

Hochschule Merseburg
Soziales. Medien. Kultur

Inklusionsauftrag in deutschen Kindertagesstätten

—

Eine Analyse notwendiger Rahmenbedingungen und Grenzen der erfolgreichen Umsetzung der gesetzlich geforderten Inklusion

Freie wissenschaftliche Arbeit zur Erlangung des Grades
Bachelor of Arts

vorgelegt von:

Colette Fröhlich

Studiengang: Kultur- und Medienpädagogik

Erstgutachter: Prof. Dr. Jörg Meier

Zweitgutachter: Prof. Dr. Frederik Poppe

Merseburg, den21.11.2019.....

Abstract

Die Bachelorarbeit befasst sich mit dem inklusiven Ansatz der pädagogischen Arbeit in Kindertagesstätten in Deutschland und verdeutlicht die Notwendigkeit der Auseinandersetzung mit Vielfalt und Inklusion.

Inklusion verlangt nach besonderen pädagogischen Kompetenzen und adäquaten Rahmenbedingungen.

In meiner Bachelorarbeit betrachte ich insbesondere, in wieweit der Inklusionsauftrag in deutschen Kindertagesstätten realistisch umgesetzt werden kann oder utopische Maßstäbe setzt.

Die Verbindung von Theorie und Praxis bildet die Grundlage für eine gelingende Inklusion. Die Erarbeitung der Inhalte beruht auf umfangreicher Literaturrecherche. Daraus leite ich die Erläuterungen der gesetzlichen Gegebenheiten, der Begrifflichkeiten, die Darlegungen der Rahmenbedingungen sowie die Auseinandersetzung mit möglichen Grenzen der Umsetzung der Inklusion in Kindertagesstätten ab.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung.....	2
2. Definition und Begriffsbestimmungen von Integration und Inklusion.....	4
2.1 Integration.....	4
2.2 Inklusion.....	6
3. Gesetzliche Grundlagen.....	8
3.1 UN-Kinderrechtskonvention.....	8
3.2 UN-Behindertenrechtskonvention.....	9
3.3 Deutsche Gesetzgebung.....	11
4. Index für Inklusion.....	13
5. Notwendige Rahmenbedingungen.....	16
5.1 Inklusive Kompetenzen.....	16
5.2 Fachwissen, Erfahrungen und Weiterbildung.....	17
5.3 Lernumgebung.....	18
5.4 Partizipierende Erziehungspartnerschaft mit Eltern.....	19
5.5 Finanzierung.....	20
6. Grenzen der Inklusion.....	22
7. Fazit.....	29
Anlage 1.....	32
Literaturverzeichnis.....	33
Abkürzungsverzeichnis.....	38

1. Einleitung

In der vorliegenden Arbeit, welche sich ausschließlich auf theoretische Aspekte bezieht, möchte ich den inklusiven Ansatz in der Kindertagesstätte näher beleuchten. Das alle Kinder ein Recht auf Bildung haben, ist nicht nur in Deutschland im Grundgesetz verankert, sondern wurde bereits 1948 in der allgemeinen Erklärung der Menschenrechte und auch 1990 in der Erklärung der Weltkonferenz „Bildung für alle“ formuliert.

Aktuell ist Inklusion am ehesten geeignet dieses Recht zu sichern. Hier steht der lernende Mensch im Fokus.

Betrachtet wird in meiner Bachelorarbeit die frühe Kindheit, sowie der Elementarbereich, also Kinder der Altersgruppe null bis sechs Jahre. Die Grundlage von Inklusion ist, dass die individuelle Verschiedenheit und die damit einhergehende Differenziertheit der Kinder vielschichtige Chancen und Ressourcen birgt, von denen alle profitieren können. Daher ist es notwendig, schon in Kindertagesstätten, die in der Regel die erste institutionelle Bildungseinrichtung für das Kind sind, eine gleichberechtigte und gemeinsame Teilhabe zu beachten. Aber auch in diesem pädagogischen Arbeitsfeld gilt es noch Barrieren abzubauen. Inklusion fordert die Fachschaft auf, sich mit Bildungsbenachteiligung, Aussonderung und Diskriminierung auseinanderzusetzen und diesen entgegenzuwirken.

Ich stelle immer wieder fest, dass die Begriffe Integration und Inklusion in der Debatte um Bildungsansätze oft missverständlich interpretiert werden. Während bei Integration sich das lernende Kind dem Bildungssystem anpassen muss, fordert Inklusion, dass sich z.B. die Strukturen, Methoden und Inhalte der Kindertagesstätten an der Person in ihrer Individualität, orientieren. Nur so ist eine Chancengleichheit im Bildungsprozess zu sichern. Dies wiederum erfordert flexible Bildungs- und Erziehungsangebote, damit insbesondere individuelle Förderung gelingen kann.

Der Begriff Inklusion wurde anfänglich insbesondere der Sonderpädagogik zugeordnet, weil man ihn vor allem mit Menschen mit Behinderung in Verbindung gebracht hat. Inklusion meint aber die Teilhabe von allen

Menschen, unabhängig von ihrer Hautfarbe, Geschlecht, Herkunft, Familienkonstellation, ethnischen und kulturellem Hintergrund, sozio-ökonomischen Status, Behinderung, u.a.. Unter der Berücksichtigung dieses Gedankens, habe ich mich trotz der Kürze der Arbeit dafür entschieden, mich nicht ausschließlich auf den ursprünglichen Inklusionsaspekt zu beziehen, sondern das erweiterte Verständnis von Inklusion zu berücksichtigen.

Mein Ziel ist es, die gesetzlichen definierten Forderungen und die Rahmenbedingungen gegenüberzustellen, wobei ich die aktuelle Diskussion der Fachschaft einbeziehe. Nach der Darlegung der gesetzlichen Voraussetzungen erfolgt eine Definition und Begriffsbestimmung von Integration und Inklusion. Darauf aufbauend wird der Index für Inklusion als eine Hilfestellung zur Umsetzung von Inklusion skizziert.

Im nächsten Kapitel gehe ich auf die notwendigen Rahmenbedingungen für eine gelingende Inklusion ein. Hierbei benenne ich notwendige Elemente wie z.B. inklusive Kompetenzen pädagogischer Fachkräfte, Gestaltung der Lernumgebung, partizipatorische Erziehungspartnerschaft mit Eltern und Finanzierung.

Im weiteren Verlauf werde ich die Grenzen von Inklusion aus der aktuell fachlichen Diskussion analysieren. Die Ausarbeitung meiner Bachelorarbeit bezieht sich auf die angegebene Fachliteratur. In meinem abschließenden Fazit stelle ich die Ansprüche den realen Bedingungen und der fachlichen Diskussion gegenüber. Aufgrund der Kürze meiner Arbeit ist es nicht möglich empirisch zu untersuchen.

2. Definition und Begriffsbestimmungen von Integration und Inklusion

2.1 Integration

Nach der Dudenredaktion ist Integration bildungssprachlich als „Wiederherstellung einer Einheit“, „Vervollständigung“, „Einbeziehung“ oder „Eingliederung in ein größeres Ganzes“ zu verstehen. In der Soziologie wird es als „Verbindung einer Vielheit von einzelnen Personen oder Gruppen zu einer gesellschaftlichen und kulturellen Einheit“ verstanden (Vgl. Dudenredaktion 2013b). Integration ist als Gegensatz der Separation anzusehen, welche aus dem Lateinischen übersetzt wird mit „absondern“. Separation meint also den Ausschluss einer Gruppe (z.B. der Behinderten) aus der Gesellschaft. Es wird bereits im Kindergartenalter separiert, „normale Kinder in normale Gruppen, I-Kinder in Integrationsgruppen und „schwer zu handhabende Kinder“ in Schulvorbereitende Einrichtungen und Heilpädagogische Tagesstätten.“ (Anderlik 2011: S.26)

Selbst Kinder separieren andere Kinder aus den unterschiedlichsten Gründen. Noch bis zum 19. Jahrhundert wurden Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf nicht unterrichtet und aus vielen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens ausgeschlossen. Einen gleichwertigen Zugang zu Bildungschancen gab es für diese Kinder nicht. Exklusion war die Normalität. In den 80er und 90er Jahren gingen in Deutschland Konzeptionsmodelle überwiegend von einer homogenen Mehrheitsgesellschaft aus. Diese definierte sich als das „Wir“, mit der Aufgabe die „Anderen“ zu einem Teil diese Mehrheitsgesellschaft zu machen. Die Unterscheidungsmerkmale zwischen „Wir“ und den „Anderen“ beruhten in diesen Modellen meist auf kultureller, religiöser oder ethnischer Zugehörigkeit bzw. Nationalität. Das Konzept der Integration so umzusetzen, führte dazu, Unterschiede bewusst wahrzunehmen und verlangte Anpassungsprozesse der als „anders“ Definierten, damit es zur Herstellung eines Ganzen kommt. (Vgl. West 2014: S.92-126)

Den „Anderen“ wird ein gewisser Raum in der Gesellschaft geboten. Es herrscht meist ein freundlicher Umgang, jedoch wird die Minderheit nicht vollständig in die Gesellschaft aufgenommen, sondern als Randgruppe in ihr akzeptiert. (Vgl. Anderlik 2011: S.27)

In den 70er Jahren war es das Ziel der Integrationsbewegung, die gemeinsame Bildung von Kindern mit und ohne Behinderung zu ermöglichen. Albers schreibt, dass es damals vor allem der Initiative der Eltern zu verdanken ist, dass man inzwischen behinderte Kinder eher in integrativen Einrichtungen und nur noch selten in Sondereinrichtungen antrifft. (Vgl. Albers 2011: S.9)

Heutzutage bietet die Kindertagesstättenlandschaft verschiedene Formen der Integration. Zum einen gibt es Einrichtungen, in denen alle Gruppen integrativ arbeiten. Dann gibt es noch die Einzelintegration, bei der auf Antrag der Eltern ein Kind in eine Regeleinrichtung aufgenommen wird, in der bis dahin keine integrative Ausrichtung bestand. Der Vorteil der Einzelintegration besteht darin, dass die Kinder in ihrem wohnlichen Umfeld bleiben können. (Vgl. Albers 2012: S.53) Des Weiteren gibt es die Integrationsgruppen in Regeleinrichtungen. In diesen Integrativgruppen findet ebenfalls ein zusätzliches Betreuungsangebot statt. Bei der „umgekehrten Integration“ werden Kinder ohne Förderbedarf in Sondereinrichtungen integriert. Diese Form, auch „kooperative Integration“ genannt, stellt eine weitere Form der Integration dar. Hierbei wird eine Gruppe von Kindern mit zusätzlichem Förderbedarf in einer Regeleinrichtung als eine separate Gruppe angesiedelt. Diese Integrationsformen sind als Alternativen zu Sondereinrichtungen zu sehen. (Vgl. Sarimski 2012: S.10f.) Egal welche Form der Integration in der Einrichtung besteht, stellt sie oft eine große Herausforderung an die fachliche Qualität der Einrichtung und deren Mitarbeiter/innen dar. (Vgl. Albers 2012: S.53)

2.2 Inklusion

Auch der Begriff Inklusion kommt aus dem Lateinischen. Dort bedeutet das Substantiv „inclusio“ Einschließung und Einbeziehung. (Vgl. Dudenredaktion 2013a)

Als soziologischer Begriff beschreibt das Konzept der Inklusion eine Gesellschaft, in der jeder Mensch akzeptiert wird und gleichberechtigt und selbstbestimmt an dieser teilhaben kann – unabhängig von Geschlecht, Alter oder Herkunft, von Religionszugehörigkeit oder Bildung, von eventuellen Behinderungen oder sonstigen individuellen Merkmalen. In der inklusiven Gesellschaft gibt es keine definierte Normalität, die jedes Mitglied dieser Gesellschaft anzustreben oder zu erfüllen hat. Normal ist allein die Tatsache, dass Unterschiede vorhanden sind. Diese Unterschiede werden als Bereicherung aufgefasst und haben keine Auswirkungen auf das selbstverständliche Recht der Individuen auf Teilhabe. Aufgabe der Gesellschaft ist es, in allen Lebensbereichen Strukturen zu schaffen, die es den Mitgliedern dieser Gesellschaft ermöglichen, sich barrierefrei darin zu bewegen. So auch im Bereich der Bildung.

