Für die Konzeption einer kompetenzorientierten Weiterbildung sind die Kompetenzprofile der WiFF aufgrund ihrer *differenzierten* und *präzisen Formulierung* besonders geeignet. Typische Aufgabenstellungen aus dem Berufsalltag von frühpädagogischen Fachkräften, die sie professionell zu bewältigen haben, bilden als „Handlungsanforderungen" die Basis für die Beschreibung der Kompetenzen der Fachkraft. Dadurch wird eine besonders

konkrete und situations- bzw. kontextspezifische Bestimmung von Kompetenzen möglich.

Diese Form der Ausdifferenzierung erleichtert darüber hinaus eine gezielte Planung von Weiterbildungsprogrammen, weil die Kompetenzprofile der WiFF einen Überblick über das breite Spektrum wichtiger Kompetenzen geben. Weiterbildungsanbieter erhalten damit über die konkrete Bestimmung von Lerninhalten hinaus einen konzeptionellen Rahmen für die Entwicklung von Weiterbildungsangeboten. Nachfrager von Weiterbildung erhalten einen Überblick über die in dem betreffenden Arbeitsfeld erforderlichen Kompetenzen, der es ihnen erlaubt, gezielt zu entscheiden, zu welchen Aspekten sie vordringlich Weiterbildung in Anspruch nehmen wollen.

Kompetenzprofile der WiFF verzichten auf Niveaustufen

Das Ziel der WiFF, Kompetenzen möglichst präzise und auf konkrete Situationen bezogen zu bestimmen, lässt sich allerdings kaum mit dem Ziel vereinbaren, die Vergleichbarkeit ganzer Ausbildungswege möglichst auf internationaler Ebene zu leisten. Letzteres ist nicht ohne vergleichsweise allgemeine bzw. abstrakte Formulierungen von Kompetenzen möglich, die Raum für nationale und lokale Formen der Ausgestaltung lassen. Die Kompetenzprofile der WiFF sind dementsprechend klar zu unterscheiden von *Qualifikationsrahmen*, die ganze Studiengänge oder Aus- und Weiterbildungsgänge klassifizieren und beschreiben sowie als Ganzes in das Bildungssystem einordnen.

Außerdem werden die beschriebenen Kompetenzen in den Kompetenzprofilen der WiFF auch nicht bestimmten *Niveaustufen* zugeordnet (beispielsweise Kinderpflegerin/Kinderpfleger, Erzieherin/Erzieher). Die *Wegweiser Weiterbildung* sollen für frühpädagogische Fachkräfte mit unterschiedlichen Voraussetzungen nutzbar sein. Dementsprechend müssen Weiterbildungen Wissen, Fertigkeiten und personale Kompetenzen in unterschiedlicher Differenziertheit und Elaboriertheit vermitteln. Entscheidend dafür sind nicht in erster Linie die formalen Abschlüsse der Teilnehmenden, sondern deren individuellen Voraussetzungen und individuellen Kompetenzprofile.

Kompetenzprofile der WiFF tragen zur Anrechnungsfähigkeit bei

Der Verzicht auf eine Einordnung der Kompetenzen in einen hierarchisch strukturierten Qualifikationsrahmen bedeutet keineswegs, dass das Ziel einer *Verbesserung der Anrechnungsfähigkeit* von Weiterbildungen auf Studien- und Ausbildungsgänge aus dem Blick gerät. Eine konkrete Beschreibung von Lernergebnissen und die kompetenzorientierte Konzeption und Durchführung von Weiterbildungsangeboten ist eine wesentliche Grundlage für die Verständigung zwischen Vertreterinnen und Vertretern unterschiedlicher Aus- und Weiterbildungsinstitutionen über das inhaltliche und formale Niveau und somit über die Äquivalenz ihrer Angebote.

Kompetenzen werden so zu einer „übergeordneten Währung“ von Lernergebnissen, die in unterschiedlichen Systemen der Aus- und Weiterbildung erworben und in jeweils anderen Qualifizierungssystemen angerechnet werden können.

Kompetenzprofile der WiFF unterstützen die Modularisierung von Weiterbildung

Die Kompetenzprofile der WiFF sind Instrumente, die exemplarisch demonstrieren, wie angestrebte Lernergebnisse als Kompetenzen formuliert werden können. Zugleich bieten sie eine Grundlage für die Modularisierung von Weiterbildungsangeboten und können zur Entwicklung von übergreifenden Curricula beitragen.

Auch wenn die formale Eingliederung von Weiterbildungsangeboten im DQR noch in einiger Ferne liegt und die gegenwärtige Entwicklung zeigt, dass eine Anrechenbarkeit momentan nur in regionalen Initiativen realisierbar wird, ist die Kompetenzorientierung von Weiterbildung ein erster Schritt hin zu einem gestuften Weiterbildungssystem. In einem solchen System mit modularen Weiterbildungsbausteinen liegt auch die Chance, Entwicklungspfade transparent zu machen und Anrechnungsmöglichkeiten zu integrieren (von Hippel/Grimm 2010).

1.3 Aufbau der Kompetenzprofile

Das Kompetenzmodell, das als Referenz für die WiFF-Kompetenzprofile genutzt wird, ist der DQR. Neben seiner politischen Bedeutung ist er mit seiner analytischen Unterscheidung von vier Dimensionen auch gut geeignet, themenspezifische Kompetenzprofile zu entwickeln (vgl. Abb.). Dabei hat diese Ausdifferenzierung deutliche Ähnlichkeiten mit anderen Kompetenzklassifizierungen (Edelmann/Tippelt 2007, S. 133; Erpenbeck/von Rosenstiel 2003, S. XV f.) und ist zumindest implizit auch in den Studiengängen für frühpädagogische Fachkräfte festzustellen (Fröhlich-Gildhoff u. a. 2011).

Kompetenz definiert sich nach dem DQR als die „Fähigkeit und Bereitschaft des Einzelnen, Kenntnisse und Fertigkeiten sowie persönliche, soziale und methodische Fähigkeiten zu nutzen und sich durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten. Kompetenz wird in diesem Sinne als umfassende Handlungskompetenz verstanden“ (AK DQR 2011, S. 16).

Abbildung: Struktur des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR)

Niveauindikator			
Anforderungsstruktur			
Fachkompetenz		**Personale Kompetenz**	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
Tiefe und Breite	Instrumentale und systemische Fertigkeiten, Beurteilungsfähigkeit	Team-/Führungsfähigkeit, Mitgestaltung und Kommunikation	Eigenständigkeit/ Verantwortung, Reflexivität, Lernkompetenz

Quelle: AK DQR 2011

Zum Stellenwert der Handlungsanforderungen

Die Struktur des DQR wurde in den Kompetenzprofilen der WiFF um „Handlungsanforderungen" ergänzt. Handlungsanforderungen (HA) sind typische Situationen aus dem Berufsalltag der frühpädagogischen Fachkräfte im jeweiligen Qualifizierungsbereich, die eine Fachkraft bewältigen muss. Die auf Handlungsanforderungen bezogene Benennung von *Wissen*, *Fertigkeiten*, *Sozialkompetenz* und *Selbstkompetenz*[1] ergibt eine erheblich präzisere Bestimmung der unterschiedlichen Dimensionen von Kompetenzen, als dies in den verschiedenen Qualifikationsrahmen möglich ist, die für den frühpädagogischen Bereich entwickelt wurden (Pasternack/Schulze 2010).

Wenn für einen Qualifizierungsbereich jeweils gut 20 Handlungsanforderungen formuliert werden, ist nicht davon auszugehen, dass eine einzelne Weiterbildung alle diese Anforderungen aufgreifen kann. In einer Veranstaltung kann sicherlich immer nur eine begrenzte Auswahl an Handlungsanforderungen als Schwerpunkt ausgewählt werden, für die der Kompetenzerwerb dem Qualifizierungsbedarf der Fachkräfte entsprechend angebahnt bzw. erweitert werden soll.

Wissen und Fertigkeiten

In der Spalte „Wissen" werden zentrale für die Bewältigung der jeweiligen Anforderungen erforderlichen Kenntnisse und Wissensbestände aufgeführt. Im Vergleich dazu zeichnen sich „Fertigkeiten" durch einen deutlich stärkeren Handlungsbezug aus. Laut DQR gehören dazu instrumentale und systemische Fertigkeiten sowie Beurteilungsfähigkeit. Für den Bereich der Pädagogik ist diese eher technische Charakterisierung zu ergänzen um Fertigkeiten, kreativ Probleme zu lösen sowie Wissen sinnorientiert einzuordnen und zu bewerten (Edelmann/Tippelt 2007, S. 133).

Sozialkompetenz

Die Abgrenzung von Fertigkeiten zur Spalte „Sozialkompetenz" ist oft fließend. Laut DQR gehören dazu Team- bzw. Führungsfähigkeit, Mitgestaltung und Kommunikation. Ebenfalls (mit Bezug auf Edelmann/Tippelt 2007) ist hier zu ergänzen, dass es auch um die sprachliche Ausdrucksfähigkeit und die Fähigkeit zur situationsgerechten Selbstdarstellung geht sowie um Empathie und soziale Verantwortung im Sinne von Respekt, Solidarität und prosozialem Verhalten.

Selbstkompetenz

Die Spalte „Selbstkompetenz" als zweite Komponente von *Personaler Kompetenz* bezieht sich laut DQR auf Eigenständigkeit bzw. Verantwortung, Reflexivität und Lernkompetenz. Damit ist in Kurzfassung das abgedeckt, was Doris Edelmann und Rudolf Tippelt (ebd.) als „Personale Kompetenz" bezeichnen. Es geht dabei auch um die Einordnung persönlichen Erfahrungswissens, die Entwicklung von Selbstbewusstsein und Identität sowie um Strukturierungsfähigkeit und den Umgang mit Normen und Werten.

Diese Form von Reflexionswissen ist für die pädagogische Arbeit von besonderer Bedeutung: Reflexionswissen „entsteht, wenn implizites Handlungswissen, also das, was im Alltag selbstverständlich erscheint und gut funktioniert (oder auch nicht), bewusst und explizit gemacht wird und damit überhaupt erst Gegenstand des Nachdenkens, der Diskussion und des Theorie-Praxis-Vergleichs werden kann" (von Balluseck/Nentwig-Gesemann 2008, S. 29 f.).

1 In der im März 2011 verabschiedeten Version des DQR wird der im Entwurf von 2009 verwendete Begriff „Selbstkompetenz" ersetzt durch „Selbstständigkeit". Im WiFF-Kompetenzprofil wird an „Selbstkompetenz" festgehalten, weil dieser nicht alltagssprachlich geprägte Begriff besser geeignet ist, die Besonderheit der Reflexion des eigenen Tuns sowie der eigenen Orientierungen und Deutungsmuster zu kennzeichnen, die einen Kern dieses Kompetenzelements ausmachen. Mit „Selbstständigkeit" wird demgegenüber eher die Durchführung von Handlungen ohne Unterstützung durch Dritte assoziiert.

1.4 Anforderungen an die Referentinnen und Referenten

Der Anspruch, frühpädagogische Weiterbildungsangebote kompetenzorientiert zu gestalten, ist in Deutschland noch ein Novum. Wenn der Paradigmenwechsel von der Ebene der Fachpolitik aus auch die Praxis von Weiterbildung erreichen und verändern soll, müssen Ansätze (beispielsweise zur didaktischen Gestaltung der Lehr-Lern-Prozesse) entwickelt, erprobt und verbreitet werden, mit denen dieser Anspruch in der Konzeption und Durchführung von Angeboten umgesetzt werden kann.

Eine kompetenzorientierte Weiterbildung setzt voraus, dass die Referentinnen und Referenten an den Kompetenzen der Teilnehmenden ansetzen und darauf aufbauend die Veranstaltung konzipieren. Es fehlen aber aktuell noch geeignete Verfahren, um die Lernausgangslagen zielgerichtet im Rahmen einer Veranstaltung zu erheben. Denn noch weitgehend am Anfang steht die Disziplin, wenn es um die Frage geht, wie Kompetenzen bzw. deren Erwerb gemessen werden können. Daher können die Referentinnen und Referenten der Konzipierung einer Veranstaltung bislang nur die eigenen Einschätzungen sowie die Selbsteinschätzungen der Teilnehmenden zu den Qualifizierungsbedarfen zugrunde legen.

Kompetenzen systematisch festzustellen und zu bestätigen, ist letztlich eine entscheidende Voraussetzung dafür, dass die Kompetenzorientierung zur Verbesserung der Anrechenbarkeit in der frühpädagogischen Aus- und Weiterbildung beitragen kann. Auf der inhaltlichen Ebene sollen die Kompetenzprofile der WiFF die Referentinnen und Referenten sowie die Vertreterinnen und Vertreter der Ausbildung dazu anregen, Curricula und anrechenbare Module zu entwickeln, um die Anschlussfähigkeit zwischen Aus- und Weiterbildung zu erhöhen. Es gibt bereits einzelne Initiativen, die sich genau dieser Aufgabe angenommen haben (z.B. die *Zertifizierungsinitiative Südbaden*). Die Kompetenzprofile können die fachliche und inhaltliche Grundlage für solche Initiativen bieten und damit zu deren Verbreitung beitragen.

Literatur

Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (2011): Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen, verabschiedet vom Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (AK DQR) am 22. März 2011. www.deutscherqualifikationsrahmen.de (04.10.2011)

Balluseck, Hilde von/Nentwig-Gesemann, Iris (2008): Wissen, Können, Reflexion – die Verbindung von Theorie und Praxis in der Ausbildung von ErzieherInnen. In: Sozial Extra – Zeitschrift für Soziale Arbeit, H. 3/4, S. 28–32

Bootz, Ingeborg/Hartmann, Thomas (1997): Kompetenzentwicklung statt Weiterbildung? Mehr als nur neue Begriffe. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung. www.diezeitschrift.de/497/bootz97_01.htm (24.11.2011)

Edelmann, Doris/Tippelt, Rudolf (2007): Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung und Weiterbildung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 10. Jg., Sonderheft 8, S. 129–146

Erpenbeck, John/Rosenstiel, Lutz von (2003): Einführung. In: Erpenbeck, J./Rosenstiel, L. von (Hrsg.): Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. Stuttgart, S. IX–XXXX

Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Nentwig-Gesemann, Iris/Pietsch, Stefanie (2011): Kompetenzorientierung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte. WiFF Expertisen, Band 19. München

Gebrande, Johanna (2011): Der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR) im Lichte fach- und bildungspolitischer Stellungnahmen. WiFF Expertisen, Band 17. München

Hippel, Aiga von/Grimm, Rita (2010): Qualitätskonzepte in der Weiterbildung Frühpädagogischer Fachkräfte. WiFF Expertisen, Band 3. München

Pasternack, Peer/Schulze, Henning (2010): Die frühpädagogische Ausbildungslandschaft. Strukturen, Qualifikationsrahmen und Curricula. Gutachten für die Robert Bosch Stiftung. HoF-Arbeitsberichte 2'10. Institut für Hochschulforschung Wittenberg an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Halle-Wittenberg

Pressemitteilung des BMBF (2012): Wichtiger Schritt hin zum Bildungsraum Europa. Berlin (31.12.2012)

Robert Bosch Stiftung (2011): Qualifikationsprofile in Arbeitsfeldern der Pädagogik der Kindheit. Ausbildungswege im Überblick. Stuttgart

2 Das Kompetenzprofil „Kinder mit Behinderung“

2.1 Die Handhabung des Kompetenzprofils

Die Expertengruppe „Kinder mit Behinderung im Kontext inklusiver Frühpädagogik“ erarbeitete in einem mehrstufigen, diskursiven Prozess das Kompetenzprofil. Auf der Grundlage des fachwissenschaftlichen Überblicks, wie er in Teil A dargestellt ist, wurden gemeinsam die zentralen Handlungsanforderungen für die pädagogische Arbeit mit Kindern mit Behinderung bestimmt.

Die Handlungsanforderungen sind in sechs Handlungsfelder gegliedert:

- Kind
- Gruppe
- Eltern
- Team
- Einrichtung und Träger
- Sozialraum/Kommune

Wissen – Fertigkeiten – Sozialkompetenz – Selbstkompetenz

Für jede Handlungsanforderung wurden Kompetenzen erarbeitet, die durch Weiterbildung unterstützt und gefördert werden sollen. Dabei hat sich die Expertengruppe an dem Modell des DQR orientiert und die Kompetenzen nach den vier Kategorien „Wissen“, „Fertigkeiten“, „Sozialkompetenz“ und „Selbstkompetenz“ differenziert.

Die Kategorie *Wissen* beinhaltet dabei sowohl theoriefundiertes Fachwissen als auch Erfahrungswissen, das nicht in Bildungsprozessen, sondern im Alltag erworben wird.

Unter *Fertigkeiten* sind die Kompetenzen aufgeführt, mit denen methodengeleitet Aufgaben ausgeführt und Probleme gelöst werden.

In den Kategorien *Sozialkompetenz* und *Selbstkompetenz* stehen die Teilkompetenzen im Vordergrund, bei denen es um die Fähigkeit geht, soziale Beziehungen einzugehen und zu pflegen sowie die eigene Sichtweise und die eigenen Vorlieben und Interessen zu reflektieren. Da dies eine wesentliche Voraussetzung für die erfolgreiche Bewältigung zahlreicher unterschiedlicher Handlungsanforderungen ist, finden sich hier oft ähnliche Formulierungen. Sie werden auf die jeweils konkrete Handlungsanforderung hin spezifiziert. Dadurch wird deutlich, dass es bei aller Ähnlichkeit jeweils wichtige Unterschiede zwischen den Situationen bzw. Inhalten gibt, die es zu beachten gilt.

Basiskompetenzen und vertiefende Kompetenzen

Das Kompetenzprofil verzichtet auf die formalen Niveaustufen des DQR, unterscheidet aber zwischen Basiskompetenzen und vertiefenden Kompetenzen, die in den nachfolgenden Übersichtstabellen durch „+“ gekennzeichnet sind. Die Differenzierung soll zum einen der Tatsache Rechnung tragen, dass Weiterbildungsangebote in der Praxis unterschiedlich lang sind, zum anderen die Ausgangskompetenzen der Teilnehmenden sehr heterogen sein können.

Die Unterscheidung zwischen Basiskompetenzen und vertiefenden Kompetenzen gibt Weiterbildungsanbietern eine Orientierung, welche Kompetenzen in einem Qualifizierungsbereich als Grundlagen zu vermitteln sind und welche darüber hinausgehen. Oft handelt es sich dabei um Kompetenzen, die erforderlich sind, wenn jemand die Aufgabe hat, Kolleginnen und Kollegen bzw. Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter anzuleiten.

Nicht eigens ausformuliert wurden Kompetenzen, die sich auf die Dimensionen „Alter“ und „Gender“ beziehen. Der Expertenkreis möchte ausdrücklich darauf hinweisen, dass dies wichtige Differenzlinien sind, die auch zum Teil kulturspezifischen Ausprägungen folgen. Dennoch würde deren explizite Berücksichtigung das vorliegende Kompetenzprofil überfrachten.

Kompetenzen = konkrete Lernziele
Die Kompetenzformulierungen stellen konkrete Lernziele einer Weiterbildung dar, auf die hin Angebote aufgebaut und didaktisch konzipiert werden können. Zudem bietet das Kompetenzprofil eine Folie, um zu prüfen, inwieweit die bestehenden Weiterbildungsangebote zentrale Inhalte vermitteln. Dabei können sowohl das gesamte Kompetenzprofil als auch einzelne Handlungsanforderungen herangezogen werden.

Zielgruppen
Für Weiterbildnerinnen und Weiterbildner ist das Kompetenzprofil ein Instrument, mit dem Weiterbildungsangebote kompetenzorientiert konzipiert und umgesetzt werden können. Träger von Weiterbildungsangeboten können sich an dem Kompetenzprofil orientieren, wenn sie einen Auftrag an ihre Referentinnen und Referenten vergeben.

Aber auch *Träger von Kindertageseinrichtungen* können das Kompetenzprofil als Folie nutzen, um den Weiterbildungsbedarf im Team zu eruieren und dementsprechend Angebote zu suchen und zu buchen. Viele Aspekte der Organisationsentwicklung sind für sie im Besonderen relevant. Schließlich können sowohl *frühpädagogische Fachkräfte* als auch *Referentinnen* und *Referenten* das Kompetenzprofil nutzen, um selbstreflexiv den individuellen Weiterbildungsbedarf zu überprüfen und anzumelden.

Das Kompetenzprofil ist Orientierungshilfe
Das Kompetenzprofil ist ein erster Schritt, die Kompetenzorientierung in der Weiterbildung zu verankern, indem es exemplarisch zeigt, wie Handlungsanforderungen formuliert und dazugehörige Kompetenzen definiert werden können. In diesem Sinne versteht es sich nicht als verbindlicher Vorgabenkatalog, sondern als Orientierungshilfe und Ausgangspunkt, von dem aus die Weiterentwicklung im Austausch von Wissenschaft und Praxis aufgenommen werden kann.

2.2 Vorbemerkung der Expertengruppe Ulrich Heimlich

Das vorliegende Kompetenzprofil ist getragen von einem gemeinsamen Grundverständnis inklusiver Frühpädagogik (siehe hierzu S. 18 ff.). Darauf aufbauend hat die Expertengruppe „Kinder mit Behinderung“ für das Kompetenzprofil einige *übergreifende Querdimensionen* in diesem Grundverständnis formuliert, die auf allen Ebenen des Kompetenzprofils immer wieder zum Tragen kommen.

Das Recht auf Bildung, wie es bereits die *Menschenrechtskonvention* von 1948 gefordert hat, impliziert zu seiner Realisierung die Leitidee der Inklusion. *Inklusive Bildung* als Kern einer inklusiven Frühpädagogik richtet sich an eine Vielfalt von unterschiedlichen Heterogenitätsdimensionen, strebt die Durchsetzung von Teilhabe- und Teilgabemöglichkeiten aller Kinder an und wird durch konsequente Individualisierung der pädagogischen Angebote realisiert.

Behinderung wird hier als eine Heterogenitätsdimension unter vielen anderen möglichen (wie Alter, Geschlecht, soziale Herkunft und kulturelle Herkunft) als Gegenstand der inklusiven Frühpädagogik betrachtet. Im Anschluss an die *UN-Behindertenrechtskonvention* von 2009 folgt die Expertengruppe im Wesentlichen einem ökosystemischen Verständnis von Behinderung, in dem zum Ausdruck kommt, dass Behinderung nicht das Problem eines einzelnen Menschen bezeichnet, sondern vielmehr in der gestörten Person-Umfeld-Interaktion eingebettet ist. Die Expertengruppe distanziert sich dabei deutlich von einem Denken in zwei Gruppen (behindert – nichtbehindert), das vor allem in inklusiven Bildungseinrichtungen eher zur Aussonderung beiträgt und den Intentionen einer inklusiven Frühpädagogik entgegensteht. Gleichwohl kann es kontextabhängige Gründe für eine weitere Verwendung des Begriffs „Behinderung“ geben, wenn es um die Sicherstellung von Ressourcen und Rechten für Menschen mit Behinderung geht. Eine inklusive Frühpädagogik richtet sich mit ihrem Angebot an alle Kinder und nimmt die individuellen Bedürfnisse aller Kinder in den

Blick. Dabei treten vorrangig deren je individuellen Kompetenzen und Ressourcen im Rahmen einer entwicklungsoffenen Betrachtungsweise hervor.

Inklusive Frühpädagogik ist insofern einer *Pädagogik der Vielfalt* verpflichtet, als sie Unterschiede zwischen Kindern als Ausgangspunkt und Grundlage der pädagogischen Arbeit in Kindertageseinrichtungen betrachtet. Vor dem Hintergrund der *UN-Kinderrechtskonvention* von 1989 wird dabei ebenfalls bedacht, dass Kinder in Bildungseinrichtungen umfassend in Entscheidungsprozesse im Sinne von *Partizipation* einzubeziehen sind. Aus diesem Verständnis heraus bezieht sich das Kompetenzprofil auf alle Kinder in Kindertageseinrichtungen, berücksichtigt aber explizit die besonderen Bedürfnisse von Kindern mit Behinderung.

Das Kompetenzprofil enthält insofern ein weites Verständnis von *Inklusion*. Inklusion meint die Ermöglichung von Teilhabe aller Menschen an der Gesellschaft. Bezogen auf Menschen mit Behinderung stellen sich aber möglicherweise auch spezifische Inklusionsbedarfe ein, die es vorrangig zu berücksichtigen gilt. Heil- und sonderpädagogische Fachkompetenz bleibt in diesem Zusammenhang unverzichtbar, auch wenn in Kooperations- und Teamprozessen der Fachkräfte in inklusiven Settings Möglichkeiten des Kompetenztransfers geschaffen werden. So sind *angemessene Vorkehrungen* erforderlich, die dazu beitragen, dass *Barrierefreiheit* im räumlich-materiellen und personal-interaktionalen Sinne, aber auch auf einer innerpsychischen Ebene erreicht wird. Gerade Menschen mit Behinderung machen deutlich, dass die Gewährung von *Teilhabe* nur die eine Seite des Inklusionsprozesses darstellt. Menschen mit Behinderung wollen auch aktiv an der Gesellschaft partizipieren und selbst etwas beitragen. Zur Teilhabe gesellen sich so stets auch Prozesse der *Teilgabe*, in denen Menschen mit Behinderung selbst etwas einzubringen wünschen. Gerade angesichts dieses interaktiven Prozesses von Geben und Nehmen stehen Inklusion und Kindeswohl auch nicht im Widerspruch zueinander.

Das Kompetenzprofil enthält 30 Handlungsanforderungen, die nach Handlungsfeldern geordnet sind. Die Handlungsanforderungen beziehen sich auf typische, regelmäßig wiederkehrende Situationen in allen Einrichtungen und sind nicht in sich abgeschlossen, sondern überschneiden sich. Zudem verweisen sie zum Teil auf frühere Kompetenzprofile der *Weiterbildungsinitiative* (z.B. Kompetenzprofil „Kinder in den ersten drei Lebensjahren“ und Kompetenzprofil „Zusammenarbeit mit Eltern“). Auf diese Weise wird angestrebt, der Komplexität frühpädagogischer Praxissituationen Rechnung zu tragen.

Das Kompetenzprofil richtet sich an Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen. Unabhängig von den einzelnen Berufsgruppen soll deutlich werden, welche pädagogischen Implikationen die Inklusion von Kindern mit Behinderung für die erforderlichen Kompetenzen der Fachkräfte hat. Mit dem Profil wird eine Idealvorstellung der Kompetenzen von pädagogischen Fachkräften entworfen, die auch unterschiedliche Teammitglieder einbringen können.

2.3 Die Handlungsanforderungen im Überblick

A	**Handlungsfeld Kind**	**Seite**
1	Beziehung zu jedem einzelnen Kind aufbauen	82
2	Entwicklung jedes Kindes einschätzen	84
3	Bildungsprozesse des Kindes unterstützen, beobachten und dokumentieren	85
4	Individuellen Plan zur Unterstützung der Entwicklung entwerfen	86
5	Differenzierte pädagogische Angebote aufbauend auf den individuellen Bedürfnissen der Kinder (mit)gestalten	88
6	Pflege beziehungsvoll gestalten	90
7	Kind in seiner Kommunikation und Interaktion begleiten und fördern	91
8	Übergänge (z.B. bevorstehende Einschulung) mit dem Kind gestalten	93
B	**Handlungsfeld Gruppe**	
1	Bildungspotenzial von Formaten nutzen	95
2	Inklusive Spiel- und Lernsituationen (mit)gestalten	96
3	Peer-Kommunikation anregen und moderieren	98
4	Zurückweisungen moderieren, Ausgrenzungsprozessen entgegenwirken	99
5	Geeignete Rahmenbedingungen zur Verfügung stellen	101
C	**Handlungsfeld Eltern**	
1	Die Zusammenarbeit unter Berücksichtigung der Heterogenität, der Erwartungen und Bedarfe der Eltern gestalten	103
2	Eltern in ihrer Kommunikation und Interaktion untereinander unterstützen	105
3	Eltern informieren und beraten	106
D	**Handlungsfeld Team**	
1	Inklusive Teamkultur entwickeln	109
2	Pädagogische und therapeutische Angebote planen, umsetzen, besprechen und reflektieren	110
3	Kompetenztransfer zwischen Pädagoginnen und Pädagogen sowie Therapeutinnen und Therapeuten sicherstellen	111
4	Regelmäßig Fallbesprechungen im Team durchführen	112
5	Für Schutz vor Kindeswohlgefährdung sorgen	113
E	**Handlungsfeld Einrichtung und Träger**	
1	Die pädagogische Konzeption der Einrichtung unter inklusiven Aspekten weiterentwickeln	115
2	Evaluationsprozesse und Qualitätsentwicklung in der Einrichtung durchführen bzw. sicherstellen	116
3	Einrichtung und Sozialraum für Kinder und Eltern barrierefrei (um)gestalten	117
4	Regelmäßige Öffentlichkeitsarbeit	118

F	Handlungsfeld Sozialraum/Kommune	Seite
1	Den Sozial- und Kulturraum als Bildungs- und Lerngelegenheit für alle Kinder nutzen, gestalten und entwickeln	120
2	Regionale Netzwerke aufbauen und sich beteiligen	122
3	Kooperation mit externen Fachdiensten	123
4	Sozialraumorientierung	125
5	Kooperation mit der Schule	127

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
A Handlungsfeld Kind			
A1 Beziehung zu jedem einzelnen Kind aufbauen			
Die frühpädagogische Fachkraft ...			
... kennt die Grundlagen der Bindungsentwicklung und ihrer Konsequenzen. ... weiß um die Bedeutung des Aufbaus und des Erhaltens einer Beziehung zu jedem Kind, um dieses angemessen fördern zu können. ... kennt Zugänge zu den individuellen Voraussetzungen und Bedürfnissen des Kindes und weiß um die Auswirkungen auf den Beziehungsaufbau. ... weiß um die Bedeutung von Spaß und Humor in der Beziehung zu Kindern. ... weiß um die Bedeutung einer gelungenen Eingewöhnungsphase für Eltern und Kind.	... findet einen individuellen Zugang zu jedem Kind. ... baut eine Beziehung über unterschiedliche Formen der Kommunikation und Interaktion auf und hält sie aufrecht. ... unterstützt den Aufbau einer sicheren Bindungsbeziehung zu jedem Kind durch feinfühliges Erziehungsverhalten. ... gestaltet die Eingewöhnungsphase und die Beziehung zu jedem Kind auf der Grundlage der Kenntnis des häuslichen Umfelds, seiner Rituale und Bezugspersonen. ... vermittelt jedem Kind die Gewissheit, dass es so angenommen wird, wie es ist.	... fühlt sich in die individuellen Bedürfnisse aller Kinder ein und kann ihnen dies auch zeigen. ... kann das Bedürfnis jedes Kindes nach Nähe und Distanz richtig einschätzen und darauf entsprechend reagieren. ... kann verschiedene Verhaltensweisen in unterschiedlichen Kontexten deuten. ... achtet Eltern vorbehaltlos als wichtigste Bindungspersonen und Experten für ihr Kind. ... geht sensibel mit den Sorgen der Eltern in Bezug auf die kompetente Unterstützung ihrer Kinder um.	... reflektiert ihre Beziehung zu jedem Kind und zu den Eltern sowie die wechselseitigen Haltungen zueinander. ... setzt sich mit der eigenen Beziehungsfähigkeit zu einem Kind mit Behinderung und den Barrieren im Umgang mit dem Kind auseinander. ... reflektiert das eigene Bindungsverhalten. ... setzt sich mit eigenen Erfahrungen, Vorurteilen und Ängsten auseinander. ... reflektiert die verschiedenen Situationen mit dem Kind und bindet weitere Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter im Team in die Reflexion ein.

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
… kennt verschiedene Eingewöhnungsmodelle. … weiß um die Bedeutung des Spiels für die Beziehungsgestaltung. … kennt und achtet kulturelle Lebensweisen und Rituale des Kindes und seiner Familie.	… bietet passende Spielsituationen für jedes Kind an und stellt sich als Spielpartnerin bzw. Spielpartner zur Verfügung. … kann Räume schaffen, in denen sich jedes Kind geborgen und wohl fühlt.	… tauscht sich kontinuierlich mit der begleitenden Bezugsperson in der Eingewöhnungsphase aus. … handelt empathisch. … empfindet Vielfalt als Bereicherung. … strahlt Zuversicht aus und kann humorvoll mit allen Kindern umgehen.	… reflektiert die Eingewöhnungsphase und erkennt Möglichkeiten zum weiteren Beziehungsaufbau. … reflektiert die eigene Bereitschaft, die individuellen Rituale jedes Kindes und der Familie in den Alltag mit zu integrieren. … kennt eigene Grenzen.
  … kennt mögliche Ursachen für beeinträchtigte Eltern-Säugling/Kleinkind-Beziehungen. … kennt den aktuellen Diskussionsstand zur Förderung von Resilienz bei Kindern in belasteten Familiensituationen. … weiß um Risiken für die sozial-emotionale Entwicklung bei unterschiedlichen Beeinträchtigungen und Behinderungen.	 … kann problematische Beziehungsmuster zwischen Eltern und Kind erkennen. … kennt Resilienzfaktoren, die das Kind befähigen, mit Entwicklungsrisiken umzugehen.	 … kann weitere Expertinnen und Experten [2] hinzuziehen. … kann die Beobachtungen im Team reflektieren.	 … erkennt eigene Unsicherheiten und Wissenslücken und bildet sich regelmäßig fort. … kann Unterstützung von Expertinnen und Experten annehmen. … kann problematische Familiengeschichten reflektieren und in ihrem pädagogischen Handeln berücksichtigen. … kann die eigene Betroffenheit angesichts der Geschichte jedes Kindes reflektieren.

bedeutet vertiefte Kompetenz, die – zusätzlich zu den Basiskompetenzen – für die Anleitung von Kolleginnen/Kollegen bzw. Mitarbeiterinnen/Mitarbeitern erforderlich ist.

2 Expertinnen und Experten sind z.B. medizinisches Personal, Fachdienste, Frühförderstellen, Heilpädagoginnen und -pädagogen und andere Fachkräfte, die sich spezialisiert mit Fragen von Behinderung und Eingliederung auseinandersetzen und zumeist außerhalb der Kindertageseinrichtung agieren.

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
A2 Entwicklung jedes Kindes einschätzen			
Die frühpädagogische Fachkraft ...			
... kennt Entwicklungsmodelle zu verschiedenen Bereichen und Wechselwirkungen zwischen individueller Entwicklung und Umfeld. ... verfügt über neuropsychologisches Grundlagenwissen. ... weiß um die sozial konstruierten Linien der Normalität und Abweichung und um die Normorientierung entwicklungspsychologischer Modelle. ... kennt verschiedene kompetenzorientierte Verfahren zur Einschätzung der Entwicklung sowie ihre Vor- und Nachteile. ... weiß um die Bedeutung der individuellen Kind-Umfeld-Analyse.	... setzt sich mit der aktuellen entwicklungspsychologischen Fachliteratur auseinander und verfolgt diese kontinuierlich. ... tauscht sich interdisziplinär mit Expertinnen und Experten aus. ... leitet von diagnostisch gewonnenen Einschätzungen Entwicklungsmöglichkeiten ab. ... erkennt Bedürfnisse und Interessen jedes Kindes. ... erschließt sich die Entwicklungsgeschichte eines jeden Kindes. ... erkennt die Lern- und Entwicklungsrisiken eines jeden Kindes. ... verfügt über ein Verständnis für Risikofaktoren sowie vorliegende Entwicklungsrisiken. ... kann das erworbene Wissen reflektiert auf die eigene pädagogische Arbeit anwenden.	... reflektiert mit Eltern, Kolleginnen und Kollegen sowie externen Expertinnen und Experten die Einschätzung der Entwicklung des Kindes. ... kann sich in die Lage jedes Kindes versetzen. ... zieht externe Expertinnen und Experten hinzu, um Einschätzungen zu überprüfen und Anschlussmöglichkeiten für vertiefende diagnostische und therapeutische Angebote zu schaffen.	... kann den Wissenserwerb als Beitrag zum persönlichen Wachstum erfahren. ... entwickelt ein fachliches Interesse, sich mit Diagnosen und deren Bedeutung für das Kind, die Familie und eigenes Handeln auseinanderzusetzen. ... setzt sich mit dem eigenen Bild vom Kind, von Menschen mit Behinderung und dem eigenen professionellen Selbstverständnis von Bildungsprozessen kritisch auseinander. ... setzt sich mit dem eigenen Verständnis von Normalität auseinander. ... weiß um die Subjektivität der eigenen Wahrnehmung. ... reflektiert die eigene Heterogenitätswahrnehmung kontinuierlich.

