



Andrea Tures
Norbert Neuß (Hrsg.)

Multiprofessionelle Perspektiven auf Inklusion

Verlag Barbara Budrich



Multiprofessionelle Perspektiven auf Inklusion

Andrea Tures
Norbert Neuß (Hrsg.)

Multiprofessionelle Perspektiven auf Inklusion

Verlag Barbara Budrich
Opladen • Berlin • Toronto 2017

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen
Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über
<http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Gedruckt auf säurefreiem und alterungsbeständigem Papier

Alle Rechte vorbehalten

© 2017 Verlag Barbara Budrich, Opladen, Berlin & Toronto

www.budrich-verlag.de

ISBN 978-3-8474-0590-0 (Paperback)

eISBN 978-3-8474-0977-9 (eBook)

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – www.lehfeldtgraphic.de

Titelbildnachweis: www.lehfeldtmalerei.de

Lektorat: Judith Henning, Hamburg – www.buchfinken.com

Satz: Ulrike Weingärtner, Gründau – info@textakzente.de

Inhalt

Andrea Tures und Norbert Neuß

Multiprofessionelle Perspektiven auf Inklusion. Zur Notwendigkeit eines interdisziplinären und multiperspektivischen Diskurses 7

Kindheitspädagogische Perspektiven

Andrea Tures, Sabine Lingenauber und Janina L. von Niebelschütz

Zur inklusiven Weiterentwicklung frühpädagogischer Regeleinrichtungen: Inklusive Kulturen, inklusive Strategien und inklusive Praxis entwickeln. 23

Corinna Schmude und Deborah Witschel

Vielfalt abBILDen und Inklusion darstellen – das Zusammenspiel von Wort und Bild innerhalb des hessischen Bildungsprogrammes aus diskursanalytischer Perspektive 37

Petra Wagner

Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung als inklusives Praxiskonzept für Kindertageseinrichtungen 51

Schulpädagogische Perspektiven

Jennifer Henkel

Der Übergang von der Kita in die Schule – Status quo und Herausforderungen aus inklusiver Perspektive 67

Ulrich Heimlich

Qualität inklusiver Schulen 81

Ewald Kiel

Inklusion in Theorie und empirischer Forschung – eine Debatte, die mehr verspricht als sie einhalten kann? 95

Tanja Sturm

Inklusion: eine Herausforderung für das schulische Leistungsprinzip 108

Heil- und sonderpädagogische Perspektiven

Elisabeth von Stechow

Inklusion, Exklusion und schulische Erziehungshilfe 119

Reinhilde Stöppler

„Inklusion braucht Barrierefreiheit!“ – Probleme und Perspektiven
für Menschen mit Mobilitätsbehinderungen 130

Michaela Greisbach

Teilhabechancen durch das Konzept der Leichten und
einfachen Sprache 140

Susanne van Minnen

Sprachbildung und Sprachförderung im inklusiven Setting:
Vom Konzept zur Umsetzung 152

Sozial- und familienpädagogische Perspektiven

Timm Albers und Eva Charlotte Ritter

„Es sind erstmal Kinder ...“ – Inklusion im Kontext von Kindern
und Familien mit Fluchterfahrung 169

Daniela Kobelt Neuhaus

Inklusive Vernetzung von Kindertageseinrichtungen und
Sozialraum 181

Internationale Perspektiven

Maria Kron

Frühe gemeinsame Bildung und Erziehung von Kindern
mit und ohne Behinderung – unterschiedliche Systeme und
Wege in Europa 201

Andrea Tures

Internationale Erfahrungen mit Inklusion:
Der Blick nach Australien 215

AutorInnen 229

Multiprofessionelle Perspektiven auf Inklusion. Zur Notwendigkeit eines interdisziplinären und multiperspektivischen Diskurses