Das Modell der Inklusion geht weit über das der Integration hinaus. Hier wird der Begriff Inklusion in einem weitgreifenden Verständnis, das alle Kinder einbezieht, angewendet. Durch die Begriffserweiterung wird Inklusion auch immer mehr auf Menschen aus ausgeschlossenen Gruppen bezogen, wie beispielsweise auf Gruppen, die aufgrund ihrer sozialen Herkunft, ethnischer Besonderheiten, Geschlechts oder der sexuellen Orientierung etc. ausgegrenzt sind. (Vgl. Derman-Sparks 2017: S.299-301)

Inklusion ist ein sehr facettenreicher und vielschichtiger Begriff. Er beinhaltet vielfältige Sachverhalte auf unterschiedlichen Ebenen. Dies können z.B. Gefühle, Erlebnisse, Handeln, Resultate, Strukturen sowie Weltanschauung sein. Aber er erläutert nicht nur, wie Systeme konstruiert sind und verändert werden können, sondern informiert auch darüber, wie pädagogische Fachkräfte kindeswohlorientiert arbeiten können, als auch wie und was Kinder und ihre Eltern empfinden. Unsere moderne Gesellschaft ist hochkomplex, sehr funktional differenziert und vielfältig. Die bedeutendsten Funktionssysteme sind zum Beispiel

die Politik, das Recht, die Wirtschaft, die Wissenschaft, die Religion, die Familie, die Gesundheit und die Erziehung. Für den Bildungsbereich bedeutet dies einen uneingeschränkten Zugang und die unbedingte Zugehörigkeit zu allgemeinen Kindergärten und Schulen des sozialen Umfeldes, die vor der Aufgabe stehen, den individuellen Bedürfnissen aller zu entsprechen – und damit wird dem Verständnis der Inklusion entsprechend jeder Mensch als selbstverständliches Mitglied der Gemeinschaft anerkannt. (Vgl. Hinz 2006: S.126-133)

Im Rahmen des Inklusionskonzeptes fällt auch häufig der Begriff „Pädagogik der Vielfalt“. „Ziele einer solchen Pädagogik der Vielfalt sind Chancengleichheit, Antidiskriminierung, soziale Gerechtigkeit und Teilhabe.“ (Albers 2011: S.38)

Inklusion muss als ein Prozess gesehen werden. Das Ziel der Inklusion ist nach Albers, den Kindern eine Möglichkeit zu bieten, um gemeinsam in Kindertagesstätten heranzuwachsen. (Vgl. Albers 2011: S.9)

Inklusion geht davon aus, dass das Recht aller Kinder auf gemeinsame Bildung und Erziehung nur in einem umfassenden Reformprozess der pädagogischen Praxis zu verwirklichen ist. Das inklusive Konzept stellt spezifische Anforderungen an die Qualität der pädagogischen Arbeit. Es fordert entschieden eine Veränderung der Strukturen des Systems Kindertageseinrichtung sowie der Einstellungen aller Beteiligten/innen bis zu dem Punkt, an dem es als normal angesehen wird verschieden zu sein. Inklusive Bildungssysteme müssen so gestaltet sein, dass sie sich den unterschiedlichsten Bedürfnissen aller Kinder anpassen können. Und durch diese Teilhabe aller Kinder soll erreicht werden, dass in einer Kindertageseinrichtung keine Ausgrenzung, Diskriminierung oder Benachteiligung stattfindet oder diese zumindest verkleinert wird. (Vgl. Albers 2011: S.13)

3. Gesetzliche Grundlagen

Inklusion in der Kindertagesstätte ist eine gesellschaftliche und bildungspolitische Aufgabe. Auf der Basis internationaler und nationaler rechtlichen Vorgaben ist der Wandel hin zu einer inklusiven Gesellschaft zwingend notwendig. Welche Rechte der Inklusion zugrunde liegen, möchte ich im Folgenden aufzeigen.

3.1 UN-Kinderrechtskonvention

Basierend auf den Integrationsbestrebungen in den 1970er Jahren entsteht die Inklusionspädagogik. Schon damals bestand das Interesse, Kinder mit und ohne Behinderung in Kindergärten und Schulen gemeinsam zu fördern.

Die Generalversammlung der Vereinten Nationen verabschiedet 1989 eine Vereinbarung über die Rechte der Kinder. Die UN-Kinderrechtskonvention umfasst 54 Artikel, die sich unter anderem mit dem Recht auf Privatleben, dem Recht auf Bildung und dem Schutz vor Gewalt beschäftigen. (Vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2018c)

193 Nationen verpflichteten sich die sogenannten Kinderrechtskonventionen in ihrem Staat rechtlich zu verankern und die Umsetzung zu gewährleisten. (Vgl. Albers 2012: S.9) Jeder Staat, der vertraglich die Kinderrechtskonventionen anerkannt hat, hat sich damit auch verpflichtet, die Rechte von Kindern „ohne jede Diskriminierung unabhängig von der Rasse, der Hautfarbe, dem Geschlecht, der Sprache, der Religion, der politischen oder sonstigen Anschauung, der nationalen, ethnischen oder sozialen Herkunft, des Vermögens, einer Behinderung, der Geburt oder des sonstigen Status des Kindes, seiner Eltern oder seines Vormunds zu gewährleisten“. (Vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2018c: Art.2, Abs.1: S.12) Auch das Recht eines Kindes auf Bildung ist dort als Grundrecht festgehalten. (ebd.: Art.28, Abs.1: S.22) Im Artikel 23 der Konvention Absatz 1-3 wurden ebenso Kinder mit Behinderungen berücksichtigt. Demnach soll „ein geistig oder körperlich behindertes Kind ein erfülltes und menschenwürdiges Leben unter Bedingungen führen, welche die Würde des Kindes wahren, seine Selbstständigkeit fördern und seine aktive Teilnahme am Leben der Gemeinschaft erleichtern“. Hier wurde auch festgelegt, dass behinderte Kinder

ein Recht auf die Teilnahme am gesellschaftlichen Leben haben und eine angemessene Förderung erhalten, um so die „möglichst vollständige[...] soziale[...] Integration und individuelle[...] Entfaltung des Kindes einschließlich seiner kulturellen und geistigen Entwicklung“ zu gewährleisten. (ebd., Art.23, Abs.1-3: S.19) 2010 sind die Kinderrechtskonventionen in Deutschland in Kraft getreten.

3.2 UN-Behindertenrechtskonvention

Im spanischen Salamanca fand 1994 eine internationale Konferenz statt. Unter dem Thema „Pädagogik für besondere Bedürfnisse: Zugang und Qualität“ trafen sich Vertreter/innen aus 92 Nationen und 25 Organisationen mit dem Ziel, ein Bildungssystem zu gestalten, in dem der Integrationsgedanke Berücksichtigung findet. Man wollte ferner ein Bewusstsein schaffen für Fertigkeiten, Wünsche und Bedürfnisse der einzelnen Kinder. Aus der Salamanca Erklärung und dem daraus abgeleiteten „Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse“ geht hervor, dass der Integrationsgedanke rechtlich zu verankern und das Schulsystem entsprechend zu entwickeln ist. (Vgl. UNESCO 1994)

Im selben Jahr wird das Verbot der Ausgrenzung von Menschen mit Behinderung auch im Grundgesetz (GG) verankert. Damit erfolgt die erste Aufnahme des Inklusionsgedankens in Bezug auf Menschen mit Behinderung in die gesetzliche Grundordnung. (Vgl. Widmann 2006)

Die Generalversammlung der Vereinten Nationen beschlossen 2001 die UN-Behindertenrechtskonvention. Hierbei handelt es sich um eine internationale Vereinbarung, deren Ausarbeitung 2001 von der Generalversammlung der Vereinten Nationen beschlossen wurde. (Vgl. Bielefeldt 2009: S.4) Die Unterstützung sowie den Schutz der Rechte von Menschen mit Behinderungen festzulegen, ist Ziel dieser internationalen Vereinbarung.

Auf der festgelegten Definition des Behinderungsbegriffes durch die Weltgesundheitsorganisation (WHO) basiert die UN-Behindertenrechtskonvention. Erst 2002 tritt das Behindertengleichstellungsgesetz (BGG) in Kraft, und 2006 wird die UN-Behindertenrechtskonvention (BRK) durch die Generalversammlung der Vereinten Nationen verabschiedet. Drei Jahre darauf

tritt im März die UN-Behindertenrechtskonvention auch in Deutschland in Kraft. Deutschland verpflichtet sich damit, die in der Konvention festgelegten Vereinbarungen umzusetzen. (Vgl. Bundesministerium für Arbeit und Soziales 2011a) Hierin enthalten ist, dass die Diskriminierung behinderter Menschen verhindert und deren Chancengleichheit im alltäglichen Leben gewährleistet werden soll. „Die Behindertenkonvention wird dabei als weiterführende Interpretation der Kinderrechtskonvention verstanden, die das Kind als eigenständige Persönlichkeit mit den Rechten auf Schutz, Förderung und Partizipation in dem Mittelpunkt stellt“. (Albers 2012: S.27)

„Die Würde des Menschen ist unantastbar. Sie zu achten und zu schützen ist Verpflichtung aller staatlichen Gewalt.“, heißt es im Artikel 1 Absatz 1 des deutschen Grundgesetzes. Parallel dazu findet sich im Artikel 1 der Behindertenkonvention folgende Formulierung: „den vollen und gleichberechtigten Genuss aller Menschenrechte und Grundfreiheiten durch alle Menschen mit Behinderungen zu fördern, zu schützen und zu gewährleisten und die Achtung der ihnen innewohnenden Würde zu fördern“.
(Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz 2019: Art.1 Abs.1)