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
 ... kennt Quellen vertiefender Fachliteratur. ... verschafft sich Spezialwissen zu spezifischen Unterstützungsbedarfen.	 ... nutzt und reflektiert Literatur und Materialien zur Qualitätsentwicklung der Einrichtung. ... vermittelt das erworbene Wissen an Kolleginnen, Kollegen und Eltern.		
A 3 Bildungsprozesse des Kindes unterstützen, beobachten und dokumentieren			
Die frühpädagogische Fachkraft ...			
... kennt wichtige Entwicklungsschritte in den ersten sechs Lebensjahren. ... kennt mehrere Beobachtungsverfahren sowie ihre jeweiligen Vorzüge und Grenzen. ... weiß um ein professionell gestaltetes Beobachtungssetting. ... kennt die datenschutzrechtlichen Vorgaben oder Empfehlungen des Trägers bzw. Landes. ... weiß um die Gefahren normierenden Beobachtens und Dokumentierens.	... beobachtet die Bildungs- und Lernprozesse aller Kinder und kann daraus deren Bedürfnisse ableiten. ... kann passendes Material zur Unterstützung des Bildungsprozesses des Kindes anbieten. ... legt aussagekräftige Dokumentationen und Portfolios an, die auch Eltern und Kinder ansprechen.	... nutzt Beobachtung und Dokumentation als Grundlage für die Zusammenarbeit mit Eltern, Expertinnen und Experten. ... bezieht elterliche, therapeutische oder fachärztliche Beobachtungen (mit) in die Dokumentation ein. ... ist sich der Subjektivität von Beobachtungen bewusst und tauscht sich regelmäßig mit Kolleginnen und Kollegen aus. ... einigt sich im Team auf ein einheitliches Methodenset.	... reflektiert die eigene Rolle als Beobachterin bzw. Beobachter. ... ist sich der Subjektivität der eigenen Wahrnehmung bewusst und kann Haltungen und Perspektiven diesbezüglich reflektieren.

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
... kennt die Fachdiskussion zur zunehmenden Standardisierung individueller Entwicklungsprozesse.	... erweitert die eigene Beobachtungspraxis im Alltag hinsichtlich neuer Forschungsergebnisse.	... diskutiert neue Erkenntnisse mit dem Team und Fachleuten.	... setzt sich selbstkritisch mit neuen Forschungsergebnissen auseinander und reflektiert das eigene Verhalten.

A4 Individuellen Plan zur Unterstützung der Entwicklung entwerfen

Die frühpädagogische Fachkraft ...

... weiß, dass alle Kinder mehreren Gruppen angehören. ... weiß um die Offenheit von Entwicklungsprozessen. ... weiß um die speziellen Bedürfnisse und Kompetenzen jedes Kindes und bezieht sie in die pädagogische Praxis mit ein. ... kennt die Lebenslagen der Kinder bei der Entwicklung der Perspektiven.	... achtet und schätzt die Vielfalt der Kinder. ... löst sich von der Zwei-Gruppen-Theorie (Behinderung/Nichtbehinderung). ... begleitet Bildungsprozesse und orientiert sich dabei an den individuellen Bedürfnissen, Interessen, Entwicklungsvoraussetzungen und Entwicklungstempi. ... stützt sich bei der Ableitung von Entwicklungszielen auf Beobachtungen, Hintergrundwissen und diagnostische Einschätzungen.	... erkennt Kinder mit Förderbedarf im Dialog als Bildungspartner an. ... beteiligt und reflektiert die Entwicklungsplanung im Team, mit den Eltern und mit Expertinnen und Experten. ... macht Bildungsarbeit für Eltern und für die Öffentlichkeit transparent. ... reflektiert Ressourcen, Beobachtungen und Fördermöglichkeiten mit dem Team, Expertinnen und Experten sowie den Eltern.	... sieht sich selbst als lernendes Individuum. ... kann die eigene Einstellung zum Lernen und zur eigenen Bildungsbiografie reflektieren. ... reflektiert das eigene Verhalten gegenüber Kindern mit und ohne Behinderung hinsichtlich der Lernmöglichkeiten. ... reflektiert und versteht unterschiedliche Lebenslagen.

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
... weiß um den Zusammenhang zwischen Entwicklungsverläufen der Kinder und der Entwicklung ihrer sozialen Beziehungen. ... weiß um die Bedeutung der Bindung für die Entwicklungsschritte jedes Kindes. ... weiß um die Bedeutung der Erfahrung von Selbstwirksamkeit bei Kindern. ... kennt die Bestandteile eines individuellen Bildungs- und Entwicklungsplans. ... kennt die Bedeutung der Einbeziehung aller Kinder in Entscheidungsprozesse.	... erkennt spezielle Bedürfnisse jedes Kindes und kann Unterstützungsmaßnahmen veranlassen, um optimale Entwicklungsräume und -möglichkeiten zu schaffen. ... vermittelt allen Kindern das Gefühl, wichtig zu sein. ... gibt Kindern die Gelegenheit, entsprechend ihren Möglichkeiten Entscheidungen zu treffen. ... erkennt und schafft Lerngelegenheiten in Alltagssituationen. ... gibt Impulse für selbstgesteuertes Lernen. ... reflektiert und beseitigt Barrieren und Hindernisse in der Gruppe, die die Entwicklungsperspektive jedes Kindes einschränken können. ... bestärkt erlernte Fähigkeiten und kann Anregungen geben, diese Fähigkeiten in andere Bereiche und Situationen zu integrieren.	... vermittelt gegebenenfalls Therapiemöglichkeiten im Alltag der Einrichtung. ... ist in einem engen Austausch mit den Eltern, um die erlernten Fähigkeiten weiter zu unterstützen. ... handelt empathisch.	... sieht Entwicklungsrückschritte des Kindes nicht als persönliches Versagen. ... reflektiert eigene Erwartungen an jedes Kind.

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
... kennt Screening-Instrumente für Entwicklungsrisiken und kann diese Verfahren kritisch einordnen.	... zieht nach Bedarf weitere vertiefende diagnostische Angebote hinzu.		

A 5 Differenzierte pädagogische Angebote aufbauend auf den individuellen Bedürfnissen der Kinder (mit)gestalten

Die frühpädagogische Fachkraft ...

... weiß um das Selbstbildungspotenzial jedes Kindes. ... kennt die Bedürfnisse und Interessen des Kindes. ... weiß um die Verschiedenheit der Ausdrucksformen kindlicher Aneignungsprozesse. ... weiß um die Bedeutung des gemeinsamen Spiels. ... weiß um das Grundbedürfnis jedes Kindes nach Bewegung als Basis von Gesundheit, Wohlbefinden und jeglichen Lernprozessen.	... stellt die Interessen, Ressourcen und Bedürfnisse des Kindes bei der Auswahl des pädagogischen Angebots in den Mittelpunkt. ... kann Anreize hinsichtlich Räumlichkeiten und Material schaffen, um das Lernpotenzial des Kindes herauszufordern. ... ermuntert jedes Kind zu einem nächsten Schritt, der in Reichweite der Möglichkeiten liegt.	... ist im regelmäßigen Austausch mit dem Team, Expertinnen, Experten und Eltern und gibt Anregungen für weitere Fördermöglichkeiten. ... reflektiert regelmäßig Material, Raumausstattung und Gruppengröße mit dem Team. ... ist sensibel für aktuelle Lebensthemen des Kindes und tauscht sich im Team darüber aus. ... nimmt das Kind mit seinen Beeinträchtigungen an. ... bringt Kindern Vertrauen entgegen.	... ist bereit, eine Balance zwischen Eigenaktivität des Kindes und Anleitung sowie Lenkung der Aktivität zu suchen. ... reflektiert eigene Bedürfnisse und die des Kindes. ... reflektiert die eigenen Fähigkeiten, pädagogische Angebote aufbauend auf den Bedürfnissen des Kindes zu gestalten. ... ist bereit, die eigenen Fähigkeiten zu erweitern.

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
	… unterstützt den Beziehungsaufbau durch die Zusammenstellung passender Spielgruppen und unter Berücksichtigung der Bezugspersonen. … schafft eine Balance zwischen strukturierten und unstrukturierten Spielzeiten. … schafft vielfältige Möglichkeiten im Tagesablauf zu lustvollen Bewegungsaktivitäten. … stellt multisensorische und anregungsreiche Spielmaterialien zusammen, die für alle Kinder zugänglich sind. … beteiligt jedes Kind bei der Auswahl von pädagogischen Angeboten. … kann selbstbestimmtes Handeln begleiten.	… motiviert zu individueller Leistung und sorgt dafür, dass kein Leistungsdruck entsteht. … vermittelt Spielfreude und bietet sich als Spielpartnerin bzw. Spielpartner an.	… ist emotional belastbar. … ist in der Lage, eigene Grenzen anzuerkennen, und kann sich Unterstützung im Team holen.
  … hat Fachwissen über Strategien zur Förderung sozialer Beziehungen.	 … kann Kinder in der Entwicklung sozialer Kompetenzen unterstützen.		

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
A6 Pflege beziehungsvoll gestalten			
Die frühpädagogische Fachkraft …			
… weiß um die Bedeutung und Möglichkeiten der Pflegesituationen als Bildungs-, Beziehungs- und therapeutische Situationen. … kennt den individuellen Pflegebedarf des Kindes. … ist sich der Notwendigkeit bewusst, sich Wissen aus anderen Professionen anzueignen. … weiß um das Bedürfnis des Kindes nach Autonomie. … kennt die Möglichkeiten, für Kinder mit einem besonders hohen Pflegebedarf eine zusätzliche pflegerische Fachkraft zu beantragen. … kennt die Regelungen und Rechte der Pflege.	… gestaltet die Pflegesituation als Schlüsselsituation für Kommunikation, Interaktion, Autonomieentwicklung und als Anregung für sensomotorische Erfahrungen. … greift die Eigenaktivität des Kindes auf und unterstützt diese. … kann die individuellen Hilfsmittel im Alltag richtig einsetzen. … berücksichtigt die Gefährdung des Kindeswohls in Pflegesituationen. … kann Risiken erkennen und fachgerecht handeln. … sorgt mit einer entspannten Pflegesituation dafür, dass das Kind sich wohl fühlt.	… kooperiert und berät sich kontinuierlich mit Eltern sowie Expertinnen und Experten und greift deren Anregungen auf. … akzeptiert die Autonomie des Kindes. … ist im regelmäßigen Austausch mit dem Team und der Leitung. … achtet in Pflegesituationen darauf, dass die kommunikativen und sozialen Bedürfnisse des Kindes nicht zu kurz kommen.	… reflektiert die eigenen Barrieren und Vorbehalte – und gegebenenfalls deren Überwindung –, aber auch die eigenen Stärken. … reflektiert die eigene Körperlichkeit. … reflektiert die Pflegesituation im Team. … bringt Kindern das nötige Vertrauen entgegen. … lässt dem Kind die Zeit, Eigenständigkeit im Alltag zu üben. … nimmt Wissen und Anregungen von Eltern und anderen Expertinnen und Experten an.

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
… verschafft sich gegebenenfalls Spezialwissen zu komplexen Pflegebedarfen.	… gibt neues Wissen an das Team weiter.		

A7 Kind in seiner Kommunikation und Interaktion begleiten und fördern

Die frühpädagogische Fachkraft …

… weiß um die Möglichkeit bzw. Notwendigkeit verschiedenster Kommunikationsmittel. … kennt Beeinträchtigungen des Kommunikationsverhaltens und deren Auswirkungen auf die Beziehungsgestaltung. … weiß, dass eine enge, vertrauensvolle Beziehung die Grundlage für die Entfaltung von Kommunikation ist.	… kann Vertrauen zu dem Kind aufbauen und eine enge Beziehung mit dem Kind eingehen. … kann mit dem Kind in unterschiedlichen Kommunikationsformen interagieren. … nimmt kommunikative Initiativen der Kinder wahr, greift sie auf und unterstützt diese. … setzt Spielmaterial ein, das zu dialogischen und kooperativen Spielformen einlädt.	… tauscht sich regelmäßig mit Eltern und im Team über die Kommunikation und Interaktion mit dem Kind aus. … erkennt Signale des Kindes für Interesse, Ablehnung, Wohlbehagen, Missfallen. … ist in der Lage, als „Übersetzerin“ bzw. „Übersetzer“ für das Kind tätig zu werden und Brücken zu anderen Spielpartnern zu bauen. … kann professionell Nähe und Distanz zu dem Kind bewahren. … arbeitet mit Expertinnen und Experten in Bezug auf alternative Kommunikationsformen zusammen.	… akzeptiert alle Kommunikationsmöglichkeiten und erlebt dies als Bereicherung. … zeigt Ausdauer und Konsequenz bei der Verwendung der alternativen Kommunikationsformen. … reflektiert die Möglichkeiten der Kommunikation mit dem Kind und die Auswirkungen auf die Beziehung zu sich und den anderen.

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
		... informiert sich über Kommunikationssysteme anschließender Bildungseinrichtungen und kann Eltern sowie das Team hierüber informieren.	
 ... weiß um Kommunikationssysteme (z.B. unterstützte Kommunikation, Gebärdensprache). ... bildet sich gegebenenfalls fort im Umgang mit technischen Hilfsmitteln.			

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
A8 Übergänge (z.B. bevorstehende Einschulung) mit dem Kind gestalten			
Die frühpädagogische Fachkraft ...			
... weiß, dass Übergänge für Kinder, Eltern und Lehrerinnen und Lehrer sowie Erzieherinnen und Erzieher Herausforderungen und Chancen beinhalten. ... kennt die Vorfreude, Ängste und Befürchtungen der Kinder und Eltern. ... weiß um die Möglichkeit und die Bedeutung einer inklusiven Bildungsbiografie für jedes Kind und seine Familie. ... weiß um die Bedeutung einer angemessenen Eingewöhnung für das Kind und die Eltern. ... weiß um die Bedeutung eines Entwicklungsberichts über das zukünftige Schulkind. ... kennt die Bedingungen des Datenschutzes hinsichtlich des Austauschs zwischen Schule und Kindertageseinrichtung.	... bezieht das Kind in die Gestaltung von Übergängen aktiv mit ein. ... vermittelt dem Kind positive Eindrücke und Gefühle im Hinblick auf den bevorstehenden Schulbesuch. ... stellt Kontakt zu den zukünftigen Pädagoginnen und Pädagogen her und begleitet jedes Kind in die Schule. ... kann die Entwicklung aller Kinder dokumentieren sowie besprechen und präsentieren. ... schätzt die Entwicklung des Kindes ein und gibt Unterstützung im Hinblick auf den weiteren Bildungsweg.	... berät und begleitet die Eltern bei der Schulauswahl. ... respektiert die Wünsche und Entscheidungen zur Schulauswahl der Eltern. ... tauscht sich bezüglich des Entwicklungsberichts gegebenenfalls mit anderen Fachkräften aus. ... bespricht den Entwicklungsbericht mit den Eltern und bezieht deren Meinung mit ein.	... reflektiert die eigene Rolle/ Haltung hinsichtlich der Erziehungsbegleitung. ... ist in der Lage, mit Abschied professionell umzugehen.

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
... kennt die Chancen kommunaler Bildungslandschaften. ... kann Bildungsangebote im Hinblick auf ihre inklusive Ausrichtung einschätzen.			

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
B Handlungsfeld Gruppe			
B1 Bildungspotenzial von Formaten [3] nutzen			
Die frühpädagogische Fachkraft ...			
... kennt die Bedeutung von Alltagssituationen für kindliche Bildungsprozesse in der Gruppe. ... weiß um die Bedeutung von Formaten im Tagesablauf als Orientierungspunkte für Kinder. ... kennt Möglichkeiten zur flexiblen Raumgestaltung und zur Auswahl eines multisensorischen Angebots an Spielmitteln.	... stellt Spielmaterial in Abhängigkeit der individuellen Interessen und Fähigkeiten der Kinder bereit und ermöglicht allen Kindern den Zugang zu Spielmaterial und Spielräumen. ... rhythmisiert den Alltag der Gruppe im Sinne der Herstellung von Aktivitäts- und Ruhephasen. ... beobachtet und dokumentiert in Alltagssituationen kindliche Interessen und Fähigkeiten. ... führt in Alltagssituationen einen gemeinsamen und gleichberechtigten Dialog mit den Kindern in der Gruppe. ... schafft Beteiligungsmöglichkeiten für alle Kinder zur Mitgestaltung des Alltags.	... ist sensibel für die unterschiedlichen Voraussetzungen und Interessen der Kinder. ... kann das Bedürfnis der Kinder nach Ruhe und Aktivität einschätzen. ... berät und reflektiert im Team das Bildungspotenzial für Kinder in Alltagssituationen. ... macht Eltern deutlich, welches Bildungspotenzial in Alltagssituationen steckt.	... findet eine Balance zwischen Selbstbildung des Kindes sowie Anleitung und Lenkung der Bildungsaktivitäten im Alltag in der Gruppe. ... reflektiert die eigenen Interessen und Fähigkeiten im Hinblick auf die Gestaltung von Alltagssituationen mit der Gruppe. ... reflektiert die eigene Rolle bei der Herstellung von Ruhe und Aktivität.

3 Unter Formaten werden Alltagssituationen, Rituale, gezielte Angebote, gemeinsame Mahlzeiten etc. verstanden.

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
B2 Inklusive Spiel- und Lernsituationen (mit)gestalten			
Die frühpädagogische Fachkraft ...			
... weiß, dass alle Bildungs- und Therapiemaßnahmen in engem Zusammenhang mit dem gemeinsamen Spiel als Kernbereich der sozialen Inklusion stehen. ... kennt unterschiedliche Spielformen von Kindern und deren Potenziale. ... weiß, dass das gemeinsame Spiel von Kindern von Ausschlussprozessen betroffen sein kann. ... weiß, dass frühe Zurückweisung durch Gleichaltrige und soziale Ausgrenzung in der Kindergruppe hohe Entwicklungsrisiken für die betroffenen Kinder in sich bergen. ... kennt die Bedeutung von Rollen und Skripten für kindliche Rollenspiele und ist sich darüber bewusst, dass die gezielte Zuweisung von Rollen durch den Erwachsenen zum Scheitern einer Spielsituation führen kann.	... stellt sicher, dass genügend Zeit im Tagesablauf zum gemeinsamen Spielen zur Verfügung steht. ... stellt sicher, dass Aktivitäten in unterschiedlichen Gruppengrößen möglich sind. ... ermöglicht auch bei Spiel- und Lernsituationen außerhalb der Kindertageseinrichtung allen Kindern die Teilnahme. ... gestaltet flexibel spielpädagogische Angebote. ... deutet die Spiele der Kinder im Sinn kreativer Auseinandersetzung mit ihren Lebenswelten. ... begibt sich feinfühlig in Spielprozesse hinein, um über das Mitspielen das gemeinsame Spiel der Kinder zu unterstützen und in seiner Intensität weiterzuentwickeln.	... reflektiert im Team die Gestaltung inklusiver Spielsituationen. ... informiert die Eltern über Spiel- und Lernsituationen ihres Kindes und deren Zweck.	... reflektiert ihre Rolle im Spiel als Modell dafür, Interesse für bis dahin Unbekanntes zu entwickeln, Verhältnisse vorurteilsbewusst zu betrachten und Handlungen vorsichtiger zu hinterfragen. ... reflektiert eigene Präferenzen bei den unterschiedlichen Spielformen von Kindern.

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
	... gestaltet pädagogische Angebote so, dass Kinder in ihrer Individualität gestärkt werden und lernen, mit Unterschieden zu leben. ... thematisiert Vorurteile, die während des gemeinsamen Spiels auftreten. ... erkennt auch nonverbale Einladungen von Kindern zum gemeinsamen Spiel.		
  ... kennt die Bedeutung sprachlich-kommunikativer Fähigkeiten für den Zugang zu Spiel- und Lernsituationen und kennt Möglichkeiten unterstützter Kommunikation.	 ... nutzt Möglichkeiten unterstützter Kommunikation bei der Gestaltung inklusiver Spiel- und Lernsituationen. ... unterstützt Kinder dabei, über ihre Beziehungen und Zuschreibungen kritisch nachzudenken.		

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
B3 Peer-Kommunikation anregen und moderieren			
Die frühpädagogische Fachkraft …			
… kennt die Bedeutung der Peer-Kommunikation für die kindliche Entwicklung. … weiß, dass der Peer-Status einen wesentlichen Stellenwert beim Zugang zu Interaktionsprozessen einnimmt. … weiß, dass Peer-Kommunikation zwischen Kindern mit und ohne Behinderung von der Strukturierung des Gruppengeschehens und der Anregung zu sozialen Spielformen abhängt. … kennt den Zusammenhang zwischen der Beteiligung und Mitbestimmung der Kinder bei der Auswahl von Spielen und dem Zustandekommen von Peer-Interaktionen. … kennt Merkmale bzw. Zuschreibungen, die mit hoher Wahrscheinlichkeit zu sozialer Ausgrenzung führen.	… stellt Spielmaterial zur Verfügung, das zur sozialen Interaktion einlädt. … gestaltet Situationen im Alltag als Anlass zur Kommunikation. … beteiligt Kinder bei der Auswahl von sozialen Spielformen und stellt Gruppen so zusammen, dass Kinder mit einer Behinderung genügend gleichaltrige Kinder ohne Behinderung als kommunikatives Vorbild nutzen können. … unterstützt Kinder beim Zugang zur Peer-Kommunikation, greift dabei jedoch nicht zu stark in das kindliche Spielgeschehen ein. … kann mit auffallender Erwachsenenorientierung einzelner Kinder sensibel umgehen. … kann die Ursachen von Konflikten unter Kindern beurteilen und bei den Kindern eine eigene Lösungskompetenz anregen.	… reflektiert im Team über die Peer-Kommunikation zwischen den Kindern. … macht die Eltern vertraut mit der Bedeutung der Peer-Kommunikation. … ist sensibel für die Präferenzen der Kinder bei der Auswahl ihrer Interaktionspartner. … ist sensibel für Instabilitäten in der Peer-Kommunikation. … kooperiert mit Expertinnen und Experten [4], um Möglichkeiten der unterstützten Kommunikation in den Alltag einzubinden.	… reflektiert die gemeinsame Interaktion und die eigene Rolle als Begleiterin bzw. Begleiter kindlicher Interaktionsprozesse. … ist sich darüber bewusst, ein kommunikatives Vorbild für die Kinder zu sein. … macht sich die eigene Erfahrung von sozialer Ausgrenzung und ihrer Folgen bewusst.

4 Expertinnen und Experten sind z.B. medizinisches Personal, Fachdienste, Frühförderstellen, Heilpädagoginnen, Heilpädagogen und andere Fachkräfte, die sich spezialisiert mit Fragen von Behinderung und Eingliederung auseinandersetzen und zumeist außerhalb der Kindertageseinrichtung agieren.

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
… kennt den Zusammenhang von sprachlich-kommunikativen Kompetenzen und der Akzeptanz bzw. Ablehnung in der Peer-Gruppe.	… unterstützt Kinder bei der Entwicklung von kommunikativen Kompetenzen (Initiative und Responsivität).	… ist sensibel für kompensatorische Strategien von Kindern, wenn sie von der Peer-Interaktion ausgeschlossen werden.	

B4 Zurückweisungen moderieren, Ausgrenzungsprozessen entgegenwirken

Die frühpädagogische Fachkraft …

… kennt kindliche Kategorisierungsmuster und hat Wissen über die Entwicklung von Vorurteilen bei Kleinkindern. … weiß, dass Kinder im Umgang untereinander eigenständig Kategorien entwickeln und dass diese zur Basis für Anerkennung oder Ausgrenzung werden können. … kennt die Bedeutung von Akzeptanz in der Peer-Gruppe als wesentliche Erfahrung für Kinder.	… erkennt Beschämungssituationen oder Ausgrenzungsprozesse und kann ihnen moderierend begegnen. … unterstützt Kinder bei der Peer-Interaktion, die über einen längeren Zeitraum und fortlaufend von Ausschlussprozessen betroffen sind. … ist in der Lage, auf Prozesse, die zu stabilen Kategorisierungsmustern in der Kindergruppe führen, Einfluss zu nehmen.	… benennt im Team Ausgrenzungsprozesse und reflektiert gemeinsam Möglichkeiten, diesen zu begegnen. … ist in der Lage, Ausgrenzungserfahrungen im Team und in der Elternschaft frühzeitig wahrzunehmen und sensibel zur Sprache zu bringen. … nimmt Ausschlussprozesse wahr, die sich in der Peer-Gruppe anbahnen, und kann diese den Kindern sensibel vermitteln.	… reflektiert die eigene Rolle im Spiel als Spielgefährtin und Mittlerin bzw. als Spielgefährte und Mittler. … ist sich der Vorbildfunktion beim Spiel bewusst und zeigt Neugier, Begeisterungsfähigkeit und einen positiven Umgang mit überraschenden Wendungen. … interessiert sich für das Spiel der Kinder und zeigt dies durch Nachfragen, spielbegleitende Kommentare und positive Reaktionen. … reflektiert eigene Erfahrungen von Diskriminierung und Privilegierung.

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
... kennt pädagogische Unterstützungsmöglichkeiten für das Spiel von Kindern mit verschiedenen Fähigkeiten und Bedürfnissen. ... weiß, dass durch das Eingreifen des Erwachsenen eine Spielsituation oder ein Spielmotiv der Kinder zerstört werden kann. ... kennt Medien, die Ausschlussprozesse thematisieren.	... kann Hilfestellungen für Kinder, die von Ausschlussprozessen betroffen sind, flexibel und sensibel in der Peer-Gruppe einsetzen. ... setzt Medien (z.B. Bilderbücher) ein, die Ausschlussprozesse moderieren, und nutzt diese zur Auseinandersetzung mit Vielfalt. ... zeigt Kindern Gelegenheiten auf, sich am Spiel zu beteiligen. ... bietet Kindern sensibel eine Rolle im Regel- und Rollenspiel an. ... kann mit einem einzelnen Kind verlässlich kooperieren, solange es direkte Unterstützung benötigt. ... kann ein Spiel strukturieren, wenn ein Kind mit der Dynamik des Spiels überfordert ist. ... gibt Hilfestellung, eine Spielsituation zu verlassen, wenn ein Spiel belastend wird.	... tritt ruhig und geduldig auf, um als konstant zuverlässige Persönlichkeit wahrgenommen zu werden und Sicherheit zu vermitteln.	

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
… verfügt über Kenntnisse zum Einfluss des soziokulturellen Kontextes auf Peer-Beziehungen.			

B5 Geeignete Rahmenbedingungen zur Verfügung stellen

Die frühpädagogische Fachkraft …

… kennt die Bedeutung von Rahmenbedingungen für das gemeinsame Spiel. … kennt die Bedeutung der physischen Umgebung für das Spiel der Kinder. … weiß, dass eine schlechte Akustik die aktive Teilnahme an Gruppenspielen beeinflussen kann. … kennt die körperlichen und wahrnehmungsbezogenen Voraussetzungen zur Teilhabe an Spielprozessen.	… gestaltet die physische Spielumgebung einladend und anregend. … stellt Spielmaterial zur Verfügung, das den unterschiedlichen Fähigkeiten und Bedürfnissen der Kinder gerecht wird. … berücksichtigt akustische, physische und wahrnehmungsbezogene Faktoren bei der Herstellung einer anregenden Spielumgebung. … eröffnet Kindern eine Vielzahl an Möglichkeiten, sich in Spielprozessen einzubringen und an Aktivitäten teilzunehmen.	… tauscht sich mit dem Team, den Eltern sowie Expertinnen und Experten über die individuellen Voraussetzungen bei der Herstellung einer anregenden Spielumgebung aus.	… reflektiert die eigene Haltung und Präferenzen bezüglich Spielformen, Spielmaterial und Raumgestaltung bei der Planung von Aktivitäten. … erkennt das Recht der Kinder auf selbstbestimmte Interaktion an.

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
… kennt die Bedürfnisse der Kinder und berücksichtigt sie bei der Auswahl von Spielmaterial und der Bereitstellung einer anregenden Spielumgebung.	… kann Barrieren für das gemeinsame Spiel innerhalb der Rahmenbedingungen erkennen und diese zugunsten der Teilhabe der Kinder verändern.		
… besitzt vertiefte Kenntnisse über die Gestaltung von Aktionsräumen, die zu spezifischen Spielaktivitäten einladen.	… schafft Rückzugsmöglichkeiten und Aktivitätsräume durch die Gestaltung von Innen- und Außenbereichen.	… nutzt Verfahren der Gruppendiskussion mit Kindern, um sie an der Planung und Gestaltung von Spielräumen teilhaben zu lassen.	

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
C Handlungsfeld Eltern [5]			
C1 Die Zusammenarbeit unter Berücksichtigung der Heterogenität, Erwartungen und Bedarfe der Eltern gestalten			
Die frühpädagogische Fachkraft …			
… verfügt über Wissen über – Anforderungen/Belastungen (materiell/physisch/psychisch) von Eltern, – die vielfältigen Lebenslagen und gesellschaftlichen Bedingungen von Familien, – Statusveränderung der Familie, – Vielfalt von Familie, – Bewältigungsprozesse von Eltern vor und nach der Diagnose. … verfügt über Wissen über Kommunikation und Interaktion mit Eltern. … verfügt über Wissen über die Möglichkeiten des Empowerment.	… heißt alle Eltern mit Respekt willkommen und schafft Voraussetzungen für ein vertrauensvolles Verhältnis. … kann Erwartungen und Bedarfe von Eltern erfragen und darauf eingehen (z.B. Dolmetscher sein, einfache Sprache benutzen). … kommuniziert wertschätzend und auf Augenhöhe mit den Eltern. … beteiligt Eltern an der Mitbestimmung und Mitgestaltung der pädagogischen Angebote. … zieht andere Expertenmeinungen in Absprache mit den Eltern hinzu.	… kann über das Kind und die besondere Lebenslage der Familie ressourcenorientiert mit den Eltern kommunizieren. … vermeidet Schuldzuweisungen und vermittelt Anerkennung (Empathiefähigkeit). … reflektiert gemeinsam mit den Eltern die Entwicklungsschritte. … thematisiert mit allen Eltern deren Erwartungen, Sorgen und Hemmungen. … nimmt Konfliktsituationen wahr und zeigt angemessene Reaktionen.	… reflektiert eigene Stärken und Vorlieben, Ängste und Befürchtungen. … reflektiert eigene einseitige, stereotype und diskriminierende Denkmuster und geht vorurteilsbewusst damit um. … reflektiert emotionale Befindlichkeiten. … erkennt eigenes Autoritätsverhalten und ist sich hierarchischer Strukturen bewusst. … erkennt eigene Grenzen und kann differenziert mit persönlichen Erfahrungen umgehen. … nimmt Resonanzphänomene wahr und reflektiert sie.

5 Unter Eltern werden leibliche Eltern, Mütter und Väter, Adoptiveltern oder Pflegeeltern, aber auch Einelternfamilien verstanden, außerdem Personen aus dem erweiterten Kreis der Familie wie Großeltern, Freunde, Paten und andere (siehe hierzu auch das Kompetenzprofil „Zusammenarbeit mit Eltern“).

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
... hat Wissen über Normalisierungsdebatten. ... hat Wissen über Angebote und Möglichkeiten für Familien mit Kindern mit Behinderung innerhalb und außerhalb der Einrichtung. ... hat Wissen über die gesetzlichen Vorgaben und rechtlichen Grundlagen zur Zusammenarbeit mit Eltern.	... kann Medien (z.B. Fotos, Videos) in ihrer Arbeit mit den Eltern sinnvoll einsetzen. ... schafft Barrierefreiheit für die Eltern. ... weist Kolleginnen und Kollegen auf diskriminierende Verhaltens- und Handlungsweisen gegenüber Eltern hin.		... hinterfragt eigenes defizitorientiertes Denken.
  ... hat ein vertieftes Wissen über interkulturelle Zusammenhänge sowie über besondere Belastungen von Eltern mit Kindern mit Behinderung.	 ... sorgt für eine angemessene Berücksichtigung des wertschätzenden Umgangs mit Eltern in der Konzeption.	 ... achtet auf wertschätzende und vorurteilsbewusste Kommunikation im Team und mit den Eltern.	 ... reflektiert regelmäßig, ob es gelingt, die Eltern als Partner anzuerkennen und auf ihre spezifischen Lebenslagen einzugehen.

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
C2 Eltern in ihrer Kommunikation und Interaktion untereinander unterstützen			
Die frühpädagogische Fachkraft …			
… hat Wissen um die Bedeutsamkeit der Kindertageseinrichtung als Lebens- und Bildungsort. … verfügt über Kenntnisse von Kommunikationsstrukturen, Interaktionsformen und gruppendynamischen Prozessen sowie Konfliktlösungsstrategien. … hat Wissen über Erwartungen und Bedürfnisse von Vätern und Müttern.	… nutzt Alltagssituationen in der Kita, um Eltern miteinander in Kontakt zu bringen. … kann Netzwerke unter den Eltern initiieren und befördern. … bietet themenbezogene Kontakt-, Austausch- und Gesprächsrunden an, an denen möglichst alle Eltern teilnehmen können. … bindet Kompetenzen und Fähigkeiten der Eltern ein (z. B. bei Raumgestaltung, Newsletter) und macht zielgruppenbezogene Angebote. … kommuniziert wertschätzend und unterstützt den wertschätzenden Umgang unter den Eltern. … thematisiert Ausgrenzungstendenzen. … arbeitet mit dem Elternbeirat sowie übergeordneten Elterngremien und Arbeitskreisen zusammen.	… nimmt feinfühlig die individuellen Bedürfnisse von Eltern wahr und tauscht sich im Team und mit den Eltern aus. … schätzt die Familienkulturen und -sprachen unter Berücksichtigung verschiedener Sichtweisen und Meinungen. … gibt Eltern zu verstehen, dass ihre Anwesenheit erwünscht ist. … moderiert Gesprächssituationen. … kann ihre Eindrücke im Team einbringen, reflektieren und zufriedenstellende Lösungen erarbeiten.	… kennt eigene Empfindlichkeiten und Bedürfnisse und reflektiert diese. … kennt und reflektiert eigene Kommunikationsmuster.