Zum Stand der Inklusion in Deutschland

Die *inklusive Pädagogik* verfolgt die Grundidee des gemeinsamen Lernens von Kindern mit und ohne Behinderungen. Im Hinblick auf die lange Historie der Entwicklung der institutionellen Kindertagesbetreuung und des Schulwesens in Deutschland und der hiermit verbundenen Entwicklung pädagogischer Konzepte, ist die inklusive Pädagogik eine vergleichsweise neue „Erfindung“ (Tures 2014). Die aktuelle Diskussion um ein inklusives Bildungssystem in Deutschland ist in einer internationalen Debatte um Inklusion verankert. Die UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) gilt als zentrales Instrument zur Umsetzung einer inklusiven Bildungsarchitektur (United Nations 2006). Seit der Ratifizierung der UN-BRK am 26.03.2009 in Deutschland ist diese in Kraft getreten und hat weitreichende Implikationen für die Anpassung des Bildungssystems auf die Bedürfnisse der Kinder, denn kein Kind soll aufgrund von Behinderung oder eines spezifischen Förderbedarfs im deutschen Bildungssystem Exklusion erfahren. In inklusiven Bildungssystemen geht es nicht darum, Kinder und Jugendliche mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf „in ein bestehendes System zu integrieren. Vielmehr müssen die Systeme von Beginn an so gestaltet werden, dass sie sich den verschiedenen Bedürfnissen von Kindern flexibel anpassen können und jedem Kind die Möglichkeit geben, sein individuelles Potenzial zu entfalten. Der Begriff der Inklusion geht damit weit über den Begriff der Integration hinaus“ (Wulff 2011 in Klemm 2015: 12).

Diverse Rechtsgutachten bestätigen die verpflichtende Wirkung der UN-BRK zur Schaffung eines inklusiven Bildungssystems auf allen Ebenen (Poscher/Rux/Langer 2008), ohne das jedoch umfassend geklärt ist, wie die inklusive Umorganisation des Bildungssystems vorzunehmen ist. Dies ist insbesondere vor dem Hintergrund interessant, dass das deutsche Bildungssystem auch derzeit noch als ein ausdifferenziertes Regel- und Sonderschulsystem angelegt ist. Die Vorgabe, dass Kinder im deutschen Bildungssystem

keine Exklusion erfahren sollen, zeichnet sich in den bildungsstatistischen Analysen gegenwärtig nicht ab. Folgende Befunde sind zum aktuellen Stand der Inklusion in Deutschland anzuführen:

Die Chancen auf Teilhabe an inklusiver Bildung sinken mit jedem (institutionellen) Übergang

Im Vergleich zu anderen Bildungsstufen erreicht der Elementarbereich mit 67 Prozent der Kinder mit einem besonderen Förderbedarf den höchsten Inklusionsanteil für Gesamtdeutschland (Klemm 2015). Dies bedeutet allerdings auch, dass 33 Prozent der Kinder mit einem besonderen Förderbedarf vom Regelkindergarten ausgeschlossen werden. Die Primarstufe erreicht zwar mit 46,9 Prozent deutlich höhere Inklusionsanteile als die Sekundarstufe (29,9 Prozent), trotzdem wird eine starke Abnahme des gemeinsamen Lernens von Kindern mit und ohne besonderen Förderbedarf mit Eintritt in die Schule erkennbar (ebd.). Kinder mit festgestelltem Förderbedarf besuchen zwar häufiger die Regelschule, aber nach wie vor finden Selektionsprozesse statt, die insbesondere an Übergängen als „Gelenkstellen“ des Bildungssystems sichtbar sind (Neuenschwander 2014). Es lassen sich Brüche und fehlende Anschlussfähigkeit der Systeme insbesondere an Übergängen im Bildungssystem aufzeigen (Arndt et al. 2013).

Mehr Inklusion führt nicht gleichzeitig zu weniger Exklusion

Die Inklusionsquote ist zwar für Gesamtdeutschland gestiegen, gleichzeitig ist allerdings keine starke Abnahme der Exklusionsquote zu identifizieren. Grund hierfür ist die häufigere Vergabe an sonderpädagogischen Förderbedarfen, die sowohl eine Beschulung im Regel- als auch im Sonderschulsystem zur Folge haben können. Im bundesweiten Durchschnitt zählen neben Kindern mit Behinderungen vor allem Kinder mit Migrationshintergrund zu der Gruppe mit sonderpädagogischem Förderbedarf. In der Bundesrepublik weisen insgesamt 500.500 Schülerinnen und Schüler einen sonderpädagogischen Förderbedarf auf (Schuljahr 2013/2014). Das entspricht 6,8 Prozent der Gesamtschülerzahl (Klemm 2015). Die erste Überprüfung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs findet im Elementarbereich statt und führt gegenwärtig zu ersten Selektionsmechanismen (Henkel 2016).