Aspekte wie die Nichtdiskriminierung, soziale Teilhabe, Anerkennung der Heterogenität sowie die Barrierefreiheit sind in Artikel 3 der Behindertenkonvention festgehalten. (Vgl. Bundesministerium für Arbeit und Soziales 2018: Art. 3: S.9)

Als Aufforderung an die gesamte Gesellschaft ist der Artikel 8 der Behindertenkonvention zu interpretieren. Hier ist das Ziel, dass Menschen mit Beeinträchtigungen nicht länger nur als Personengruppe gesehen werden, denen wir Mitleid entgegenbringen und die unseren Beistand benötigen, sondern als selbstbestimmte Individuen, die sich barrierefrei in allen Bereichen der Gesellschaft bewegen können. In weiteren Artikeln werden Rechte in Bezug auf unterschiedliche Lebenslagen aufgeführt. Diese umfassen beispielsweise die „Freiheit und Sicherheit der Person“, die „Unabhängige Lebensführung und Einbeziehung in die Gemeinschaft“ sowie die „Achtung der Privatsphäre“ und die „Teilhabe am kulturellen Leben sowie an Erholung, Freizeit und Sport“.
Die Behindertenrechtskonvention will bewusstmachen, dass die

Menschenrechte sowohl für Menschen mit als auch ohne Behinderung Gültigkeit haben. (Vgl. Schulze 2011: S.11-25)

3.3 Deutsche Gesetzgebung

Im Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland bildet der Artikel 3 Absatz 3 eine weitere Grundlage für die Inklusion auf nationaler Ebene: „Niemand darf wegen seines Geschlechtes, seiner Abstammung, seiner Rasse, seiner Sprache, seiner Heimat und Herkunft, seines Glaubens, seiner religiösen oder politischen Anschauungen benachteiligt oder bevorzugt werden. Niemand darf wegen seiner Behinderung benachteiligt werden.“ (Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz 2019: Art.3, Abs.3)

In der UN-Konvention steht der Begriff Inklusion generell mit „Behinderung“ in Verbindung. Dagegen enthalten die Leitlinien für die Bildungspolitik der deutschen UNESCO-Kommission einen weitergehenden Begriff von Inklusion. Hier heißt es: „Inklusion im Bildungsbereich bedeutet, dass allen Menschen die gleichen Möglichkeiten offen stehen, an qualitativ hochwertiger Bildung teilzuhaben und ihre Potenziale zu entwickeln, unabhängig von besonderen Lernbedürfnissen, Geschlecht, sozialen und ökonomischen Voraussetzungen“. (Deutsche UNESCO-Kommission e.V. 2014: S.9) Ebenso erhält der Elementarbereich eine besondere Beachtung: „Das Fundament für Inklusion wird durch einen frühen Bildungsbeginn gelegt, denn die frühe Kindheit ist eine wichtige Phase für das Erlernen kognitiver Fähigkeiten. Gut konzipierte Programme zur frühkindlichen Förderung sind also zwingend erforderlich, insbesondere für die Kinder, welche am stärksten benachteiligten sind.“ (ebd.: S.12) Das Kinder- und Jugendhilfegesetz (SGB VIII) definiert die Vermeidung bzw. den Abbau von Benachteiligung als Aufgabe der Jugendhilfe. (Vgl. Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz 2012: § 1, Abs.3)

Des Weiteren wird die Vielfalt der Lebenslagen von Kindern zum Ausgangspunkt von Jugendhilfe gemacht. Hier ist festgeschrieben, dass die jeweiligen besonderen sozialen und kulturellen Bedürfnisse und Eigenarten junger Menschen und ihrer Familien sowie „die unterschiedlichen Lebenslagen von Mädchen und Jungen“ zu beachten sind. (ebd.: § 9)

In § 22 steht weiterhin: „Die Förderung soll sich am Alter und Entwicklungsstand, den sprachlichen und sonstigen Fähigkeiten, der Lebenssituation sowie den Interessen und Bedürfnissen des einzelnen Kindes orientieren und seine ethnische Herkunft berücksichtigen“. (ebd.: § 22, Abs.3)

Eine gemeinsame Förderung aller Kinder in Kindertagesstätten wird in § 22a gefordert: „Kinder mit und ohne Behinderung sollen, sofern der Hilfebedarf dies zulässt, in Gruppen gemeinsam gefördert werden“. (ebd.: § 22a, Abs.4)

Im IX. Buch des Sozialgesetzbuches ist in § 4 festgeschrieben:

„Leistungen für behinderte oder von Behinderung bedrohte Kinder werden so geplant und gestaltet, dass nach Möglichkeit Kinder nicht von ihrem sozialen Umfeld getrennt und gemeinsam mit nicht behinderten Kindern betreut werden können. Dabei werden behinderte Kinder alters- und entwicklungsentsprechend an der Planung und Ausgestaltung der einzelnen Hilfen beteiligt und ihre Sorgeberechtigten intensiv in Planung und Gestaltung der Hilfen einbezogen.“
(Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz 2018: § 4 Abs.3, Vgl. auch SGB IX.: § 19 Abs.3)

Diesen Gesetzesvorgaben sind alle Bundesländer und alle Träger von institutioneller Kinderbetreuung verpflichtet. Die Forderung nach Inklusion findet sich in allen Kindertagesstättengesetzen der Länder und in ihren jeweiligen Bildungsplänen, sowie Qualitätsanforderungen an Tagesbetreuung von Kindern wieder.

Am 14. Dezember 2018 ist das Kita-Qualitäts- und Teilhabeverbesserungsgesetz (KiQuTG) vom Bundestag und Bundesrat verabschiedet worden und am 01. Januar 2019 in Kraft getreten. Gemeinsames Ziel von Bund, Ländern, Kommunen und Verbänden ist der Ausbau einer qualitativ, hochwertigen Kindertagesbetreuung. 2014 fiel der Startschuss für den gemeinsamen Qualitätsentwicklungsprozess. 2016 wurden im Zwischenbericht „Frühe Bildung weiterentwickeln und finanziell sichern“ erstmals gemeinsame Qualitätsziele von Bund und Ländern und darauffolgend im Mai 2017 durch die Jugend- und Familienministerkonferenz (JFMK) Eckpunkte für ein Qualitätsentwicklungsgesetz verabschiedet. Diese bilden die Grundlage für das Kita-Qualitäts- und Teilhabeverbesserungsgesetz, Kurzform

„Gute-KiTa-Gesetz“. (Vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2018a)

Um die Qualität in der Kindertagesbetreuung weiterhin zu verbessern, investiert der Bund in den kommenden Jahren 5,5 Milliarden Euro. Das Besondere am Gute-KiTa-Gesetz: Jedes Land kann aus der Vielfalt von Qualitätsmaßnahmen die für sich geeigneten auswählen und erhält dafür finanzielle Unterstützung vom Bund. Man will damit gewährleisten, dass die Bundesmittel vor Ort an der richtigen Stelle ankommen. Jedes Land kann somit seinen spezifischen Entwicklungsbedarf berücksichtigen. Bedarfsgerechte Angebote, Fachkraft-Kind-Schlüssel, Gewinnung und Sicherung qualifizierter Fachkräfte, Stärkung der Leitung, Verbesserung der räumlichen Gestaltung, Förderung der kindlichen Entwicklung, Gesundheit, Ernährung und Bewegung, Förderung der sprachlichen Bildung, Stärkung der Kindertagespflege, Verbesserung der Steuerung des Systems, Bewältigung inhaltlicher Herausforderungen sind die 10 Handlungsfelder auf die sich die Bundesländer einigten. Des Weiteren sind Maßnahmen der Länder zur Entlastung der Eltern bei den Gebühren, bis hin zur Befreiung, ab dem 2. Lebensjahr, nach dem Gesetz möglich. Die ausgewählten Maßnahmen werden in individuellen Verträgen zwischen den Ländern und dem Bund festgehalten. (siehe Anlage 1) Das Gesetz wird von einem jährlichen Monitoring und einer Evaluation begleitet. Aktuell läuft der Prozess der Vertragsunterzeichnungen mit den Bundesländern. (Vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 2018b)

4. Index für Inklusion

Der „Index for Inclusion“ ist eine im Jahr 2000 von den Pädagogen Ainscow und Booth verfasste Sammlung von Materialien und konkreten Praxishilfen, welche die inklusive Qualität pädagogischer Arbeit gewährleisten, sichern und überprüfbar machen sollen. (Vgl. Booth / Ainscow / Kingston 2013: S.11)

In der ursprünglichen englischen Fassung lag der Schwerpunkt allerdings auf der schulischen Bildung, welche in den folgenden Jahren ins Deutsche übersetzt und an die Pädagogik in Kindertageseinrichtungen angepasst wurde. Den Index gibt es mittlerweile in 35 Sprachen. (Vgl. Hinz 2008: S.33-52)

In deutscher Übersetzung wurde der „Index für Inklusion – Spiel, Lernen und Partizipation in der inklusiven Kindertageseinrichtung entwickeln“ von der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft 2006 herausgegeben. (Vgl. Booth / Ainscow / Kingston 2013: S.5)

Der Index ist ein Ansatz, der die Fachschaft auffordern möchte, sich mehr mit Erziehung, Bildung und Betreuung nach inklusiven Maßstäben zu befassen und zeigt auf, was Inklusion für alle Bereiche der Einrichtung bedeuten kann. Er wendet sich an alle Formen der institutionellen Betreuung für Kinder.

Es gilt hervorzuheben, dass sich der Index in seinem Inklusionsverständnis nicht nur auf die Gruppen von Personen mit Beeinträchtigungen oder Behinderungen beschränkt, sondern alle Kinder, Jugendliche und Erwachsene einschließt. Der Index bietet eine Materialsammlung und eine Hilfestellung, die Teams von Kindertagesstätten bei der Entwicklung von inklusiven Strukturen, Systemen und Aktivitäten, Orientierung, anregen und unterstützen soll. Hierbei wird an den Vorerfahrungen der pädagogischen Fachkräfte angesetzt. Der Index bietet des Weiteren einen begleitenden Prozess der Selbstevaluation an. Auch hierbei wird besonders auf die Meinungen und Perspektiven aller Teilnehmer/innen – Mitarbeiter/innen, Personensorgeberechtigten, Kinder und Mitmenschen der sozialräumlichen Umgebung geachtet. Dies wiederum erfordert eine genaue Beobachtung, Dokumentation, Reflexion und regelmäßigen Austausch. (ebd.: S.10-12)

Ziel des Index ist es, Hilfestellung zu geben, um die Strukturen, die in der Einrichtung bestehen, kritisch zu hinterfragen und neue Ansätze zu entwickeln, um Inklusion umfassend zu implementieren. Der „Index für Inklusion“ möchte Einrichtungen, die bereits integrativ arbeiten, Anregungen geben, um die eigene Arbeit zu verbessern. Einrichtungen, die zukünftig integrativ arbeiten wollen, soll der Weg dorthin mit Arbeitshilfen erleichtert werden. Der Index liefert Hilfestellungen für die Umsetzung eines Inklusionskonzeptes sowie Indikatoren und Fragenkataloge zu unterschiedlichen Themen der Inklusion, welche den Ist-Stand und die Potentiale der Einrichtung aufzeigen können.