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
	… stellt Eltern einen geschützten Rahmen zum Austausch zur Verfügung.		
C3 Eltern informieren und beraten			
Die frühpädagogische Fachkraft …			
… verfügt über Wissen um die Bedeutung von Beratung und Information sowie über Grundkenntnisse in der Beratung. … verfügt über Wissen über individuelle Bildungsverläufe. … hat Wissen über eine systemische Sicht auf die familiäre Situation. … kennt Begriffe und Bedeutung medizinisch-therapeutischer Maßnahmen und Quellen, um sich darüber zu informieren. … kennt Beeinträchtigungen in der kindlichen Entwicklung und informiert sich bei Bedarf darüber.	… führt regelmäßig Entwicklungs- und Förderplangespräche über die Kinder mit den Eltern. … kommuniziert eigene Deutungsmuster auf der Grundlage von Wissen und fundierter Beobachtung. … denkt und kommuniziert ressourcenorientiert und stimmt gemeinsam mit Eltern die weiteren Schritte ab. … kann Eltern individuell angemessen beraten und im Prozess aktiv begleiten.	… reflektiert im Team die Information und Beratung von Eltern. … stimmt im Team ab, wer Ansprechpartner für welche Themen ist, und macht dies für die Eltern transparent. … vermittelt zwischen verschiedenen Interessengruppen.	… reflektiert die eigenen Stärken und Schwächen im Hinblick auf die Beratung von Eltern. … reflektiert über eigene Erfahrungen in Bezug auf Übergänge und deren Herausforderungen. … steuert eigene Betroffenheit und Emotionen und beachtet Übertragungsphänomene. … zeigt Einfühlungsvermögen für vielfältige Beratungs- und Informationsbedarfe und berücksichtigt dabei interkulturelle Gegebenheiten.

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
... hat grundlegendes Wissen über einschlägige soziale Infrastrukturen im Umfeld der Kindertageseinrichtung und über Unterstützungssysteme. ... hat Wissen über Strukturen, den Aufbau und die Bedeutsamkeit von Netzwerken zur Unterstützung von Familien. ... kennt Informationsquellen, die die Perspektive von Eltern zeigen (z.B. Internetforen). ... kennt die Bedeutung von Ablöse- und Trauerprozessen und berücksichtigt soziale und ethnische Bedingungen. ... hat Wissen über die Vorgeschichte des Kindes mit Institutionen und Fachdiensten.	... bietet ein ungestörtes Beratungssetting an. ... ermöglicht niederschwellig trägerinterne und externe Beratungsangebote in der Kita oder stellt Erstkontakte zu Beratungsstellen her. ... hat eine gute mündliche und schriftliche Ausdrucksweise. ... hält regelmäßig Kontakt zu relevanten Kooperationspartnern. ... berät und informiert Eltern im Hinblick auf Übergänge und zeigt Unterstützungsmöglichkeiten auf. ... ermutigt Eltern, eigene Wege zu gehen. ... stellt bedarfsorientierte Informationen bereit (z.B. über Elternabende, Informationsbroschüren, Handzettel und Kontaktdaten) und vermittelt Ansprechpersonen.		

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
	… organisiert Unterstützung bei Schwierigkeiten in der Beratung. … moderiert schwierige Beratungs-situationen zwischen Team und Eltern.		

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
D Handlungsfeld Team [6]			
D1 Inklusive Teamkultur entwickeln			
Die frühpädagogische Fachkraft ...			
... weiß um die Notwendigkeit der engen Zusammenarbeit verschiedener Berufsgruppen mit unterschiedlichen professionellen Kompetenzen in einem Team. ... weiß um die Bedeutung der unterschiedlichen professionellen Kompetenzen. ... kennt die spezifischen Schwerpunkte der Fachkräfte, einschließlich der eigenen, und weiß damit umzugehen.	... bringt ihre eigene Fachkompetenz als spezifische Fertigkeit angemessen ins Team ein. ... erweitert ihre eigene Fachkompetenz um neue Fertigkeiten aus anderen Bereichen. ... beteiligt sich an Prozessen der gleichberechtigten fachlichen Kommunikation. ... macht Kollegen auf anti-inklusive Kommunikation und Handlungen aufmerksam. ... kann zur Problemlösung in einem Team aktiv beitragen.	... achtet und respektiert alle Teammitglieder gleichermaßen. ... respektiert die Beiträge aller Teammitglieder im Sinne einer gemeinsamen Problembearbeitung. ... bringt sich selbst angemessen in einen Prozess der Teamentwicklung ein. ... tauscht sich regelmäßig im Team auf Augenhöhe aus.	... ist bereit, von der eigenen Sichtweise abweichende professionelle Sichtweisen zu akzeptieren. ... reflektiert die Abhängigkeit der eigenen Sichtweise von der eigenen Berufsbiografie. ... ist im Sinne einer Haltung bereit, die eigene Sichtweise in einem interdisziplinären Team weiterzuentwickeln.

6 Mit „Team“ sind in diesem Zusammenhang die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Kindertageseinrichtung gemeint, die im Gruppendienst zusammenarbeiten. Ein solches Team kann neben den klassischen Berufsgruppen z. B. auch Heilpädagoginnen und -pädagogen sowie Therapeutinnen und Therapeuten umfassen.

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
 … kennt Möglichkeiten der Führung und Anleitung in einem Team.	 … moderiert, leitet und führt ein interdisziplinäres Team. … betreibt Diversity-Management im Team.		 … reflektiert ihre eigene Führungskompetenz im Team.
D 2 Pädagogische und therapeutische Angebote planen, umsetzen, besprechen und reflektieren			
Die frühpädagogische Fachkraft …			
… weiß um die Bedeutung der Planung, Umsetzung, Besprechung und Analyse von Bildungssituationen im Team. … kennt Möglichkeiten der gemeinsamen Planung und Umsetzung von Bildungssituationen. … weiß um die Möglichkeiten der Verknüpfung von pädagogischen und therapeutischen Angeboten in Einrichtungen (Prinzip der inklusiven Therapie).	… plant im Team Bildungsangebote und setzt sie um. … bespricht und analysiert im Team Bildungssituationen. … kann pädagogische und therapeutische Angebote auf die Gruppenarbeit beziehen und einbetten.	… reflektiert gemeinsam mit dem Team die Bildungsangebote der Einrichtung. … ist bereit, eigene Ideen zu Bildungsangeboten in die Teamarbeit einzubringen und zur Diskussion zu stellen.	… kann sich von eigenen Vorschlägen zu Bildungsangeboten lösen. … reflektiert über die eigenen Vorlieben bei Analyse und Planung von Bildungsangeboten. … fasst auf pädagogisch-therapeutische Angebote bezogene Vorschläge und Beiträge in einem Teamentwicklungsprozess als persönliche Bereicherung auf.

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
... kennt Möglichkeiten der Führung und Anleitung von Teamentwicklungsprozessen.	... führt und leitet Teamentwicklungsprozesse an.	... moderiert Teamentwicklungsprozesse.	... reflektiert ihre Führungskompetenz.
D 3 Kompetenztransfer zwischen Pädagoginnen und Pädagogen sowie Therapeutinnen und Therapeuten sicherstellen			
Die frühpädagogische Fachkraft ...			
... weiß um die Notwendigkeit der engen Zusammenarbeit von pädagogischen und therapeutischen Fachkräften. ... kennt die therapeutischen Konzepte bezogen auf die Kinder der Gruppe in den Grundzügen. ... weiß um die Möglichkeiten der Einbeziehung von therapeutischen Elementen in die Gruppenarbeit.	... arbeitet mit Pädagoginnen und Pädagogen sowie Therapeutinnen und Therapeuten gleichberechtigt zusammen. ... übernimmt Elemente aus pädagogischen und therapeutischen Konzepten in das eigene Konzept der Gruppenarbeit. ... kann sich Teilkompetenzen aus pädagogischen und therapeutischen Konzepten im Rahmen von Fortbildung aneignen (sogenannter „Kompetenztransfer“).	... kann sich in die spezifische Perspektive therapeutischer Fachkräfte einfühlen. ... reflektiert im Team Widersprüche zwischen der eigenen pädagogischen Arbeit und den therapeutischen Angeboten. ... beteiligt sich an Bemühungen um eine Ausbalancierung von unterschiedlichen fachlichen Ansprüchen, bezogen auf die Gruppenarbeit, in einem Team.	... reflektiert ihre eigene spezifische Fachkompetenz im Kontext anderer pädagogisch-therapeutischer Kompetenzen. ... ist bereit, ihre eigene spezifische Fachkompetenz infrage stellen zu lassen. ... ist im Sinne einer Haltung bereit, unterschiedliche Auffassungen über die pädagogisch-therapeutische Arbeit in Gruppen als Bereicherung zu verstehen.

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
… kennt Möglichkeiten der Führung und Anleitung der Teamzusammenarbeit von pädagogischen und therapeutischen Fachkräften.	… unterstützt die Fachkräfte, um einen Kompetenztransfer zu erreichen.	… kann Teamprozesse zwischen pädagogischen und therapeutischen Fachkräften moderieren.	… reflektiert über ihre Fähigkeit und Bereitschaft zur Führung und Anleitung von Teamprozessen zwischen pädagogischen und therapeutischen Fachkräften.

D 4 Regelmäßig Fallbesprechungen im Team durchführen

Die frühpädagogische Fachkraft …

… weiß um die Bedeutung des Verstehens von Fällen bezogen auf die Gruppenarbeit. … kennt Möglichkeiten der Gestaltung von Fallbesprechungen im Team. … weiß um die Gefahr der Reduzierung von Kindern auf Fälle.	… bringt sich in alle Prozesse der Team-Fallbesprechung ein. … stellt im Team Informationen über einzelne Kinder vor. … nimmt aus den verschiedenen Sichtweisen im Team Anregungen für eine umfassende Sichtweise von Kindern auf.	… reflektiert im Team den Prozess der Fallbesprechung mit dem Ziel einer kontinuierlichen Weiterentwicklung des kommunikativen Austauschs. … ist in der Lage, sich in die Sichtweise anderer Beteiligter einzufühlen.	… reflektiert ihre Bereitschaft, die eigene Sicht auf das Kind um andere Perspektiven zu ergänzen. … kann die eigene Sichtweise, bezogen auf Kinder, in der Team-Fallbesprechung begründen und behaupten.

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
… kennt Möglichkeiten der Führung und Anleitung von Fallbesprechungen im Team.	… sorgt für die Durchführung von Fallbesprechungen im Team.	… kann Fallbesprechungen im Team moderieren.	… reflektiert über die Möglichkeiten der Führung und Anleitung von Fallbesprechungen im Team.
D 5 Für Schutz vor Kindeswohlgefährdung sorgen			
Die frühpädagogische Fachkraft …			
(Siehe auch Handlungsanforderung 7 des Kompetenzprofils „Kinder in den ersten drei Lebensjahren“) … weiß um die Bedeutung des Schutzes vor Kindeswohlgefährdung als Aufgabe des Teams. … kennt die rechtlichen Vorgaben, Ursachen, Formen und Folgen von Kindeswohlgefährdung. … kennt die Möglichkeiten der Verankerung des Schutzes vor Kindeswohlgefährdung in der pädagogischen Arbeit. … kennt relevante Ansprechpartner im Fall des Verdachts auf Kindeswohlgefährdung sowie den Ablauf.	*(Siehe auch Handlungsanforderung D4)* … erarbeitet mit Leitung, Träger und Team einen Ablaufplan im Fall eines Verdachts auf Kindeswohlgefährdung. … ist aufmerksam gegenüber möglichen Situationen, die den Verdacht auf Kindeswohlgefährdung begründen können. … achtet darauf, dass das Kind die Unterstützung bekommt, die es braucht.	*(Siehe auch Handlungsanforderung D4)* … reflektiert im Team den Schutz vor Kindeswohlgefährdung in der Einrichtung. … reflektiert regelmäßig im Team, inwiefern die Einrichtung den Bedürfnissen der Kinder gerecht wird.	*(Siehe auch Handlungsanforderung D4)* … reflektiert die eigene Haltung zum Thema „Schutz vor Kindeswohlgefährdung“.

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
… weiß um die Möglichkeiten von Teamentwicklungsprozessen zum Thema „Schutz vor Kindeswohlgefährdung“.	… führt und leitet Teamentwicklungsprozesse.	… moderiert Teamentwicklungsprozesse zum Thema „Schutz vor Kindeswohlgefährdung“.	… reflektiert die Führung und Anleitung von Teamentwicklungsprozessen.

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
E Handlungsfeld Einrichtung und Träger			
E1 Die pädagogische Konzeption der Einrichtung unter inklusiven Aspekten weiterentwickeln			
Die frühpädagogische Fachkraft ...			
... kennt die wesentlichen Bestandteile einer pädagogischen Konzeption für eine inklusive Kindertageseinrichtung. ... weiß um die Notwendigkeit der ständigen Weiterentwicklung von inklusiven Einrichtungskonzeptionen. ... kennt die Auswirkungen des Leitbildes „Inklusion“ auf den verschiedenen Ebenen der Einrichtung.	... formuliert Beiträge zu einer inklusiven Einrichtungskonzeption auf den verschiedenen Einrichtungsebenen. ... begründet eine inklusive Einrichtungskonzeption gegenüber Eltern, Trägern u.a. ... kann die Auswirkungen des Leitbildes auf den verschiedenen Ebenen der Einrichtung formulieren und leben.	... lässt sich auf einen gemeinsamen Entwicklungsprozess einer inklusiven Einrichtungskonzeption ein. ... reflektiert regelmäßig kritisch Veränderungen der pädagogischen Konzeption bezogen auf den pädagogischen Alltag im Team. ... nimmt Rücksicht auf unterschiedliche Vorstellungen zu den Schwerpunkten einer inklusiven Einrichtungskonzeption.	... ist bereit, ihre eigenen pädagogisch-konzeptionellen Vorstellungen im Sinne einer inklusiven Einrichtungskonzeption weiterzuentwickeln. ... reflektiert den eigenen Anteil an der Entwicklung einer inklusiven Einrichtungskonzeption auf den verschiedenen Einrichtungsebenen. ... ist im Sinne einer Haltung bereit, das Leitbild der Inklusion in allen Bereichen der Einrichtungskonzeption zu verankern.

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
… kennt Möglichkeiten der Führung und Anleitung von konzeptionellen Entwicklungsprozessen. … kann Unterstützung für den Entwicklungsprozess organisieren.	… führt und leitet einen konzeptionellen Entwicklungsprozess in inklusiven Kindertageseinrichtungen an. … präsentiert die inklusive Arbeit bei Veranstaltungen, in Medien und in politischen Gremien.	… etabliert und moderiert eine kontinuierliche Diskussion um die Weiterentwicklung der inklusiven Einrichtungskonzeption. … ist im regelmäßigen Austausch mit anderen inklusiven Kindertageseinrichtungen und mit dem Träger.	… reflektiert die eigene Rolle als Einrichtungsleitung innerhalb des Entwicklungsprozesses einer inklusiven Einrichtungskonzeption.

E2 Evaluationsprozesse und Qualitätsentwicklung in der Einrichtung durchführen bzw. sicherstellen

Die frühpädagogische Fachkraft …

… weiß um die Bedeutung der Evaluation und Qualitätsentwicklung. … kennt Möglichkeiten der Evaluation und Qualitätsentwicklung. … weiß um den Zusammenhang von Inklusion und Qualität.	… beteiligt sich an Prozessen der Selbstevaluation und des internen Qualitätsmanagements. … formuliert Evaluationskriterien und Qualitätsstandards für die inklusive pädagogische Arbeit. … wendet Verfahren der Evaluation und des Qualitätsmanagements an.	… tauscht sich im Team über Erfahrungen und Möglichkeiten von Qualitätsentwicklung und Evaluation aus. … ist bereit, die eigene inklusive pädagogische Arbeit einem Prozess der Fremdevaluation und externen Qualitätsüberprüfung auszusetzen.	… kann den eigenen Anteil an inklusiven pädagogischen Prozessen im Sinne von Evaluation und Qualitätsentwicklung kritisch reflektieren. … reflektiert die eigene Rolle bei der Gestaltung von Prozessen der Evaluation und Qualitätsentwicklung.

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
	... begründet die Bedeutung der Qualitätsentwicklung und Evaluation für die inklusive pädagogische Arbeit gegenüber Eltern u.a.		... ist im Sinne einer Haltung bereit, die eigene inklusive pädagogische Arbeit zu evaluieren und anhand von Qualitätsstandards weiterzuentwickeln.
+ ... kennt Möglichkeiten der Führung und Anleitung von Evaluations- und Qualitätsentwicklungsprozessen.	+ ... führt und leitet Evaluationsprozesse und Prozesse der Qualitätsentwicklung an.	+ ... moderiert Evaluationsprozesse und Prozesse der Qualitätsentwicklung.	+ ... ist bereit, die eigene Leitungstätigkeit einem Prozess der Evaluation und Qualitätsentwicklung zu unterziehen.
E3 Einrichtung und Sozialraum für Kinder und Eltern barrierefrei (um)gestalten			
Die frühpädagogische Fachkraft ...			
... weiß um die Bedeutung der Barrierefreiheit für Kinder mit Behinderung und ihre Eltern. ... kennt räumlich-materielle und personal-soziale Barrieren für die Inklusion von Kindern mit Behinderung. ... weiß um den Unterschied zwischen räumlich-materiellen Barrieren und den „Barrieren in den Köpfen“.	... begründet das Konzept der Barrierefreiheit gegenüber Eltern und Kindern. ... erkennt Barrieren und versucht, sie abzubauen. ... agiert und kommuniziert aktiv gegen „Barrieren in den Köpfen“.	... reflektiert die Möglichkeiten der gemeinsamen Gestaltung von Barrierefreiheit mit allen Beteiligten. ... kann eigene Ideen zur Gestaltung von Barrierefreiheit in das Team einbringen.	... reflektiert den eigenen Anteil an der Gestaltung von Barrierefreiheit. ... ist im Sinne einer Haltung bereit, die eigenen „Barrieren im Kopf“ kritisch zu reflektieren und abzubauen.

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
… kennt Möglichkeiten der Führung und Anleitung in Bezug auf die barrierefreie Gestaltung mit allen Beteiligten.	… führt und leitet Prozesse der Gestaltung von Barrierefreiheit an.	… moderiert Prozesse der Gestaltung von Barrierefreiheit.	

E 4 Regelmäßige Öffentlichkeitsarbeit

Die frühpädagogische Fachkraft …

… weiß um die Bedeutung einer Öffentlichkeitsarbeit für die Einrichtung und die Idee der Inklusion. … kennt Potenziale und Formen von Öffentlichkeitsarbeit. … kennt gegebenenfalls vorhandene Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartner des Trägers für Öffentlichkeitsarbeit (Öffentlichkeitsreferenten). … weiß, wo und wie Materialien zur Öffentlichkeitsarbeit, insbesondere zum Thema „Inklusion“, bezogen werden können.	… identifiziert sich mit der inklusiven Konzeption der Einrichtung und vertritt sie nach außen. … erkennt Anlässe, auf Inklusion aufmerksam zu machen. … argumentiert gegen Ausgrenzung und Diskriminierung. … legt Formen und Ziele der Öffentlichkeitsarbeit gemeinsam mit dem Team und im Einvernehmen mit den Eltern und Kindern fest. … nutzt Unterstützungspotenziale von lokalen Unternehmen (Fundraising, Sponsoring).	… kommuniziert in der Sprache der Zielgruppen, um die Idee der Inklusion verständlich zu machen. … tauscht sich mit dem Team und den Eltern über die stattfindende Öffentlichkeitsarbeit aus und reflektiert sie.	… reflektiert die Wirkung und Bedeutung sowie die Passgenauigkeit von Öffentlichkeitsarbeit zum Thema „Inklusion/Behinderung“. … reagiert sensibel und bewusst für die Belange der von Ausgrenzung bedrohten Bevölkerungsgruppen.

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
	... nutzt trägereigene Öffentlichkeitsbeauftragte für die Anliegen der inklusiven Pädagogik und eines inklusiven Sozialraums.		
 ... kennt die richtigen Stellen, um Öffentlichkeitsarbeit zu platzieren. ... kennt Möglichkeiten und Mechanismen, die sozial- und bildungspolitische Gestaltung im Sozialraum effektiv durch Öffentlichkeitsarbeit zu initiieren und/oder zu forcieren.	 ... verfolgt das Ziel einer regelmäßigen Öffentlichkeitsarbeit. ... entwickelt ein Konzept zur Öffentlichkeitsarbeit mit dem Ziel, auf das Thema „Inklusion“ aufmerksam zu machen. ... nutzt unterschiedliche Formen der Öffentlichkeitsarbeit. ... engagiert sich nach Möglichkeit politisch oder gesellschaftlich und unterstützt die Öffentlichkeitsbeauftragten.	 ... nimmt Kontakt mit Medienvertreterinnen und -vertretern auf und pflegt ihn.	

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
F Handlungsfeld Sozialraum/Kommune			
F1 Den Sozial- und Kulturraum als Bildungs- und Lerngelegenheit für alle Kinder nutzen, gestalten und entwickeln			
Die frühpädagogische Fachkraft ...			
... kennt Konzepte der Sozialraumorientierung und weiß um den Zusammenhang von Sozialraum und Lebenswelt, Lebensfeld und Bewältigungsmustern. ... kennt den Sozial- und Kulturraum rund um die Einrichtung (Strukturen, Akteure, Bedingungen und Konflikte). ... kennt die spezifischen Belange und Bedarfe der Eltern und Kinder im Kultur- und Sozialraum. ... weiß um die Bedeutung der Einbettung der pädagogischen Arbeit in den Sozial- und Kulturraum. ... weiß um die Bedeutung eines barrierefreien Sozial- und Kulturraums.	... identifiziert Bildungs- und Lernangebote sowie Kooperationspartner (z.B. Musikschule, Vereine, Kirchengemeinden). ... prüft Angebote im Sozial- und Kulturraum bezogen auf die eigene Zielgruppe. ... entwickelt ein Konzept, wie die Einrichtung Bildungs- und Lerngelegenheiten im Sozial- und Kulturraum nutzen kann. ... wählt Angebote im Hinblick auf die Bedürfnisse aller Kinder aus und regt die Nutzung oder Veränderung an.	... tauscht sich im Team über die Nutzung des Sozial- und Kulturraums aus und reflektiert die Erfahrungen auf der Grundlage des Konzepts. ... kommuniziert mit den Eltern über die Möglichkeiten, Chancen und Grenzen im Sozial- und Kulturraum und motiviert sie, bestehende Angebote zu nutzen und neue Angebote zu initiieren. ... ist sensibel für die Chancengerechtigkeit und Vorurteilsbewusstheit der kulturellen und sozialen Angebote. ... kommuniziert mit Kooperationspartnern aus dem Sozial- und Kulturraum offen, respektvoll und wertschätzend.	... erkennt die Chancen und Grenzen der eigenen pädagogischen Handlungsmöglichkeiten zur Gestaltung und Nutzung des Sozial- und Kulturraums. ... reflektiert eigene Vorstellungen über einen inklusiven Sozialraum und die Bedürfnisse der Zielgruppen. ... reflektiert das Leitbild der Einrichtung/des Trägers und den gesetzlichen Auftrag. ... reflektiert die eigene Vorbildfunktion und die eigene Rolle im Sozialraum.

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
... kennt Möglichkeiten, den Sozialraum für das Lernen aller Kinder zu erschließen und zu entwickeln, und weiß die Potenziale von Trägern, Einrichtungen, Gruppen, Professionen und Personen hierfür zu nutzen. ... weiß um die Interessen des eigenen Trägers und der Einrichtung.	... regt die Öffnung der Einrichtung für Angebote aus dem Sozial- und Kulturraum an. ... öffnet die Angebote der eigenen Einrichtung für andere Zielgruppen. ... beteiligt sich aktiv an der Entwicklung im Sozial- und Kulturraum (z.B. Beteiligung bei der Sozialraumanalyse). ... initiiert Veränderungsprozesse und nimmt Einfluss auf soziokulturelle Bildungsprozesse im Sozialraum. ... unterstützt Eltern, ihren Einfluss im Sozialraum geltend zu machen und ihre Rechte wahrzunehmen.		
  ... hat ein vertieftes Wissen über die Bedeutung und Chancen des Sozial- und Kulturraums für die inklusive Bildung.	 ... sorgt dafür, dass die Kommunikation mit dem Sozial- und Kulturraum etabliert wird. ... fördert die inklusive Weiterentwicklung des Sozialraums.	 ... kann unterschiedliche Interessengruppen im Sozialraum konstruktiv vernetzen.	

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
F2 Regionale Netzwerke aufbauen und sich beteiligen			
Die frühpädagogische Fachkraft ...			
... weiß um die Bedeutung von Netzwerken und Netzwerkarbeit für unterschiedliche Zielgruppen. ... kennt andere Angebote im Sozialraum sowie Ansprechpartnerinnen und -partner und deren Arbeitsaufträge und Arbeitsweisen. ... kennt die spezifischen Belange und Bedarfe der Eltern und Kinder im Kultur- und Sozialraum. ... weiß um Methoden und Instrumente des Netzwerkens. ... kennt unterschiedliche Beteiligungsformen.	... nutzt das Wissen der Fachkräfte im Austausch mit anderen Einrichtungen im Sozialraum. ... initiiert Aktivitäten und bezieht die regionalen Netzwerke ein. ... macht auf Ausgrenzungen aufmerksam und Vorurteile bewusst. ... regt inklusive Prozesse an und moderiert sie. ... geht sensibel mit Daten der eigenen Einrichtung und jenen anderer um.	... reflektiert im Team die Möglichkeiten der Entwicklung und Nutzung von regionalen Netzwerken und der Mitwirkung daran. ... informiert Eltern über regionale Netzwerke und tauscht sich mit ihnen hierüber aus. ... initiiert zur verbesserten regionalen Abstimmung einen Austausch zwischen unterschiedlichen formellen und informellen Gruppierungen.	... reflektiert die Bedeutung von regionalen Netzwerken für die individuelle Arbeit, die Einrichtung, die Eltern und die Kinder. ... macht sich die eigenen Vorurteile bewusst, ist bereit, sich mit ihnen auseinanderzusetzen und sie mit anderen zu reflektieren.
+ ... erkennt bedeutsame Strukturen im Sozialraum.	+ ... initiiert regionale Netzwerke, beteiligt sich daran und sorgt für Kontinuität und Nachhaltigkeit.	+ ... hält den Kontakt zu den regionalen Netzwerken.	+

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
F3 Kooperation mit externen Fachdiensten[7]			
Die frühpädagogische Fachkraft ...			
... weiß um die Zuständigkeiten und Aufgaben externer lokaler Fachdienste und kennt Verfahrensabläufe zur Kontaktaufnahme. ... weiß um die Bedeutung und kennt Formen der Zusammenarbeit zwischen Kind/Eltern, Einrichtung und externem Fachdienst. ... weiß von Möglichkeiten der persönlichen Assistenz, auch im Rahmen des persönlichen Budgets. ... kennt die Bestimmungen des Datenschutzes und weiß damit umzugehen.	... diskutiert in der Einrichtung bei Bedarf die Notwendigkeit der Einbeziehung einer fachlichen Unterstützung und überprüft, wer in diesen Prozess einbezogen werden muss. ... klärt mit den Eltern eine mögliche Kontaktaufnahme zu einem externen Fachdienst. ... arbeitet mit den externen Diensten und den Eltern kooperativ zusammen. ... arbeitet transparent und heißt externe Fachkräfte in der Gruppe willkommen. ... bindet externe Fachkräfte in die Arbeit in der Gruppe und den inklusiven Prozess ein. ... führt mit den externen Fachkräften Fallbesprechungen im Sinne der Optimierung von inklusiven Prozessen durch.	... tauscht sich im Team über die Zusammenarbeit mit den externen Fachdiensten aus. ... kommuniziert regelmäßig mit den Eltern, wie die Zusammenarbeit mit den externen Fachdiensten verläuft. ... kann ihre spezifische fachliche Kompetenz in der Zusammenarbeit darstellen und in der Verhandlung nutzen. ... reflektiert mit externen Fachkräften die Beobachtungen und pflegt einen regelmäßigen Austausch. ... moderiert Gespräche zielorientiert und verhält sich in Konflikten lösungsorientiert.	... reflektiert Chancen und Grenzen des externen Fachdienstes in der Einrichtung. ... reflektiert mögliche unterschiedliche Ansichten und Kompetenzen im Team und in den externen Fachdiensten. ... erkennt eigene Grenzen an. ... akzeptiert und ermöglicht Offenheit und Transparenz bezogen auf die eigene pädagogische Arbeit. ... setzt sich mit den eigenen Handlungskompetenzen (auch kritisch) auseinander und nutzt gegebenenfalls die Möglichkeiten der eigenen Qualifizierung in Kooperation mit den Partnern. ... ist sich der Konkurrenz unter den Dienstleistern bewusst und reflektiert die eigene Rolle in der Kooperation.

7 Externe Fachdienste sind z.B. Beratungsdienste, therapeutische Dienste und das Jugendamt.

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
	... entwickelt gemeinsam mit Eltern und Diensten individuelle Handlungs- und Bildungspläne für jedes Kind. ... prüft und nutzt gegebenenfalls die Möglichkeit einer ehrenamtlichen Unterstützung für die Einrichtung.		
  ... kennt die Gremien, Arbeitskreise etc. vor Ort und deren Zielsetzung. ... arbeitet mit anderen Einrichtungen und Fachdiensten im Sozialraum regelmäßig zusammen.	 ... beschafft sich Informationen und nimmt Kontakt mit dem externen Fachdienst auf. ... pflegt den Kontakt mit den externen Fachdiensten. ... akquiriert gegebenenfalls Supervision.		

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
F4 Sozialraumorientierung			
Die frühpädagogische Fachkraft ...			
... weiß um die Bedeutung der Sozialraumorientierung für die Einrichtung und die Idee der Inklusion. ... kennt Potenziale und Formen von Arbeit im sozialen Raum. ... kennt gegebenenfalls vorhandene Ansprechpartnerinnen und -partner des Trägers für die Sozialraumorientierung.	... identifiziert sich mit der inklusiven Konzeption der Einrichtung und vertritt sie nach außen. ... erkennt Anlässe, um auf Sozialraumorientierung aufmerksam zu machen. ... legt Formen und Ziele der Sozialraumorientierung gemeinsam mit dem Träger, dem Team und im Einvernehmen mit den Eltern und Kindern fest. ... nutzt trägereigene Öffentlichkeitsbeauftragte für die Anliegen der inklusiven Pädagogik und eines inklusiven Sozialraums.	... kommuniziert in der Sprache der Zielgruppen, um die Idee der Inklusion verständlich zu machen. ... tauscht sich mit dem Träger, dem Team und den Eltern über die stattfindende Sozialraumorientierung aus und reflektiert sie.	... reflektiert die Wirkung und Bedeutung sowie die Passgenauigkeit von Sozialraumorientierung zum Thema „Inklusion/Behinderung“. ... reagiert sensibel und bewusst für die Belange der von Ausgrenzung bedrohten Bevölkerungsgruppen im Sozialraum.

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
 … kennt die richtigen Stellen, um die Sozialraumorientierung der Einrichtung in der Öffentlichkeit zu platzieren. … kennt Möglichkeiten und Mechanismen, die sozial- und bildungspolitische Gestaltung im Sozialraum effektiv durch Öffentlichkeitsarbeit zu initiieren und/oder zu forcieren.	 … verfolgt das Ziel einer stetigen Sozialraumorientierung. … entwickelt ein Konzept, um auf das Thema „Inklusion“ aufmerksam zu machen. … nutzt in Absprache mit dem Träger unterschiedliche Formen der Öffentlichkeitsarbeit. … übernimmt in Absprache mit dem Träger bildungspolitische bzw. für die Inklusion relevante gesellschaftspolitische Aufgaben.	 … pflegt Kontakt mit Medienvertreterinnen und -vertretern.	

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
F5 Kooperation mit der Schule			
Die frühpädagogische Fachkraft ...			
... kennt die rechtlichen Regelungen zum Übergang in die Schule. ... weiß um die Bedingungen bezüglich der Anschlussfähigkeit im Bildungssystem. ... kennt unterschiedliche Schulangebote vor Ort und die inklusiven Möglichkeiten. ... weiß um die Bedeutung der Kooperation und Kommunikation mit der Schule im Hinblick auf die Inklusion und den Übergang. ... kennt Möglichkeiten der Einflussnahme zum Wohle der kindlichen Bildung und Entwicklung. ... kennt die spezifischen Beratungsangebote für die Unterstützung einer inklusiven Beschulung.	... kommuniziert regelmäßig mit den zukünftigen und aktuellen Lehrkräften der ersten Klassen. ... stellt vor dem Übergang in die Schule sicher, dass Kinder und Erwachsene sich mit der neuen Institution vertraut machen können. ... bringt ihre spezifischen Kompetenzen in der frühkindlichen Bildung in die Kooperation mit den Lehrkräften ein. ... sorgt für die frühzeitige Kontaktaufnahme und Abstimmung mit den anschließenden Schulen. ... informiert und ermutigt die Eltern, ihre rechtlichen Möglichkeiten der integrativen/inklusiven Beschulung auszuschöpfen. ... weist Eltern und Lehrkräfte auf Beratungsangebote zur flankierenden Unterstützung hin.	... tauscht sich im Team über die Kommunikationsprozesse mit der Schule aus. ... informiert die Eltern über die aktuellen Gespräche mit der Schule und beteiligt sie nach Wunsch und/oder Bedarf daran.	... reflektiert das Verhältnis und die Rollen von Fachkräften aus dem Elementar- und Primarbereich. ... ist sich ihrer spezifischen Kompetenz im Elementarbereich bewusst. ... reflektiert und hinterfragt die systemischen Bedingungen der Anschlussfähigkeit für jedes Kind.

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
	… wirbt für einen gruppenbezogenen – nicht leistungsbezogenen – Übergang von der Elementar- in die Grundstufe.		
… weiß um die Rolle der Kommune und der Bildungsträger.	… fördert aktiv den Austausch zwischen Grundschule und Einrichtung. … unterstützt die politische Diskussion zugunsten inklusiver Bedingungen des Bildungssystems.		… reflektiert vor Ort gemeinsam mit Vertreterinnen und Vertretern der Schulen sowie den Eltern die Situation zur Umsetzung einer inklusiven Beschulung und beschreibt gegebenenfalls entsprechenden Handlungsbedarf.

C Inhalt

1 Qualitätsaufgaben der Weiterbildungsanbieter 134

2 Weiterbildungen kompetenzorientiert gestalten – Anforderungen an Weiterbildnerinnen und Weiterbildner Anna Lentner 136

2.1 Fachliche Grundlagen 136

2.2 Qualitätszirkel kompetenzorientierter Gestaltung von Weiterbildungen 137
2.2.1 Eine kompetenzorientierte Grundhaltung (weiter-)entwickeln 138
2.2.2 Ziele vereinbaren 139
2.2.3 Rahmenbedingungen berücksichtigen und gestalten 140
2.2.4 Lehr-Lern-Formate kompetenzorientiert gestalten 142
2.2.5 Kompetenzzuwachs erfassen, dokumentieren und rückmelden 146
2.2.6 Transfer in die Praxis vorbereiten und begleiten 148

3 Praxis der kompetenzorientierten Weiterbildung – Beispiel: Barrieren abbauen, um Inklusion in der Kindertageseinrichtung zu ermöglichen Gisela Dittrich 152

3.1 Ziele der Weiterbildungsveranstaltung 152
3.1.1 Inhaltliche Zielsetzung 152
3.1.2 Zielgruppe 156

3.2 Strukturmerkmale 156
3.2.1 Gruppengröße 156
3.2.2 Räume, Medien und Materialien 156

3.3 Aufbau der Weiterbildungsveranstaltung 157
3.3.1 Thema 1: Eigene Haltungen im Umgang mit Menschen mit Behinderung reflektieren und Barrieren der Teilhabe erkennen (Tag 1) 157
3.3.2 Thema 2: Reflexion pädagogischen Handelns, um pädagogische Barrieren abzubauen (Tag 2) 158
3.3.3 Thema 3: Räumliche und strukturelle Barrieren der Kindertageseinrichtung reflektieren (1. Hälfte Tag 3) 160
3.3.4 Thema 4: Kooperationen mit Eltern und therapeutischen Fachkräften aufbauen (2. Hälfte Tag 3) 160

3.4 Kompetenzorientierte Lehr-Lern-Formate 162

3.5 Transfer in die Praxis vorbereiten und begleiten 162

3.6 Ablaufplan 163

C

Qualität kompetenzorientierter Weiterbildung

Die Qualität der Weiterbildungsangebote basiert auf dem Zusammenspiel unterschiedlicher Dimensionen. Dazu gehören fachwissenschaftliche und fachpolitische Erkenntnisse aus einschlägigen Diskursen und Forschungsergebnissen, wie sie in Teil A, „Fachwissenschaftlicher und fachpolitischer Hintergrund", und im Kompetenzprofil „Kinder mit Behinderung" (Teil B, Kapitel 2) verdichtet dargestellt sind.