Die Umsetzung schulischer Inklusion kommt voran, dabei entwickeln sich die Bundesländer unterschiedlich

Etwa 31 Prozent der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf besuchen eine allgemeine Regelschule (im Vergleich zu 2008/2009: 18,4 Prozent) (Klemm 2015). Insgesamt liegen aber starke Bundesländerunterschiede für die Vergabe des sonderpädagogischen Förderbedarfs und der Einschulung in Regelschulen vor: Während in Mecklenburg-Vorpommern jedes zehnte Kind einen sonderpädagogischen Förderbedarf erhält, reduziert sich die Zahl bspw. für Rheinland-Pfalz und Niedersachsen auf jedes zwanzigste Kind. Während in Bremen 68,5 Prozent und in Schleswig-Holstein 60,5 Prozent der Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf eine Regelschule besuchen, sind es in Hessen hingegen nur 21,5 Prozent (ebd.). Diese Unterschiede sind u.a. darauf zurückzuführen, dass die Bundesländer nach wie vor unterschiedliche Förderbegriffe und Diagnosestandards anwenden. *Damit* muss die Grundlage für und somit die Vergleichbarkeit der ermittelten Förderquoten kritisch hinterfragt werden (ebd.). Aktuell ist für SchülerInnen mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf damit für die Bildungskarriere entscheidet, in welchem Bundesland ihre Beschulung erfolgt. Bundesweit vergleichbare Chancen auf Teilhabe an Inklusion liegen in Deutschland also nicht vor. Vielmehr entscheidet aktuell der Wohnort über die Teilhabechancen an Inklusion (ebd.).

Inklusion findet deutschlandweit schwerpunktmäßig in nur einigen Schulformen statt

Die SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die nach der Grundschule weiterhin eine inklusive Beschulung erhalten und nicht auf einer Sonderschule gehen, sind vor allem in bestimmten Schulformen des gegliederten Sekundarschulwesens zu finden: Bundesweit lernen derzeit lediglich 10,5 Prozent von ihnen in Realschulen und in Gymnasien. Die anderen 89,5 Prozent besuchen die anderen Bildungsgänge der Sekundarstufe. Bestimmte Schulformen erfüllen ihren inklusiven Auftrag also in sehr unterschiedlicher Weise (Klemm 2015).

Unterschiedliche Lesarten von Inklusion

Unterschiedliche Traditionslinien, Disziplinen, Professionsgruppen und Institutionen sind am Diskurs um Inklusion beteiligt und von ihm betroffen. Je nach Perspektive liegen dadurch unterschiedliche Lesarten des Inklusionsbe-

griffs und der damit verbundenen Implikationen für die Gestaltung inklusiver Pädagogik vor. Daraus ergeben sich differente Auffassungen und Vorstellungen über Anforderungen an die Gestaltung und Umsetzung von Inklusion. Davon betroffen sind verschiedenste Ebenen wie Strukturen, Handlungskonzepte und Haltungen sowie die damit verbundenen Professionalisierungsanforderungen an pädagogische Fachkräfte. Dorrance und Dannenbeck (2013) konstatieren diesbezüglich:

„Das, was sich jeweils politisch als theoretische Konsequenz und praktische Umsetzung der UN-BRK durchsetzt, darf und muss dabei der fortgesetzten fachlichen, wissenschaftlichen wie zivilgesellschaftlich geführten kritischen Reflexion ausgesetzt bleiben. Längst sind allenthalben ‚inklusive Entwicklungen‘ beobachtbar, jedenfalls in Gestalt von Entwicklungen, die unter einer solchen oder ähnlichen Bezeichnung firmieren – und doch repräsentieren diese Entwicklungen jeweils lediglich spezifische ‚Lesarten‘ von inklusiven Prozessen und Bemühungen, die zwar ihre eigenen, neuen Realitäten hervorbringen, gleichzeitig aber auch zu neuen Herausforderungen führen“ (Dorrance/Dannenbeck 2013: 9).