Um das Fortschreiten einer inklusiven Pädagogik innerhalb der Einrichtung auf- bzw. auszubauen sollen drei verschiedene Ebenen berücksichtigt werden. Es

sollen inklusive Kulturen geschaffen, inklusive Strukturen erarbeitet und inklusive Praktiken entwickelt werden. Der Index besteht aus vier Elementen, welche wiederum in Teilbereiche untergliedert sind. Im ersten Element werden „Schlüsselkonzepte“ benannt und einzelne Konzepte, wie z.B. „Inklusion“ oder „Barrieren für Spiel, Lernen und Partizipation“ erläutert. Anschließend wird als zweites Element der „Planungsrahmen“ genannt, welcher Dimensionen und Bereiche festlegt, durch die eine Entwicklung hin zu einer inklusiven Einrichtung strukturiert werden kann. Er schafft außerdem die Möglichkeit, die Fortschritte der Einrichtung in den jeweiligen Bereichen erkennbar zu machen und schafft damit eine Basis für Reflexionsgespräche. Indikatoren und Fragen werden im Element drei „Evaluationsmaterialien“ aufgeführt. Sie dienen der Evaluation der Einrichtung. Das abschließende vierte Element bildet der „Index-Prozess“, der einen Rahmen für die konkrete Umsetzung bietet. Im Zuge dessen werden die fünf Phasen dieses Prozesses vorgestellt. (ebd.: S.6)

Die Phasen sind in Abbildung 4 „Der Index-Prozess“ dargestellt. Hierbei wird deutlich, dass es sich um einen fortlaufenden Prozess handelt, welcher nicht nach Vollendung der fünften Phase abgeschlossen ist. Vielmehr zeigt sich hier ein fortlaufender Kreislauf, der ständig reflektiert und überdacht werden muss. (ebd.: S.24)

Der Index dient als Hilfestellung zur Entwicklung inklusiver Institutionen und „stellt eine wertvolle Arbeitshilfe für alle dar, die ihre Einrichtung auf den Weg zur gemeinsamen Bildung und Erziehung aller Kinder bringen wollen“. (Albers 2012: S.113) Er bietet Unterstützung bei der Auswahl von Maßnahmen, die als nächstes durchgeführt werden müssen, um dem Ziel der Pädagogik nach inklusivem Verständnis näher zu kommen. Die vorgestellten Materialien bauen vor allem auf dem Wissen der Fachkräfte auf, was ihre Praxisrelevanz unterstreicht. Des Weiteren ruft der Index das pädagogische Personal dazu auf, sich mit der eigenen Haltung gegenüber dem Inklusionsgedanken und der Heterogenität zu befassen und bietet eine Alternative zu bisherigen Evaluations- und Qualitätsmanagementinstrumenten. Zudem zeigt er Möglichkeiten auf, um bestehende Barrieren der Teilhabe abzubauen. (Vgl. Booth / Ainscow / Kingston 2013: S.18)

5. Notwendige Rahmenbedingungen

Die Kindertageseinrichtungen spiegeln mit ihren Kindern die Vielfalt und Vielschichtigkeit der Gesellschaft wieder. Heterogenität hat im Elementarbereich viele Aspekte und stellt hier besonders das Alter, das Geschlecht, die Behinderung, die kognitive Leistungsfähigkeit, die Emotionalität, die psycho-sozialen Fähigkeiten, die sprachlich-kulturelle Herkunft und die soziale Schicht in den Vordergrund. Kinder zeigen ganz unterschiedliche Beeinträchtigungen, viele werden schon therapeutisch oder medikamentös behandelt. Kinder werden in die folgenden Dimensionen eingeteilt: Kinder mit Beeinträchtigungen der emotionalen und sozialen Entwicklung, Lern- und Wahrnehmungsentwicklung, körperlichen und motorischen Entwicklung, geistig-seelischen Entwicklung, Sprach- und Sprechentwicklung und Sinnesentwicklung. Manche Kinder brauchen sogar in mehreren Bereichen förderliche Unterstützung. (Vgl. Klein 2012: S.16f.)

Die Bildungseinrichtungen stehen somit vor neuen Herausforderungen. Es wird unter anderem spezifisches Wissen vorausgesetzt, wie z.B. den Unterschied zwischen Inklusion und Integration zu kennen und zu verwirklichen. Außerdem soll jedes Kind nach seinen individuellen Bedürfnissen entsprechend gefördert werden. Die Umsetzung des inklusiven Bildungssystems wird zusätzlich durch das Problem erschwert, dass erst nach Feststellung des Förderbedarfs der behinderten Kinder entsprechende Unterstützung gewährleistet wird. (Vgl. Albers 2011: S.14f.) Jedes Kind hat demnach das Recht darauf, in der Nähe des Wohnortes eine Regeleinrichtung zu besuchen und das ohne jegliche Form von Diskriminierung oder Aussonderung. (ebd.: S.2)

5.1 Inklusive Kompetenzen

„Die pädagogischen Fachkräfte sind Dreh- und Angelpunkt, wenn es darum geht, inklusive Prozesse in der Kindertageseinrichtung zu gestalten“. (Nowack 2013) Angesichts der Vielfalt von Kulturen und Lebenswelten, in denen Kinder aufwachsen, ist eine Perspektiverweiterung in der Frühpädagogik erforderlich. Nur wenn Heterogenität anerkannt, wertgeschätzt und eigene pädagogische Haltung und Handlung reflektiert wird, können pädagogische Kräfte entsprechende fachliche Kompetenzen entwickeln. Eine forschende Haltung gilt

als Basis dafür, dass sich solche Kompetenzen ausbilden können. Pädagogische Fachkräfte in den Kindertageseinrichtungen müssen neben der Aneignung von Fachwissen in der Lage sein, die sozialen Phänomene der Migrationsgesellschaft fachlich einzuordnen. Aber auch Chancengleichheit, Kinderarmut, Hochbegabung, Gender, Partizipation u.a. sind Themen im pädagogischen Alltag von Kindertagesstätten und somit auch für die Fachkräfte. Des Weiteren erwartet man von ihnen Grundwissen über Migration, Religionen, Vermischung von Sprachen und Kulturen als Folge von Wanderungen zu haben. Außerdem sollen pädagogische Fachkräfte sich mit Themen Behinderung und Beeinträchtigung befassen, mit ärztlichen/therapeutischen Gutachten und Berichten auseinandersetzen können. Eine besondere Kompetenz, die für Umgang mit Heterogenität wichtig ist, stellt eine offene Haltung und eine respektvolle Neugier gegenüber anderen Menschen und ihren Besonderheiten dar. Daraus ergeben sich immer wieder Möglichkeiten, um miteinander in Beziehung zu treten und Vorurteile zu überwinden. Ausgeprägte kommunikative Kompetenzen sowie die Fähigkeit und Bereitschaft zur kontinuierlichen Wissenserweiterung und Selbstreflexion bilden die Grundlagen für eine forschende Haltung. Eigene Werte, Orientierungen und Einstellungen, die sich im Laufe des Lebens entwickelt haben, prägen den Umgang mit Vielfalt und Inklusion. (Vgl. Weltzien 2014: S.19-23)

5.2 Fachwissen, Erfahrungen und Weiterbildung

Pädagogische Fachkräfte sollen generell die Bereitschaft mitbringen sich immer wieder neu auf Bedürfnisse und Gegebenheiten einzustellen und ihre Fachkompetenz weiterzuentwickeln. Dabei müssen eigene Werte und Einstellungen immer wieder reflektiert werden. (Vgl. Albers 2014: S.27)

Auch die alltagsintegrierte Begleitung und Förderung der Sprachentwicklung gehört zu den grundlegenden Aufgaben des Fachpersonals. Dazu benötigt man ein differenziertes Fachwissen unter Berücksichtigung von Zwei- und Mehrsprachigkeit. (Vgl. Sulzer 2013: S.23f.)

Es gilt ebenso Erlebnis- und Erfahrungsräume zu gestalten, damit das Kind sein Spielen und Lernen selbst gestalten, Neues entdecken, Herausforderungen annehmen oder Erfahrungen sammeln kann. Teams handeln inklusiv, wenn sie

sich Unterstützung holen, statt nach vermeintlich "geeigneteren" Einrichtungen für ein Kind zu suchen, von dessen Verhalten sie sich überfordert fühlen. Fachberatung und Supervision können entscheidend dazu beitragen, den Blick der Fachkräfte auf Veränderungsmöglichkeiten in der Kommunikation und im Tagesablauf zu richten. Pädagogische Fachkräfte, die jedem einzelnen Kind mit einer offenen und zugewandten Haltung begegnen, befinden sich automatisch in Selbstbildungs- und Selbsterziehungsprozessen, dabei werden sie selbst zu lernenden Persönlichkeiten. (Vgl. Klein 2012: S.39) Diese Selbstlernprozesse erfordern eine sehr differenzierte und vielschichtige Auseinandersetzung mit dem eigenen pädagogischen Handeln. Sie können nur gelingen, wenn die Fachkräfte regelmäßig begleitet und beraten werden. (ebd.: S.37)

5.3 Lernumgebung

Große Bedeutung für die Bildungsprozesse von Kindern hat die gebotene Lernumgebung. Sie umfasst alle Faktoren, die das Lernen beeinflussen. Den unterschiedlichen Bedürfnissen der Kinder nach Ruhe, Bewegung, Nahrung, Hygiene, Privatsphäre, Identifikation u.a. soll sie ausreichend Raum bieten. Kindertagesstätten haben die Aufgabe, diese vielfältigen Bedürfnisse im Rahmen der Raumgestaltung und Ausstattung zu berücksichtigen. Inklusion kann nur gelingen, wenn neben baulichen auch kulturelle Barrieren abgebaut werden. Lernumgebung bedeutet auch die Aspekte der Repräsentation durch die Vielfältigkeit der Arbeitskräfte und deren Verständigung. Insbesondere, da das kindliche Lernen nicht nur aus dem eigenen Verhalten heraus erfolgt, sondern es auch durch das Verhalten der Kindergruppe sowie des eingesetzten Personals geprägt wird. Da Werte und Normen durch alle Aspekte der Lernumgebung vermittelt werden, gilt es diese regelmäßig aus unterschiedlichen Perspektiven zu reflektieren. Eine inklusive Lernumgebung zeigt Unterschiede auf und bietet somit Identifizierungspotenziale für die Kinder und ihre Familien. Durch die Bereitstellung ausgesuchter Materialien wie z.B. diverse Spiele, Musik, Kostüme, Bücher und Puppen können die Unterschiedlichkeiten in den einzelnen Inklusionsaspekten im pädagogischen Alltag aufgezeigt werden. Des Weiteren bieten pädagogische Fachkräfte durch die Kenntnisvermittlung über verschiedenen Feiertage, Sprachen, Kleidungs- und Körperformen, ethnische und kulturelle Praktiken, Wohnsituationen, Beschäftigungen und Familienkonstellationen einen Einblick in die Vielfältigkeit

der Lebensformen. Hierbei steht immer im Vordergrund, dass die pädagogischen Fachkräfte den Kindern ihre Unterstützung anbieten, sich jedoch auch zurücknehmen, um den Kindern die Möglichkeit zu lassen, sich selbstbestimmt die Themen und die Intensität, mit der sie sich ihnen widmen, zu wählen. Dadurch fördern die Erwachsenen das Selbstbewusstsein der Kinder und tragen zu einer selbstständig zugänglichen Lernumgebung bei. (Vgl. Richter / Ansari / Krause / Lindemann / Wagner 2016: S.13, S.16, S.27-28)