Zusätzlich kommt es darauf an, Weiterbildungsangebote zu konzipieren, die den Anforderungen beruflich erfahrener Fachkräfte entsprechen. Das erfordert die Bereitstellung geeigneter Rahmenbedingungen, die Entwicklung thematisch passender Formate und die professionelle Steuerung berufsbegleitender Bildungsprozesse in heterogen zusammengesetzten Gruppen.

Für diese Qualitätsanforderungen bei der konkreten Ausgestaltung des Weiterbildungsangebotes sind Weiterbildungsanbieter sowie Referentinnen und Referenten der Weiterbildung zuständig:

Weiterbildungsanbieter orientieren ihre Planungen idealerweise an Bedarfserhebungen der Einrichtungsträger, mit denen sie im fachlichen Austausch über Themen und Zielgruppen stehen. Auf der Grundlage getroffener Absprachen verantworten die Anbieter die Qualität des Weiterbildungsangebotes und sind zuständig für Konzipierung, Sachausstattung, Dauer, Kosten und Teilnahmezulassung.

Die Durchführung der Weiterbildung obliegt *Referentinnen und Referenten,* die im Auftrag des Weiterbildungsanbieters tätig werden, der auch für die Sicherung von deren fachlicher Eignung zuständig ist. Je nach institutionellen Strukturen und regionalen Bedingungen können beide Funktionen auch in einer Zuständigkeit liegen, beispielsweise bei Weiterbildungsinstituten oder großen Verbänden, die sowohl für die Konzipierung als auch für die Durchführung verantwortlich sind; ebenso können privatgewerbliche Anbieter direkt im Auftrag von Einrichtungsträgern tätig werden.

Im Teil C wird zunächst themenübergreifend auf Qualitätsaufgaben der Weiterbildungsanbieter (Kapitel 1) eingegangen. Davon ausgehend werden Anforderungen an Weiterbildnerinnen und Weiterbidner für die Konzeption und Durchführung kompetenzorientierter Angebote beschrieben (Kapitel 2). Die Anforderungen sind als Handlungsschritte in einem Qualitätszirkel dargestellt und werden ergänzt durch Reflexionsfragen, die Weiterbildnerinnen und Weiterbildner als Leitfaden bei der Vorbereitung von Weiterbildungsmaßnahmen nutzen können.

Im Kapitel 3 stellt Gisela Dittrich ihr Konzept für eine Weiterbildung zum Thema „Barrieren abbauen, um Inklusion in der Kindertageseinrichtung zu ermöglichen" vor. Dieses Weiterbildungsbeispiel bezieht sich auf ausgewählte Handlungsanforderungen und damit auf die dazugehörigen Kompetenzen aus dem Kompetenzprofil. Die Autorin zeigt mit ihrem Beispiel, wie das Kompetenzprofil für die konzeptionelle Fundierung eines Angebotes dient, auch wenn nicht die gesamte Bandbreite des Kompetenzprofils genutzt wird.

1 Qualitätsaufgaben der Weiterbildungsanbieter

Die *Werkstatt Weiterbildung* hat in Kooperation mit WiFF ein Grundlagenpapier erarbeitet, das für die Qualität der Fort- und Weiterbildung für pädagogische Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen Standards formuliert. Diese *Qualitätsstandards* sind unabhängig von Themen und Formaten der Weiterbildung verfasst und richten sich insbesondere an Fort- und Weiterbildungsanbieter, die für die Qualität des Angebots zuständig sind.

Aufgabe der Anbieter ist es, „die daraus resultierenden Ansprüche als Standards für die Konzeptentwicklung, für die Umsetzung und für die Evaluation der Angebote in ihre Arbeit zu integrieren. Auch wenn an der Realisierung und damit am Erfolg von Bildungsprozessen alle Akteurinnen und Akteure im Feld einen großen Anteil haben, so sind es doch die Anbieter der Fort- und Weiterbildung, die für die Qualität ihrer Veranstaltungen maßgeblich verantwortlich sind“ (Expertengruppe Berufsbegleitende Weiterbildung 2011, S. 10).[1]

Das dem Papier zugrunde gelegte Referenzmodell der *Orientierungsqualität*, *Strukturqualität*, *Prozessqualität* sowie *Ergebnisqualität* ermöglicht es, die Komplexität und Vielschichtigkeit von Qualitätsanforderungen in den Blick zu nehmen. Dieses Referenzmodell bezogen auf die Aufgaben der Anbieter von Fort- und Weiterbildungen wird im Folgenden kurz dargestellt.

Orientierungsqualität

Orientierungsqualität beinhaltet, dass der Anbieter seine Werthaltungen und fachlichen Überzeugungen transparent macht und beispielsweise in einem Leitbild sein fachpolitisches und pädagogisches Selbstverständnis sowie seine ideellen bzw. religiösen Werthaltungen und sein Verständnis über die Gestaltung von Erwachsenenbildung ausweist und begründet. Die Dimensionen der Strukturqualität, Prozessqualität und Ergebnisqualität spezifizieren die Orientierungsqualität.

Strukturqualität

Strukturqualität erfordert, dass die Anbieter aufgrund ihrer Angebotsstrukturen den Kompetenzerwerb der Fachkräfte unterstützen. Dazu müssen die fachlichen Anforderungen an Weiterbildungsangebote im Dialog mit den Trägern der Tageseinrichtungen ermittelt und die erforderlichen Rahmenbedingungen für die Durchführung des Weiterbildungsangebotes bereitgestellt werden. Dies betrifft sowohl die thematische Auswahl als auch die Formate der Weiterbildung, für die es mittlerweile ein großes Spektrum gibt. Die Entscheidungen darüber sollten von der Personalsituation der jeweiligen Einrichtungen abhängig sein, beispielsweise von den im Team vorhandenen Kompetenzen, aber auch vom Personalentwicklungskonzept.

Die Bereitstellung geeigneter Rahmenbedingungen durch die Anbieter beinhaltet beispielsweise die passende Raum- und Sachausstattung oder den Einsatz von Medien. Darüber hinaus ist der Weiterbildungsanbieter für die Auswahl der Referentinnen und Referenten sowie für die Gewährleistung ihrer fachlichen Eignung zuständig.

Prozessqualität

Prozessqualität meint die Gestaltung der Weiterbildungsprozesse in gemeinsamer Verantwortung aller Beteiligten. Handlungsleitend ist die basale Erkenntnis, dass Menschen sich selbst bilden – das gilt für Kinder, aber auch für Erwachsene.

„Lern- und Lehrarrangements sind deshalb so anzulegen, dass sich alle Beteiligten gemeinsam, interaktiv und im ernsthaften Dialog über Ziele und

1 Ausführlich nachzulesen sind die Standards in den Empfehlungen der Expertengruppe: Expertengruppe Berufsbegleitende Weiterbilung (2011): Qualität in der Fort- und Weiterbildung von pädagogischen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen. Standards für Anbieter. WiFF Kooperationen, Band 2. München

Wege, über angemessene Rahmenbedingungen und über ein das gemeinsame Lernen fördernde Klima verständigen“ (Expertengruppe Berufsbegleitende Weiterbildung 2011, S. 21).

Dies stellt – zusätzlich zum erforderlichen Fachwissen – hohe Anforderungen an die fachliche Qualität der Referentinnen und Referenten sowie an die der Anbieter, welche die Aufgabe haben, eine hohe Prozessqualität sicherzustellen. Das Anknüpfen an berufsbiografischen Erfahrungen, die Einbindung von Potenzialen und Ressourcen der Teilnehmenden sowie die Steuerung von Lernprozessen in heterogen zusammengesetzten Gruppen sind wichtige Qualitätskriterien.

Ergebnisqualität

Ergebnisqualität beinhaltet eine Bilanzierung des abgelaufenen Weiterbildungsprozesses und beschreibt die fort- und weiterbildungsbezogenen Resultate und Wirkungen aufseiten der Teilnehmenden, die sich auf der Ebene des Handelns zeigen.

„Das wesentliche Kriterium der Ergebnisqualität ist der Zugewinn an Kompetenzen, den die Teilnehmerinnen und Teilnehmer in der Fort- und Weiterbildung erwerben sollen“ (Expertengruppe Berufsbegleitende Weiterbildung 2011, S. 25).

Voraussetzung für die Überprüfung der Ergebnisqualität sind nachvollziehbare Weiterbildungsziele, die vom Anbieter verbindlich für das Handeln der Referentinnen und Referenten vorgegeben werden. Ergebnisqualität beinhaltet auch, dass sie ihr eigenes Handeln sowie die Möglichkeiten und Grenzen einer Realisierung der angestrebten Ziele reflektieren.

Aufgabe der Anbieter ist es, Ergebnisse von Evaluationen systematisch zu dokumentieren und Rückschlüsse für die Organisation und Gestaltung zukünftiger Weiterbildungsveranstaltungen zu ziehen.

Die Reflexion des Weiterbildungsprozesses am Ende der Veranstaltung ist ein erster Schritt, um solche Schlüsse ziehen zu können. So vermitteln die Teilnehmenden den Referentinnen und Referenten ihre subjektive Einschätzung. Da sich aber erst im pädagogischen Alltagshandeln Wirkungen zeigen, müssen Auswertungsprozesse am Ende der Weiterbildung durch geeignete Evaluationen im Praxisfeld ergänzt werden, die Anbieter in Absprache mit dem Einrichtungsträger entwickeln können.

2 Weiterbildungen kompetenzorientiert gestalten – Anforderungen an Weiterbildnerinnen und Weiterbildner

Anna Lentner

2.1 Fachliche Grundlagen

Im vorherigen Kapitel wurden Zuständigkeiten von Weiterbildungsanbietern skizziert, die organisatorische, strukturelle und konzeptionelle Vorgaben setzen und damit den Rahmen für die fachliche Arbeit der Weiterbildnerin bzw. des Weiterbildners schaffen. Diese verantworten die Gestaltung und den Ablauf und haben somit eine Schlüsselfunktion für die Qualität der Veranstaltung.

Die Auseinandersetzung mit den fachlichen Anforderungen an die Weiterbildnerin bzw. den Weiterbildner hat eine lange Tradition und ist verankert in der Theorie und Didaktik der Erwachsenenbildung. In deren Spektrum hat die berufsbegleitende Weiterbildung zunehmend an Bedeutung gewonnen. In dem Maße, in dem berufliches Handeln sich kontinuierlich weiterentwickelt hat, haben sich auch die Anforderungen an berufsbegleitende Weiterbildung verändert.

Die Schlüsselfragen sind dieselben geblieben und lauten damals wie heute:

- Wie können Lernprozesse gestaltet werden, damit die Teilnehmenden ihr Handeln in der Praxis weiterentwickeln bzw. verändern können?
- Welche Anforderungen an die Weiterbildnerin bzw. an den Weiterbildner ergeben sich daraus?

Rolf Arnold (2002), ein führender Vertreter der Erwachsenenbildung, hat aufgezeigt, wie sich das „Bild" vom Lernenden (Teilnehmenden) verändert hat und damit auch das Selbstverständnis der Lehrenden (Weiterbildnerin/Weiterbildner). Eine in früheren Epochen verbreitete Defizitorientierung wurde durch das „Gegenkonzept" der *Ressourcenorientierung* abgelöst. Sie basiert auf einem konstruktivistischen Verständnis, das in einem positiv geprägten Menschenbild verankert ist. Statt Defiziten werden *individuelle Potenziale* sowie *Wahrnehmungs- und Handlungsmöglichkeiten* der Lernenden in den Vordergrund gestellt, an die Lehrende anknüpfen sollen. Die „Lernenden" werden somit nicht als „Objekte der Belehrung" verstanden, sondern als *Mitgestalter* von Lernprozessen.

Rolf Arnold und Markus Lermen heben die „pädagogische Gelassenheit" hervor, die auf der Einsicht fußt, dass „didaktisches Handeln nicht wirkungssicher ist und es immer nur Erfahrungswerte und keine Gesetzmäßigkeiten geben kann" (Arnold/Lermen 2005, S. 56). Dies verweist auf offene Lernprozesse, deren Ergebnis letztlich nicht vorhersehbar ist.

Dieses konstruktivistische Grundverständnis ist anschlussfähig an das Kompetenzparadigma des DQR, auf dem die *Kompetenzprofile* der *WiFF Wegweiser* aufbauen (vgl. Kap. B1). Im DQR wird Kompetenz als umfassende Handlungskompetenz verstanden und definiert als „Fähigkeit und Bereitschaft des Einzelnen, Kenntnisse und Fertigkeiten sowie persönliche, soziale und methodische Fähigkeiten zu nutzen und sich individuell und sozial verantwortlich verhalten zu können" (AK DQR 2011, S. 8).

Die *WiFF Kompetenzprofile* präzisieren die Vorgaben des DQR und beschreiben themenspezifische Kompetenzen der Fachkräfte, die diese zur Gestaltung pädagogischen Handelns brauchen und die in Weiterbildungsveranstaltungen angebahnt bzw. erweitert werden können.

Aus den Kompetenzprofilen ergeben sich auch Handlungsanforderungen an die Weiterbildnerin bzw. an den Weiterbildner, die bzw. der vor der Frage steht, wie Veranstaltungen der Weiterbildung konzipiert und durchgeführt werden müssen, damit die Teilnehmenden die in den Kompetenzprofilen beschriebenen Kompetenzen tatsächlich erwerben können.

Insbesondere der hohe Stellenwert von reflexiven Kompetenzen, Haltungen und Einstellungen,

die in Weiterbildungen bearbeitet werden sollen, stellt hohe Anforderungen an die Weiterbildnerin bzw. an den Weiterbildner. Sie bzw. er muss sowohl über das erforderliche Fachwissen verfügen, als auch in der Lage sein, reflexive Lernprozesse zu unterstützen und die Selbstwirksamkeit der Teilnehmenden zu fördern.

2.2 Qualitätszirkel kompetenzorientierter Gestaltung von Weiterbildungen

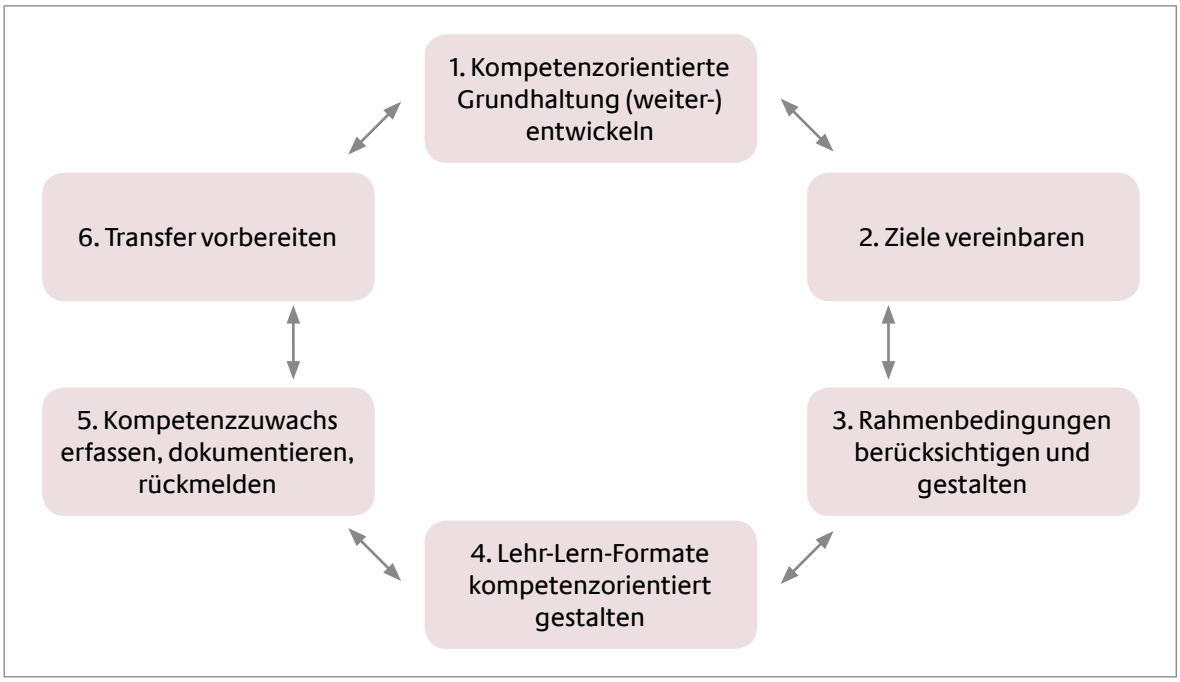
Klaus Fröhlich-Gildhoff, Iris Nentwig-Gesemann und Stefanie Pietsch (2011) haben sich im Auftrag der WiFF mit dem Kompetenzerwerb in Weiterbildungsprozessen auseinandergesetzt und auch die Aufgaben der Weiterbildnerin bzw. des Weiterbildners in den Blick genommen. Sie haben ihre Überlegungen zum Kompetenzerwerb in Weiterbildungen in einem *Qualitätszirkel* dargelegt, auf dem dieses Kapitel aufbaut.

In Anlehnung an diesen werden in diesem Kapitel Anforderungen an die Weiterbildnerin bzw. an den Weiterbildner formuliert und weiterentwickelt. Daraus ist ein abgewandelter Qualitätszirkel entstanden, der sich ausschließlich auf die Perspektive der Weiterbildnerin bzw. des Weiterbildners bezieht (vgl. Abb., S. 138).

Die Anforderungen sind als Handlungsschritte beschrieben, deren chronologische Abfolge idealtypisch als zirkulärer Prozess zu verstehen ist. Dies schließt ein, dass einzelne Anforderungen in verschiedenen Phasen immer wieder aktuell werden können. Die Anforderungen werden durch *Reflexionsfragen* ergänzt, welche die Weiterbildnerin bzw. der Weiterbildner als Leitfaden bei der Vorbereitung von Weiterbildungsmaßnahmen nutzen kann. Die Fragen dienen dazu, die eigene Umsetzung der im Text hergeleiteten Anforderungen zu reflektieren.

Die Anforderungen beziehen sich grundsätzlich auf alle Formate der Weiterbildung und sind als *Zielmarken* zu verstehen. Die Weiterbildungen finden häufig unter knappen zeitlichen und finanziellen Ressourcen statt und können die hier beschriebenen Anforderungen nicht immer im erforderlichen Maße realisieren. Dennoch sind sie ein Maßstab für die Qualität der Weiterbildung, den die Weiterbildnerin bzw. der Weiterbildner zur Einschätzung ihrer bzw. seiner Arbeit nutzen kann.

Abbildung: Qualitätszirkel kompetenzorientierter Gestaltung von Weiterbildungen



Quelle: Qualitätszirkel nach Fröhlich-Gildhoff u.a. (2011), ergänzt und abgewandelt durch Lentner.

2.2.1 Eine kompetenzorientierte Grundhaltung (weiter-)entwickeln

Eine kompetenzorientierte Grundhaltung basiert auf einem konstruktivistischen Grundverständnis, das sich sowohl im „Bild vom Lernenden" als auch im Selbstverständnis des Lehrenden widerspiegelt.

Bild vom Lernenden

Die kompetenzorientierte Weiterbildnerin bzw. der kompetenzorientierte Weiterbildner blickt mit einer Grundhaltung auf die Lernenden, die getragen ist von Vertrauen in die biografisch erworbenen Bildungspotenziale der Teilnehmenden und ihre Lernbereitschaft, die für die Anbahnung und Weiterentwicklung von Kompetenzen essenziell ist (vgl. Kap. C 1).

Die Lernenden werden als mitwirkende Akteure verstanden, die bereit sind, Verantwortung für ihren eigenen Lernprozess zu übernehmen, und die im Sinne einer Bildungspartnerschaft die Weiterbildung mitgestalten.

Der Blick auf die Teilnehmenden ist darüber hinaus durch eine *wertschätzende, respektvolle* und *empathische Grundhaltung* gekennzeichnet. Wechselseitige Anerkennung und ein respektvoller Umgang mit ethischen, politischen und religiösen Überzeugungen der Teilnehmenden gehören ebenso dazu wie die Wertschätzung von Heterogenität im Allgemeinen (Königswieser/Hillebrand 2006 nach Esch/Krüger 2011). Mehrere Perspektiven auf ein Thema werden zugelassen (Mehrbrillenprinzip); ebenso wird das methodisch fundierte und kontrollierte Fremdverstehen systematisch eingeübt (Fröhlich-Gildhoff u.a. 2011).

Dazu gehört es, Konflikte als Chancen zu sehen sowie flexibel und offen mit gegensätzlichen Auffassungen umzugehen.

Diese Haltung soll gleichzeitig bei den frühpädagogischen Fachkräften angebahnt werden und ist für deren Arbeit essenziell. Der Blick darauf, dass Lernprozesse nicht zuletzt durch einen emotional positiven Lernkontext sowie durch Vorgänge der Bildung von Vertrauen und Sympathie ausgelöst werden, unterstreicht die Relevanz einer solchen Haltung sowohl im Weiterbildungskontext als auch im frühpädagogischen Berufsalltag (Pätzold 2008).

Das Selbstverständnis der Weiterbildnerin bzw. des Weiterbildners

Die Weiterbildnerin bzw. der Weiterbildner sieht sich als *Impulsgeber, Moderator und Begleiter.* Damit wird das frühere Verständnis abgelöst, dass nur sie bzw. er im Besitz der Methoden ist und sie bzw. er den Teilnehmenden diese Methoden vorgibt (Fröhlich-Gildhoff u.a. 2011; Arnold/Lermen 2005). Zum professionellen Selbstverständnis gehört auch, dass sie bzw. er sich ihres bzw. seines theoriefundierten Wissens bewusst ist und dieses bewusst einsetzt. Andererseits kennt sie bzw. er die Grenzen des eigenen Wissens und Könnens und versteht auch sich selbst als Lernende bzw. Lernenden.

Die Weiterbildnerin bzw. der Weiterbildner reflektiert die eigenen (früh-)pädagogischen Kompetenzen und verbessert sie systematisch. Dies schließt *biografische Selbstreflexion* und methodisch fundierte *Reflexion pädagogischer Handlungspraxis* ein. Selbstverantwortung bildet die Basis dafür. Eine solche „professionelle Haltung" gehört auch zu den Kernkompetenzen frühpädagogischer Fachkräfte (Robert Bosch Stiftung 2011; WiFF 2010). Diese Haltung bedingt, dafür bereit zu sein, eigene Werte, Normen und Stereotype in Bezug auf Zielgruppe und Thema sowie biografische Anteile des eigenen Handelns zu überprüfen und sich der eigenen Vorbildfunktion bewusst zu sein (Esch/Krüger 2011). Dies impliziert aber auch die Bereitschaft, das eigene Weltbild zu überprüfen und zu erweitern (Arnold u.a. 2011).

Reflexionsfragen:

- Berücksichtige ich bei der Planung die biografischen und beruflichen Erfahrungen und Ressourcen der Teilnehmenden?
- Verstehe ich die Lernenden als verantwortliche und mitwirkende Akteure im Weiterbildungsprozess?
- Kann ich gegensätzliche Auffassungen tolerant und diskursiv im Prozess der Diskussion aufgreifen?
- Nehme ich Kompetenzen und Potenziale der Teilnehmenden bewusst wahr und gebe ich ihnen angemessene Rückmeldungen?
- Überprüfe ich meine Werte, Normen und Stereotype in Bezug auf die Teilnehmenden und das Thema der Veranstaltung?

2.2.2 Ziele vereinbaren [2]

Die Grundlage jeder Zielvereinbarung ist eine Analyse des Qualifizierungsbedarfs der teilnehmenden Fachkräfte, die in der Regel vom Weiterbildungsanbieter in Absprache mit dem Auftraggeber erstellt wird. Die Bedarfsanalyse informiert sowohl über gewünschte Themen der Weiterbildung als auch über berufliche Daten der Teilnehmenden, z.B. deren formale Qualifikation oder Dauer der Berufstätigkeit.

Die Aufgabe der Weiterbildnerin bzw. des Weiterbildners ist es, „sich über die Ergebnisse der Bedarfsanalyse zu informieren und diese in den regionalen und landesspezifischen fachpolitischen Kontext einzuordnen, beispielsweise in Vorgaben der Bildungspläne und Gesetze zu Kindertageseinrichtungen" (Schelle 2011, S. 125).

Auf dieser Grundlage konzipiert die Weiterbildnerin bzw. der Weiterbildner ein Angebot und spricht Ziele und fachliche Schwerpunkte mit dem Auftraggeber (Weiterbildungsanbieter und/oder Einrichtungsträger) ab.

Die mit dem Auftraggeber vereinbarten Ziele der Weiterbildung müssen im Ablauf der Veranstaltung umgesetzt werden. In heterogen zusammengesetzten Teilnehmergruppen ist dies eine besondere Herausforderung, da trotz gleicher formaler Qualifikation deren Kompetenzen, Zielsetzungen und Bedürfnisse sehr unterschiedlich sein können.

Deswegen ist es wichtig, zu Beginn der Veranstaltung die *Erwartungen und Zielvorstellungen der Teilnehmenden* zu erfragen. In der Regel ist dies aus Zeitgründen nur eingeschränkt möglich und zu Beginn der Veranstaltung „steht" bereits das Programm. Dennoch sollten zeitliche Handlungsspielräume eingeplant werden, sodass die spezifischen Anliegen der Teilnehmenden berücksichtigt werden können.

Die Auseinandersetzung mit Zielen und Anliegen hat für die Teilnehmenden eine wichtige Funk-

2 Diese und folgende Anforderungen lehnen sich zum Teil inhaltlich an das Kapitel C 2 von Regine Schelle (2011) im *Wegweiser Weiterbildung Frühe Bildung* an.

tion: Sie erleben, dass die Weiterbildnerin bzw. der Weiterbildner sie als Individuum mit spezifischen Lernmotivationen und Bedürfnissen wahrnimmt. Der Austausch zwischen ihr bzw. ihm und den Teilnehmenden fördert Partizipation, Selbststeuerung und persönliche Autonomie.

Bei langfristigen, mehrteiligen Veranstaltungen kann für die Auseinandersetzung mit den spezifischen Wünschen und Erwartungen mehr Zeit eingeplant werden. Die Teilnehmenden können ihre individuellen Ziele erläutern und sie mit dem Konzept der Weiterbildung abgleichen und nach der Veranstaltung die gewünschte Zielerreichung reflektieren.

Auf der Grundlage dieser individuellen Zielsetzungen und erhobenen Erfordernissen der Qualifizierung kann die Weiterbildnerin bzw. der Weiterbildner mit allen Teilnehmenden jeweils eine Vereinbarung realistischer Ziele für den Weiterbildungsprozess formulieren. Häufig macht es Sinn, die Ziele in Teilziele bzw. Richt-, Grob- und Feinziele aufzuteilen. Dies geschieht im begrenzten Rahmen des vorgegebenen Themas bzw. der Ausschreibung.

Wichtig ist, dass sowohl die Weiterbildnerin bzw. der Weiterbildner als auch die Teilnehmenden sich bewusst sind, Zielsetzungen in Form von zu erreichenden Kompetenzen im Laufe der Weiterbildungsveranstaltung verändern zu können. Inwieweit diese berücksichtigt werden, ist von der Dauer, von der Konzeption und den Gestaltungsspielräumen der Veranstaltung abhängig. Die Weiterbildnerin bzw. der Weiterbildner steht möglicherweise im Spannungsfeld zwischen veränderten Wünschen der Teilnehmenden und den Vorgaben der Auftraggeber.

Reflexionsfragen:

- Berücksichtige ich Zielvorgaben aus einer gegebenenfalls vorliegenden Bedarfserhebung?
- Sind die Zielvorgaben der Auftraggeber kompatibel mit den Zielvorstellungen der Teilnehmenden und meinen eigenen fachlichen Einschätzungen und Kenntnissen?
- Plane ich zeitliche Gestaltungsspielräume ein?
- Gebe ich den Teilnehmenden zu Beginn der Veranstaltung Zeit und Raum, um ihre individuellen Ziele zu formulieren?
- Ist es mir und den Teilnehmenden bewusst, dass sich Zielsetzungen im Laufe der Weiterbildung verändern können?
- Bei längerfristigen Veranstaltungen: Plane ich ein, mit jeder Teilnehmerin und jedem Teilnehmer eine Zielvereinbarung zu formulieren?

2.2.3 Rahmenbedingungen berücksichtigen und gestalten

Meist sind die organisatorischen Strukturen vorgegeben, so die Zeiten, Angebotsformate, Gruppengrößen, Medien und Räume einer Weiterbildungsveranstaltung. Die Weiterbildnerin bzw. der Weiterbildner prüft diese und stimmt im Vorfeld mit dem Auftraggeber ab, ob die Vorgaben den fachlichen Anforderungen entsprechen.

Angebotsformate

Zentrale Bedeutung für die fachliche Reichweite und die Qualität der Weiterbildung hat das Angebotsformat.

Wie bisherige WiFF-Studien (vgl. dazu Baumeister/Grieser 2011 und Beher/Walter 2012, 2010) belegen, werden unterschiedliche Formate angeboten:

Teambezogene Weiterbildungsmaßnahmen, Exkursionen, Fortbildungsreihen, Arbeitskreise, Fachtage/Konferenzen, Supervisionen und Formen des E-Learning oder Blended-Learning. Insgesamt werden *kurzzeitige Maßnahmen* (mit einer Dauer zwischen einem und drei Tagen) am häufigsten angeboten und von den frühpädagogischen Fachkräften besucht (Beher/Walter 2012, S. 33 ff.; Baumeister/Grieser 2011, S. 18 ff.).

Die Vielzahl kurzfristiger Angebote ist offensichtlich nicht vom Thema abhängig, sondern eine Folge schwieriger Rahmenbedingungen. Die Teilnahme an längerfristigen Veranstaltungen und die damit verbundene Abwesenheit in der Einrichtung erfordert von Trägern und vom Einrichtungsteam zusätzliche zeitliche, personelle und auch finanzielle Ressourcen, die häufig nicht zur Verfügung stehen.

Kurzzeitige Veranstaltungen kompetenzorientiert zu konzipieren und durchzuführen, stellt

die Weiterbildnerin bzw. den Weiterbildner vor spezifische Anforderungen. Nur durch eine präzise Planung und Absprache mit dem Auftraggeber im Vorfeld kann beispielsweise geklärt werden, ob die Erwartungen des Auftraggebers in der vorgegebenen Zeit tatsächlich zu erfüllen sind oder ob Zielvorgaben und inhaltliche Erwartungen reduziert werden müssen.

Langfristige Weiterbildungsveranstaltungen [3]

Diese sind für eine kompetenzorientierte Weiterbildung erfolgversprechender. Sie ermöglichen mehr Zeit für eine theoriefundierte Auseinandersetzung und das Einüben reflexiver Kompetenzen, die in der pädagogischen Alltagsgestaltung handlungsleitend sein sollten. Ist die langfristige Veranstaltung modularisiert und zeitlich getaktet, ermöglicht sie den Teilnehmenden, das Gelernte zwischenzeitlich im beruflichen Alltag zu erproben.

Externe Weiterbildungen

Sowohl kurzzeitige als auch länger- und langfristige Weiterbildungsmaßnahmen sind in der Regel externe Veranstaltungen. Der Vorteil externer Weiterbildungen ist, einen geschützten und diskreten Raum außerhalb der Teams und Einrichtungen zu schaffen (Esch/Krüger 2011).

Neue Impulse und sinnvolle Ergänzungen zum Seminarort bieten bei längeren Weiterbildungsveranstaltungen je nach Qualifizierungsbereich *Exkursionen* und *Hospitationen* (z.B. eine Vorlesung an einer Hochschule oder der Besuch anderer Einrichtungen wie Museen). Bestehende oder neu zu knüpfende Kooperationen und Netzwerke bilden dafür den Anstoß (Bekemeier 2011). Auch der Einbezug der weiteren Umgebung im Sozialraum oder der Natur kann sinnvoll sein.

Weiterbildung im Team

Eine für den Theorie-Praxis-Transfer nachhaltige und der Kompetenzbasierung dienliche Angebotsform ist die Weiterbildung im Team: Das gesamte Team einer Kindertageseinrichtung kann dabei die pädagogische Arbeit auf einer gemeinsamen Erfahrungsgrundlage im pädagogischen Alltag weiterentwickeln, sich gegenseitig an Inhalte erinnern und Fragestellungen oder Themen intern weiter bearbeiten. Weitere Vorteile sind die Nähe und Passgenauigkeit zur Organisationsstruktur sowie zur speziellen Praxis und Arbeitskultur der Einrichtung (Esch/Krüger 2011).

Training on the job

Als spezifische Variante bietet sich ein *training on the job* an, um die unmittelbare Praxis in den Lehr-Lern-Prozess zu integrieren. Dies kann beispielsweise in Form eines Angebots sein, bei dem geschulte Trainer und frühpädagogische Fachkräfte am Arbeitsplatz Video-Aufnahmen machen und diese gemeinsam reflektieren. Zu diesem Zweck kommt der Trainer beispielsweise einmal wöchentlich über einen längeren Zeitraum in die Einrichtung. Ergänzend dazu sind einzelne Weiterbildungstage sinnvoll, in denen Grundlagen vermittelt werden (Ruberg 2011).

Die Weiterbildnerin bzw. der Weiterbildner prüft vorab die Möglichkeit, ob das Seminar bzw. die Seminareinheiten in die frühpädagogische Einrichtung verlegt werden können und die Kindertageseinrichtung zum Lernort werden kann.

Theoriephasen – Reflexionsphasen – Praxisphasen

Generell sollte die Angebotsform ein ausgeglichenes Verhältnis zwischen Phasen der Theorie, der Reflexion und der Praxis ermöglichen. In längeren Weiterbildungsangeboten werden Präsenztage ergänzt durch Praxisaufgaben und (digitale) Kommunikation zwischen der Weiterbildnerin bzw. dem Weiterbildner und den Teilnehmenden in der Zeit zwischen den Modulen (Bekemeier 2011). So können Aneignung und Transfer von Kompetenzen nachhaltig gesichert werden.

3 Als *langfristige* Veranstaltungen und Fortbildungsreihen werden im Text solche bezeichnet, die zeitlich insgesamt über eine Woche hinausgehen, als längerfristige solche, die mehr als drei Tage und bis zu einer Woche dauern (Beher/Walter 2012, S. 37).