So gibt es in Deutschland auch acht Jahre nach der Ratifizierung der UN-BRK keine einheitliche Lesart des Inklusionsbegriffs und seiner Konsequenzen für die (Um-) Organisation des deutschen Bildungssystems. Deshalb ist auch aktuell eine Explizierung des jeweiligen Inklusionsverständnisses, das wissenschaftlichen Ausführungen und pädagogischen Praxiskonzepten zugrunde liegt, notwendig. Die teils sehr unterschiedlichen Perspektiven auf Inklusion speisen sich aus unterschiedlichen Zugängen. Göransson (2010) nimmt folgende Klassifizierung im Diskurs um Inklusion vor: Im Rahmen der (1) *kompensatorischen-kategorisierende Perspektive* liegt der Fokus auf den eingeschränkten funktionalen Fähigkeiten von Behinderten und ist mit dem Handlungsansatz verbunden diese Schwäche durch eine spezielle Förderung in Sondergruppen zu kompensieren. Damit liegt ein Inklusionsverständnis zugrunde, das auf Beeinträchtigungen von Individuen fokussiert und Pro und Contra der Inklusion in Bezug auf die bestmögliche Förderung dieser beeinträchtigten Menschen abwägt. Die (2) *relational-kritische Perspektive* wendet sich hingegen der behindernden Umwelt und den mit dieser verbundenen Barrieren zu. Sie postuliert die Strategie der Anpassung des (Bildungs-)Systems an die Vielfalt der Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen. Nach diesem Inklusionsverständnis wird Vielfalt als Normalität und Inklusion als Menschenrecht betrachtet, das nicht in Frage gestellt werden kann. In dieser menschenrechtlichen Argumentation stehen die Teilhabechancen der Individuen im Zentrum. Es gilt die Partizipation aller durch den Abbau von physischen und mentalen Barrieren zu sichern. Hierbei kann die Art der Umsetzung von Inklusion wissenschaftlich erforscht und infrage gestellt werden, nicht aber die Kernidee der Inklusion (ebd.). Aus der (3) *Dilemmaperspektive* wird das Bildungs- und Erziehungssystem als komplexes Praxisfeld in den Blick genommen. Daraus ergibt sich ein Dilemma zwischen dem Recht auf

gleiche Bildung (alle Kinder lernen im gleichen Setting miteinander) und der Anerkennung der Vielfalt und damit verbundenen unterschiedlichen (Lern-) Bedürfnissen (unterschiedliche Kinder benötigen verschiedene Lernarrangements). Nach dieser Inklusionsauffassung, sind trotz des Menschenrechts auf Inklusion andere Werte (wie z.B. das Leistungsprinzip schulischer Bildung) ebenso bedeutsam. Eine zentrale Kritik ist, dass die Umsetzung von Inklusion nicht von oben ministerial verordnet werden kann, sondern in den pädagogischen Einrichtungen auf Basis des Demokratieprinzips verhandelt werden muss, welche pädagogischen Strategien umgesetzt werden (Göransson 2010).

Theoretisch und konzeptionell kann die inklusive Pädagogik auch auf eine lange Tradition der wissenschaftlichen Integrationsforschung und der integrativen Praxisentwicklung zurückgreifen. Nach Haug (2013) geht auch international die Entwicklung des Inklusionsbegriffs von einem einseitigen Fokus auf spezifische und identifizierbare Gruppen von Kindern hin zu der Erkenntnis, dass Inklusion alle Kinder betreffen muss, unabhängig von Habitus und sozialem Kapital. Das ist eine Konsequenz der Philosophie von Humanismus, Gleichheit und Gerechtigkeit, aber auch der Herausforderungen, vor denen das pädagogische Fachkräfte stehen, wenn Bildungsinstitutionen mit der gesamten Variationsbreite in der Bevölkerung arbeiten sollen (ebd.). Dieses weite Verständnis von Inklusion bezieht sich also neben der Kategorie der Behinderungen auf verschiedenste Heterogenitätsdimensionen wie Gender, sexuelle Orientierungen, soziale, kulturelle, religiöse und regionale Herkunft und nimmt dadurch explizit Bezug zu einer Pädagogik der Vielfalt (Diversity Education) (Prenzel 2006). Unter dieser inklusiven Perspektive werden somit die Diskurse der interkulturellen, feministischen und integrativen Pädagogik vereint. Hieraus ergeben sich unterschiedliche Heterogenitätsdimensionen (Kultur, Geschlecht, Behinderung, etc.), die im Rahmen einer inklusionssensiblen Pädagogik berücksichtigt werden müssen (Prenzel 2010). Somit wird ein pädagogisches Lernsetting favorisiert, in dem Kinder aus unterschiedlichen sozialen Milieus, mit vielfältigen Fähigkeiten, unterschiedlichen Geschlechts und unterschiedlichen sozio-kulturellen Hintergründen gemeinsam lernen und das sich deutlich gegen eine leistungsbezogene Trennung ausspricht (Rheinberg 2001).