5.4 Partizipierende Erziehungspartnerschaft mit Eltern

Der Begriff Erziehungspartnerschaft bildet sich aus den zwei Wörtern „Erziehung“ und „Partnerschaft“. Die Ausprägung ist wie in einer herkömmlichen Partnerschaft sehr vielschichtig. Vertrauen, Ehrlichkeit, Wertschätzung, Toleranz, emotionale Verbundenheit sind nur einige Beispiele für positive Assoziationen, die sich von den Begriffen ableiten lassen. Partnerschaft ist auch im positiven Sinne kein starres Konstrukt und verläuft generell konstruktiv, harmonisch oder gar liebevoll. (Vgl. Vorholz / Mienert 2008: S.3-6)

Unter der Erziehungspartnerschaft versteht man eine partnerschaftliche Zusammenarbeit zwischen den Erziehungsberechtigten eines Kindes und dem pädagogischen Personal einer Kindertageseinrichtung zum Wohle des Kindes und dessen Entwicklung. Dabei befinden sich Eltern und pädagogische Fachkräfte in einem Dialog über die Entwicklung des Kindes. Auch in dieser Form der Partnerschaft ist der respektvolle Umgang miteinander sehr bedeutsam. (Vgl. Kobelt Neuhaus 2011: S.32-35)

Auf beiden Seiten teilen sich die Beteiligten die Verantwortung für die Erziehung und Betreuung des Kindes. Der Begriff „Partnerschaft“ impliziert, ein gleichberechtigtes Zusammenarbeiten mit der Absicht gemeinsamer Ziele zu verwirklichen. Erziehungspartnerschaft ist allerdings mehr als nur der Informationsaustausch über Verhalten und Entwicklung des Kindes. In dieser Partnerschaft versuchen beide Systeme (Familie und Kindertagesstätte) ihre Erziehungsziele und -methoden aufeinander abzustimmen und sich gegenseitig zu ergänzen und zu unterstützen. Sie kooperieren miteinander, um dem Kind eine Basis zu bieten, von der es sich an Herausforderungen heranwagt. Durch die Erziehungspartnerschaft zwischen Familie und Kindertagesstätte entsteht

ein ganzheitliches Erziehungsprogramm, welches dem Kind die Kontinuität zwischen den beiden Systemen ermöglicht. (Vgl. Textor 1997)

Wie in der Gesellschaft vertritt auch die Elternschaft in einer Kindertagesstätte unterschiedliche Wertevorstellung und Meinungsbilder. Das Eltern Inklusion als Förderungschance ihres Kindes begreifen und dies aktiv unterstützen, ist ausschlaggebend für den Erfolg der inklusiven Arbeit. Die pädagogischen Fachkräfte haben die Aufgabe mit Bedenken und Ängsten von Eltern umzugehen und diese zu entkräften. Ebenso muss einen Rahmen für den Austausch in der Elternschaft, sowie mit der Fachschaft geboten werden. Hierfür ist jedoch keine feste Zeiteinheit in der Personalberechnung deklariert.

Die Kindertagesstätte ist nicht nur ein Ort für Kinder, sondern auch ein Treffpunkt für Familien aus unterschiedlichen Nationalitäten, Religionen und Kulturkreisen. Mit den kulturellen sowie religiösen Aspekten können auch die Wertevorstellung innerhalb der Familien in verschiedene Richtungen gehen. Durch den Kontext, in dem das Kind aufwächst, übernimmt es diese Werte. Durch die stetig weiterwachsende Gesellschaft und die damit einhergehende Vielschichtigkeit und Heterogenitätsdimensionen von Biografien wird die interkulturelle sowie inklusive Arbeit in Kindertagesstätten immer anspruchsvoller. Gleichmaßen ist sie aber umso notwendiger, um Kindern den Umgang mit dieser Vielfalt aufzuzeigen und ihnen eine Orientierungshilfe zu bieten. Das multikulturelle Miteinander in der Kindertagesstätte berücksichtigt alle kulturellen Hintergründe, die in der Einrichtung vertreten sind. Dadurch soll auf ein Zusammenleben in Akzeptanz, Toleranz und Solidarität hingewirkt werden. (Vgl. Bostelmann / Fink 2007: S.75)

Erfolgreiche Inklusion liegt ebenso in der Verantwortung des Trägers, der Einrichtung, des pädagogischen Personals, sowie der Eltern. (Vgl. Textor 1997)

5.5 Finanzierung

In der Bundesrepublik Deutschland herrscht keine bundeseinheitliche Regelung für die Finanzierung von Inklusion. Bund, Länder, Kommunen und je nach Bundesland, auch die freien Träger finanzieren gemeinsam die institutionelle Kinderbetreuung. Bundesländer und ihre Kommunen haben unterschiedliche Fördermengen und -ebenen. Dies sorgt für variierende Transparenz und

Rechtsverbindlichkeit zwischen Kommunen, Ländern, örtlichen und überörtlichen Institutionen. Finanzielle Fördermittel und zusätzliche Ressourcen werden meist in Einzelregelungen verhandelt und unterliegen langandauernden bürokratischen Verfahren. Dies erschwert präventives, gezieltes und zeitnahes Handeln in den Einrichtungen. Träger und Einrichtung haben selten Handlungsspielräume zur gezielten Nutzung der zusätzlichen Förderung, um im aktuellen Bezug auf Bedürfnisse der Kinder, der Elternschaft und des Personals eingehen zu können. Bisher genehmigen nur die Landesgesetzgebungen der Bundesländer Brandenburg, Schleswig-Holstein und Thüringen finanzielle Fördermittel für präventive Inklusionsmaßnahmen unabhängig von Diagnostiken. Andernfalls müssen Anträge für die Unterstützung von Maßnahmen für bestimmte Heterogenitätsdimensionen gestellt werden. Dazu zählen mitunter soziale Lage, Sprachförderbedarf und Behinderung. Sollte ein Kind heterogene Merkmale aufweisen, die nicht in den Landesregelungen geführt werden, besteht keine Aussicht auf notwendige ergänzende Förderung. (Vgl. Rudolphi / Preissing 2018: S.76-80)

In dem „Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung – Finanzierung inklusiv.“ schreiben Nora Rudolphi und Christa Preissing, dass es „. . . immer erforderlich [ist] Kindern oder Gruppen von Kindern spezifische Merkmale zuzuschreiben, damit zusätzliche Ressourcen gewährt werden. Diese Zuschreibungen widersprechen dem Ziel der Inklusion, Stigmatisierungen durch Zuschreibung zu vermeiden[.]“. (Rudolphi / Preissing 2018: S.78)

Das Gute-Kita-Gesetz schafft bundesweit bessere finanzielle Voraussetzungen für den Elementarbereich. Inwieweit diese Mittel der Inklusion zugutekommen, entscheidet jedes Bundesland für sich. Außerdem soll die soziale Lage der Einrichtungen den Personalschlüssel berücksichtigen. (Vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2018a)

6. Grenzen der Inklusion

Mit Slogans wie „Jedes Kind ist bei uns willkommen“ oder „Wir sind offen für alle“ wollen Kindertagesstätten oft zum Ausdruck bringen, dass Inklusion in ihrer Einrichtung als gelebte Kita-Praxis vorhanden ist. Sie haben konzeptionell erfasst, dass das einzelne Kind mit dem, was es schon kann und was es interessiert, im Vordergrund steht. Sie stehen in ihrem pädagogischen Handeln als Garant, dass sich jedes Kind in ihrer Kindertagesstätte wohlfühlen kann. Dies sehen sie als Grundlage dafür, dass Kinder auf ihren Potentialen aufbauen, persönliche Herausforderungen annehmen und so Neues zu entdecken und damit Lernschritte stattfinden können. Träger und Teams zeigen sich verantwortlich für die Umsetzung von Inklusion, indem sie einerseits ihren Blick auf die individuellen Stärken und Bedürfnisse des Kindes ausrichten und andererseits durch die Schaffung organisatorischer und rechtlicher Rahmenbedingungen. Diesem Anspruch stehen verschiedene Sachverhalte entgegen. (Vgl. AWO Landesverband Brandenburg e.V. 2015: S.3 ,S.9)

Auch Annedore Prengel weist darauf hin, dass Lernen in heterogenen Gruppen in inklusiv arbeitenden Kindertagesstätten für jeden Einzelnen vielfältige Möglichkeiten zur weiteren emotionalen, sozialen und kognitiven Entwicklung bergen. Kinder, die sich in unterschiedlichen Entwicklungsphasen befinden und über verschiedene kognitiven Lernvoraussetzungen verfügen, regen sich gegenseitig zu höheren, neuen Lernleistungen an. Die Kinder erfassen selbst die Vielfalt innerhalb der Kindergruppe und sie erkennen, dass sie in ihrer Einzigartigkeit angenommen und anerkannt werden. Allerdings zeigt Annedore Prengel auch die Probleme und Widersprüche auf, die das Inklusionskonzept mit sich bringt. „Offenheit für kindliche Heterogenität versus Vermittlung elementarer Werte und Kulturtechniken; Hervorheben der Einzigartigkeit versus kollektive kategoriale Zuordnungen; gleichberechtigte Anerkennung behinderter und benachteiligter Personen versus Anerkennung schmerzlicher Begrenztheiten“, benennt sie diesbezüglich als Beispiele. Diese Problemlagen sind ihrer Meinung nach nur durch zeitintensive Prozesse zu bearbeiten. (Vgl. Prengel 2010: S.45)

Die Teilhabe am Leben in der Gemeinschaft sowie die Hilfe zu einer angemessenen Schulbildung sind ein gesetzlich geregelter Anspruch auf

Leistungen der Eingliederungshilfe für Kinder und Jugendliche. Ausgehend davon, dass das Kind im Mittelpunkt der Betrachtung stehen muss, kommt es jedoch hierbei schon zu einer ersten Katalogisierung der Kinder. Dies zeigt sich in den unterschiedlichen Zuständigkeiten bei den Leistungen der Eingliederungshilfe für Kinder und Jugendliche. Während bei körperlicher und/oder geistiger Behinderung bzw. Beeinträchtigung der örtliche Träger der Sozialhilfe über Maßnahmen entscheidet, ist bei seelischen Beeinträchtigungen der örtliche Träger der Kinder- und Jugendhilfe verantwortlich. Generell unterliegen die vielfältigen Formen von Förderung für Kinder und Jugendliche diversen Rechtsgrundlagen und Verordnungen auf Bundes-, Landes- und kommunaler Ebene. Durch variierende Bearbeitung der Anträge kommt es zu bürokratischen Ungereimtheiten, welche keine systematische Abhandlung des Antragsverfahren zulassen. Nur durch individuelle Beantragung, die einer fachlicher Diagnostik bedarf, werden notwendige Unterstützungsleistungen geprüft und bewilligt. (Vgl. Deutscher Paritätischer Wohlfahrtsverband – Gesamtverband e. V. 2015: S.17)

Lange Wartezeiten, für einen heiltherapeutischen Diagnosetermin sind hierbei keine Seltenheit. Viele der angewandten Diagnoseverfahren sind auf die Feststellung von Defiziten im gesundheitlichen sowie psychischen altersentsprechenden Entwicklungsrahmen ausgerichtet. Der negative Fokus auf diese Heterogenitätsdimensionen führt in unserer Gesellschaft nach wie vor noch zu Stigmatisierungen der Kinder.