Exkurs: Supervision
Supervision ist ein spezifisches Qualifizierungsangebot, das sich an Einzelne, Gruppen oder Teams richtet. Im Unterschied zur „Weiterbildung" stehen nicht das Thema im Fokus, sondern die persönlichen Erfahrungen der Supervisanden im Spannungsfeld von „Person–Institution–Aufgabe". Auch Supervision zielt auf die Weiterentwicklung der individuellen Handlungskompetenz ab. Insbesondere in längerfristigen Veranstaltungen werden Weiterbildung und Supervision häufig verknüpft.

Im Unterschied zum Qualifikationsprofil der Weiterbildnerin bzw. des Weiterbildners erwirbt man die Berechtigung zur supervisorischen Tätigkeit entweder durch eine berufsbegleitende Zusatzqualifikation oder durch eine Weiterbildung an einer Hochschule (weiterführende Informationen: www.dgsv.de/supervision/aus-undweiterbildung (12.09.2003).

Gruppengröße
Die Weiterbildnerin bzw. der Weiterbildner findet häufig festgesetzte Teilnehmerzahlen vor. Etabliert haben sich in der Praxis vor allem Angebotsformen mit 16 bis 20 Personen (58,3%) (Baumeister/Grieser 2011, S. 23).

Optimal ist die Gruppengröße dann, wenn es der Weiterbildnerin bzw. dem Weiterbildner noch möglich ist, die Lernprozesse der Teilnehmenden individuell im Blick zu haben. Tauchen bei einzelnen Teilnehmenden beispielsweise Widerstände gegenüber den zu erwerbenden Kompetenzen auf, sind bei kleinen Gruppen klärende persönliche Gespräche zwischen Teilnehmenden und Weiterbildnerin bzw. Weiterbildner möglich. Je nach (vorgegebener) Teilnehmerzahl schätzt sie bzw. er also ein, welches didaktische und methodische Vorgehen und welche Ziele realistisch umsetzbar sind (vgl. Kap. 2.2.5).

Räume
Räume stellen eine Voraussetzung für eigenaktive und selbstgesteuerte Lernprozesse dar und setzen den Rahmen, in dem didaktisch-methodische Formate umgesetzt werden können. Insbesondere für die binnendifferenzierende Arbeit in Kleingruppen muss ein entsprechendes Raumangebot zur Verfügung stehen.

Die Weiterbildnerin bzw. der Weiterbildner berücksichtigt gegebenenfalls auch andere Lernorte als den Seminarort bei der Planung, beispielsweise die Kindertageseinrichtung der Teilnehmenden.

Auswahl und Einsatz von Medien
Diese erfolgen stets erwachsenendidaktisch begründet und abgestimmt auf den Qualifizierungsbereich (Arnold u.a. 2011). Gemäß dem selbstgesteuerten Lernen liegen Medien für individuelle Lernphasen (z.B. Handbücher) sowie je nach Qualifizierungsbereich Arbeitsinstrumente für den Transfer in die Praxis in ausreichender Anzahl vor.

Neue Medien können als Werkzeuge zur Förderung eines aktiv-konstruktiven, selbstgesteuerten und kooperativen Lernens eingesetzt werden (Arnold/Lermen 2005).

Reflexionsfragen:
- Ist die gewünschte Zielsetzung der Weiterbildungsveranstaltung mit den vorgegebenen Rahmenbedingungen erreichbar?
- Sind zusätzliche Absprachen mit dem Auftraggeber erforderlich?
- Ermöglicht die Angebotsform ein ausgeglichenes Verhältnis zwischen Theorie-, Reflexions- und Praxisphasen?
- Biete ich passende Arbeitsinstrumente für den Praxistransfer an?
- Setze ich zur Förderung selbstgesteuerten und kooperativen Lernens neue Medien ein?

2.2.4 Lehr-Lern-Formate kompetenzorientiert gestalten

Einer kompetenzorientierten Weiterbildungskonzeption liegt ein theoretisches *Kompetenzmodell* zugrunde, das den Teilnehmenden explizit erläutert wird. WiFF und damit auch die *Wegweiser Weiterbildung* orientieren sich am *Strukturmodell* des DQR, wonach die zu erwerbenden Kompetenzen in *Fachkompetenz* und *Personale Kompetenz* unterteilt werden (AK DQR 2011).

Da dieses Modell in der beruflichen Aus- und Weiterbildungslandschaft vermehrt zur Anwendung kommt, gewährleistet es langfristig eine Vergleichbarkeit zwischen den Angeboten (Fröhlich-Gildhoff u.a. 2011).

Aufbau

Bei der Ablaufplanung einer Veranstaltung ist zu beachten, dass eine zunehmende Vertiefung der Inhalte und Kompetenzen möglich wird (Fröhlich-Gildhoff u.a. 2011). Der Aufbau orientiert sich an handlungs- und situationsbezogenen Kompetenzen.

Konzeptionell achtet die Weiterbildnerin bzw. der Weiterbildner auf einen *stringenten Aufbau* der Veranstaltung, der einer einheitlichen Struktur und systematischen Logik folgt und vor allem bei längerfristigen Veranstaltungen modularisiert ist (Fröhlich-Gildhoff u.a. 2011). Dafür müssen die unterschiedlichen Einstiegsniveaus, die Gruppenkonstellation und die Praxiserfahrungen mitgedacht werden. Die geforderte Auflösung des „Lernens im Gleichschritt" (Arnold/Lermen 2005, S. 51) kommt dem entgegen, indem beispielsweise individuelle Selbstlernelemente eingeplant werden.

Bei Team- und Inhouse-Veranstaltungen stellt die Weiterbildnerin bzw. der Weiterbildner im konzeptionellen Aufbau einen *Bezug zur Institution* bzw. *zu den Institutionen* der Teilnehmenden sowie zu deren Konzepten und Organisationskulturen her. Zugleich wird die Tatsache beachtet, dass Kompetenzerwerb auch mit den speziellen Anforderungen und Begrenzungen der Institution zusammenhängt. Umgekehrt kann damit die Konzeptionsentwicklung der Einrichtungen zum Inhalt der Weiterbildung werden.

Inhalte

Die Weiterbildnerin bzw. der Weiterbildner präzisiert die – meist gesetzten – thematischen Schwerpunkte inhaltlich. Daraus leitet sie bzw. er praktische Handlungsanforderungen für die frühpädagogische Arbeit ab. Das Kompetenzprofil veranschaulicht, wie unterschiedlich und komplex die Handlungsanforderungen im pädagogischen Alltag sind und wie breit das Kompetenzspektrum sein muss (vgl. Kap. B 2).

Aufbauend auf der Zielsetzung und der damit verbundenen Bedarfsanalyse werden Handlungsanforderungen bestimmt, die Ausgangspunkt der weiteren thematischen Planungen sind (vgl. Kap. B 2). Spezifische Lerninhalte werden demzufolge gemäß der Kompetenzorientierung vor dem Hintergrund der Handlungsprobleme und Handlungsabsichten der Adressaten ausgewählt (Hof 2002).

In einer Veranstaltung ist es vorzuziehen, eher wenige Handlungsanforderungen zu thematisieren und diese dafür grundlegend zu bearbeiten. Wesentlich aber ist, dass die Weiterbildnerin bzw. der Weiterbildner den Teilnehmenden zu Beginn der Weiterbildung den Gesamtkontext und das umfassende Kompetenzprofil kurz vorstellt. So können diese die Handlungsanforderung als einen Baustein erkennen und einordnen, der in der Praxis von vielen anderen ergänzt bzw. beeinflusst wird.

Didaktisch-methodische Gestaltung

Kompetenzorientierte Lehr-Lern-Formate beziehen die Handlungskompetenz der Fachkräfte grundsätzlich mit ein. Ein spezifisches Merkmal pädagogischen Handelns ist, dass die Fachkräfte im pädagogischen Alltag unter Handlungsdruck stehen und das Ergebnis pädagogischer Interventionen nicht vorhersehbar ist. Die Fachkräfte müssen in der Lage sein, ungewisse, nicht standardisierbare Situationen zu verstehen und situationsspezifisch zu gestalten (Fröhlich-Gildhoff u.a. 2011).

Im Unterschied zu spontanem, nicht professionalisiertem Alltagshandeln im Umgang mit Kindern brauchen die Fachkräfte sowohl theoriefundierte und fachdidaktische Grundlagen als auch einen reflexiven Zugang zu ihren individuellen Einstellungen und Haltungen. Im Zusammenspiel dieser Dimensionen entwickelt sich professionelle Handlungskompetenz und situationsspezifische Erfahrungen werden „verstehbar"; somit kann sich „erfahrungsgesättigtes" Wissen entwickeln.

Die Kompetenzprofile haben den Anspruch, dieses Zusammenspiel deutlich zu machen. Die Weiterbildnerin bzw. der Weiterbildner steht deshalb vor der Frage, wie dieser Anspruch in der Weiterbildungsveranstaltung umgesetzt werden kann. Folgende Aspekte sind dabei von Bedeutung.

Methodenrepertoire

Die Weiterbildnerin bzw. der Weiterbildner plant und setzt ein Methodenrepertoire ein, das eine *Verschränkung* zwischen *Wissen*, *Reflexion* und *praktischem Handlungsvollzug* ermöglicht und damit den Transfer in die Praxis stärkt (Fröhlich-Gildhoff u.a. 2011).

Ein dramaturgischer Wechsel der Aktionsformen (Diskutieren, Reflektieren, Praktisches Erproben) und der Sozialformen (Einzelarbeit, Partnerarbeit, Gruppenarbeit, Plenumsarbeit) fördert die Aufmerksamkeit und Motivation der Teilnehmenden und erlaubt eine Binnendifferenzierung bei Leistungs- und Interessensunterschieden sowie eine Steigerung des Anspruchsniveaus (Siebert 2009).

Frühpädagogische Fachkräfte fungieren als Bildungsbegleiter, die kindliche Selbstbildungsprozesse anregen und unterstützen und gemeinsam geteilte Erfahrungen und Verständigung ermöglichen. Um diese Rolle erfüllen zu können, sollten auch die eigenen Lern- und Bildungserfahrungen der Fachkräfte diesem Verständnis entsprechen.

Die Weiterbildnerin bzw. der Weiterbildner berücksichtigt daher bei der Weiterbildungsgestaltung folgende *konstruktivistischen Gestaltungselemente*:

– *Problemorientiertes Lernen ermöglichen*
  Methoden, die aktive, selbsterschließende und selbstbestimmte Lernprozesse ermöglichen, stehen beim problemorientierten Lernen im Mittelpunkt. Es kommt auf die Ähnlichkeit von Lern- und Anwendungsbezug an, gemäß dem Verständnis, dass situiert gelernt wird, also situations- und kontextabhängig (Ruberg 2011).

  Dies entspricht der neuen „Selbstlernkultur" im Vergleich zur alten „Vermittlungskultur" in der Erwachsenenbildung (Forneck 2004, S. 7) und damit der Abwendung von der Inputorientierung (Fokus auf Curricula, Inhalte, Lernstoff) hin zur Outputorientierung (Fokus auf konkrete Lernergebnisse) und Prozessorientierung (Fröhlich-Gildhoff u.a. 2011).

  Selbstgesteuerte Lernprozesse fördern die Anbahnung der Kompetenz im Umgang mit unerwarteten Anforderungen und das Selbsterschließen von Problemlösungen (Arnold 2002).

  An den Kenntnissen, Fähigkeiten und Erfahrungen der Teilnehmenden anknüpfend, plant die Weiterbildnerin bzw. der Weiterbildner authentische Lernsituationen, in denen konkrete Problemstellungen reflektiert werden (Ruberg 2011). Sie bzw. er präsentiert Inhalte in unterschiedlichen Kontexten (z.B. in mehreren Fallbeispielen) und organisiert handelndes Erproben für verschiedene (quasi-)reale Situationen (z.B. in Rollenspielen, Praxisaufgaben oder durch ein videogestütztes Interaktions-Training).

  Die Weiterbildnerin bzw. der Weiterbildner sensibilisiert die Lernenden, Verantwortung für eigene Lernprozesse zu übernehmen (Pätzold 2008). Sie bzw. er unterstützt die selbstgesteuerten Lernprozesse, beispielsweise durch individuelle Hinweise zu Strategien und Methoden des Selbststudiums (TU Dresden 2009; Arnold 2002).

  Problemorientierte Lernumgebungen mit handlungsbezogenen, an Berufs- und Lebenserfahrung anknüpfenden komplexen Problemstellungen fördern die Anwendung und damit auch die Motivation, denn „Erwachsene lernen vor allem das, was ihnen momentan wichtig und nützlich (viabel) erscheint, aber auch das, was einen Neuigkeitswert hat" (Arnold u.a. 2011, S. 40).

  Anwendungsbezug und Motivation unterstützen wiederum die Transfersicherung.

– *Interaktive Lernprozesse fördern*
  Kooperative, ko-konstruktive Lernprozesse zwischen den Teilnehmenden sowie zwischen Weiterbildnerin bzw. Weiterbildner und Teilnehmenden fördern soziale und personale Kompetenzen, Motivation sowie die gegenseitige Anregung und Mehrperspektivität.

  Die Teilnehmenden profitieren darüber hinaus vom Wissen, Können und Erfahrungsschatz der anderen. Sie werden durch diesen Austausch in gemeinsam gestalteten Interaktionen dazu gebracht, ihre zurückliegenden und neuen Erfahrungen (neu) zu deuten, aufgebrochene Fragen zu beantworten und innere Widersprüche zu erkennen (Meueler 2009).

  Andere Deutungsmuster und Fragen können das Hinterfragen eigener abweichender

Deutungsmuster auslösen und somit eine neue, andere Auseinandersetzung mit einem Lerngegenstand zur Folge haben.

Die Weiterbildnerin bzw. der Weiterbildner regt das (Hinter-)Fragen sowie den Dialog und die Diskussion an: Dies kann im Plenum, in Kleingruppen oder in der Interaktion mit einzelnen Teilnehmenden erfolgen (Ostermayer 2010). Letzteres ermöglicht das gezielte Eingehen auf die heterogenen Voraussetzungen der Lernenden (ebd.).

Eine generelle Anforderung an die Weiterbildnerin bzw. an den Weiterbildner, die bei interaktiven Methoden von besonderer Bedeutung ist, betrifft den Umgang mit gruppendynamischen Prozessen.

– *Gruppendynamik beachten*
Die Dynamik in Lerngruppen wird von Faktoren bestimmt, die im oder auch außerhalb des Einflussbereiches der Weiterbildnerin bzw. des Weiterbildners liegen können. Möglicherweise werden zum Beispiel Erfahrungen aus anderen Lernsituationen oder aus der Herkunftsfamilie in einer Veranstaltung virulent und führen zu Konflikten.

Ursachen für Konflikte können auch in der Beziehung zwischen den Teilnehmenden oder in der Beziehung zur Weiterbildnerin bzw. zum Weiterbildner entstehen, beispielsweise wenn die Teilnehmenden Schwierigkeiten mit dem „Führungsstil" haben (Doerry 2010).

Es ist die Aufgabe der Weiterbildnerin bzw. des Weiterbildners, die Gruppendynamik zu beachten, zu verstehen und angemessen damit umzugehen. Vor allem bei Team-Fortbildungen, Inhouse-Veranstaltungen oder langfristigen Weiterbildungen muss die Dynamik im Team berücksichtigt und gegebenenfalls bearbeitet werden. Dazu gehört, die nonverbale Kommunikation der Teilnehmenden zu verstehen, Veränderungen in der Gruppenstruktur zu erkennen und die Wirkung des eigenen Verhaltens auf die Gruppe wahrzunehmen (Doerry 2010).

Ein Rückmeldeverfahren hilft, die Dynamik der Lerngruppe während der gesamten Veranstaltung reflektierend zu begleiten (ebd.). Gemeinsame Metakommunikation, die Abfrage der Gruppensituation oder Stichproben-Verfahren (z.B. „Blitzlicht") sind geeignet, die Stimmung und Dynamik innerhalb der Gruppe zu erschließen (ebd.).

– *Reflexion initiieren*
Reflexive Elemente sind für die Kompetenzentwicklung frühpädagogischer Fachkräfte in mehrfacher Hinsicht wesentlich:

Für die Weiterentwicklung des eigenen pädagogischen Handelns ist *Reflexionswissen* erforderlich, das entsteht, wenn implizites Handlungswissen bewusst bzw. explizit gemacht wird. Erst dann kann es Gegenstand des Nachdenkens, der Diskussion und des Theorie-Praxis-Vergleichs werden (Fröhlich-Gildhoff u.a. 2011).

Methoden des fallverstehenden Lernens und Übungen zum Perspektivwechsel fördern die *reflexive Kompetenz* und bahnen Empathie und Verstehen an (Bekemeier 2011; Fröhlich-Gildhoff u.a. 2011).

Das WiFF-Kompetenzprofil (vgl. Kap. B 2) integriert Reflexivität als zentralen Bestandteil der „Selbstkompetenz", die für professionelles frühpädagogisches Handeln unabdingbar ist.

Es können nicht nur unterschiedliche Vorgehensweisen, sondern auch (berufs-)*biografische Aspekte reflektiert werden*, z.B.: Welche eigenen Erfahrungen haben die Teilnehmenden mit Experimenten gemacht? Wie wurde das Thema in ihrer eigenen Ausbildung behandelt? (Bekemeier 2011, S. 138 f.; Fröhlich-Gildhoff u.a. 2011).

Aus erwachsenenpädagogischer Perspektive ermöglicht dies ein nachhaltiges Lernen, das intrinsisch motiviert ist und bei dem das Gelernte emotional verankert und kognitiv integriert wird (Arnold u.a. 2011).

Die *Reflexion* von *Deutungsmustern, handlungsleitenden Orientierungen* und *Verhaltensweisen* ermöglicht es, dass biografische Spuren zugänglich werden und Unterschiede in der Selbst- und Fremdwahrnehmung der Teilnehmenden zum konstruktiven Bestandteil der Lernprozesse werden (Bekemeier 2011). Diesbezüglich wäre es wünschenswert, Supervision und psychosoziale Beratung als mögliche Ressourcen

in einen längerfristigen Weiterbildungsprozess einzubeziehen. Bei kurzfristigen Veranstaltungen sind sie der Weiterbildnerin bzw. dem Weiterbildner zumindest als mögliche Intervention bekannt, um sie den Teilnehmenden bei Bedarf empfehlen zu können.

Reflexionsfragen:

- Plane ich ein, den Teilnehmenden beim Veranstaltungsbeginn den gesamten Kontext der Handlungsanforderungen und das zugrunde liegende Kompetenzmodell vorzustellen?
- Verfüge ich über das theoriefundierte Wissen, das ich vermitteln muss?
- Ermöglichen die gewählten Methoden eine Verschränkung von Wissen, Reflexion und praktischem Handlungsvollzug?
- Fördern die Methoden selbstorganisiertes Lernen?
- Plane ich praxisnahe Lernsituationen, in denen konkrete Problemstellungen reflektiert und bearbeitet werden (z.B. Rollenspiele, Praxisaufgaben)?
- Rege ich die Teilnehmenden an, Erfahrungen auszutauschen und zu diskutieren?
- Reflektiere ich meine eigenen Verhaltensweisen und damit zusammenhängende Wirkungen auf die Teilnehmenden?
- Plane ich ein, Verunsicherungen und Lernkrisen zur Reflexion zu stellen?

2.2.5 Kompetenzzuwachs erfassen, dokumentieren und rückmelden

Diese Anforderung an die Weiterbildnerin bzw. an den Weiterbildner ist aufgrund des gesetzten Rahmens an Zeit und Ressourcen meist nur bei längerfristigen Veranstaltungen realisierbar. Daher beziehen sich die folgenden Ausführungen vorwiegend auf die Planung und Durchführung eines solchen Veranstaltungstyps:

Schon bei der Konzeption der Weiterbildung plant die Weiterbildnerin bzw. der Weiterbildner, auf welche Weise am Veranstaltungsende versucht werden soll, den Kompetenzzuwachs der Teilnehmenden zu erfassen – und zwar aufbauend auf der Analyse zu Beginn der Veranstaltung. Eine systematische Kompetenzerfassung, die nicht ausschließlich auf einer Zufriedenheitsabfrage und Selbsteinschätzung der Teilnehmenden fußt, ist eine berechtigte Forderung, die aufgrund der Rahmenbedingungen selten umgesetzt werden kann. Erforderlich wäre, dass eine systematische Kompetenzerfassung Teil eines Verfahrens der Evaluation ist, das in der Zuständigkeit der Weiterbildungsanbieter liegt. Die WiFF-Expertengruppe „Berufsbegleitende Weiterbildung“ (2011) hat diesen Anspruch in der Veröffentlichung „Qualität in der Fort- und Weiterbildung von pädagogischen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen. Standards für Anbieter“ als Norm im Sinne der Ergebnisqualität gefordert.

Eine wichtige Frage, die bereits im Vorfeld der Veranstaltung zwischen Anbieter und Weiterbildnerin bzw. Weiterbildner geklärt werden muss, ist, wofür die Erfassung des Kompetenzerwerbs primär genutzt werden soll (Fröhlich-Gildhoff u.a. 2011):

- Soll sie in erster Linie als konstruktives Feedback und Anregung zur systematischen Selbstreflexion dienen?
- Stehen Prüfung und Bewertung (z.B. zur Erlangung eines Zertifikats) im Vordergrund?
- Möchte der Auftraggeber Informationen über die Qualität der Veranstaltung und die Kompetenz der Weiterbildnerin bzw. des Weiterbildners erhalten?

In der frühpädagogischen Weiterbildung wird allerdings – auch im Rahmen durchgeführter Evaluationen – der Anspruch der Erfassung des Kompetenzzuwachses didaktisch-methodisch nur unzureichend erfüllt (Fröhlich-Gildhoff u.a. 2011). Im Hochschulbereich hingegen werden bereits qualitative Ansätze (Verfahren der Dilemma-Situationen, narrativ-episodische Interviews) und quantitative Verfahren (KOMpetenzPASS) durchgeführt (ebd.).

Die Weiterbildnerin bzw. der Weiterbildner verfolgt neue Entwicklungen und Diskurse und zieht daraus gegebenenfalls Konsequenzen für ihre eigene Praxis der Messung des Kompetenzzuwachses.

Eine weitere Herausforderung stellen für sie bzw. ihn die knappen zeitlichen Ressourcen dar, die in den meist kurzfristigen Veranstaltungen vorhanden sind und die eine systematische Erfassung des Kompetenzerwerbs erschweren.

Grundlegende Voraussetzung für die Kompetenzmessung ist die *Operationalisierung der Kompetenzen*. Dies geschieht vor und zu Beginn der Weiterbildungsveranstaltung, wenn die Ziele vereinbart werden (vgl. Kap. 2.2.2).

Aufgrund einschränkender Rahmenbedingungen wird in einem Großteil der Weiterbildungsveranstaltungen der Kompetenzzuwachs nicht gemessen. Dennoch gibt es Methoden, die bei längerfristigen Weiterbildungsformaten durchaus praktikabel sind:

Für die Erfassung frühpädagogischer Kompetenzen bietet sich idealerweise eine praxisnahe Erfassung der Kompetenzentwicklung über verschiedene Zeitpunkte hinweg an (Fröhlich-Gildhoff u.a. 2011). Aufgrund von einmal auftretendem Verhalten kann man nur bedingt auf vorhandene Kompetenzen schließen, denn diese müssen sich über einen längeren Zeitraum hinweg in verschiedenen Situationen zeigen (ebd.).

Eine praktikable Methode ist die Selbsteinschätzung der Teilnehmenden bezüglich des Zuwachses konkreter Kompetenzen in Form eines Fragebogens, den sie zu drei Zeitpunkten ausfüllen: zu Beginn, am Ende und circa drei Monate nach der Veranstaltung.

Eine weitere passende Methode ist das Verfahren der Dilemma-Situationen: Als herausfordernd und konflikthaft erlebte Situationen (standardisiert oder aus der eigenen Praxis) werden geschildert, analysiert und bewertet (zur ausführlichen Beschreibung der Methode vgl. Nentwig-Gesemann u.a. 2011). Zur Erfassung des Zuwachses an Kompetenzen sollte das Verfahren zu Beginn und am Ende der Veranstaltung durchgeführt werden.

Losgelöst von der methodischen Frage ist es Aufgabe der Weiterbildnerin bzw. des Weiterbildners, im Weiterbildungsprozess genügend Raum zu schaffen für ein individuelles Feedback zu den Lernprozessen. In Auswertungsgesprächen gibt sie bzw. er Anregungen zur Weiterentwicklung und erstellt idealerweise zusammen mit den Teilnehmenden ein persönliches Kompetenzprofil (Fröhlich-Gildhoff u.a. 2011). Auch für den Träger macht eine Dokumentation Sinn, inwieweit die vereinbarten Ziele erreicht wurden (Expertengruppe Berufsbegleitende Weiterbildung 2011).

Die Weiterbildnerin bzw. der Weiterbildner zieht aus den Ergebnissen der Kompetenzerfassung Konsequenzen: Sie bzw. er setzt sich kritisch mit dem Verlauf der Weiterbildung auseinander und bringt die Resultate in Zusammenhang mit dem eigenen pädagogischen Handeln und der Veranstaltungskonzeption (Expertengruppe Berufsbegleitende Weiterbildung 2011). Schwachstellen werden ermittelt, reflektiert und es wird ihnen zukünftig entgegengewirkt, beispielsweise durch die Veränderung der Lehr-Lern-Formate (Fröhlich-Gildhoff u.a. 2011).

Zusammenfassend werden in der Abschlussphase der Weiterbildung die anfangs erhobenen Bedarfe und festgesetzten Ziele in Beziehung gesetzt zu einem Ergebnis, das allerdings nur als vorläufiges Zwischenergebnis zu verstehen ist: Obwohl viele kurzfristige Veranstaltungen damit abschließen, ist die Kompetenzentwicklung ein längerfristiger Prozess, der sich nicht auf eine Weiterbildungsmaßnahme begrenzen lässt (vgl. Kap. 2.2.6).

Reflexionsfragen:

- Verfolge ich neue methodische Entwicklungen und Diskurse bezüglich der Kompetenzerfassung und arbeite ich diese nach Möglichkeit in mein Konzept ein?
- Kann ich mit möglicherweise auftretenden Ängsten und Widerständen der Teilnehmenden bei der Einführung von Verfahren zur Erfassung des Zuwachses an Kompetenzen professionell umgehen?
- Steht mir genügend Zeit für die Reflexion und für das individuelle Feedback bezüglich der Kompetenzentwicklung zur Verfügung?
- Setze ich mich (selbst-)kritisch mit den Ergebnissen der Erfassung des Zuwachses an Kompetenzen auseinander?
- Ziehe ich daraus gegebenenfalls Konsequenzen für meine Weiterbildungskonzeption?

2.2.6 Transfer in die Praxis vorbereiten und begleiten

Weiterbildungen erzielen dann am meisten eine nachhaltige Wirkung, wenn der Transfer in die Praxis von Anfang an mit berücksichtigt wird. Im Kern geht es um die Frage, wie Prozesse der Erweiterung an Kompetenzen mit der Berufspraxis der frühpädagogischen Fachkräfte nachhaltig verknüpft werden können.

Erprobung und Reflexion

Insbesondere längerfristige Weiterbildungsangebote bieten die Chance für Erprobung und Reflexion. Von verschiedenen Autorinnen und Autoren wird vorgeschlagen, einzelne Seminartage in die Kindertageseinrichtungen zu verlegen (Bekemeier 2011; Fröhlich-Gildhoff u.a. 2011). Somit ist der Praxistransfer frühzeitig im Blick und kann am Veranstaltungsende systematisch fokussiert werden.

In diesem Zusammenhang spielen die Institutionen der Teilnehmenden eine große Rolle, besonders die Organisationskultur und Organisationsstruktur. Weiterbildungskonzeptionen müssen somit die *individuelle* Ebene der Fachkraft mit der *institutionellen* Ebene verbinden und damit den Kontext der Fachkraft, in dem sie pädagogisch handelt, berücksichtigen. Die Weiterbildnerin bzw. der Weiterbildner „baut Brücken", die die Weiterbildungskonzeption mit der Praxis in der Einrichtung verbinden (Bekemeier 2011).

Brücke zwischen Fachkraft und Einrichtungsleitung

Die Einrichtungsleitung wird in die Weiterbildung einbezogen. Dies kann mit Weiterbildungsangeboten zum Qualifizierungsbereich speziell für Leitungskräfte verwirklicht werden; dabei wird der Fokus darauf gerichtet, wie diese die Fachkräfte bei der Umsetzung der Inhalte und der Kompetenzerweiterung unterstützen können (Ostermayer 2010).

Allerdings ist ein solches Vorgehen meist ressourcenaufwändig und nur selten realisierbar. Niederschwelliger kann die Weiterbildnerin bzw. der Weiterbildner von der Möglichkeit Gebrauch machen, die Leitungen mit den Inhalten der Weiterbildung in Form von Information vertraut zu machen. Dies geschieht beispielsweise durch eine Auftakt-Veranstaltung zur Weiterbildung oder es wird ihnen anhand von Handreichungen verdeutlicht, welche Rolle sie für den Transfer dieser Inhalte in die Praxis einnehmen müssen und wie sie die Fachkräfte systematisch begleiten können (Ruberg 2011).

Brücke zwischen Fachkraft und Einrichtungsteam

Idealerweise nehmen mindestens zwei Fachkräfte einer Einrichtung an der Weiterbildung teil. So wird eine gegenseitige Unterstützung der Kolleginnen und Kollegen bei der Umsetzung der Inhalte und Lernziele sowie bei der Selbstreflexion im pädagogischen Alltag möglich (Ostermayer 2010).

Nimmt nur eine Fachkraft aus einer Einrichtung teil (wie es häufig der Fall ist), gibt die Weiterbildnerin bzw. der Weiterbildner Anregungen, welche Inhalte der Weiterbildung die Fachkraft auf welche Weise in ihr Team einbringen kann (Bekemeier 2011). So könnten beispielsweise Textentwürfe für einen Themenbereich der Einrichtungskonzeption erstellt werden, welche die Teilnehmenden dann in ihrem jeweiligen Kollegenkreis diskutieren können (ebd.).

Zudem können Seminar-Patenschaften angeregt werden, d.h. die Teilnehmenden binden eine Person aus dem Kollegenkreis von Anfang an in die Inhalte und Methoden der Weiterbildung ein (ebd.). Insbesondere bei zentralen Qualifizierungsthemen ist es wichtig, eine Teamentwicklung auf den Weg zu bringen.

Brücke zwischen Fachkraft und den Eltern

Eltern beeinflussen mit ihren Bedürfnissen und Erwartungen das frühpädagogische Handeln der Fachkraft. Diese wiederum muss ihr Handeln sowie ihre pädagogische Haltung gegenüber den Eltern erklären und begründen können.

Erwirbt die Fachkraft bei einer Weiterbildung neue Kompetenzen in einem bestimmten frühpädagogischen Handlungsbereich, „so hat dies vermutlich Auswirkungen auf den pädagogischen Alltag mit dem Kind und ist daher von Interesse für

die Eltern" (Bekemeier 2011, zitiert nach Schelle 2011, S. 137). Deshalb baut die Weiterbildnerin bzw. der Weiterbildner in die Veranstaltung (methodische) Anregungen ein, mit denen das jeweilige Thema auch den Eltern nähergebracht werden kann.

Lerntandems der Teilnehmenden

Unabhängig davon regt die Weiterbildnerin bzw. der Weiterbildner zwischen den Teilnehmenden Lerntandems an. Eine mögliche Kooperationsform könnte eine Vereinbarung zum kollegialen Austausch nach einer gemeinsam definierten Zeit der Praxiserprobung sein: Dabei treffen sich zwei bis drei Teilnehmende nach einem definierten Zeitraum und tauschen sich zu den von der Weiterbildnerin bzw. dem Weiterbildner vorgeschlagenen Leitfragen oder Aspekten aus, die von den Teilnehmenden nach eigenen Bedürfnissen erweitert werden können (Ostermayer 2010).

Stellenwert von Netzwerken

Die Weiterbildnerin bzw. der Weiterbildner verdeutlicht den Fachkräften darüber hinaus, wie wichtig Vernetzung für die Weiterentwicklung der eigenen pädagogischen Arbeit sowie für die Umsetzung von Weiterbildungsinhalten ist. Sie bzw. er regt Netzwerke mit regionalen Diensten, Beratungsstellen, familienunterstützenden Netzwerken, regionalen Systemen der Praxis-Unterstützung (Fachberatung, Konsultationskindertageseinrichtungen) an und erfüllt eine Vorbildfunktion, indem sie bzw. er diese in die Weiterbildung einbezieht (Bekemeier 2011).

Auch regionale (trägerspezifische oder trägerübergreifende) themenbezogene Gruppen stößt die Weiterbildnerin bzw. der Weiterbildner an (ebd.). In die Weiterbildung integrierte oder zumindest von ihr bzw. ihm organisierte Hospitationen stärken zusätzlich derartige Initiativen.

Die Weiterbildnerin bzw. der Weiterbildner als Begleiter

Erlauben es die Ressourcen, so begleitet die Weiterbildnerin bzw. der Weiterbildner auch nach der Weiterbildungsveranstaltung den Transferprozess beratend und steht vor allem bei Schwierigkeiten der Umsetzung und bei Rückfragen zur Verfügung. Dies kann beispielsweise durch telefonisches oder persönliches individuelles Coaching, Nachbesprechungen, ein Follow-up-Treffen oder einen Auffrischungs-Folge-Kurs geschehen (Arnold u.a. 2011).

Reflexionsfragen:

- Plane ich Erprobungsphasen in die Weiterbildung ein?
- Plane ich zum Veranstaltungsende einen systematischen Fokus auf den Transfer?
- Habe ich die Möglichkeit, die Einrichtungsleitungen der Teilnehmenden in die Weiterbildung einzubinden, z.B. in Form einer Informationsveranstaltung oder von Handreichungen?
- Gebe ich den Teilnehmenden Anregungen, welche Ergebnisse der Weiterbildung sie auf welche Weise in ihr Team einbringen können?
- Rege ich gegebenenfalls einen Austausch der teilnehmenden Fachkräfte mit den Eltern der zu betreuenden Kinder an?
- Befähige ich die Teilnehmenden dazu, den Eltern das Thema der Weiterbildung näherzubringen?
- Rege ich an, dass sich die Teilnehmenden auch nach Abschluss der Weiterbildung miteinander vernetzen?
- Kann ich den Transferprozess der Teilnehmenden auch nach Ende der Weiterbildung beratend unterstützen? Stehe ich zumindest für Rückfragen zur Verfügung?