Es lässt sich weiterhin die These aufstellen, dass Inklusion nicht per se definierbar sein wird, sondern vom pädagogischen Professionsverständnis abhängig ist. Pädagogische Professionen wie die Kindheitspädagogik, die Schulpädagogik, die Heil- und Sonderpädagogik oder die Sozialpädagogik haben auf der Basis ihrer Zielgruppen, Arbeitsweisen, Ziele und Menschenbilder ein unterschiedliches Professionsverständnis ausgebildet, in dessen Zentrum zumeist ein „Professionskern“ liegt. Dieser „Professionskern“ markiert implizite Wertorientierungen, Handlungslogiken und Haltungen. Dieses unterschiedliche Verständnis von pädagogischen Teildisziplinen war schon immer Gegenstand der Erziehungswissenschaft und deckte auch immer wieder Kon-

fliktlinien zwischen den einzelnen Teildisziplinen auf. Gut nachvollziehbar ist dies anhand der Konfliktlinie zwischen der schulischen und der außerschulischen Arbeit (Schul- vs. Sozialpädagogik). Es ist anzunehmen, dass tradierte sozial-selektive Bildungsbereiche (z.B. die Schule und ihre Pädagogik) im Hinblick auf die Forderung und Umsetzung nach Inklusion ein stärkeres Beharrungsvermögen zeigen werden, als pädagogische Handlungsfelder, die sich von ihrem Selbstverständnis eher sozial-integrativ verstehen (z.B. Sozialpädagogik). Angesichts der Inklusionsdiskussion, treten nun weitere Spannungsfelder hervor, die im Folgenden kurz benannt werden.

Spannungsfelder und Konfliktlinien im Rahmen des Inklusionsdiskurses

- Kategorisierung vs. Dekategorisierung: Wie blicken wir auf die Adressaten inklusiver Pädagogik?

Als zentrale Gelingensfaktoren zur Realisierung eines inklusiven Bildungssystems entsprechend der Vorgaben der UN-Behindertenrechtskonvention werden international insbesondere die Umsetzung individueller Maßnahmen für alle Lernenden und der Umgang mit Heterogenität betont (z.B. Erdsiek-Rave/John-Ohnesorg 2014; Martschinke 2014; Dorrance/Dannenbergl 2013). Im Zusammenwirken beider Faktoren soll gewährleistet werden, dass jedes Kind mit und ohne Behinderung individuell in einer heterogenen Lerngruppe gefördert werden kann. Nach inklusionspädagogischen Maßstäben gilt es zu prüfen, ob bestehende Maßnahmen geeignet sind, dass gemeinsame Lernen aller Kinder zu unterstützen und gleichzeitig ihre individuellen Unterstützungsbedarfe in den Blick zu nehmen. Hier sind insbesondere auch Kinder zu berücksichtigen, die aufgrund ihrer spezifischen Bedürfnisse und Bedarfe von einer Bildungsbenachteiligung im bestehenden System bedroht sind (z.B. Kinder mit Beeinträchtigungen und/oder Fluchterfahrungen). Die Umgestaltung zu einem inklusiven Bildungssystem – gemäß des Artikels 24 UN-BRK: Recht auf inklusive Bildung – erfordert eine Praxis, die nicht defizitorientiert ausgerichtet ist und der „Sicherung einer fiktiven Homogenität“ (Tillmann 2007: 7; Otto/Rauschenbach 2008: 52) dient, sondern die Individualität der Kinder in ihrer Lernentwicklung in den Mittelpunkt stellt, anerkennt, wertschätzt und als Selbstverständlichkeit im Hinblick auf die pädagogische Handlungsweise betrachtet. So fordern inklusive Konzepte, weniger die Leistung von Kindern anhand einer Sozial- oder Altersnorm zu messen, auf deren Grundlage selektive Entscheidungen über die weitere Bildungsbiographie des Kindes getroffen werden, sondern eine individuelle Bezugsnorm in Bezug auf die Lernentwick-

lung aller Kinder anzulegen – unabhängig davon, ob ein Kind Beeinträchtigungen hat oder nicht (z.B, Wansing/Westphal 2014; Wilhelm 2012).