Häufig kommt es zu schwer durchschaubaren und langfristigen Verfahren, die Hilfestellung im aktuellen Bedarf fast unmöglich machen. Diese Vorgehensweise verhindert auch, dass der Träger kontinuierlich spezialisiertes Personal für inklusive Maßnahmen einstellen kann. Da die meisten Träger zur Unterhaltung der Kindertagesstätten und der damit verbundenen Personalkosten, auf Zuschüsse der jeweiligen Kommunen und Bundesländer, angewiesen sind, ist es ihnen nicht möglich Fachkräfte mit entsprechenden Qualifikationen, wie z.B. Heilpädagogen/innen, Ergotherapeuten/innen, Logopäden/innen, u.ä. zu bezahlen. Das kann so weit führen, dass trotz festgestelltem Förderbedarf die Betreuung des Kindes nicht geleistet werden kann, da in der Kindertagesstätte keine ausgebildete Förderfachkraft beschäftigt ist, nicht zeitnah eingestellt werden kann bzw. im Rahmen des

Fachkräftemangels keine zu Verfügung steht. Außerdem mangelt es in einigen Einrichtungen an einer vorurteilsbewussten und heilpädagogischen Einstellung und Handlungsweise. Dies wird nur geringfügig in der Aus- und Weiterbildung von pädagogischen Fachkräften vermittelt und bestärkt. Das Team muss reflektierter mit den Heterogenitätsdimensionen der Familien und der Kinder arbeiten. (Vgl. AWO Landesverband Brandenburg e.V. 2015: S.11ff., S.21ff.)

Neben wenigen heiltherapeutischen Kindertagesstätten fehlen oftmals die Voraussetzungen für eine wohnortnahe, ganzheitliche und gemeinsame Erziehung und Bildung von Kindern mit und ohne Behinderung. Viele Familien müssen große Entfernungen zurücklegen, um zu einer inklusiv arbeitenden Kindertagesstätte zu gelangen. Dadurch wird die soziale Teilhabe im zugehörigen Lebensumfeld der Familie erschwert. Inklusion soll das gemeinsame Spielen und Lernen von Kindern mit und ohne Behinderung in der wohnortnahen Kita ermöglichen. Darauf aufbauend könnte dies eine Grundlage bilden, um regional den weiteren inklusiven Bildungsweg zu planen und zu gestalten. Inklusion in der Kindertagesstätte kann nur gelebt werden, wenn ausreichend personelle Ressourcen vorhanden sind. Eine individuelle Begleitung und Förderung eines Kindes ist nach den aktuellen Berechnungen des Personalschlüssels fast ausgeschlossen. (Vgl. AWO Landesverband Brandenburg e.V. 2015: S.29ff.)

Über wie viel Zeit die Fachkraft für die direkte pädagogische Arbeit mit den Kindern, d.h. für die „unmittelbare pädagogische Arbeit“, verfügt ist ausschlaggebend für die Qualität der pädagogischen Arbeit. Sie benötigt aber auch Arbeitszeit für die Aufgaben ohne die Kinder. Diese sogenannte „mittelbare pädagogische Arbeit“ umfasst z.B. Aufgaben wie die Vor- und Nachbereitung für pädagogische Angebote, Beobachtung und Dokumentation der individuellen Entwicklung sowie der Bildungsprozesse, Erarbeitung von Förderplänen, Teamgespräche, Elterngespräche, der Austausch mit externen Fachkräften sowie die Kooperation mit Grundschulen, Fachschulen und weiteren Institutionen. Die Notwendigkeit dieser „mittelbaren pädagogischen Arbeit“ ist in allen Bildungsplänen und -programmen der Bundesländer festgeschrieben und sollen zeitlich eingeplant werden.

Auch der Sachverhalt, dass bei jeder pädagogischen Fachkraft durch Urlaub, Krankheit sowie Fort- und Weiterbildung Ausfallzeiten entstehen, ist zu berücksichtigen. Arbeitszeit für „mittelbare pädagogische Arbeit“ und für kalkulierbare Abwesenheit der pädagogischen Fachkräfte werden in den Personalschlüsseln nicht als Berechnungsfaktor angewandt. (Vgl. Bock-Famulla / Strunz / Löhle 2017: S.7)

Die Empfehlung der Bertelsmann-Stiftung für die mittelbaren pädagogischen Arbeiten und Ausfallzeiten umfasst zwischen 25% und 40% der Arbeitszeit. (Vgl. ebd.: S.9)

Dies wird auch im Mai 2019 durch die repräsentative Studie zu Inklusion in der Kita, die der Landschaftsverband Rheinland(LVR) in Auftrag gegeben hat, präsentiert. Der LVR arbeitet als Kommunalverband mit rund 19.000 Beschäftigten für die etwa 9,7 Millionen Menschen im Rheinland. Er erfüllt rheinlandweit Aufgaben in der Behinderten- und Jugendhilfe, in der Psychiatrie und der Kultur. Er ist der größte Leistungsträger für Menschen mit Behinderungen in Deutschland. Zu der Fragestellung:„Welche Voraussetzungen müssen vorliegen, damit Inklusion in der Kita gelingt?“, haben sich ca. 1.700 Leitungen von Kindertageseinrichtungen im Rheinland an der Rheinland-Kita-Studie des Landschaftsverbandes Rheinland (LVR) geäußert. Die Studie wurde von Projektleiter Prof. Dr. Rüdiger Kißgen von der Universität Siegen im Rahmen einer zweijährigen Untersuchung erstellt. Auch pädagogische Fachkräfte, Träger, Fachberatungen und Jugendämter wurden interviewt. Hier beinhaltete die Fragestellung, welche Herausforderungen und Bedingungen die zum Gelingen beitragen, sie mit Blick auf die gemeinsame Bildung und Betreuung von Kindern mit und ohne Behinderungen sehen. Zu den zentralen Erkenntnissen der Studie gehört, dass 58% der befragten Einrichtungen Kinder mit Behinderung betreuen. 42% nehmen ausschließlich Kinder ohne Behinderung auf. Begründet wurde dies am häufigsten mit mangelnden Anfragen, fehlenden räumlichen und personellen Ressourcen sowie zu wenig heilpädagogischer Expertise im Team. Allerdings war die Bereitschaft, Kinder mit Behinderung in die Kita aufzunehmen unterschiedlich ausgeprägt. Die größten Vorbehalte bestehen gegen die Aufnahme von Kindern mit geistiger Behinderung (30%), Körper- (33%) sowie Mehrfachbehinderung

(58%). Ein Großteil der Einrichtungsleitungen sieht jedoch keine Probleme bei der Aufnahme von Kindern mit einer Sprach- oder Sinnesbehinderung, dies sind Sprachdefizite (1%), Hörbeeinträchtigungen (7,5%) und Seheinschränkungen (18%), sowie Entwicklungsverzögerungen (1%), chronischer Krankheiten (6%) oder Verhaltensstörungen (7,5%). Überraschend für das Forschungsteam war, dass in Kindertagesstätten, welche schon Kinder mit Behinderung betreuten, Inklusion oder inklusive Pädagogik nicht als ein Themenschwerpunkt im pädagogischen Konzept verankert ist. Bei Kitas, die keine Kinder mit Einschränkungen betreuen, fehlt ein solches Konzept sogar ganz. Hier scheint, dass die Komplexität von Inklusion noch nicht erfasst wird, woraus das LVR-Landesjugendamt einen notwendigen Beratungsauftrag ableitet. „Wir werden künftig alle neuen Einrichtungen und mittelfristig auch alle bestehenden Einrichtungen dazu auffordern, ein inklusives Konzept zu entwickeln“, so LVR-Jugenddezernent Lorenz Bahr. Fachpersonal der Jugendämter, Trägervertretungen und Fachberatungen fordern unabhängig voneinander, dass die Arbeitsbedingungen des Kita-Personals zu verbessern, eine inklusive Kita-Grundausstattung zu schaffen und ausreichend Geld für die Umsetzung von Inklusion bereitzustellen sind. Pädagogische Fachkräfte aus den rheinischen Kindertagesstätten, aber auch Eltern von Kindern mit Behinderung betonten, dass kleinere Gruppengrößen und mehr Räume benötigt würden. Auch wünschten diese befragten Gruppen sich mehr Geld und Zeit, um zum Beispiel die Elternarbeit zu verbessern. Fachliche Unterstützung beim Umgang mit Kindern mit Behinderung sowie Therapie vor Ort in der Kita waren weitere gewünschte Verbesserungen.

Abgesehen davon sind viele Einrichtung nicht ausreichend barrierefrei. Den Altbestand entsprechend auszubauen ist in vielen Fällen räumlich gar nicht möglich bzw. mit hohen Kosten verbunden Die meisten Neubauten wie auch umfunktionierte Bestandsbauten sind nicht inklusiongerecht ausgelegt, da sie ihren Fokus anders auslegen und kostensparend bauen müssen. Trotz bundesweiter Ausbauintiative der letzten Jahre ist die Bedarfsabdeckung gerade in Ballungsgebieten schon baulich nicht möglich.

Laut Statistischem Bundesamt ist die Zahl der Kinder unter drei Jahren in Kindertagesbetreuung zum 1. März 2019 gegenüber dem Vorjahr um rund 3,7%

gestiegen. Damit lag die Betreuungsquote am Stichtag bundesweit bei 34,3%, mit einem deutlichen Unterschied zwischen den westdeutschen Bundesländern mit 30,3% und Ostdeutschland (einschließlich Berlin) mit 52,1%. (Vgl. Statistisches Bundesamt 2019)

Man kann/muss daraus ableiten, dass selbst, wenn alle Kindertagesstätten bundesweit unter optimalen Bedingungen inklusiv arbeiten, 65,7% aller Kinder in Deutschland unter drei Jahre nicht an diesem Angebot teilnehmen können. Ein Sachverhalt, der ebenso eine Grenze für gelingende Inklusion darstellt.