Literatur

Arbeitskreis DQR (2011): Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen verabschiedet vom Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (AK DQR) am 22. März 2011. Berlin. www.deutscher qualifikationsrahmen.de/de?t=/document Manager/sfdoc.file.etail&fileID=1323248009368

Arnold, Rolf (2002): Von der Bildung zur Kompetenzentwicklung. In: Nuissl, Ekkehard/Schiersmann, Christiane/Siebert, Horst (Hrsg.): Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, Nr. 49, S. 26–38. www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2002/nuissl02_02.pdf

Arnold, Rolf/Krämer-Stürzl, Antje/Siebert, Horst (2011): Dozentenleitfaden. Erwachsenenpädagogische Grundlagen für die berufliche Weiterbildung. 2. Aufl. Berlin

Arnold, Rolf/Lermen, Markus (2005): Lernen, Bildung und Kompetenzentwicklung – neuere Entwicklungen in Erwachsenenbildung und Weiterbildung. In: Wiesner, Gisela/Wolter, Andrä (Hrsg.): Die lernende Gesellschaft. Lernkulturen und Kompetenzentwicklung in der Wissensgesellschaft. Weinheim/München, S. 45–59

Baumeister, Katharina/Grieser, Anna (2011): Berufsbegleitende Fort- und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte – Analyse der Programmangebote. WiFF Studien, Band 10. München

Beher, Karin/Walter, Michael (2010): Zehn Fragen – Zehn Antworten zur Fort- und Weiterbildungslandschaft für frühpädagogische Fachkräfte. WiFF Studien, Band 6. München

Beher, Karin/Walter, Michael (2012): Zehn Fragen – Zehn Antworten. Qualifikationen und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte. Bundesweite Befragung von Einrichtungsleitungen und Fachkräften in Kindertageseinrichtungen. WiFF Studien, Band 15. München

Bekemeier, Monika (2011): Qualitätsanforderungen an Weiterbildnerinnen und Weiterbildner. In: Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.): Kinder in den ersten drei Lebensjahren. WiFF Wegweiser Weiterbildung, Band 2. München, S. 136–144

Doerry, Gerd (2010): Gruppe. In: Arnold, Rolf/Nolda, Sigrid/Nuissl, Ekkehard (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenbildung. 2. Aufl. Bad Heilbrunn, S. 137–140

Esch, Karin/Krüger, Tim (2011): Qualitätsanforderungen an Weiterbildnerinnen und Weiterbildner. In: Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.): Zusammenarbeit mit Eltern. WiFF Wegweiser Weiterbildung, Band 3. München, S. 110–123

Expertengruppe Berufsbegleitende Weiterbildung (2011): Qualität in der Fort- und Weiterbildung von pädagogischen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen. Standards für Anbieter. WiFF Kooperationen, Band 2. München. www.weiterbildungsinitiative.de/publikationen/weiterbildung/details-weiterbildung/artikel/qualitaet-in-der-fort-und-weiterbildung-von-paedagogischen-fachkraeften-in.html

Forneck, Hermann J. (2004): Der verlorene Zusammenhang – Eine Analyse sich auseinander entwickelnder Praktiken der Wissensproduktion. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 1, S. 4–14

Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Nentwig-Gesemann, Iris/Pietsch, Stefanie (2011): Kompetenzorientierung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte. WiFF Expertisen, Band 19. München

Hof, Christiane (2002): Von der Wissensvermittlung zur Kompetenzorientierung in der Erwachsenenbildung? In: Nuissl, Ekkehard/Schiersmann, Christiane/Siebert, Horst (Hrsg.): Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, Nr. 49, S. 80–89. www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2002/nuissl02_02.pdf

Königswieser, Roswita/Hillebrand, Martin (2006): Einführung in die systemische Organisationsberatung. 5. Aufl. Heidelberg

Meueler, Erhard (2009): Didaktik der Erwachsenenbildung – Weiterbildung als offenes Projekt. In: Tippelt, Rudolf/Hippel, Aiga von (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 3. bearb. Aufl. Wiesbaden, S. 973–987

Nentwig-Gesemann, Iris/Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Pietsch, Stefanie (2011): Kompetenzentwicklung von FrühpädagogInnen in Aus- und Weiterbildung. In: Frühe Bildung, H. 0, S. 22–30

Ostermayer, Edith (2010): Qualitätsdimensionen einer Weiterbildung im Qualifizierungsbereich „Elementardidaktik – Rolle der pädagogischen Fachkraft". WiFF Expertise. Unveröff. Ms. Deutsches Jugendinstitut München

Pätzold, Günter (2008): Selbstgesteuertes Lernen und die veränderte Rolle der Lehrenden. In: Berufsbildung, H. 109/110, S. 3–7

Reutter, Gerhard/Ambos, Ingrid (2006): Nutzen kompetenzförderlicher Lernkonzepte. Evaluation von LiWE-Projekten im Förderprogramm „Lernkultur Kompetenzentwicklung". Abschlussbericht. Bonn. www.die-bonn.de/doks/reutter0701.pdf

Robert Bosch Stiftung (2011): Qualifikationsprofile in Arbeitsfeldern der Pädagogik der Kindheit. Ausbildungswege im Überblick. Stuttgart

Ruberg, Tobias (2011): Qualitätsanforderungen an Weiterbildnerinnen und Weiterbildner. In: Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.): Sprachliche Bildung. WiFF Wegweiser Weiterbildung, Band 1. München, S. 100–113

Schelle, Regine (2011): Qualitätsanforderungen an Referentinnen und Referenten. In: Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.): Frühe Bildung – Bedeutung und Aufgaben der pädagogischen Fachkraft. WiFF Wegweiser Weiterbildung, Band 4. München, S. 124–138

Siebert, Horst (2009): Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht. 6. bearb. Aufl. Augsburg

Technische Universität Dresden, Fakultät Erziehungswissenschaften, Professur für Erwachsenenbildung/Berufliche Bildung (2009): Kompetenzpass für Weiterbildner/innen. Erwachsenenpädagogische Kompetenzen bilanzieren. Selbsteinschätzung. Dresden. tu-dresden.de/die_tu_dresden/fakultaeten/erzw/erzwibp/eb/forschung/kompetenzpass

Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte WiFF (2010): Tagungsdokumentation: Höher–Schneller–WeiterBildung. Bundeskongress für Weiterbildungsanbieter in der Frühpädagogik am 31. Mai 2010 in Berlin. München

3 Praxis der kompetenzorientierten Weiterbildung – Beispiel: Barrieren abbauen, um Inklusion in der Kindertageseinrichtung zu ermöglichen

Gisela Dittrich

Die Forderung nach Inklusion bedeutet, dass sich die Institution „Kindertageseinrichtung" in ihrer Form und ihren Angeboten so verändert, dass das jeweilige Team in der Lage ist, die frühkindliche Bildung aller Kinder des betreffenden Einzugsgebiets ohne jegliche Ausnahme in ihrer Einrichtung zu verwirklichen. Für die nachfolgend dargestellte Weiterbildung ist die *UN-Behindertenrechtskonvention* die Grundlage (Beauftragter der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen 2010).

Diese Weiterbildung stellt den Abbau der Barrieren, die dem Zugang von Kindern mit Behinderung in Kindertageseinrichtungen im Wege stehen, in den Mittelpunkt. Um eine inklusive Entwicklung der Einrichtung in Gang zu setzen, bedarf es der Sensibilisierung der Mitarbeiter im Hinblick auf bislang unerkannte Barrieren und der Bereitschaft, sie abzubauen.

3.1 Ziele der Weiterbildungsveranstaltung

Zielsetzung der Weiterbildungsveranstaltung ist die Erarbeitung ausgewählter Handlungsanforderungen (HA) aus dem Kompetenzprofil „Kinder mit Behinderung im Kontext inklusiver Frühpädagogik" (siehe Teil B, Punkt 2.1). Die Handlungsanforderungen werden nicht in allen Teilkompetenzen erarbeitet, sondern es werden diejenigen Kompetenzen herausgegriffen, die für die Bearbeitung des Themas „Barrieren abbauen, um Inklusion in der Kindertageseinrichtung zu ermöglichen" relevant sind (z.B. HA E3).

3.1.1 Inhaltliche Zielsetzung

Die Weiterbildung gruppiert sich inhaltlich um vier große Themenbereiche:

(1) Die eigenen Haltungen im Umgang mit Menschen mit Behinderung reflektieren und Barrieren der Teilhabe erkennen
(2) Reflexion pädagogischen Handelns, um pädagogische Barrieren abzubauen
(3) Räumliche und strukturelle Barrieren der Tagesstätte reflektieren
(4) Kooperationen mit Eltern und therapeutischen Fachkräften aufbauen

Der Transfer in die Praxis wird durch den „Index für Inklusion" (GEW 2007) gesichert. Dieser wird eingeführt, um den Teilnehmenden eine Art „Kompass" für die Zeit nach der Weiterbildung mitzugeben. Damit kann der Abbau von Barrieren nachhaltig unterstützt werden.

Folgende Kompetenzen aus dem WiFF-Kompetenzprofil „Kinder mit Behinderung" (vgl. Teil B) werden mit der Weiterbildung bearbeitet:

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
A 6 Pflege beziehungsvoll gestalten			
Die frühpädagogische Fachkraft …			
… kennt die Regelungen und Rechte der Pflege.			
A 5 Differenzierte pädagogische Angebote aufbauend auf den individuellen Bedürfnissen der Kinder (mit)gestalten			
Die frühpädagogische Fachkraft …			
… kennt pädagogische Ansätze, die differenzierte pädagogische Angebote für alle Kinder ermöglichen. … kennt die Bedürfnisse und Interessen des Kindes. … weiß um das Selbstbildungspotenzial jedes Kindes.	… stellt die Interessen, Ressourcen und Bedürfnisse des Kindes bei der Auswahl des pädagogischen Angebots in den Mittelpunkt.	… ist im regelmäßigen Austausch mit dem Team, Expertinnen, Experten und Eltern und gibt Anregungen für weitere Fördermöglichkeiten.	… reflektiert die eigenen Fähigkeiten, pädagogische Angebote aufbauend auf den Bedürfnissen des Kindes zu gestalten.

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
C1 Die Zusammenarbeit unter Berücksichtigung der Heterogenität, Erwartungen und Bedarfe der Eltern gestalten			
Die frühpädagogische Fachkraft ...			
... verfügt über Wissen über – Anforderungen/Belastungen (materiell/physisch/psychisch) von Eltern, – die vielfältigen Lebenslagen und gesellschaftlichen Bedingungen von Familien, – Statusveränderung der Familie, – Vielfalt von Familie, – Bewältigungsprozesse von Eltern vor und nach der Diagnose. ... hat Wissen über Angeboten und Möglichkeiten für Familien mit Kindern mit Behinderung innerhalb und außerhalb der Einrichtung.	... heißt alle Eltern mit Respekt willkommen und schafft Voraussetzungen für ein vertrauensvolles Verhältnis.		... reflektiert eigene einseitige, stereotype und diskriminierende Denkmuster und geht vorurteilsbewusst damit um. ... erkennt eigene Grenzen und kann differenziert mit persönlichen Erfahrungen umgehen. ... hinterfragt eigenes, defizitorientiertes Denken.

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
E3 Einrichtung und Sozialraum für Kinder und Eltern barrierefrei (um)gestalten			
Die frühpädagogische Fachkraft …			
… weiß über die Bedeutung der Barrierefreiheit für Kinder mit Behinderung und ihre Eltern. … kennt räumlich-materielle und personal-soziale Barrieren für die Inklusion von Kindern mit Behinderung.	… erkennt Barrieren und versucht, sie abzubauen. … beteiligt sich an der Entwicklung von Barrierefreiheit.	… reflektiert die Möglichkeit der gemeinsamen Gestaltung von Barrierefreiheit mit allen Beteiligten. … kann eigene Ideen zur Gestaltung von Barrierefreiheit in das Team einbringen.	… ist im Sinne einer Haltung bereit, die eigenen „Barrieren im Kopf“ kritisch zu reflektieren und abzubauen.
F3 Kooperation mit externen Fachdiensten			
Die frühpädagogische Fachkraft …			
… weiß um die Zuständigkeiten und Aufgaben externer lokaler Fachdienste und kennt Verfahrensabläufe zur Kontaktaufnahme.			… reflektiert mögliche unterschiedliche Ansichten und Kompetenzen im Team und in den externen Fachdiensten.

3.1.2 Zielgruppe

Die Weiterbildung richtet sich an frühpädagogische Fachkräfte, die in Kindertageseinrichtungen arbeiten, die bereits für Kinder mit besonderen Bedürfnissen geöffnet sind, integrative Gruppen gebildet haben oder sich noch im Planungsprozess für integrative Gruppen befinden. Ebenso richtet sie sich an diejenigen pädagogischen Fachkräfte, die im Umfeld ihrer Kindertageseinrichtung inklusive Prozesse anstoßen wollen.

3.2 Strukturmerkmale

Die hier vorgestellte Weiterbildung erstreckt sich über drei Tage. Sie bildet einen Auftakt für die Bearbeitung des Themas „Barrieren abbauen". Um das Thema erschöpfend zu behandeln, müssen jedoch weitere Angebote folgen, damit nachhaltig sichergestellt wird, dass die Entwicklungsbedürfnisse aller Kinder im Alltag fortlaufend wahrgenommen und berücksichtigt werden.

Die Weiterbildung gliedert sich in zwei aufeinanderfolgende Präsenztage und einen weiteren Tag, der nach einer Praxisphase durchgeführt wird. Die Teilnehmenden sollen auf diese Weise ihr erlerntes Wissen und neue Sichtweisen in der Praxis erproben. Der letzte Weiterbildungstag dient der Reflexion der gemachten Erfahrungen und der Sicherung des Erlernten.

Die Weiterbildung sollte von Weiterbildungsinstitutionen der Träger, im besten Fall als hausinterne Weiterbildung durchgeführt werden. Um Erfahrungen der Teilnehmenden einzubeziehen, kann die Weiterbildung mit den gleichen Themen Wochen später unter dem Aspekt gemachter Erfahrungen und weiterer Bedarfe noch einmal durchgeführt werden.

3.2.1 Gruppengröße

Die Gruppengröße sollte 20 Teilnehmende nicht überschreiten, um jeden noch individuell begleiten zu können. Sie sollte aber auch nicht wesentlich kleiner sein, damit die unterschiedlichen Erfahrungen der Teilnehmenden herausgearbeitet werden können. Auf diese Weise zeigt sich, dass individuelle Erfahrungen nicht generalisiert werden können. Darüber hinaus werden die geforderten Reflexionen vorhandener Praxis erleichtert, wenn sie sich an den Erfahrungen der Kolleginnen und Kollegen messen lassen können. Bei einer Inhouse-Schulung kann es deshalb sinnvoll sein, externe pädagogische Fachkräfte zu einem Erfahrungsaustausch hinzuzubitten.

3.2.2 Räume, Medien und Materialien

Der Raum sollte genug Platz für ca. 25 Personen bieten und sowohl Rollenspiele als auch einen Stuhlkreis ermöglichen. Darüber hinaus sollte der Raum mit Flipchart (inklusive Stiften) ausgestattet sein, auf dem die wichtigsten Punkte der Veranstaltung aufgeführt, die Ergebnisse zusammengefasst und Hinweise auf Literatur, Kontakte etc. festgehalten werden können.

Alle Teilnehmenden bekommen von der Referentin bzw. dem Referenten für Weiterbildung ein Schreibheft (DIN A5) überreicht, in dem sie die Weiterbildung selbstständig dokumentieren sollen. Damit sollen alle Teilnehmenden über mündliche Beiträge hinaus aktiv in das Seminargeschehen eingebunden werden. Das Heft erlaubt außerdem einen schnellen Rückgriff auf die eigenen Notizen.

Die Referentin bzw. der Referent bringt einschlägige Literatur für alle in der Weiterbildung angesprochenen Themen mit (siehe dazu die Literaturliste am Ende des Kapitels).

Eine Besonderheit des Weiterbildungsangebots ist der Erfahrungsaustausch mit einer Mutter mit einem Kind mit Behinderung. Im Vorfeld gilt es, eine Mutter zu finden, die sich bereit erklärt, von ihren Erfahrungen zu berichten und Fragen zu beantworten. Dabei kann es hilfreich sein, sich an die vor Ort ansässigen Selbsthilfegruppen von Eltern (beispielsweise „Gemeinsam Leben – Gemeinsam Lernen, Eltern gegen Aussonderung behinderter Kinder") zu wenden, die solche Kontakte ermöglichen können.

3.3 Aufbau der Weiterbildungsveranstaltung

Die Veranstaltung behandelt vier Themen, die im Folgenden näher erläutert werden.

3.3.1 Thema 1: Eigene Haltungen im Umgang mit Menschen mit Behinderung reflektieren und Barrieren der Teilhabe erkennen (Tag 1)

Zentrales Ziel dabei ist die biografische Arbeit mit den Teilnehmerinnen und Teilnehmern, um eine veränderte Sicht des Verständnisses von Behinderung zu entwickeln.

Nach der Begrüßung und einem Warm-up beschäftigen sich die Teilnehmenden mit der Frage „Welche Erfahrungen habe ich mit Barrieren, die meinen Weg erschwerten, gemacht?“ *(HA E3/Selbstkompetenz: Die frühpädagogische Fachkraft ist im Sinne einer Haltung bereit, die eigenen Barrieren kritisch zu reflektieren und abzubauen.)*.

Die Teilnehmenden erlangen ein neues Verständnis von Menschen mit Behinderung. Statt körperliche und/oder geistige Behinderungen als eine Krankheit zu sehen, die ausschließlich diagnostisch und therapeutisch bearbeitet werden muss, werden Verständnis und Empathie für Menschen mit Behinderungen entwickelt, die – wie alle nichtbehinderten Menschen auch – eigene Bedürfnisse, Vorlieben und Neugierde mitbringen. Diese Erkenntnis und Einsicht wird zum Ausgangspunkt pädagogischer Überlegungen der Fachkräfte.

Um den Wandel der Sichtweisen reflektierend zu ermöglichen, muss Hintergrundwissen bereitgestellt werden über:

- die UN-Behindertenrechtskonvention *(HA E3/Wissen: Die frühpädagogische Fachkraft weiß um die Bedeutung der Barrierefreiheit für Kinder mit Behinderung und ihre Eltern.)*
- die soziale Lage von Familien mit Kindern mit und ohne Behinderung (*HA C1/Wissen: Die frühpädagogische Fachkraft verfügt über Wissen über Anforderungen und Belastungen von Eltern,* über *die vielfältigen Lebenslagen und gesellschaftlichen Bedingungen von Familien, Statusveränderung der Familie, Vielfalt von Familie, Bewältigungsprozesse der Eltern vor und nach der Diagnose.)*
- die Eingliederungshilfen zur Teilhabe nach dem Bundessozialhilfegesetz (BSHG) *(HA A6/Wissen: Die frühpädagogische Fachkraft kennt die Regelungen und Rechte der Pflege.)*
- den Werdegang, die Versorgung und Bildung von Menschen mit Behinderung (*HA C1/Wissen: Die frühpädagogische Fachkraft hat Wissen über Angebote und Möglichkeiten für Familien mit Kindern mit Behinderung innerhalb und außerhalb der Einrichtung.)*

Der erste Vortrag klärt über die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung auf. Die *UN-Behindertenrechtskonvention* gibt Einblick in den jetzt gesetzlich verpflichtenden Anspruch der Menschen mit Behinderung auf Zugang und Teilhabe an Bildung, Kultur, Recht, Gesundheitswesen etc. Dabei soll nachvollziehbar vermittelt werden, dass die Kindertageseinrichtung – als Teil des Gemeinwesens – als Bildungsinstitution für alle Kinder ihres Einzugsgebiets offen sein soll (*HA E3/Wissen: Die frühpädagogische Fachkraft weiß um die Bedeutung der Barrierefreiheit für Kinder mit Behinderung und ihre Eltern*.).

Ein weiterer Vortrag gibt Einblicke in die Eingliederungshilfen nach dem BSHG und nimmt damit Bezug auf die Handlungsanforderung A6 „Pflege beziehungsvoll gestalten“ (*HA A6/Wissen: Die frühpädagogische Fachkraft kennt Regelungen und Rechte der Pflege*).

Das Wissen über den Werdegang des einzelnen Menschen mit Behinderung kann verdeutlichen, wie und aus welchen Gründen Barrieren aufgebaut und Ausschlüsse entstanden sind (Köbsell 2006). Bei der Beantwortung dieser Frage wird zudem deutlich, wie jene Ausgrenzungen entstehen, die letztendlich für den Einzelnen zu unüberwindbaren Hindernissen werden (*HA E3/Wissen: Die frühpädagogische Fachkraft weiß um die Bedeutung der Barrierefreiheit für Kinder mit Behinderung und ihre Eltern.*).

Eine abschließende Diskussionsrunde ermöglicht es den Teilnehmenden, ihr eigenes Denken mit den Vorgaben der UN-Resolution in Verbindung zu bringen *(HA C1/Selbstkompetenz: Die frühpädagogische Fachkraft hinterfragt eigenes, defizitorientiertes Denken.)*.

Einblicke in den Alltag und in das familiäre Zusammenleben von Eltern und Geschwistern mit Kindern mit Behinderung sollen sensibel machen für die Zusammenarbeit mit den Eltern und die Fachkräfte erkennen lassen, dass die Eltern (meist sind dies überwiegend die Mütter) „Experten" ihrer Kinder sind. Sie sind es, die am besten über Vorlieben, Bedürfnisse sowie spezielle Umgangsweisen mit ihren Kindern Auskunft geben können.

Methodisch wird das Thema erarbeitet, indem eine Mutter eines Kindes mit Behinderung eingeladen wird, von ihren persönlichen Erfahrungen zu berichten. Dies erfordert ein Vorgespräch und Absprachen mit der Mutter. Die Fachkräfte erlangen dadurch Einblicke in den Alltag und das Leben mit einem Kind mit Behinderung und können auf diese Weise ihre Haltung überdenken *(HA C1/Wissen: Die frühpädagogische Fachkraft verfügt über Wissen über Anforderungen und Belastungen; HA E3/Wissen: Die frühpädagogische Fachkraft weiß um die Bedeutung der Barrierefreiheit für Kinder mit Behinderung und ihre Eltern; HA C1/Selbstkompetenz: Die frühpädagogische Fachkraft reflektiert eigene einseitige, stereotype und diskriminierende Denkmuster und geht vorurteilsbewusst damit um.)*.

Um den Teilnehmenden die Bedeutung ihrer Haltung für ihre pädagogische Arbeit zu verdeutlichen und eine Verbindung zwischen der Weiterbildung und der Praxis herzustellen, wird ein Frageleitfaden erarbeitet (*HA C1/Fertigkeiten: Die frühpädagogische Fachkraft kann Erwartungen und Bedarfe von Eltern erfragen und darauf eingehen.*). Dieser Leitfaden soll für den ersten Kontaktaufbau mit allen Familien eingesetzt werden. Hierbei ist zu berücksichtigen, dass in den Kindertageseinrichtungen bereits mit solchen Frageleitfäden gearbeitet wird; insofern besteht die Aufgabe darin, den vorhandenen Fragebogen detailliert zu hinterfragen und mit dem Fokus auf die Bedarfe von Kindern mit Behinderungen neu zu formulieren. Anliegen und Ziel dabei ist, den Frageleitfaden so zu gestalten, dass er für alle Kinder in der Kindertageseinrichtung Gültigkeit hat *(HA E3/Fertigkeiten: Die frühpädagogische Fachkraft beteiligt sich an der Entwicklung von Barrierefreiheit.)*.

3.3.2 Thema 2: Reflexion pädagogischen Handelns, um pädagogische Barrieren abzubauen (Tag 2)

Pädagogisches Handeln wird hier in dem Sinn verstanden, dass aus ihm die Begründung für den Abbau von Denkbarrieren hervorgeht. So betrachtet stellt die Reflexion des eigenen pädagogischen Handelns die Grundlage für den Abbau von Barrieren dar. Um pädagogisches Handeln als Barriereabbau beschreiben zu können, werden drei Zielsetzungen aus den frühpädagogischen Ansätzen, wie sie in der Ausbildung von frühpädagogischen Fachkräften vorkommen, aufgegriffen und zentral für die Reflexion verwendet. Die pädagogischen Zielsetzungen von Autonomie, Aktivität und Dialog stellen die Klammer zwischen dem pädagogischen Handeln der Fachkräfte in inklusiven Kindertageseinrichtungen und ihrer Zielsetzung für jedes einzelne Kind der Einrichtung dar. Barriereabbau meint also die Schaffung einer Pädagogik für *alle* Kinder, wie sie von Georg Feuser (Feuser 2001) für die Inklusive Kindertageseinrichtung gefordert wird. Die Verfolgung einer getrennten Pädagogik, wie sie durch Sonder- und Regelpädagogik bisher noch besteht, führt zu den Barrieren, die Inklusion verhindern. Abgebaut werden müssen Einstellungen, die die Entwicklung eines Kindes an einen Defekt oder eine „Normalität" binden.

Die pädagogische Fachkraft eignet sich Wissen über drei wesentliche Theoreme an, die sich in verschiedenen pädagogischen Ansätzen (z.B. im Situationsansatz, im Ansatz aus Reggio Emilia und im Ansatz Emmi Piklers) finden lassen. Die Theoreme „Autonomie", „Aktivität" und „Dialog" eignen sich im besonderen Maße, um eine Pädagogik für alle Kinder zu ermöglichen und Ausgrenzung bewusst

zu verhindern. Sie stellen die Grundlagen für eine inklusive Förderung jedes einzelnen Kindes dar und gestalten das Miteinander aller Kinder in der Gruppe:

- Das Theorem der Autonomie fußt auf einem Entwicklungsprozess, der es den Kindern ermöglicht, Selbstständigkeit zu erfahren und diese weiterzuentwickeln.
- Aktivität wird im Sinne von Selbstaktivität verstanden und sollte sich ohne vorschreibende Eingriffe oder Anweisungen vonseiten der Erwachsenen vollziehen können.
- Der Dialog verbindet die Entwicklungsschritte aller Kinder, indem in ihm ein gedanklicher Austausch in der Kindergruppe wie mit Erwachsenen stattfindet und die Kinder ihre Lernschritte aufgreifen, verwerfen oder erweitern können.

Alle drei Theoreme sind bereits in den pädagogischen Ansätzen, mit denen pädagogische Fachkräfte ihre Praxis gestalten, enthalten und bilden somit das Gerüst für das pädagogische Verständnis aller Teilnehmenden. In der Weiterbildung soll es daher vor allem darum gehen, diese Theoreme auf die Bedürfnislage von Kindern mit Behinderungen zu beziehen. Nur so kann es gelingen, nicht die Behinderung eines Kindes als Ausgangs- und Endpunkt pädagogischer Förderüberlegungen in den Mittelpunkt zu stellen, sondern stattdessen zu überprüfen, ob die pädagogischen Angebote den Bedürfnissen und dem Entwicklungsstand jedes einzelnen Kindes gerecht werden.

Über die Forderung nach einer Pädagogik für alle Kinder sollen die Teilnehmenden Möglichkeiten der Umsetzung entwickeln. In Arbeitsgruppen erarbeiten sie Beispiele für Spiel- und Lernangebote, die dieser Forderung nachkommen. Zentral dabei ist die Kompetenz, Bedürfnisse des Kindes zu erkennen und an diese angebunden das pädagogische Angebot auszurichten *(HA A5/Wissen: Die frühpädagogische Fachkraft kennt pädagogische Ansätze, die differenzierte pädagogische Angebote für alle Kinder ermöglichen; … kennt die Bedürfnisse und Interessen des Kindes; … weiß um das Selbstbildungspotenzial jedes Kindes. Fertigkeiten: Die frühpädagogische Fachkraft stellt die Interessen, Ressourcen und Bedürfnisse des Kindes bei der Auswahl des pädagogischen Angebots in den Mittelpunkt. Sozialkompetenz: Die frühpädagogische Fachkraft ist im regelmäßigen Austausch mit dem Team, mit Experten und Eltern und gibt Anregungen für weitere Fördermöglichkeiten. Selbstkompetenz: Die frühpädagogische Fachkraft reflektiert die eigenen Fähigkeiten, pädagogische Angebote aufbauend auf den Bedürfnissen des Kindes zu gestalten.)*.

Die Überlegungen zu einer Pädagogik für *alle* Kinder können dem Referat von Georg Feuser entnommen werden (Feuser 2001).

Kinder mit Behinderungen haben in den meisten Fällen nicht allein wegen ihrer Behinderung Entwicklungsverzögerungen. Häufige Krankenhausaufenthalte und eine zusätzlich schwierige soziale Lage innerhalb der Familien fordern von den Kindern große Anpassungsleistungen, die freudvolles Lernen verhindern können. Um diese Kinder pädagogisch dort abholen zu können, wo sie sich in ihrer aktuellen Entwicklung befinden, braucht es ein Wissen über die Entwicklung der Kinder von Beginn an. Nur dann können die pädagogischen Angebote individuell auf das jeweilige Kind zugeschnitten werden. So kann z.B. die Bewegungsentwicklung des Piklerschen Ansatzes herangezogen werden, um eine Bewegungsentwicklung, die von der pädagogischen Fachkraft einfühlsam und wissend begleitet wird, sowie die Unterstützung in der Entstehung von Autonomie und Eigenverantwortung des Kindes deutlich zu machen (Pikler 1988).

Der zweite Tag kann mit einem Auftrag an die Teilnehmenden abgeschlossen werden, der darauf zielt, das am dritten Tag zu besprechende Thema vorzubereiten. Der Auftrag lautet: „Recherchieren Sie bei den Eltern der Kinder mit Behinderung und in der Umgebung Ihrer Kindertageseinrichtung, wo sich therapeutische Praxen befinden. Beziehen Sie diejenigen therapeutischen Fachkräfte mit ein, zu denen bereits Kontakte bestehen, und schreiben Sie auf, wie diese gestaltet sind."

Wenn in der Gruppe der Teilnehmenden gute Kontakte zu einer therapeutischen Fachkraft bestehen, ergibt sich daraus die Möglichkeit, diese zu einem Austausch über Kooperationsmöglichkeiten in die Weiterbildung einzuladen.

3.3.3 Thema 3: Räumliche und strukturelle Barrieren der Kindertageseinrichtung reflektieren (1. Hälfte Tag 3)

Ziel der ersten Hälfte des dritten Tages ist die Reflexion der räumlichen Gegebenheiten der Einrichtungen unter der Fragestellung: Welche räumlichen Gegebenheiten stellen Barrieren für eine Aufnahme von Kindern mit Behinderung dar, lassen sich diese ändern oder aufheben und wenn ja, wie? *(HA E3/Wissen: Die frühpädagogische Fachkraft kennt räumlich-materielle und personal-soziale Barrieren für die Inklusion von Kindern mit Behinderung.)*

Ebenso wird den strukturellen Bedingungen der Einrichtung reflektierend nachgegangen, indem die Alltagsstrukturen wie beispielsweise Öffnungszeiten, Tagesablauf, immer wiederkehrende Aktivitäten (z.B. Ausflüge, Spaziergänge, Feste) in Bezug zum Thema gesetzt werden.

Einstieg in das Thema ist die Aufforderung an die Teilnehmenden, einen Grundriss ihrer Kindertageseinrichtung anzufertigen und anhand von diesem mögliche Barrieren ausfindig zu machen und sich Gedanken darüber zu machen, wie mit dem Raumangebot den unterschiedlichen Entwicklungsbedürfnissen aller Kinder entsprochen werden kann. Dabei ist darauf zu achten, dass die Aufteilung des Raumes beispielsweise einem Kind mit einer Körperbehinderung oder einem Kind mit einer geistigen Behinderung Bewegungsspielraum und Orientierung geben kann. Dadurch werden den Teilnehmenden räumliche Barrieren bewusst (*HA E3/Fertigkeiten: Die frühpädagogische Fachkraft erkennt Barrieren und versucht, sie abzubauen*.).

Dieses Thema kann allerdings nur dann vollständig abgeschlossen werden, wenn auch die vorhandenen Strukturen der jeweiligen Einrichtungen – und hier vor allem konkret der Tagesablauf in den Kindergruppen – berücksichtigt werden. Grundsätzlich ist zu überprüfen, ob der Tagesablauf und die Rahmenbedingungen in den jeweiligen Kindertageseinrichtungen den Bedürfnislagen von Kindern mit und ohne Behinderung entsprechen. Vor dem Hintergrund eigener Erfahrungen und mit dem Wissen über die vorhandenen Bedingungen in ihren Kindergruppen überdenken die Teilnehmerinnen und Teilnehmer, wie sich ein barrierefreier Zugang zu ihrer Kindertageseinrichtung gestalten lässt *(HA E3/Fertigkeiten: Die frühpädagogische Fachkraft erkennt Barrieren und versucht, sie abzubauen.)*.

Die Skizze einer veränderten Raumaufteilung sowie die Dokumentation der erarbeiteten strukturellen Veränderungen sind das Material, das die Teilnehmenden in der Weiterbildung erstellen und im Sinne der Nachhaltigkeit an ihre Kolleginnen und Kollegen in ihren Kindertageseinrichtungen weitergeben *(HA E3/Sozialkompetenz: Die frühpädagogische Fachkraft reflektiert die Möglichkeit der gemeinsamen Gestaltung von Barrierefreiheit mit allen Beteiligten. HA E3/Sozialkompetenz: Die frühpädagogische Fachkraft kann eigene Ideen zur Gestaltung von Barrierefreiheit in das Team einbringen.)*.

3.3.4 Thema 4: Kooperationen mit Eltern und therapeutischen Fachkräften aufbauen (2. Hälfte Tag 3)

Ziel der zweiten Hälfte des dritten Tages ist die Aneignung von Wissen und geeigneten Mitteln für eine vertrauensvolle Zusammenarbeit mit den Eltern der Kinder mit und ohne Behinderung sowie für die Kooperation mit therapeutischen Fachkräften. Die Achtung der Eltern als Experten ihrer Kinder und wichtigsten Bezugspersonen baut Barrieren zwischen den Fachkräften, den Eltern und den Kindern ab. Wenn sich die Eltern der Kinder nicht verstanden fühlen, nehmen sie an, dass auch ihre Kinder nicht ihren Bedürfnissen entsprechend versorgt werden. Vor diesem Hintergrund ist das Vertrauen der Eltern zu den Fachkräften und der Einrichtung grundlegend für eine gelingende Bildung und Betreuung der Kinder.

Die Phase der Eingewöhnung des Kindes ist für die Zusammenarbeit mit den Eltern zentral im Hinblick auf den Aufbau des Vertrauens. Dies gilt in besonderem Maße für Eltern von Kindern mit Behinderung.

Die Teilnehmenden werden aufgefordert, den Eingewöhnungsablauf in ihrer Einrichtung zu re-

flektieren und der Frage nachzugehen, ob dieser so gestaltet ist, dass er zur Vertrauensbildung auch für Kinder mit Behinderung und deren Eltern beiträgt. Wesentliches Ziel der Bearbeitung des Themas ist, den pädagogischen Fachkräften bewusst zu machen, dass gerade die Eltern von Kindern mit Behinderung ihre wichtigsten Kooperationspartner sind. Ausgehend von dem im ersten Thema erarbeiteten Frageleitfaden soll in der Eingewöhnungsphase darauf geachtet werden, dass sich in dieser Zeit zwischen den Eltern und der pädagogischen Fachkraft ein vertrauensvolles Verhältnis entwickelt. Nur so wird es den Eltern ermöglicht, ihr Kind guten Gewissens in die Obhut der Einrichtung zu geben. Aus diesem Grund wird den Teilnehmerinnen und Teilnehmern bewusst gemacht, dass die Eltern „Experten" ihres Kindes sind *(HA C1/Fertigkeiten: Die frühpädagogische Fachkraft heißt alle Eltern mit Respekt willkommen und schafft Voraussetzungen für ein vertrauensvolles Verhältnis.)*.

Zum Thema „Barriereabbau" gehört auch das Wissen um die therapeutischen Angebote vor Ort. Die Teilnehmenden werden aufgefordert, vorhandenes Wissen über die therapeutische Versorgung von Kindern zu benennen und einen Erfahrungsaustausch über mögliche Kooperationen mit therapeutischen Fachkräften zu beginnen. Vonseiten der Referentin bzw. des Referenten soll Wissen um die Recherche im Stadtteil/vor Ort eingebracht und erläutert werden, wie in Gesprächen mit Ärztinnen, Ärzten und therapeutischen Fachkräften geklärt werden kann, in welchem Maße und in welcher Form diese mit der Kindertageseinrichtung kooperieren wollen und können. Die Recherche nach Beratungsstellen vor Ort bezieht Informationen zu Einrichtungen wie Familienberatung, Frühförderstellen und therapeutischen Praxen mit ein *(HA F3/Wissen: Die frühpädagogische Fachkraft weiß um die Zuständigkeiten und Aufgaben externer lokaler Fachdienste und kennt Verfahrensabläufe zur Kontaktaufnahme.)*.

Die Teilnehmenden tauschen die von ihnen mitgebrachten Erfahrungen über die therapeutische Versorgung im Umfeld ihrer Kindertageseinrichtung aus, und es wird eine Liste mit Schritten angelegt, die zur Erkundung des Umfelds ratsam sind. Ein zweiter Schritt ist das Gespräch mit einer therapeutischen Fachkraft, die bereits Erfahrungen mit Kooperationen mit Kindertageseinrichtungen gemacht hat.

Ziel ist einerseits die Sammlung von Anhaltspunkten zur Kontaktaufnahme und andererseits, den Teilnehmenden einen Einblick zu ermöglichen, inwieweit therapeutische Fachkräfte sich auf einen gegenseitigen Beratungsprozess in der Kindertageseinrichtung einlassen können. Die Kooperationen zwischen therapeutischen und pädagogischen Fachkräften dienen einer ineinandergreifenden Arbeitsweise, um die Lebens- und Lernsituation eines Kindes mit Behinderung zu verbessern und ihm damit Teilhabe am normalen Alltag zu sichern. Dazu bedarf es der gegenseitigen Achtung der Arbeit aller Beteiligter sowie eines übereinstimmenden Verstehens der inklusiven Ziele *(HA F3/Selbstkompetenz: Die frühpädagogische Fachkraft reflektiert mögliche unterschiedliche Ansichten und Kompetenzen im Team und in den externen Fachdiensten.)*.

Die Kooperation mit therapeutischen Fachkräften sowie eine vertrauensvolle Zusammenarbeit und Absprache mit den Eltern der Kinder mit Behinderung stellen das Rückgrat bei der Inklusion in Kindertageseinrichtungen dar. Mit ihrer Hilfe kann sichergestellt werden, dass die spezifischen Bedürfnisse des Kindes mit Behinderung im Blickfeld der pädagogischen Fachkräfte bleiben. Für die therapeutischen Fachkräfte bietet diese Kooperation die Chance, die von ihnen betreuten Kinder in der Kindertageseinrichtung zu beobachten und dabei ihre Fortschritte im Alltag wahrnehmen zu können.

3.4 Kompetenzorientierte Lehr-Lern-Formate

Ziel der Weiterbildung ist es, die Teilnehmenden zu sensibilisieren und anzuleiten, ihre bisherige Praxis dahingehend kritisch zu hinterfragen, inwieweit Barrieren für Kinder mit Behinderung entstanden sind. Aus dieser Erkenntnis heraus können erfahrungsorientiertes Lernen angeregt und Ideen für Veränderung entwickelt werden.

Die Reflexion über die Theoreme von Autonomie, Selbstaktivität und Dialog als zentrale Bestandteile in der Förderung aller Kinder einer Einrichtung soll den Rückfall in aussonderndes Handeln vermeiden helfen.

Da die Reflexion der eigenen Praxis einen hohen Anspruch an alle Teilnehmenden der Weiterbildung stellt, muss die Referentin bzw. der Referent durchgehend darauf achten, dass alle Teilnehmenden ihre Kritik, ihr Unbehagen und ihre Zweifel äußern können. Dieses Unbehagen, Zweifel oder Kritik stellen die Ebene dar, auf der die Teilnehmenden sich in ihrem Denken und Handeln befinden. Sie müssen ernst genommen werden, um ausgehend von diesen Empfindungen selbsttätig zu neuen Überlegungen zu gelangen.

Aus diesem Grund stellt der Dialog in der Gruppe zwischen den Teilnehmenden sowie zwischen Referentin bzw. Referent und Teilnehmenden einen zentralen Bestandteil dieser Weiterbildung dar.

Da eine *Erfassung des Kompetenzerwerbs* mit standardisierten Verfahren nicht möglich ist, wird auf individuelle Verfahren der Dokumentation zurückgegriffen. Die Teilnehmenden dokumentieren den Verlauf der Weiterbildung in dem ihnen zur Verfügung gestellten Heft. Aus diesen Aufzeichnungen können sie für die Weiterentwicklung der eigenen Einrichtung Ideen entnehmen.

3.5 Transfer in die Praxis vorbereiten und begleiten

Damit die pädagogischen Fachkräfte über die Teilnahme an der Weiterbildung hinaus das Thema des Abbaus von Barrieren für Kinder mit Behinderung in ihrer Einrichtung im Blick behalten und mit dem eigenen Team für die Nachhaltigkeit der Inklusion Sorge tragen, erhalten sie einen Einblick in den Umgang mit dem „Index für Inklusion“ (Booth/Ainscow/Kingston 2010).

Der Index wendet sich spezifisch an Kindertageseinrichtungen und führt Indikatoren für eine inklusive Praxis auf, die je nach Stand der Kindertageseinrichtung und deren Themen erarbeitet werden können. Die Arbeit mit dem Index ermöglicht es, Erreichtes abzufragen und noch fehlende Bereiche zu erkennen. Insofern sorgt der Index für eine Nachhaltigkeit der Weiterbildung, da er sicherstellt, dass sich die pädagogischen Fachkräfte fortlaufend mit Fragen der Inklusion beschäftigen und ihre eigenen inklusiven Entwicklungen überprüfen können.

Den Teilnehmenden wird der Fragebogen *„A.2 Inklusive Werte verankern/Indikator A.2.1 Jeder, der mit der Einrichtung beschäftigt ist, beteiligt sich am Einsatz für Inklusion“* (Index, S. 83) vorgelegt. Die Reflexion dieser Fragen, die sich mit dem Einstieg in einen inklusiven Prozess beschäftigen, fordert die Teilnehmenden heraus, das in der Weiterbildung erarbeitete Wissen heranzuziehen und sich Gedanken über die Umsetzung in die bestehende Praxis zu machen.

3.6 Ablaufplan

Erster Tag: Eigene Haltung im Umgang mit Menschen mit Behinderung reflektieren und Barrieren der Teilhabe erkennen

Zu erwerbende Kompetenz	Inhalt	Methode – Sozialform	Material/Medien	Zeit (in Min.)
Begrüßung				
	Begrüßung durch die Referentin/ den Referenten (R) zur Weiterbildung „Barrieren abbauen, um Inklusion in der Kindertageseinrichtung zu ermöglichen“ Vorstellen des Ablaufs der Veranstaltung Die Teilnehmenden (TN) entscheiden über Stuhlkreis etc.	Plenum evtl. Stuhlkreis Namensschilder werden von TN beschriftet.	Namensschilder für alle TN Stifte	30
Warm-up				
	TN stellen sich vor, indem sie kurz ihre Arbeitsstelle beschreiben und die Fragestellung benennen, die sie veranlasst hat, sich dem Thema „Barrieren abbauen“ zuzuwenden.	Plenum Arbeitsstelle der TN wird am Flipchart festgehalten, ebenso die Motivation der TN.	Flipchart	45

Zu erwerbende Kompetenz	Inhalt	Methode – Sozialform	Material/Medien	Zeit (in Min.)
Einstieg ins Thema				
//*Selbstkompetenz*// Die TN sind im Sinne einer Haltung bereit, die eigenen Barrieren kritisch zu reflektieren und abzubauen.	Frage an TN: „Welche Erfahrungen habe ich mit Barrieren, die meinen Weg aufhielten, gemacht?“	Kleingruppe Zusammenfassung im Plenum Ergebnis hält jeder TN im eigenen Arbeitsheft fest.	Arbeitshefte für alle TN	45
Pause				15
//*Wissen*// Die TN wissen um die Bedeutung der Barrierefreiheit für Kinder mit Behinderung und ihre Eltern.	UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung	Referat im Plenum TN halten ihre Fragen schriftlich fest. Verstehensfragen können während des Referats gestellt werden.	TN erhalten Überblicksartikel	30
//*Selbstkompetenz*// Die TN hinterfragen eigenes, defizitorientiertes Denken.		Diskussion		30
//*Wissen*// Die TN kennen die Regelungen und Rechte der Pflege.	Einblicke in die Eingliederungshilfen nach dem BSHG	Referat im Plenum Zusammenfassung des Inputs durch R	TN erhalten Artikel	30
Mittagspause				60

Zu erwerbende Kompetenz	Inhalt	Methode – Sozialform	Material/Medien	Zeit (in Min.)
//*Wissen*// Die TN wissen um die Bedeutung der Barrierefreiheit für Kinder mit Behinderung und ihre Eltern. Die TN erlangen Wissen über Anforderungen und Belastungen von Eltern usw. //*Selbstkompetenz*// Die TN reflektieren eigene einseitige, stereotype und diskriminierende Denkmuster und gehen vorurteilsbewusst damit um.	Frage an die anwesende Mutter eines Kindes mit Behinderung: „Wie sieht Ihr Alltag aus, welche Erfahrungen haben Sie mit Barrieren gemacht?“	Wissensaustausch mit einer jungen Mutter mit behindertem Kind Ein TN hält relevante Fragen am Flipchart fest. Diskussion, nachdem die Mutter gegangen ist.	Flipchart	120
Pause				15
//*Fertigkeiten*// Die TN können Erwartungen und Bedarfe von Eltern erfragen und darauf eingehen. //*Fertigkeiten*// Die TN beteiligen sich an der Entwicklung von Barrierefreiheit.	Fragen an die TN: „Welche Fragen sollen von Eltern beantwortet werden, damit die pädagogische Fachkraft über das neu aufzunehmende Kind informiert ist? Gibt es Fragen, die nur für Kinder mit Behinderung relevant sind?“	Erarbeitung eines Fragebogens, der sich an Eltern richtet und Informationen über das Kind und seine Situation enthält. Die Sammlung der Fragen findet im Plenum statt. Danach Arbeit in Kleingruppen, um die für die einzelnen Einrichtungen relevanten Fragen einzufügen. TN schreiben die Fragen auf. Im Plenum werden sie vorgestellt.	Flipchart Arbeitshefte	120

Zweiter Tag: Reflexion pädagogischen Handelns, um pädagogische Barrieren abzubauen

Zu erwerbende Kompetenz	Inhalt	Methode – Sozialform	Material/Medien	Zeit (in Min.)
//*Wissen*// Die TN kennen die Bedürfnisse und Interessen des Kindes. Die TN wissen um das Selbstbildungspotenzial jedes Kindes. //*Sozialkompetenz*// Die TN erkennen die Bedeutung des regelmäßigen Austauschs mit dem Team, mit Expertinnen, Experten und Eltern und geben Anregungen für weitere Fördermöglichkeiten.	Erklärung der drei Theoreme „Autonomie“, „Aktivität“ und „Dialog“ für eine Pädagogik für *alle* Kinder.	Referat von R im Plenum	Flipchart	45
//*Selbstkompetenz*// Die TN reflektieren die eigenen Fähigkeiten, pädagogische Angebote aufbauend auf den Bedürfnissen des Kindes zu gestalten.		An das Referat anschließende Reflexion im Plenum		45
Pause				15
//*Wissen*// Die TN kennen pädagogische Ansätze, die differenzierte pädagogische Angebote für alle Kinder ermöglichen.	Erklärung des Ziels: Pädagogik für *alle* Kinder (Artikel von G. Feuser)	Referat von R Anschließende Reflexion im Plenum	Feuser, Georg (2001): Prinzipien einer inklusiven Pädagogik (siehe Literaturliste)	60

Zu erwerbende Kompetenz	Inhalt	Methode – Sozialform	Material/Medien	Zeit (in Min.)
//*Fertigkeiten*// Die TN stellen die Interessen, Ressourcen und Bedürfnisse des Kindes bei der Auswahl des pädagogischen Angebots in den Mittelpunkt.	Die TN erarbeiten Beispiele für Spielangebote, an denen alle Kinder teilnehmen können.	Arbeit in kleinen Gruppen Die TN besprechen und analysieren inklusive Spiel- und Lernangebote.		60
Mittagspause				60
//*Selbstkompetenz*// Die TN reflektieren die eigenen Fähigkeiten, pädagogische Angebote aufbauend auf den Bedürfnissen des Kindes zu gestalten.	Frage an die TN: „Welche Aussagen sind mir wichtig, was kann ich in eine inklusive Praxis übernehmen?“	Präsentation und Diskussion der Beispiele im Plenum Abschließende Zusammenfassung im Plenum		60
Pause				15
Praxis- und Recherchephase				
//*Wissen*// Die TN wissen um die Zuständigkeiten und Aufgaben externer lokaler Fachdienste und kennen Verfahrensabläufe zur Kontaktaufnahme.	Vergabe einer Aufgabe, die den 3.Tag vorbereitet: Recherche der therapeutischen Versorgung vor Ort. Eruieren, ob eine therapeutische Fachkraft in die Weiterbildung eingeladen werden kann.	Selbstständige Recherche der TN		60

Dritter Tag: Räumliche und strukturelle Barrieren der Kindertageseinrichtung reflektieren/ Kooperationen mit Eltern und therapeutischen Fachkräften aufbauen

Zu erwerbende Kompetenz	Inhalt	Methode – Sozialform	Material/Medien	Zeit (in Min.)
//*Wissen*// Die TN kennen räumlich-materielle und personal-soziale Barrieren für die Inklusion von Kindern mit Behinderung. //*Fertigkeiten*// Die TN erkennen Barrieren und versuchen, sie abzubauen.	Die TN überprüfen anhand einer Raumskizze die bestehende Raumaufteilung in ihrer Kindertageseinrichtung und bringen Änderungen für eine Raumaufteilung ohne Barrieren ein.	Erarbeitung einer Skizze der Einrichtungen und Diskussion in Kleingruppen Gemeinsame Diskussion im Plenum und gegebenenfalls Veränderungen der Skizzen	Eigenes Arbeitsheft der TN	90
Pause				15
//*Sozialkompetenz*// Die TN reflektieren die Möglichkeit der gemeinsamen Gestaltung von Barrierefreiheit mit allen Beteiligten. Die TN können eigene Ideen zur Gestaltung von Barrierefreiheit in das Team einbringen.	TN berichten über die Strukturen ihrer Einrichtung: Öffnungszeiten, Tagesablauf, Organisation. Die genannten Strukturen werden dann hinterfragt, inwieweit sie Barrieren für die Aufnahme eines Kindes mit Behinderung darstellen.	Arbeit im Plenum	Flipchart	60
//*Fertigkeiten*// Die TN heißen alle Eltern mit Respekt willkommen und schaffen Voraussetzungen für ein vertrauensvolles Verhältnis.	Die Eingewöhnungszeit eines Kindes als das Medium zum Vertrauensaufbau für die Eltern	Plenum Gespräch darüber, wie der Vertrauensaufbau gelingen kann	Arbeitshefte der TN	60
Mittagspause				45

Zu erwerbende Kompetenz	Inhalt	Methode – Sozialform	Material/Medien	Zeit (in Min.)
//*Wissen*// Die TN wissen um die Zuständigkeiten und Aufgaben externer lokaler Fachdienste und kennen Verfahrensabläufe zur Kontaktaufnahme.	Fragen an die TN: „Was muss ich bei einer Recherche der therapeutischen Angebote im Stadtteil/vor Ort beachten, um erste Kooperationen zu ermöglichen? Welche Kontakte wurden zu den therapeutischen Fachkräften, die bereits mit den Kindern mit Behinderung arbeiten, aufgenommen? Welche Erfahrungen wurden dabei gemacht?“	Plenum Die bereits vorhandenen Erfahrungen der TN werden abgefragt. Die TN schreiben wichtige Erfahrungen in ihr Arbeitsheft.	Arbeitshefte	60
//*Selbstkompetenz*// Die TN reflektieren mögliche unterschiedliche Ansichten und Kompetenzen im Team und in den externen Fachdiensten.	Fragen an die TN: „Welche inklusiven Ziele werden an die therapeutischen Fachkräfte weitergegeben? Welche Absprachen zwischen pädagogischen und therapeutischen Fachkräften können getroffen werden?“	Arbeit in Kleingruppen Anschließend Zusammenführung im Plenum Die TN schreiben wichtige Erfahrungen in ihr Arbeitsheft.	Arbeitshefte	60
Pause				15
Die TN erhalten Hinweise, wie das in der Weiterbildung erworbene Wissen und Können in der Praxis weiterbearbeitet werden kann.	Den TN wird der „Index für Inklusion“ vorgestellt und erklärt, wie er entstanden ist und welche Ziele er verfolgt.	Plenum	Booth, Tony/Ainscow, Mel/Kingston, Denise (2007): Index für Inklusion (siehe Literaturliste)	20

Zu erwerbende Kompetenz	Inhalt	Methode – Sozialform	Material/Medien	Zeit (in Min.)
Die TN reflektieren die Weiterbildung anhand eines Fragebogens aus dem Index.	Den TN wird der Fragebogen *„A.2.1 Jeder, der mit der Einrichtung beschäftigt ist, beteiligt sich am Einsatz für Inklusion“* vorgelegt und der Auftrag erteilt, ihn für sich zu beantworten.	Arbeit in Kleingruppen Zusammenführung im Plenum, um Verständnisfragen zu lösen	Arbeitshefte der TN	60
Abschluss				
	Fragen an die TN: „Was nehme ich aus der Weiterbildung für meine Praxis mit? „Auf welche Themen muss in einer Folgefortbildung genauer eingegangen werden?“	Gespräch im Plenum		30

Literatur

Angegeben werden keine Arbeitsblätter, sondern Literatur, aus der die Referentin bzw. der Referent Texte für die Weiterbildung entwickeln kann.

Beauftragter der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen (Hrsg.) (2010): Die UN-Behindertenrechtskonvention. Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Bonn. Download unter: www.behinderten beauftragter.de/DE/Themen/Internationales/VN/VN_node.html (06.02.2013)

Booth, Tony/Ainscow, Mel/Kingston, Denise (2007): Index für Inklusion (Tageseinrichtungen für Kinder). Lernen, Partizipation und Spiel in der inklusiven Kindertageseinrichtung entwickeln. Herausgeber der deutschsprachigen Ausgabe: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW). Zu beziehen über: GEW Frankfurt: juhi@gew.de

Feuser, Georg (2001): Prinzipien einer inklusiven Pädagogik. Download unter: www.bidok.uibk.ac.at/library/beh2-01-feuser-prinzipien.html (22.03.2013)

Köbsell, Swantje (2006): Gegen Aussonderung – für Selbstvertretung: Zur Geschichte der Behindertenbewegung in Deutschland. Download unter: www.zedis.uni-hamburg.de/dokumente/Bewegungsgeschichte_HH_04-06_Vortrag.pdf (22.03.2013)

Pikler, Emmi (2001): Laßt mir Zeit. Die selbständige Bewegungsentwicklung des Kindes bis zum freien Gehen. München

Pikler, Emmi u.a. (1997): Miteinander vertraut werden. Erfahrungen und Gedanken zur Pflege von Säuglingen und Kleinkindern. Freiburg

Weiterführende Literatur

Aly, Monika (1999): Das Sorgenkind im ersten Lebensjahr. Frühgeboren, entwicklungsverzögert, behindert – oder einfach anders? Ein Ratgeber für Eltern. Berlin/Heidelberg

Dittrich, Gisela (2011): Entwicklung pädagogischer Qualität in integrativen Kindertagesstätten. In: Kreuzer, Max/Ytterhus, Borgunn (Hrsg.): „Dabeisein ist nicht alles". Inklusion und Zusammenleben im Kindergarten. München.

Herm, Sabine (2002): Gemeinsam spielen, lernen und wachsen. Weinheim

D Inhalt

1 Fachwissenschaftliche Literatur 178

2 Literatur für die methodische und praktische Arbeit in Kindertageseinrichtungen 180

3 Filme 181

4 Kommentierte Kinderliteratur
Carmen Dorrance und Clemens Dannenbeck 182

5 Kommentierte Links 186

D

Literatur- und Medienempfehlungen

Ziel der *Wegweiser Weiterbildung* ist es, weiterführende Hintergrundinformationen zum Stand der Forschung und der Fachdiskussion zu geben. Der Teil D enthält daher eine Zusammenstellung ergänzender Literatur- und Medienempfehlungen, die über die Materialien im *Wegweiser Weiterbildung* hinaus an den jeweiligen Qualifizierungsbereich anknüpfen.

Für eine bessere Orientierung sind die Literaturempfehlungen nach fachwissenschaftlichen und methodischen bzw. praktischen Empfehlungen gegliedert.

Die Literatur- und Medienempfehlungen wurden von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern der Expertengruppe besprochen und verabschiedet.

Die Expertengruppe hat bei der Auswahl der Literatur darauf geachtet, eine knappe Liste von Titeln zusammenzustellen, die für Weiterbildungsanbieter sowie für die Referentinnen und Referenten geeignet sind.

Die Empfehlungen spiegeln den Stand der Literatur im Frühjahr 2013 und erheben keinerlei Anspruch auf Vollständigkeit. Dass Titel nicht aufgeführt sind, ist deshalb auch in keiner Weise als Bewertung zu verstehen.

1 Fachwissenschaftliche Literatur

Albers, Timm (2011): Mittendrin statt nur dabei. Inklusion in Krippe und Kindergarten. München/Basel

Albers, Timm/Bree, Stephan/Jung, Edita/Seitz, Simone (2012): Vielfalt von Anfang an. Inklusion in Krippe und Kita. Hrsg. vom Niedersächsischen Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung. Freiburg im Breisgau

Beauftragter der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen (Hrsg.) (2010): Die UN-Behindertenrechtskonvention. Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Bonn. Download unter: www.behindertenbeauftragter.de/DE/Themen/Internationales/VN/VN_node.html (06.02.2013)

Booth, Tony/Ainscow, Mel/Kingston, Denise (2010): Index für Inklusion (Tageseinrichtungen für Kinder): Spiel, Lernen und Partizipation in der inklusiven Kindertageseinrichtung entwickeln. Herausgeber der deutschsprachigen Ausgabe: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW). Zu beziehen über: GEW Frankfurt: juhi@gew.de

Forum Menschenrechte/Deutsche UNESCO-Kommission (Hrsg.) (2011): Menschenrechte und frühkindliche Bildung in Deutschland. Empfehlungen und Perspektiven. Berlin. Download unter: www.unesco.de/5759.html (18.02.2013)

Fritzsche, Rita/Schastok, Alrun/Schöler, Jutta (2005): Ein Kindergarten für alle. Kinder mit und ohne Behinderung lernen und spielen gemeinsam. Berlin

Frühauf, Theo (2010): Von der Integration zur Inklusion – ein Überblick. In: frühe Kindheit, H. 02/2010, S. 13–17

Heimlich, Ulrich/Behr, Isabel (2005): Integrative Qualität im Dialog entwickeln. Auf dem Weg zur inklusiven Kindertageseinrichtung. In: Heimlich, U. (Hrsg.): Integrative Förderung in Forschung und Praxis. Münster

Heimlich, Ulrich/Behr, Isabel (2008): Qualitätsstandards in integrativen Kinderkrippen (QUINK) – Ergebnisse eines Begleitforschungsprojektes. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete (VHN), 77/4, S. 301–316

Herm, Sabine (2008): Konzepte integrativer Förderung im Elementarbereich. In: Eberwein, Hans/Mand, Johannes (Hrsg.): Integration konkret. Bad Heilbrunn, S. 107–120

Jerg, Jo/Schumann, Werner/Thalheim, Stephan (Hrsg.) (2011): Vielfalt entdecken: Erfahrungen mit dem „Index für Inklusion“ in Kindertagesstätten und Gemeinde. Reutlingen

Jerg, Jo/Schumann, Werner/Thalheim, Stephan (2013): Vielfalt gemeinsam gestalten. Inklusion in Kindertageseinrichtungen und Kommunen. Erfahrungen und Erkenntnisse aus dem Projekt IQUAnet. Reutlingen

Klein, Ferdinand (2010): Auf dem Weg zur inklusiven Erziehung und Bildung in den Kindertagesstätten der Bundesrepublik Deutschland. In: Zeitschrift für Inklusion, H. 03/2010. Download unter: www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/73/77 (18.02.2013)

Kobelt Neuhaus, Daniela (2010): Inklusion – Konsequenzen für die Praxis in Kindertageseinrichtungen. In: frühe Kindheit, H. 02/2010, S. 18–23

Kobelt Neuhaus, Daniela (2012): Erziehungspartnerschaft mit Eltern von Kindern mit Behinderungen. In: Hess, Simone (Hrsg.): Grundwissen Zusammenarbeit mit Eltern in Kindertageseinrichtungen und Familienzentren. Berlin, S. 84–96

Kobelt Neuhaus, Daniela (2013): Heterogenität als Motor für Bildungsprozesse für Kinder mit und Kinder ohne Behinderung. In: Wagner, Petra (Hrsg.): Handbuch Inklusion. Freiburg im Breisgau

Kreuzer, Max (2011): Zur Beteiligung von Kindern im Gruppenalltag von Kindergärten – Ein Überblick zu Ergebnissen deutscher Integrationsprojekte. In: Kreuzer, M./Ytterhus, B. (Hrsg.): „Dabeisein ist nicht alles". Inklusion und Zusammenleben im Kindergarten. München, S. 22–33

Kron, Maria (2010): Ausgangspunkt: Heterogenität. Weg und Ziel: Inklusion? Reflexionen zur Situation im Elementarbereich. In: Zeitschrift für Inklusion, H. 03/2010. Download unter: www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/65/68 (18.02.2013)

Kron, Maria (2012): Barrierefreie Passagen in inklusiver Erziehung und Bildung. Der Übergang von der Kindertageseinrichtung zur Schule. In: Moser, Vera (Hrsg.): Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung. Stuttgart, S. 101–113

Kron, Maria/Papke, Birgit/Windisch, Marcus (2010): Zusammen aufwachsen. Schritte zur frühen inklusiven Bildung und Erziehung. Bad Heilbrunn

Lindmeier, Bettina und Christian (2012): Pädagogik bei Behinderung und Benachteiligung. Band 1: Grundlagen. Stuttgart

Lingenauber, Sabine (Hrsg.) (2013): Handlexikon der Integrationspädagogik. Band 1: Kindertageseinrichtungen. 2. Aufl. Bochum/Freiburg im Breisgau

Prengel, Annedore (2010): Inklusion in der Frühpädagogik. Bildungstheoretische, empirische und pädagogische Grundlagen. WiFF Expertisen, Band 5. München. www.weiterbildungsinitiative.de/publikationen/inklusion.html (17.01.2013)

Sarimski, Klaus (2012): Behinderte Kinder in inklusiven Kindertagesstätten. Stuttgart

Schür, Stephanie (2013): Umgang mit Vielfalt. Integrative und Inklusive Pädagogik, Interkulturelle Pädagogik und Diversity Management im Vergleich. Bad Heilbrunn

Seitz, Simone/Finnern, Nina-Kathrin/Korff, Natascha/Thim, Anja (2013): Kinder mit besonderen Bedürfnissen – Tagesbetreuung in den ersten drei Lebensjahren. WiFF Expertisen, Band 30. München. www.weiterbildungsinitiative.de/publikationen/inklusion.html (17.01.2013)

Sollied, Sissel (2011): Der Kindergarten – eine inkludierende Arena für Kinder mit multiplen Behinderungen und Kommunikationsschwierigkeiten? In: Kreuzer, Max/Ytterhus, Borgunn (Hrsg.): „Dabeisein ist nicht alles". Inklusion und Zusammenleben im Kindergarten. München, S. 264–282

Sulzer, Annika/Wagner, Petra (2011): Inklusion in Kindertageseinrichtungen – Qualifikationsanforderungen an die Fachkräfte. WiFF Expertisen, Band 15. München. www.weiterbildungsinitiative.de/publikationen/inklusion.html (17.01.2013)

Wagner, Petra (Hrsg.) (2008): Handbuch Kinderwelten. Vielfalt als Chance – Grundlagen einer vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung. Freiburg im Breisgau

2 Literatur für die methodische und praktische Arbeit in Kindertageseinrichtungen

Aktion Mensch (Hrsg.) (2012): Wissen Inklusion. Themenheft Inklusion. Download unter: www.aktion-mensch.de/ueberuns/publikationen/index.php#inklusion (18.02.2013)

Azun, Serap/Enßlin, Ute/Henkys, Barbara/Krause, Anke/Wagner, Petra (2009): Mit Kindern ins Gespräch kommen. Vorurteilsfreie Bildung und Erziehung mit Persona Dolls©. Berlin. Praxisheft und DVD zu beziehen über: koordination@kinderwelten.net

Heimlich, Ulrich (2012): Gemeinsam von Anfang an. Inklusion für unsere Kinder mit und ohne Behinderung. München/Basel

Herm, Sabine (2012): Gemeinsam spielen, lernen und wachsen. Das Praxisbuch zur Inklusion in Kindertageseinrichtungen. Berlin

Klein, Ferdinand (2010): Inklusive Erziehungs- und Bildungsarbeit in der Kita: Heilpädagogische Grundlagen und Praxishilfen. Köln

Klein, Ferdinand (2012): Inklusion von Anfang an. Bewegung, Spiel und Rhythmik in der inklusiven Kita-Praxis. Köln

Liebertz, Charmaine (2009): Das Schatzbuch des Lachens. Grundlagen, Methoden und Spiele für eine Erziehung mit Herz und Humor. Köln

Seitz, Simone (2008): Kinder erobern die Zeit. In: Mienert, Malte/Vorholz, Heidi/Müller, Stephanie/Braun, Ulrich (Hrsg.): Frühkindliche Bildung im Team gestalten und umsetzen. H. 3, J. 3.2. Stuttgart, S. 1–15

Sielert, Uwe/Jaeneke, Katrin/Lamp, Fabian/Selle, Ulrich (2009): Kompetenztraining „Pädagogik der Vielfalt". Grundlagen und Praxismaterialien zu Differenzverhältnissen, Selbstreflexion und Anerkennung. Weinheim/München

Wagner, Petra/Hahn, Stefani/Enßlin, Ute (Hrsg.) (2006): Macker, Zicke, Trampeltier ... Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen. Handbuch für die Fortbildung. Weimar/Berlin

3 Filme

Aktion Mensch
Inklusion in 80 Sekunden erklärt
www.aktion-mensch.de/inklusion/was-ist-inklusion.php

Mittendrin Hannover e. V.
Ein Platz für Änna
Ein Film über die Integration von Kleinkindern mit Behinderung in Krippen und Krabbelgruppen (DVD)
www.mittendrin-hannover.de/dvd-bestellen/index.html

LMU München
Inklusion in Kindertageseinrichtungen
Ein Film der Unterrichtsmitschau der LMU München
DVD (Film 1: ca. 10 Minuten, Film 2: ca. 30 Minuten). München 2012
Bezug: Ludwig-Maximilians-Universität München, Unterrichtsmitschau und didaktische Forschung, Martiusstr. 4, 80802 München

Sascha Müller-Jänsch (mj kreativ)
Inklusion vor Ort. Der Kommunale Index für Inklusion in der Praxis. Inklusion einfach erklärt
Hergestellt im Auftrag der Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft
www.montag-stiftungen.de/jugend-und-gesellschaft/projekte-jugend-gesellschaft/projektbereich-inklusion/inklusion-vor-ort2/film-inklusion.html

Elbkinder
Jedes Kind spielt mit! Ein Beitrag auf dem Weg zur Inklusion
DVD, 70 Minuten
www.elbkinder-kitas.de/de/ueber_uns/medien/filme/index.html

Rita Bleschoefski
Mehr als nur dabei sein. Teilhabe von Kindern mit Behinderung
Herausgegeben von der Vereinigung Hamburger Kindertagesstätten gGmbH
DVD, 28 Minuten. Hamburg 2009
Bezug: Sekretariat der Beratungsabteilung, Oberstr. 14 b, 20144 Hamburg

Roswitha Weck
Projekt Kinderwelten: Mit Kindern ins Gespräch kommen
Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen
Bezug: koordination@kinderwelten.net

Stefan Pannen
Schulgeschichten Norwegen. Die Dalgård Skole in Trondheim
DVD. Berlin (ZDF/Arte) 2004
www.fernsehbuero.de/shop
(Hinweis: Der Shop wird gerade eingerichtet und eine Bestellung ist ab Juli 2013 möglich.)