Die deutsche UNESCO-Kommission e.V. zeigt auf, dass der Erfolg der Umsetzung des Inklusionskonzepts auch von den Zielen, den Anstrengungen und den Kapazitäten der Regierungen abhängt. Die Politik entscheidet über die öffentlichen Ausgaben für Bildung im Sinne von Chancengleichheit, Gerechtigkeit und lebenslangem Lernen. (Vgl. Deutsche UNESCO-Kommission e.V. 2009)

Es genügt nicht Inklusion einfach nur zu beschließen. Um eine hohe Qualität als Voraussetzung für ein erfolgreiches inklusives Umsetzen zu erreichen, bedarf es ebenso einer intensiven Zusammenarbeit mit den Personen, die direkt in der pädagogischen Praxis tätig sind. Nach Peter Haug ist Inklusion jedoch weder ein Modell noch eine Methode zum Geld sparen. Ausgaben in die frühe Bildung sind als Investitionen zu begreifen, welche im Lauf der Zeit für den Einzelnen und für die Gesellschaft, zu monetären Erträgen führen. (Vgl. Haug 2013: S.46-48)

Die deutsche Regierung hat den Menschenrechten, Kinderrechten und der UN-Behindertenrechtskonvention zugestimmt und sich verpflichtet diese umzusetzen. Damit verspricht sie eine Generalinklusion aller Menschen in die Gesellschaft. Hierzu bemerkt Theodor Bardmann, dass neben diesen Beschlüssen gleichzeitig die differenzierten Teil- und Funktionssysteme der Gesellschaft diese Versprechen unterlaufen und doch nicht jedem die gleiche Teilhabe an der Gemeinschaft zusteht. (Vgl. Bardmann 2013: S.59)

Auch Peter Haug sieht dafür die unterschiedlichsten Gründe, die vielfach mit gesellschaftlichen und politischen Verhältnissen im Zusammenhang stehen.

Einige sind beispielsweise ein verbreiteter Konservatismus der Einwohner, fehlende Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte, eine schwache Ökonomie, Widerstand von zentralen Gruppen wie Eltern, pädagogischen Personal, sonderpädagogischen Milieus etc.. (Vgl. Haug 2013: S.36ff.)

Damit Inklusion umgesetzt werden kann, müssen soziale wie bildungsbezogene Rahmenbedingungen und Veränderungen auf verschiedenen Ebenen geschaffen werden. Dies wären auf der institutionell-strukturellen Ebene zum Beispiel juristische, ökonomische und organisatorische Änderungen, während bei der individuell-fachlichen Ebene Änderungen hinsichtlich Einstellungen, Denkgewohnheiten, Handlungsrouninen, Kompetenzen und der pädagogischen Ansätze angestrebt werden sollen. Inklusion könne nur in solchen Kindertageseinrichtungen umfassend umgesetzt werden, in denen entsprechende Inklusion unterstützende Rahmenbedingungen vorhanden sind. (Vgl. Derman-Sparks 2017: S.299ff.)

7. Fazit

Jeder Mensch hat das Recht auf Bildung. Es ist eins der Menschenrechte. Darauf aufbauend existieren mehrere Abkommen und Konventionen, um dies zu festigen. Dennoch hat der Mensch nicht nur das Recht auf Bildung, er bedarf ihrer auch. Durch frühestmögliche Bildungszugänge und qualitativ hochwertige Förderung eignen sich Kinder Werte und Kompetenzen an. Nur dafür braucht es Vorbildern, welche die Kinder in ihrer Entwicklung unterstützen. Dazu gehören selbstverständlich die Familie und aber auch prägend das pädagogische Personal der betreuenden Kindertagesstätte.

Die Inklusion als verbessertes integratives Konzept wird von vielen Einrichtungen als gut empfunden, da sie die Möglichkeit auf vielfältige Entwicklung bietet. In ihr werden alle Menschen und ihre Heterogenitätsdimensionen akzeptiert und geschätzt.

Für die Umsetzung dieses Konzeptes ist es unumgänglich, dass Menschen mit und ohne Beeinträchtigungen, Behinderungen, Migrationshintergrund und anderen Unterschiedlichkeiten zusammenarbeiten und -leben.

Dafür müssen die Familien mit ihren Kindern und die Einrichtungen mit ihren Teams, respektvoll und offen miteinander umgehen und dem demokratischen weltoffenen Leitbild, welches unserer Gesellschaft zugrunde liegt, folgen.

Diese Aufgabe führt aber besonders unter Beobachtung aktueller politischer Entwicklung und dem ansteigenden Rechtspopulismus in der Bundesrepublik zu Schwierigkeiten. Dennoch sollten Einrichtungen sich der Kinder annehmen, deren Eltern rechtsextreme oder andere menschenfeindliche Ideologien verfolgen, da nur so ein Gegenpol und eine Erziehung hin zur Akzeptanz von Vielfalt möglich ist.

Für die Umsetzung von Inklusion müssen die vorher erläuterten Rahmenbedingungen verbessert werden, um dem Anspruch von Inklusion sowie dem gesetzlichen Anspruch gerecht zu werden. Räumlich gesehen sind nur wenige Einrichtungen barrierefrei. Dort wird oft beim Neu- oder Umbau gespart. Dies rührt daher, dass Träger und Einrichtungen nicht genügend finanzielle Mittel zur freien Verfügung haben.

Ebenso erschwerend wirken die langandauernden Antragsverfahren, die ein Reagieren auf aktuelle Bedürfnisse von Kindern gar nicht erst zulassen. Auch da sollte den Trägern und Einrichtungen ein größerer selbstverantwortlicher Spielraum zur Nutzung zusätzlicher Fördermittel eingeräumt werden.

Desweiteren sollte es ein bundesweit einheitliches Antragsverfahren geben, um Verwirrung und langes Warten zu mindern. Außerdem kann es nicht sein, dass Anträge im Sinne der Inklusion genau das Gegenteil bewirken und zwar die Stigmatisierung von Kindern und ihren Familien. In der Hinsicht besteht dringender Aufarbeitungsbedarf.

Inklusion darf nicht nur als Teilhabekonzept für Menschen und Kinder mit Behinderungen verstanden werden, in der es Diagnosen bedarf, um Förderung zu gewährleisten, sondern als Teilhabekonzept für alle Menschen und Kinder in ihrer Unterschiedlichkeit und Vielfalt.

Jedes Kind muss speziell in seinen Kompetenzen gestärkt werden. Qualifizierte Förderfachkräfte müssen allen Kindern zugänglich sein. Es darf nicht nur Acht auf Kinder und Familien mit Behinderungen gegeben werden.

Dafür muss der Inklusionsansatzes als ein genereller Anspruch wahrgenommen werden, der im Ansatz sich auf alle Kinder bezieht. Somit muss es auch generelle finanzielle und personelle Ressourcen für die inklusive Arbeit in Kindertagesstätten geben, ohne den konkreten Anspruch von Individuen mit nachgewiesen Förderbedarf.

Interkulturelle Fachkräfte und/oder Inklusionsfachkräfte können dann dabei helfen den erweiterten Inklusionsbegriff in den Einrichtungen zu implementieren. Hier zeigt sich der Index für Inklusion als konkrete Arbeitsgrundlage und Hilfestellung für das inklusive Arbeiten.

Ich vertrete die Ansicht, dass Inklusion ein wünschenswertes Erziehungs- und Bildungskonzept ist, jedoch unter momentanen Rahmenbedingungen nur begrenzt möglich praktiziert werden kann. Für ein erfolgreiches Umsetzen der gesetzlich geforderten Inklusion bedarf es der Verbesserung der Rahmenbedingungen. An und für sich zeigt sich die Bundesrepublik willig mit dem Guten-Kita-Gesetz weitere Schritte auf eine inklusive Gesellschaft zuzugehen. Auch durch die Fachkräfteoffensive von Seiten des

Bundesministeriums, die im Frühjahr 2019 gestartet ist, wird versucht dem Fachkräftemangel in Kindertagesstätten entgegen zu wirken. (Vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2018c)

Und obwohl dieses eher unzureichend wirkt, bin ich optimistisch, dass sich die Bundesregierung dieser Notwendigkeit annimmt, um Vielfalt zu fördern. Unsere Gesellschaft befindet sich im steten Wandel und Austausch. Die Forderung menschenfeindlicher Ideologien nach eine homogene Gesellschaft ist eine Illusion. Die Regierung mit ihren Instanzen, verschiedene Organisationen und Verbände schützen und unterstützen eine multikulturelle, offene Gesellschaft. Sie sorgen dafür, dass wir nicht in eine homogene Weltanschauung zurückfallen. Die humane Bildung verfolgt die Ziele, gegenseitige Akzeptanz und Wertschätzung als Grundwerte in unserer, wie auch der zukünftigen, Gesellschaft zu implementieren.

Literaturverzeichnis

Albers, Timm / Bruck, Svenja/ Even, Jenny / Lüpke, Stefanie / Thomas, Sarah / Tremel, Heide (2011): Kitas als Türöffner. Integrative Tageseinrichtungen für Kinder als Schlüssel zur gleichberechtigten Teilhabe. Hannover: S.2, S.9, S.13, S.14f., S.38

Albers, Timm (2012): Mittendrin statt nur dabei. Inklusion in Krippe und Kindergarten. 2. Auflage. München / Basel: Reinhard Verlag, S.9, S.27, S.53, S.113

Albers, Timm / Lichtblau, Michael (2014): Inklusion und Übergang von der Kita in die Grundschule: Kompetenzen pädagogischer Fachkräfte. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Hrsg.): WiFF Expertisen. Band 41. München: S.39, S.27

Anderlik, Lore (2011): Montessori. Ein Weg zu Inklusion: Überlegungen aus der Praxis für die Praxis. Dortmund: Verlag Modernes Lernen, S.26f.

AWO Landesverband Brandenburg e.V. (2015): Auf dem Weg zur Inklusion in Kitas. Was wir haben und was wir brauchen. AWO Landesverband Brandenburg e.V. (Hrsg.): Potsdam. S.3, S.9, S.11ff., S.21ff., S.29ff.