Hubertus Siegert
Klassenleben
DVD, 90 Minuten. Berlin (rbb/Arte) 2004
Bezug: Internet oder Filmverleih Deutschland: Pifflmedien GmbH, Boxhagener Straße 18, 10245 Berlin, office@pifflmedien.de (www.pifflmedien.de)
Ausführliches medienpädagogisches Filmheft zu „Klassenleben“, herausgegeben von der Bundeszentrale für politische Bildung:
www.bpb.de/publikationen/2N2D6R,0,Klassenleben.html

Hella Wenders
Berg Fidel – Eine Schule für alle
DVD, 88 Minuten. 2013
www.bergfidel.wfilm.de

4 Kommentierte Kinderliteratur

Carmen Dorrance und Clemens Dannenbeck

Bücher zum Thema „Anders sein“

Boie, Kirsten/Bauer, Jutta (Illustratorin) (2011):
Ein mittelschönes Leben. Ein Kinderbuch über Obdachlosigkeit. Hamburg (finanziert von der Landeszentrale für politische Bildung Hamburg)
Hörbuch: www.hinzundkunzt.de/shop/media/files_public/mqhgctpputj/Kinderbuch.pdf
Was heißt es, obdachlos zu sein? Und wie kommt es dazu? Kirsten Boie erzählt, wie ein Mann als Kind mit seinen Eltern in einer hübschen Wohnung lebte und später eine feste Arbeit und eine eigene Familie hatte. Doch jetzt ist all das verloren gegangen.
Ab 6 Jahren

Budde, Nadia (2013):
Und außerdem sind Borsten schön! Wuppertal
Alle auftretenden Figuren sind mit ihrem Äußeren irgendwie unzufrieden. Nur Onkel Parzival akzeptiert sich so, wie er ist.
Ab 3 Jahren

Cave, Kathryn/Riddell, Chris (Illustratorin) (1994):
Irgendwie Anders. 15. Aufl. Hamburg
Irgendwie Anders weiß, dass er irgendwie anders ist, denn alle lassen ihn das spüren und grenzen ihn aus. Er zieht sich in sein einsames Haus auf dem Berg zurück. Eines Tages steht jemand vor seiner Tür, der auch anders ist. Verblüfft schickt er ihn zunächst weg, erkennt aber rasch in diesem Anderen eine Gemeinsamkeit. Beide erfahren nun, wie sehr sie sich von den Anderen unterscheiden.
Ab 4 Jahren

Funke, Cornelia/Meyer, Kerstin (Illustratorin) (2004):
Prinzessin Isabella. 7. Aufl. Hamburg
Der kleinen Prinzessin Isabella ist es zu langweilig, sich immer nur so zu verhalten, wie man es von einer Prinzessin erwartet. Sie verbringt die Zeit viel lieber in der Küche oder im Freien, klettert auf Bäume und probiert sich aus. Ihr Vater ist verärgert und schickt sie in den Schweinestall. Er kann ihr Verhalten erst akzeptieren, als er merkt, wie sehr er seine Tochter vermisst und wie glücklich sie ist, sich durchgesetzt zu haben.
Ab 4 Jahren

Heine, Helme (2006):
Der Hase mit der roten Nase. 4. Aufl. Weinheim/Basel
Es geht um einen Hasen, dessen außergewöhnliches Aussehen von seiner Umgebung zunächst verwundert kommentiert wird. Am Ende ist sein Äußeres jedoch ein Vorteil für ihn, da ihn der Fuchs nicht als Beutetier erkennen kann.
Ab 2 Jahren

Hohler, Franz/Berner, Rotraut Susanne (Illustratorin) (2008):
Wenn ich mir etwas wünschen könnte. München/Wien
Barbara hat Probleme mit ihren schulischen Leistungen und sehnt sich nach Freundschaften. Eines Abends kommt eine Fee an ihr Bett, die Barbara drei Wünsche erfüllt, die ihr Leben verändern.
Ab 4 Jahren

Holzwarth, Werner/Jeschke, Stefanie (Illustratorin) (2013):
Ich wär so gern ... dachte das Erdmännchen. 3. Aufl. Hildesheim
Das Erdmännchen bewundert seine Zoonachbarn und träumt davon, so zu sein wie sie. Ihm ist gar nicht bewusst, dass die anderen Tiere es wegen seiner Wachsamkeit und Schnelligkeit ihrerseits bewundern.
Ab 3 Jahren

Lionni, Leo (2012):
Frederick. 12. Aufl. Weinheim/Basel
Während die meisten Feldmäuse für den Winter einen Vorrat an Körnern und Nüssen anlegen, sammelt die Maus Frederick ganz ungewöhnliche Vorräte, wofür sie von den anderen Mäusen zunächst misstrauisch beäugt wird. Am Ende der langen kalten und grauen Jahreszeit lernen aber dann doch alle Fredericks Vorräte zu schätzen.
Ab 3 Jahren

Morgenstern, Susie/Dubois, Claude K. (Illustratorin) (2012):
Supermittelmäßig. Köln
Alexander findet, er wird seinem Namensgeber – Alexander dem Großen – nicht gerecht. In der Schule verbringt er die Zeit mit Träumereien, im Sport stolpert er über seine eigenen Füße. Er fühlt sich nicht nur mittelmäßig, sondern geradezu supermittelmäßig. Aber als er eines Tages ein Klavier bekommt, ändert sich alles.
Ab 8 Jahren (zum Selberlesen)

Schami, Rafik/Erlbruch, Wolf (Illustrator) (2010):
Das ist kein Papagei! München
Das neue Haustier von Lina und ihren Eltern sieht augenscheinlich wie ein Papagei aus. Doch er weigert sich partout zu sprechen, und niemand außer Lina versteht warum. Sie könnte ihren Eltern alles erklären. Aber Kindern hört niemand zu, sie werden in ihrer Beobachtungsgabe und Urteilsfähigkeit nicht ernst genommen, dabei ist die Sachlage doch offensichtlich …
Ab 4 Jahren

Weigelt, Udo/Freund, Melanie (Illustratorin) (2009):
Wenn der wilde Wombat kommt. Bargteheide
Im Zoo wird ein australischer Wombat erwartet. Keines der Tiere kennt einen Wombat und jedes dichtet zu der Nachricht beim Weitersagen noch Eigenschaften hinzu, die ihn angeblich so gefährlich machen. Als der Wombat eintrifft, verstecken sich alle Tiere vor lauter Angst. Ihnen entgeht vollkommen, was für ein nettes kleines Wesen er ist.
Ab 3 Jahren

Bücher zum Thema „Vielfalt“

Baltscheit, Martin/Mett, Christoph (Illustrator)/Riese, Peter (Musik) (2011):
Die Elefantenwahrheit. Buch mit CD (20 Min.). Bad Soden
Fünf blinde Wissenschaftler versuchen der Wahrheit auf die Spur zu kommen. Da sie jeweils nur ihrer eigenen Perspektive und Erfahrung vertrauen, gelangen sie jedoch zu Schlussfolgerungen, die das Ganze nicht in den Blick bekommen.
Ab 6 Jahren

Heine, Helme (2012):
Freunde. 11. Aufl. Weinheim/Basel
Dieses Buch beschreibt die Freundschaft dreier Tiere: eines Schweins, einer Maus und eines Hahns. Dank ihrer unterschiedlichen Fähigkeiten können sie einander helfen und miteinander verschiedene Abenteuer bewältigen.
Ab 4 Jahren

Jeffers, Oliver (2013):
Die Hugis. Der neue Pullover. Zürich
Alle Hugis sind gleich, bis sich Rupert eines Tages einen bunten Pullover strickt. Er verändert dadurch nicht nur sich selbst. Individualität und Identität zu bilden, bleibt eine anhaltende Aufgabe.
Ab 4 Jahren

Kindermann, Barbara/Briswalter, Maren (Illustratorin) (2004):
Nathan der Weise. Nach Gotthold Ephraim Lessing. Weltliteratur für Kinder neu erzählt. Berlin
Das Buch folgt dem klassischen Drama von Gotthold Ephraim Lessing, in dessen Mittelpunkt die Frage nach der religiösen Wahrheit steht. Am Ende des Stücks finden Christen, Juden und Moslems über alle vermeintlichen Gegensätze hinweg zusammen und entdecken ihre innere Verwandtschaft.
Ab 6 Jahren

Pauli, Lorenz/Schärer, Kathrin (Illustratorin) (2009):
mutig, mutig. Zürich
Das Buch handelt von vier Freunden, wie sie unterschiedlicher nicht sein könnten: der Maus, der Schnecke, dem Frosch und dem Spatz. Sie treten in

einem Wettkampf gegeneinander an, um herauszufinden, wer von ihnen am mutigsten ist.
Ab 4 Jahren

Sodtke, Matthias (1994):
Gibt es eigentlich Brummer, die nach Möhren schmecken? Oldenburg
Hase Nulli und Frosch Priesemut sind die dicksten Freunde und verbringen ihre ganze Zeit gemeinsam. Ihre innige Freundschaft wird jedoch auf die Probe gestellt, bis sie beide lernen, neben ihren Gemeinsamkeiten auch ihre Unterschiedlichkeit wechselseitig zu akzeptieren.
Ab 4 Jahren

Spier, Peter (2012):
Menschen. Stuttgart/Wien
Gegenwärtig gibt es über sieben Milliarden Menschen auf der Welt. Das Buch zeigt auf, wie gut es ist, dass jeder einzelne Mensch anders und Kultur eine vielfältige Angelegenheit ist.
Ab 4 Jahren

Bücher zu den Themen „Ängste" und „Machtmissbrauch"

Bloch-Henry, Anouk/Pronto (Illustrator) (2006):
Ab in die Kiste. Bad Soden
Das Buch beginnt mit einem Wolf, der in einer Kiste im Keller eingesperrt ist. Es stellt sich heraus, dass ein kleiner Junge jede Nacht beim Einschlafen Angst vor ihm hatte. Seit der Vater mit dem Jungen eine verschließbare Holzkiste gebaut und den Wolf mitsamt den kindlichen Erinnerungen dort symbolisch eingesperrt hat, ist die Angst besiegt und alle können wieder ruhig schlafen.
Ab 3 Jahren

Janisch, Heinz/Bansch, Helga (Illustratorin) (2006):
Krone sucht König. Wien
Eine Krone möchte nicht länger im Museum zur Ansicht liegen. Sie sucht jemanden, der es verdient, sie zu tragen. Doch kaum landet sie auf einem Kopf, verändert sich die gekrönte Person oder das gekrönte Tier zum Nachteil und verhält sich herrisch. Die Krone erschrickt über diesen Effekt des Machtmissbrauchs und beschließt, unverrichteter Dinge ins Museum zurückzukehren.
Ab 5 Jahren

Bücher zum Thema „Teilhabe"

Baltscheit, Martin (2013):
Die Geschichte vom Fuchs, der seinen Verstand verlor. 6. Aufl. München
Ein kluger Fuchs geht auf die Jagd und lässt sich nicht von Hunden fangen. Er lehrt die kleinen Füchse alle Tricks. Nach einem intensiven Leben, das ihm Respekt und viel Bewunderung eingebracht hat, verändert er sich jedoch allmählich immer mehr. Vergesslichkeit und Erinnerungslücken häufen sich. Und die Umgebung des Fuchses ist irritiert, sie verliert schließlich jeden Respekt vor ihm. Der Fuchs selbst aber leidet immer weniger an diesen Verlusten.
Ab 5 Jahren

Behrens, Katja (2001):
Alles Sehen kommt von der Seele. Die Lebensgeschichte der Helen Keller. Weinheim/Basel/Berlin
Helen Keller lebte von 1880 bis 1968. Nach einer Hirnhautentzündung verlor sie ihr Augenlicht und ihr Gehör. Sie wurde bekannt als Autorin ihrer autobiografischen Geschichte und zahlreicher weiterer Veröffentlichungen, in denen sie thematisierte, wie sie sich mit Hilfe ihrer Lehrerin die Welt neu erschloss und auf diese Weise zu einem selbstbestimmten Leben fand. Katja Behrens zeichnet die Lebensgeschichte der Helen Keller nach.
Ab 5 Jahren

Cottin, Menena/Faría, Rosana (Illustratorin) (2011):
Das schwarze Buch der Farben. 4. Aufl. Frankfurt am Main
Die Farben werden auf der linken Seite mit einem Satz beschrieben: Wie sie riechen, wie sie schmecken, wie sie sich anfühlen. Der beschreibende Satz wird in Braille-Schrift wiederholt. Auf der rechten Seite sind die beschriebenen Dinge reliefartig abgedruckt und damit mit den Fingerspitzen erfühlbar.

Ein Buch, das alle Sinne sensibilisiert und erahnen lässt, was es heißt, blind zu sein
Ab 5 Jahren

Huainigg, Franz-Joseph/Ballhaus, Verena (Illustratorin) (2009):
Wir verstehen uns blind. Mit CD. Wien
Der blinde Matthias entdeckt mit seinem Schäferhund in der Fußgängerzone ein weinendes Mädchen. Sie hat im Menschengewirr ihre Eltern verloren. Eingebettet in eine Geschichte lernt sie seine Wahrnehmungs- und Orientierungsmöglichkeiten kennen.
Ab 5 Jahren

Huainigg, Franz-Joseph/Ballhaus, Verena (Illustratorin) (2005):
Wir sprechen mit den Händen. Wien
Lisa ist gehörlos und spricht mit den Händen. Eingebettet in eine Geschichte, die auch negative Erfahrungen wie eine verständnislose Umwelt und gescheiterte Kommunikationsversuche nicht verschweigt, erfährt die Leserschaft von den Techniken und Möglichkeiten nonverbaler Sprachkommunikation.
Ab 5 Jahren

Huainigg, Franz-Joseph/Ballhaus, Verena (Illustratorin) (2003):
Meine Füße sind der Rollstuhl. Wien
Margit fährt erstmals allein in ihrem Rollstuhl zum Einkaufen. Sie spürt, wie die Leute sie anstarren. Als sich ein kleines Mädchen über ihr „komisches" Fortbewegungsmittel erkundigen will, wird sie von der Mutter geschimpft und weggezogen. Margit wundert sich über die Reaktionen, wo sie selbst sich doch als normal erlebt.
Ab 5 Jahren

Mueller, Dagmar H./Ballhaus, Verena (Illustratorin) (2011):
Davids Welt. Vom Leben mit Autismus. Wien
Ein kleiner Junge erklärt die Welt seines autistischen Bruders. Dabei geht er auf die Besonderheiten ein, die ihre Beziehung prägen, ebenso wie auf die Gemeinsamkeiten, die sie verbinden.
Ab 5 Jahren

Schindler, Regine (2002):
Helen lernt leben. Ein Bilderbuch über die Kindheit der taub-blinden Helen Keller. Lahr
Helen Keller wurde vor mehr als 130 Jahren in den USA geboren. Nach einer schweren Krankheit wurde sie im Alter von eineinhalb Jahren taub und blind. Weil ihre Umgebung nicht mehr in gewohnter Weise mit ihr kommunizieren konnte, vereinsamte sie zunehmend und reagierte auf diese Situation aggressiv. Der jungen Lehrerin Anne Sullivan, die selbst erst nach einer Operation sehen konnte, gelingt es, mit Helen zu kommunizieren und sie dadurch ihrer Einsamkeit zu entreißen.
Ab 5 Jahren

Van de Vendel, Edward/Godon, Ingrid (Illustratorin) (2006):
Anna Maria Sofia und der kleine Wim. Hamburg
Die alte Anna Maria Sofia und der kleine Wim nehmen auf ihren gemeinsamen Spaziergängen Situationen wahr, die Anna nicht mehr wie früher „richtig" interpretieren kann. Wim begleitet sie mit seinem Kettcar und erklärt ihr auf behutsame Weise die Welt um sie herum und was sie bedeutet.
Ab 4 Jahren

5 Kommentierte Links

Beauftragter der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen
Innerhalb der Bundesregierung nimmt der Beauftragte Einfluss auf politische Entscheidungen und begleitet aktiv die Gesetzgebung. Zur Wahrnehmung dieser Aufgabe beteiligen die Bundesministerien den Beauftragten bei allen Gesetzes-, Verordnungs- und sonstigen wichtigen Vorhaben, soweit sie Fragen der Integration von behinderten Menschen behandeln oder berühren. Im Falle negativer Folgen des geltenden Rechts setzt er sich für Änderungen ein und wirkt bei neuen Vorhaben auf die Berücksichtigung der Belange behinderter Menschen hin.
www.behindertenbeauftragter.de

BRK-Allianz
In der *BRK-Allianz* arbeiten 78 Verbände der deutschen Zivilgesellschaft zusammen, die gemeinsam einen sogenannten „Schattenbericht" zur Umsetzung der *UN-Behindertenrechtskonvention* (BRK) erstellen. Der Bericht soll die Perspektive der Träger herausstellen und ein Gegenpol zum offiziellen Bericht der Monitoring-Stelle des Deutschen Instituts für Menschenrechte sein. Er wird voraussichtlich im Mai 2013 veröffentlicht.
www.brk-allianz.de

Bundesministerium für Arbeit und Soziales
Mit dem *Nationalen Aktionsplan* stößt die Bundesregierung einen Prozess an, der in den kommenden zehn Jahren das Leben der rund 9,6 Millionen Menschen mit Behinderung in Deutschland maßgeblich beeinflussen wird. Leitgedanke und zentrales Handlungsprinzip ist die Idee der Inklusion.
www.bmas.de/DE/Themen/Schwerpunkte/NAP/inhalt.html

Bundesvereinigung Lebenshilfe e.V.
Die *Lebenshilfe* stellt Praxishilfen für Kindertageseinrichtungen zur Verfügung, zum Beispiel Anmelde-Fragebögen in türkischer und russischer Sprache für Eltern aus Einwandererfamilien, die ihr Kind mit Behinderung in einer Kindertageseinrichtung anmelden wollen, aber auch Hilfen in Bezug auf Elternarbeit, Frühförderung etc.
www.lebenshilfe.de/de/themen-fachliches/artikel/Fragebogen_Kita.php?listLink=1

Deutsches Institut für Menschenrechte
Das *Deutsche Institut für Menschenrechte* wurde im März 2001 auf Empfehlung des *Deutschen Bundestages* gegründet. Es informiert über die Lage der Menschenrechte im In- und Ausland und trägt zur Prävention von Menschenrechtsverletzungen sowie zur Förderung und zum Schutz der Menschenrechte bei.
Am Institut ist auch die Monitoring-Stelle angesiedelt, die die Umsetzung der *UN-Behindertenrechtskonvention* überwacht.
www.institut-fuer-menschenrechte.de
www.institut-fuer-menschenrechte.de/de/monitoring-stelle.html

Deutsche UNESCO-Kommission e.V.
Bildung ist eines der Hauptaktivitätsfelder der UNESCO. Innerhalb des Systems der *Vereinten Nationen* koordiniert die Organisation das weltweite Aktionsprogramm „Bildung für alle". Die UNESCO sieht in Bildung für alle den Schlüssel zu individueller und gesellschaftlicher Entwicklung. Sie setzt sich dafür ein, dass alle Menschen an qualitativ hochwertiger Bildung teilhaben und ihre Potenziale entwickeln können. Die UNESCO fördert die internationale Zusammenarbeit im Hochschulbereich, in der Berufsbildung, in Bildungsforschung und -beratung.
www.unesco.de/4162.html

Gemeinsam leben – gemeinsam lernen e.V.
Der Verein verfolgt das Ziel der konsequenten Inklusion und Teilhabe von Menschen mit Behinderungen in allen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens. Mit der Arbeit wird gegen die Aussonderung,

für eine bessere Akzeptanz und für das Recht auf Selbstbestimmung und Teilhabe von behinderten Menschen eingewirkt (unabhängig von der Art und Schwere der Behinderung).
www.gemeinsamleben-gemeinsamlernen.de

Gemeinsam leben – Zeitschrift für integrative Erziehung
Gemeinsam leben ist eine Zeitschrift für Inklusion. Sie behandelt die Themen Inklusive Bildung und Erziehung in Theorie und Praxis in Kindertageseinrichtungen, Regelschulen, Heimen und offenen Jugendeinrichtungen. Sie ist ein fachliches Diskussionsforum, Werkstattblatt, bildungs- und sozialpolitisches Fachbulletin und Ratgeber in der Integrationslandschaft. *Gemeinsam leben* kann direkt beim Juventa-Verlag bestellt werden.
www.gemeinsamleben-gemeinsamlernen.de/publikationen/zeitschrift-gl

Kom^{Dat}
Kom^{Dat} Jugendhilfe – Kommentierte Daten der Jugendhilfe ist der Informationsdienst der *Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik* (AKJ^{Stat}) und wird dreimal jährlich veröffentlicht. Auf sechs Seiten werden Ergebnisse der Auswertungen und Analysen auf der Grundlage der amtlichen Kinder- und Jugendhilfestatistik präsentiert sowie u.a. Beispiele für Möglichkeiten und Grenzen bei der Nutzung dieser Daten oder auch Kontextualisierungen mit anderen amtlichen und nichtamtlichen Daten zu Fragen und Themen der Kinder- und Jugendhilfe.
www.akjstat.tu-dortmund.de/index.php?id=397

Zeitschrift für Inklusion
Die *Zeitschrift für Inklusion* veröffentlicht online Fachbeiträge aus den Bereichen der integrativen Pädagogik und Inklusion. Die Artikel werden durch ein Peer-Review-Verfahren geprüft, bevor sie in einer Ausgabe veröffentlicht werden. Die Inhalte der Zeitschrift sollen aktuelle pädagogische Diskussionen vorantreiben und gesellschaftspolitisches Handeln durch fundierte Argumente stärken.
www.inklusion-online.net

Ausblick: Berufsbegleitende Weiterbildung im Qualifizierungssystem – aktuelle Herausforderungen

Angelika Diller

„Kindertageseinrichtungen sind Wegbereiter für eine förderliche Entwicklung aller Kinder, darüber hinaus entlasten und unterstützen sie Eltern."

Diese Einschätzung hat sich im Laufe der letzten Jahre zu einem breiten gesellschaftlichen Konsens entwickelt. Der Rechtsanspruch auf einen Betreuungsplatz für Kinder ab dem vollendeten ersten Lebensjahr weitet die öffentliche Erziehung auf jüngere Altersgruppen aus und erhöht die bildungs- und familienpolitischen Anforderungen an die Einrichtungen.

Damit Kindertageseinrichtungen die hohen Erwartungen einlösen können, brauchen sie nicht nur angemessene Rahmenbedingungen, sondern auch kompetente Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter. Im Unterschied zum Schulsystem haben die Fachkräfte im System der Kindertageseinrichtungen große Handlungsspielräume. Sie müssen sich nicht an einen vorgegebenen Lehrplan halten, sondern können – in Absprache mit den Trägern – einrichtungsspezifische Konzeptionen entwickeln und den pädagogischen Alltag unterschiedlich gestalten. Die entsprechenden Kompetenzen versetzen sie in die Lage, aus einem breiten Spektrum pädagogischer Möglichkeiten eine einrichtungsspezifische Auswahl zu treffen.

Die Ansprüche an die Kompetenzen der Fachkräfte sind in den letzten Jahren kontinuierlich gewachsen. Im historischen Rückblick wird deutlich, dass bezüglich des Verständnisses von Professionalität ein Paradigmenwechsel stattgefunden hat: In den 1960er-Jahren waren für die Tätigkeit der damaligen Kindergärtnerinnen vermeintlich typisch weibliche Eigenschaften handlungsleitend, beispielsweise eine naturwüchsige positive Grundhaltung zu Kindern. Heutzutage gilt professionelles Handeln als Maßstab, das eine Verknüpfung von Haltung, theoriefundiertem Wissen sowie von methodischen und kommunikativen Kompetenzen erfordert.

Die entsprechenden Kompetenzanforderungen an frühpädagogische Fachkräfte werfen die Frage nach dem Stellenwert und nach dem Zusammenspiel der unterschiedlichen Lernorte „Ausbildung" und „Weiterbildung" auf:

Ausbildungen an Fach- bzw. Hochschulen haben den Anspruch, zentrale Grundqualifikationen und Transferwissen zu vermitteln; Ausbildungsinstitutionen jedoch können weder alle Themenfelder ausreichend bearbeiten noch veränderte fachliche Anforderungen zeitnah in Lehrplänen bzw. Studiencurricula umsetzen.

Weiterbildungen bauen zwar auf Grundqualifikationen auf, sie sind aber keine Verlängerung der Ausbildung. Zentraler Anknüpfungspunkt von Weiterbildungen ist die Handlungspraxis der Fachkräfte; erst am „Lernort Praxis" erleben die Fachkräfte ihre individuellen Stärken und Schwächen und den Unterschied zwischen „Kennen" und „Können". Weiterbildungen bieten einen Rahmen, in dem die Fachkräfte ihre Handlungskompetenzen *weiter*entwickeln können. Ein struktureller Vorteil von Weiterbildung ist ihre Flexibilität: Weiterbildungsanbieter können zeitnah und unbürokratisch neue Themenfelder aufgreifen.

Sowohl die Weiterentwicklung der Handlungskompetenz als auch die Anschlussfähigkeit an weiterführende Qualifizierungen können – so eine Kernaussage der WIFF – mit dem Kompetenzparadigma erreicht werden:

Aus Sicht der WIFF ist das Kompetenzparadigma sowohl in der Ausbildung als auch in der Weiterbildung aus fachlichen und bildungspolitischen Gründen alternativlos.

Aus der *fachlichen* Perspektive ermöglicht das Kompetenzparadigma einen differenzierten Blick auf die Mehrdimensionalität von professionellem Handeln.

Aus *bildungspolitischer* Sicht stellt das Kompetenzparadigma eine Voraussetzung dar, um die Anschlussfähigkeit von Weiterbildung und höher qualifizierenden Ausbildungen (z.B. an Hochschulen) herzustellen.

In diesem Kontext werden die WiFF-*Wegweiser Weiterbildung* entwickelt. Sie verstehen sich als ein Meilenstein auf einem langen Weg, der folgende fachlichen und fachpolitischen Themen herausfordert.

1 Kompetenzmessung und Wirksamkeit

Je unverzichtbarer die berufsbegleitende Weiterbildung wird und je größer die entsprechenden Bildungsinvestitionen, desto drängender stellt sich die Frage, ob Weiterbildungen die gewünschten Effekte zeigen. Zwei Fragen stehen hierbei im Mittelpunkt:

Mit welchen Verfahren kann man einen Zugewinn an Kompetenzen feststellen?

Lassen sich positive Effekte für das Aufwachsen von Kindern und die Erziehungskompetenz der Eltern feststellen?

Die üblichen, weil leicht gewinnbaren Einschätzungen von Zufriedenheit zum Abschluss einer Veranstaltung liefern zwar grobe Anhaltspunkte zur Funktionalität von Weiterbildungen aus der Perspektive der Teilnehmenden, sind jedoch bekanntermaßen mit typischen Urteilsverzerrungen verknüpft. Zugewinne an Kompetenz lassen sich so nicht erfassen.

Die *Kompetenzmessung* ist ein aktuelles Thema innerhalb der frühpädagogischen Qualifizierungsdiskurse (vgl. Kap. C 2 und Fleischer u.a. 2012).[1] Auch im Rahmen der vom *Bundesministerium für Bildung und Forschung* (BMBF) geförderten A-WIFF-Projekte bekommt das Themenfeld der Kompetenzen bzw. Kompetenzmessung einen hohen Stellenwert. Mehrere Forschungsprojekte beschäftigen sich mit dieser Thematik,[2] erste Ergebnisse werden jedoch erst in den kommenden beiden Jahren erwartet.

Ein weiteres Forschungsdesiderat bildet die *Wirksamkeitsmessung* für die Nutzer der Einrichtungen, insbesondere die Kinder. Hierzu fehlen bisher überzeugende Forschungskonzepte, die zwangsläufig im Längsschnitt angelegt sein müssen. Dieser Mangel betrifft allerdings nicht nur die Weiterbildung in der Frühpädagogik, sondern auch andere pädagogische Arbeitsfelder.

2 Qualifikationen und Kompetenzprofil der Weiterbildnerinnen und Weiterbildner

Mit Blick auf die gesetzlich regulierten Ausbildungen gibt es klare Vorgaben für das Qualifikationsprofil der Lehrenden. Entsprechend der Beliebigkeit im berufsbegleitenden Weiterbildungssektor gibt es keine bundesweit verbindlichen Vorgaben für das Qualifikationsprofil von Weiterbildnerinnen und Weiterbildnern. Angesichts des gestiegenen Stellenwerts der berufsbegleitenden Weiterbildung scheinen klare Vorgaben jedoch unverzichtbar.

WIFF will zur Klärung dieses wichtigen Anliegens mit beitragen. Mit der Entwicklung von Qualitätsstandards für Weiterbildungsanbieter oder auch dem Qualitätszirkel für Referentinnen und Referenten (vgl. Kap. C 1 und C 2) wurden fachliche Vorgaben erarbeitet.

Ein multiprofessionelles Expertengremium arbeitet seit Sommer 2012 an einem Kompetenzprofil für Weiterbilderinnen und Weiterbildner. Diese Veröffentlichung wird für Herbst 2013 erwartet. Darüber hinaus wird es darauf ankommen, ob und wie die Ergebnisse fachpolitisch in verbindlichen Rahmenvereinbarungen umgesetzt werden.

1 Fleischer, Jens/Leutner, Detlev/Klieme, Eckhard (2012): Modellierung von Kompetenzen im Bereich der Bildung: Eine psychologische Perspektive. In: Psychologische Rundschau, H. 36, S. 1–2.

2 www.dlr.de/pt/desktopdefault.aspx/tabid-7563/12807_read-32089/

3 Anrechnung

Die Anrechnung von in Weiterbildungen erworbenen Lernleistungen auf weiterführende Ausbildungen ist bildungspolitisch eine relativ neue Forderung, die im Zuge der europäischen Bildungspolitik erheblich an Bedeutung gewinnt. Im Rahmen des *Deutschen Qualifikationsrahmens* (DQR) zählen berufsbegleitende Weiterbildungen – die nicht zu einer formalen Höherqualifizierung führen – zum Sektor des „nonformalen Lernens". Ungeklärt ist bisher die Frage, wie und mit welchen Verfahren Lernleistungen aus Weiterbildungen zu bewerten sind.

Unstrittig ist, dass eine Anrechnung von Weiterbildungen erheblich erleichtert wird, wenn Ausbildung und Weiterbildung mit derselben Währung „rechnen", d.h. das Kompetenzparadigma nutzen und ihre Lerninhalte modularisieren. Die Äquivalenz im Sinne von Gleichwertigkeit der Lernleistungen im Ausbildungssektor und Weiterbildungsbereich ist damit noch nicht geklärt. In der jetzigen Situation werden diese Anliegen auf regionaler Ebene zwischen den verantwortlichen Akteuren ausgehandelt, da jede Hochschule aufgrund ihrer Autonomie ihre spezifischen Anrechnungsverfahren selbst entwickeln kann.

WiFF hat dazu in der ersten Projektphase Kooperationsprojekte gefördert. Die Ergebnisse aus der *Zertifizierungsinitiative Südbaden* geben einen Einblick in die Komplexität der damit verbundenen Prozesse und werden voraussichtlich Mitte 2013 veröffentlicht.

Es ist wünschenswert, dass mittelfristig pauschalisierte Anrechnungsverfahren möglich werden.

4 Regionale Anschlussfähigkeit

Die regionale Verknüpfung von Ausbildung, Weiterbildung und Anstellungsträgern muss verbessert werden. Innerhalb einer Region könnten Ausbildungsinstitutionen, Anstellungsträger und Weiterbildungsanbieter ihre Konzepte und Angebote aufeinander abstimmen. Ein regional kohärentes Qualifizierungskonzept würde die unterschiedlichen Akteure entlasten.

5 Weiterbildung als Instrument der Personalentwicklung

Haben Fachkräfte, die sich regelmäßig weiterbilden und damit ihre fachliche Arbeit profilieren, einen weitergehenden Nutzen? Oder zugespitzt formuliert: Zahlt sich Weiterbildung monetär oder in der individuellen Karriereplanung aus?

Über diese Frage wird seit Langem diskutiert. Tarifrechtlich gibt es bisher dazu keine Regelungen. Erst eine Einigung auf verbindliche und belegbare Qualitätsstandards könnte das ändern. Vor diesem Hintergrund haben einzelne Anstellungsträger *Gratifikationsmodelle* entwickelt und definieren Weiterbildung als ein *Instrument der Personalentwicklung*, das sich nicht nur für Anstellungsträger, sondern auch für die Fachkräfte auszahlen muss.

6 Weiterbildungsverpflichtung

Weiterbildung ist bisher ein *freiwilliges* Angebot. Diese Freiwilligkeit wird zunehmend hinterfragt, da sich die Erwartungen und Ansprüche an Kindertageseinrichtungen verändern und Auswirkungen auf das Qualifikationsprofil der Fachkräfte haben.

Anstellungsträger stehen in der Pflicht, die Teilnahme an Weiterbildungen zu ermöglichen, und die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter haben eine Verpflichtung, diese wahrzunehmen. Dabei geht es weniger um einen Weiterbildungszwang als vielmehr um einen Bewusstseinswandel für die Notwendigkeit lebenslanger Lernprozesse.

Beteiligte Expertinnen und Experten

Mitglieder der Expertengruppe „Kinder mit Behinderung im Kontext inklusiver Frühpädagogik“

Prof. Dr. Timm Albers
Pädagogische Hochschule Karlsruhe

Christiane Bopp
Deutscher Caritasverband e.V., Freiburg

Mike Breitbart
Pädagogische Akademie Elisabethenstift, Darmstadt

Christa Buttermann
Evangelischer Landesverband Tageseinrichtungen für Kinder in Württemberg e.V., Stuttgart

Rainer Dillenberg (ab Mitte 2012)
Bundesvereinigung Lebenshilfe für Menschen mit geistiger Behinderung e.V., Berlin

Prof. Dr. Iris Füssenich
Pädagogische Hochschule Ludwigsburg

Prof. Dr. Ulrich Heimlich
Ludwig-Maximilians-Universität, München

Sabine Herm
Sozialpädagogische Fortbildungsstätte Berlin-Brandenburg (SFBB)

Prof. Jo Jerg
Evangelische Hochschule Ludwigsburg

Daniela Kobelt Neuhaus
Karl Kübel Stiftung für Kind und Familie, Bensheim

Michael Komorek
AWO Bundesverband e.V., Berlin

Susanne Krause
Wirbelwind gemeinnützige GmbH, Bielefeld

Prof. Dr. Max Kreuzer
Hochschule Niederrhein, Mönchengladbach

Prof. Dr. Maria Kron
Universität Siegen

Simone Kunze-Strotmann
Evangelische Fachschulen Osnabrück (EFS)

Prof. Dr. Sabine Lingenauber
Hochschule Fulda

Franziska Rützel-Richthammer
Beratungsfachdienst Integration der LH München

Antje Scharsich
Bundesministerium für Bildung und Forschung, Berlin

Prof. Dr. Simone Seitz
Universität Bremen

Prof. Dr. Anne-Dore Stein
Evangelische Fachhochschule Darmstadt

Wilfried Wagner-Stolp (bis Mitte 2012)
Bundesvereinigung Lebenshilfe für Menschen mit geistiger Behinderung e.V., Marburg

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

Alle Publikationen sind erhältlich unter: www.weiterbildungsinitiative.de

WiFF Expertisen

Wissenschaftliche Analysen und Berichte zu aktuellen Fachdiskussionen, offenen Fragestellungen und verwandten Themen von WiFF

Zuletzt erschienen

Band 34:
Annika Sulzer: Kulturelle Heterogenität in Kitas. Anforderungen an Fachkräfte

Band 33:
Ulrich Heimlich: Kinder mit Behinderung – Anforderungen an eine inklusive Frühpädagogik

Band 32:
Hiltrud Otto/Lisa Schröder/Ariane Gernhardt: Kulturelle Heterogenität in Kitas – Weiterbildungsformate für Fachkräfte

Band 30:
Simone Seitz/Nina-Kathrin Finnern/Natascha Korff/Anja Thim: Kinder mit besonderen Bedürfnissen – Tagesbetreuung in den ersten drei Lebensjahren

WiFF Studien

Ergebnisberichte der WiFF-eigenen Forschungen und Erhebungen zur Vermessung der Aus- und Weiterbildungslandschaft in der Frühpädagogik

Zuletzt erschienen

Band 19:
Joanna Dudek/Johanna Gebrande: Quereinstieg in den Erzieherinnenberuf

Band 18:
Norbert Schreiber: Die Ausbildung von Kinderpflegerinnen und Sozialassistentinnen

Band 17:
Pamela Oberhuemer: Fort- und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte im europäischen Vergleich

Band 16:
Jan Leygraf: Struktur und Organisation der Ausbildung von Ezieherinnen und Erziehern

Band 15:
Karin Beher/Michael Walter: Qualifikationen und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte

WiFF Wegweiser Weiterbildung

Exemplarisches Praxismaterial als Orientierungshilfe für die Konzeption und den Vergleich von kompetenzorientierten Weiterbildungsangeboten

Zuletzt erschienen

Band 5:
Inklusion – Kulturelle Heterogenität in Kindertageseinrichtungen

Band 4:
Frühe Bildung – Bedeutung und Aufgaben der pädagogischen Fachkraft

Band 3:
Zusammenarbeit mit Eltern

Band 2:
Kinder in den ersten drei Lebensjahren

Band 1:
Sprachliche Bildung

WiFF Kooperationen

Produkte und Ergebnisberichte aus der Zusammenarbeit mit unterschiedlichen Partnern und Initiativen im Feld der Frühpädagogik

Zuletzt erschienen

Band 4:
Autorengruppe Berufsfachschule: Qualifikationsprofil „Frühpädagogik" – Berufsfachschule

Band 3:
Expertengruppe „Anschlussfähige Bildungswege": Kindheitspädagogische Bachelorstudiengänge und anschlussfähige Bildungswege

Band 2:
Expertengruppe Berufsbegleitende Weiterbildung: Qualität in der Fort- und Weiterbildung von pädagogischen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen

Band 1:
Autorengruppe Fachschulwesen: Qualifikationsprofil „Frühpädagogik" – Fachschule/Fachakademie

Stand: Mai 2013

GEFÖRDERT VOM

Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

ESF
Europäischer Sozialfonds
für Deutschland

EUROPÄISCHE UNION

Robert Bosch Stiftung

DJI
Deutsches
Jugendinstitut

ISBN 978-3-86379-099-8