Bardmann, Theodor (2013): Dabeisein ist nicht alles. Inklusion und Zusammenleben im Kindergarten. In: Kreuzer, Max / Ytterhus, Borgunn (Hrsg.): München: Reinhard Verlag, S.59

Bielefeldt, Heiner (2009): Zum Innovationspotenzial der UN-Behindertenrechtskonvention. Deutsches Institut für Menschenrechte (Hrsg.): Berlin: S.4

Bock-Famulla, Kathrin / Strunz, Eva / Löhle, Anna (2017): Länderreport Frühkindliche Bildungssysteme. Transparenz schaffen – Governance stärken. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung, S.7, S.9

Booth, Tony / Ainscow, Mel / Kingston, Denise (2013): Index für Inklusion (Tageseinrichtungen für Kinder). Spiel, Lernen und Partizipation in der inklusiven Kindertageseinrichtung entwickeln. 7. Auflage. Gewerkschaft

Erziehung und Wissenschaft (GEW) (Hrsg. der deutschsprachigen Ausgabe).
Frankfurt am Main: S.6, S.10-12, S.18, S.24

Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) (2018): Die UN-
Behindertenrechtskonvention. Übereinkommen der Vereinten Nationen über die
Rechte von Menschen mit Behinderungen. Demokratie braucht Inklusion.
Dusel, Jürgen (Hrsg.): Berlin: BMAS, S.9

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ)
(2018a): Gesetz zur Weiterentwicklung der Qualität und zur Teilhabe in der
Kindertagesbetreuung. In:
[https://www.bmfsfj.de/blob/133310/80763d0f167ce2687eb79118b8b1e721/gute-kita-
bgbl-data.pdf](https://www.bmfsfj.de/blob/133310/80763d0f167ce2687eb79118b8b1e721/gute-kita-bgbl-data.pdf) aufgerufen am 24.10.2019

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ)
(2018b): Interaktive Karte: Welches Land macht was?. In:
[https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/themen/familie/kinderbetreuung/mehr-qualitaet-in-
der-fruehen-bildung/das-gute-kita-gesetz/landkarte-gute-kita-gesetz](https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/themen/familie/kinderbetreuung/mehr-qualitaet-in-der-fruehen-bildung/das-gute-kita-gesetz/landkarte-gute-kita-gesetz) aufgerufen
am 24.10.2019

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ)
(2018c): Übereinkommen über die Rechte des Kindes. VN-
Kinderrechtskonvention im Wortlaut mit Materialien. 6. Auflage. BMFSFJ
(Hrsg.): Berlin: BMAS, S.12, S.19, S.22

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ)
(2019): Viele Wege zu besseren Kitas. In:
[https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/themen/familie/kinderbetreuung/mehr-qualitaet-in-
der-fruehen-bildung/das-gute-kita-gesetz/zehn-wege-zu-besseren-kitas/viele-
wege-zu-besseren-kitas/135400](https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/themen/familie/kinderbetreuung/mehr-qualitaet-in-der-fruehen-bildung/das-gute-kita-gesetz/zehn-wege-zu-besseren-kitas/viele-wege-zu-besseren-kitas/135400) aufgerufen am 24.10.2019

Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz (2012):
Sozialgesetzbuch. VIII. Buch. Kinder- und Jugendhilfegesetz. § 1 Abs.3, § 9, §
22, § 22a Abs.4
In: http://www.gesetze-im-internet.de/sgb_8/BJNR111630990.html
aufgerufen am 16.10.2019

Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz (2018): Sozialgesetzbuch. IX. Buch. Rehabilitation von Menschen mit Behinderungen. § 4 Abs.3, § 19 Abs.3 In: http://www.gesetze-im-internet.de/sgb_9_2018_2018/ aufgerufen am 16.10.2019

Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz (2019): Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland. Art1. Abs.1, Art.3 Abs.3 In: <http://www.gesetze-im-internet.de/gg/BJNR000010949.html> aufgerufen am 11.10.2019

Derman-Sparks, Louise (2017): Anti- Bias for Everyone. Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung für alle. In: Wagner, Petra (Hrsg.): Handbuch Inklusion. Grundlagen vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung. Freiburg: Herder Verlag, S.299ff.

Deutsche UNESCO-Kommission e.V. (2009): Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik. In: http://www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Bibliothek/inklusion_leitlinie_n.pdf aufgerufen am 22.10.2019

Deutsche UNESCO-Kommission e.V. (2014): Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik. 3. erweiterte Auflage. Deutsche UNESCO-Kommission e.V. (Hrsg.): Bonn: S.9, S.12, S.51, S.52

Deutscher Paritätischer Wohlfahrtsverband – Gesamtverband e. V. (2015): Paritätischer Anforderungskatalog. Rahmenbedingungen für inklusiv arbeitende Kindertageseinrichtungen. Deutscher Paritätischer Wohlfahrtsverband – Gesamtverband e. V. (Hrsg.): Berlin, S.17

Dudenredaktion (2013a): Inklusion. In: <https://www.duden.de/rechtschreibung/Inklusion> aufgerufen am 07.10.2019

Dudenredaktion (2013b): Integration. In: <http://www.duden.de/rechtschreibung/Integration> aufgerufen am 05.10.2019

Haug, Peter (2013): Inklusion als Herausforderung der Politik im internationalen Kontext. In: Kreuzer, Max / Ytterhus, Borgunn (Hrsg.): Dabeisein ist nicht alles.

Inklusion und Zusammenleben im Kindergarten. München: Reinhard Verlag, S.36ff., S.46-48

Hinz, Andreas (2006): Handlexikon der Behindertenpädagogik. Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis. Stuttgart: Kohlhammer Verlag, S.126-133

Hinz, Andreas (2008): Inklusion. historische Entwicklungslinien und internationale Kontexte. In: Hinz, Andreas / Körner, Ingrid / Niehoff, Ulrich (Hrsg.): Von der Integration zur Inklusion. Grundlagen – Perspektiven – Praxis. Marburg: Lebenshilfe, S.33-52

Klein, Ferdinand (2012): Inklusion von Anfang an. Bewegung, Spiel und Rhythmik in der inklusiven Kita- Praxis. Handbuch. Braunschweig: Schubi Lernmedien, S.16f., S.37, S.39

Landesverband Rheinland (LVR) (2019): Rheinland-Kita-Studie. In: https://www.lvr.de/de/nav_main/derlvr/presse_1/presse_meldungen/press_report_183361.jsp aufgerufen am 18.10.2019

Nowack, Susanne (2013): Die Rolle der pädagogischen Fachkraft im inklusiven Prozess. In: http://www.kita-fachtexte.de/uploads/media/KiTaFT_Nowack_2013.pdf aufgerufen am 19.10.2019

Prenzel, Annedore (2010): Inklusion in der Frühpädagogik. Bildungstheoretische, empirische, und pädagogische Grundlagen. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Hrsg.): München, S.45

Richter, Sandra / Ansari, Mahdokht / Höhme, Evelin / Krause, Anke / Wagner, Petra (2016): Inklusion in der Kitapraxis. Die Lernumgebung vorurteilsbewusst gestalten. Institut für den Situationsansatz/ Fachstelle Kinderwelten (Hrsg.): Berlin, S.13, S.19, S.27-29

Rudolphi, Nora / Preissing, Christa (2018): Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung. Finanzierung inklusiv. Länderspezifische Finanzierungssysteme als eine Grundlage von Inklusion in der Kindertagesbetreuung. Der Paritätische Gesamtverband / Diakonie Deutschland / Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (Hrsg.): Berlin / Frankfurt: S.78, S.76-80

UNESCO (Organisation der Vereinten Nationen für Bildung, Wissenschaft und Kultur) (1994): Die Salamanca Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse. In:
https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-03/1994_salamanca-erklaerung.pdf aufgerufen am 13.10.2019

Sarimski, Klaus (2012): Behinderte Kinder in inklusiven Kindertagesstätten. Stuttgart: Kohlhammer Verlag, S.10f.

Schulze, Marianne (2011): Menschenrechte für alle. Die Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung. In: Flieger, Petra / Schönwiese, Volker (Hrsg.): Menschenrechte - Integration - Inklusion. Aktuelle Perspektiven aus der Forschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag, S. 11-25

Statistisches Bundesamt (2019): Kindertagesbetreuung unter Dreijähriger im März 2019: +3,7 % gegenüber dem Vorjahr. In Ostdeutschland ist mehr als die Hälfte in Tagesbetreuung, im Westen knapp ein Drittel. In:
https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2019/09/PD19_379_225.html aufgerufen am 24.10.2019

Sulzer, Annika (2013): Kulturelle Heterogenität in Kitas. Anforderungen an Fachkräfte. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Hrsg.): München, S.23f.

Textor, Martin 1997: Erziehungspartnerschaft. Eine neue Qualität in der Beziehung. In:
<https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/elternarbeit/elternarbeit-grundsatzliches-ueberblicksartikel/370>, aufgerufen am 17.10.2019

Vorholz, Heidi / Mienert, Malte (2008): Gemeinsam geht es besser. Erziehungspartnerschaft zwischen Elternhaus und Kita. In: Fürsorge – Aufsicht – Förderung. Kindertagesstätten gestalten und sicher leiten. Stuttgart: RAABE Fachverlag für Bildungsmanagement, S.3-6

Weltzien, Dörte / Albers, Timm (2014): Kindergarten heute spezial. Vielfalt und Inklusion. In: Weltzien, Dörte / Albers, Timm (Hrsg.): Kindergarten heute. Wissen kompakt. 2. Auflage. Freiburg im Breisgau: Herder, S.19ff.

West, Christian (2014): Zwischen kulturellen Pluralismus und Transkulturalität. Postmoderne Momente im Migrationsdiskurs. In: Gans, Paul (Hrsg.): Räumliche Auswirkungen der internationalen Migration. Hannover, S.92-126

Widmann, Peter (2006): Vorurteile gegen sozial Schwache und Behinderte. In: <https://www.bpb.de/izpb/9729/vorurteile-gegen-sozial-schwache-und-behinderte?p=all> aufgerufen am 17.10.2019

Abkürzungsverzeichnis

BGG	Behindertengleichstellungsgesetz
BIH	Bundesarbeitsgemeinschaft der Integrationsämter
BMAS	Bundesministerium für Arbeit und Soziales
BMFSFJ	Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend
BRK	Behindertenrechtskonvention
GEW	Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft
GG	Grundgesetz
ICF	Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit
Index	Index für Inklusion (Tageseinrichtungen für Kinder) Spiel, Lernen und Partizipation in der inklusiven Kindertageseinrichtung entwickeln
UN-BRK	Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderung
SGB	Sozialgesetzbuch
SGB VIII	Sozialgesetzbuch, 8. Buch, Kinder- und Jugendhilfegesetz
WHO	Weltgesundheitsorganisation

EHRENWÖRTLICHE ERKLÄRUNG

Ich erkläre hiermit, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig angefertigt habe. Die aus fremden Quellen direkt oder indirekt übernommenen Gedanken sind als solche einzeln kenntlich gemacht. Es wurden keine anderen als die von mir angegebenen Quellen und Hilfsmittel (inklusive elektronischer Medien und Online-Ressourcen) benutzt.

Die Arbeit wurde bisher keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt und auch nicht veröffentlicht.

Ich bin mir bewusst, dass eine falsche Erklärung zur Note „ungenügend“ führt und rechtliche Folgen nach sich ziehen kann.

Merseburg, den21.11.2019.....

Unterschrift.....