Mit Inklusion einher geht deshalb häufig die Forderung nach der Abkehr von einer individuenzentrierten Defizitperspektive und interindividuell vergleichenden Normerwartungen hin zu einem neuen Normalitätsverständnis. Inklusive Bildungskonzeptionen sprechen sich explizit gegen eine interpersonell vergleichende Bezugsnorm aus (Rheinberg 2001). So wird postuliert, dass Konzepten, die einer inklusiven Leitidee folgen, – im Gegensatz zu sonderpädagogischen Förderkonzepten – ein Normalitätsverständnis zugrunde liegen muss, welches auf Normalitätsgrenzen verzichtet und Vielfalt als neue Normalität anerkennt (Albers 2010; Prengel 2010). Kinder werden nach dieser Auffassung dann nicht mehr einer spezifischen Kategorie oder Gruppe zugeordnet, aus derer sich dann die Art und Weise der pädagogischen Begleitung ergibt.

Zu fragen ist dann aber, wie inklusive Konzeptionen die Anforderung erfüllen, eine fachwissenschaftliche Einordnung der kindlichen Entwicklung vorzunehmen und zu identifizieren, welche Unterstützung zur Begleitung der weiteren Entwicklung notwendig ist. Aus diesem Spannungsverhältnis ergibt sich die Frage nach dem Verhältnis von entwicklungspsychologischer Normierung und individueller Perspektive.

- Individualisierung vs. Gruppenzugehörigkeit: Wie gestalten wir institutionalisierte Lernprozesse?

Inklusion ist vielfach mit den Begriffen „individuelle Förderung“, „Heterogenität“, und „Individualisierung“ verbunden. Aus dem Anspruch heraus, Menschen nicht zu Kategorien, Schubladen oder verallgemeinernden Zugehörigkeiten zuzuordnen, wird die Individualität von Menschen als scheinbar „gesellschaftlicher Wert“ besonders hervorgehoben. Persönlichkeitsentwicklung wird vor allem aus dem Respekt vor der Individualität sowie dem Umgang mit ihr konstruiert. Wird dabei übersehen, dass innerhalb von Erziehungs- und Sozialisationsprozessen die Zugehörigkeit zu Gruppen und Gemeinschaften für die Identitätsbildung von besonderer Bedeutung ist. Wie die Sozialpsychologie herausgefunden hat, kann Gruppenzugehörigkeit vor allem durch gemeinsame Ziele und Bedürfnisbefriedigung entstehen. Diese Gruppen können ganz unterschiedlich sein: Schulklassen, Sportgruppen, Aktionsgruppen, Hobbygruppen usw. Identitätstiftend ist in solchen Gruppen, das gemeinsame Interesse, die kollektiven Werte und Themen in den Vordergrund rücken und die individuelle Bedürfnisse in den Hintergrund treten. Die Dynamik von Gruppenprozessen wurde von vielen namhaften Pädagogen beschrieben und in pädagogische Handlungsansätze integriert

Inklusion zielt darauf ab Menschen als Individuen in ihrer einmaligen Heterogenität in den Blick zu nehmen. Zu fragen wäre hier, ob dabei nicht gerade

das kollektive und soziale Moment der Zugehörigkeit zu einer Gruppe (Geschlecht, Kultur, Berufsgruppe) und die damit verbundenen geteilten Bedürfnisse und Sichtweisen aus dem Blick gerät. So begreifen kultur-historische Lerntheorien Lernen als einen in dialogische Prozesse eingebetteten Prozess der Aneignung von kollektiv-sozialen Tätigkeitsformaten und Wertevorstellungen. Lernen wird als eine von gesellschaftlich organisierten, in dialogischen Beziehungen stehenden Menschen vollzogene Tätigkeit angesehen und ist damit auch mit der Einsozialisation in eine Gemeinschaft und ihrer kultur-historischen Regeln verbunden. Lernende sind dadurch nie nur als individuell zu betrachten, sondern immer auch vor dem Hintergrund ihrer sozialen Gruppenzugehörigkeiten, durch welche sie sich kollektive Sicht- und Handlungsweisen aneignen (Vygotskij 1934/2002).

Kritisch zu fragen ist, ob die soziale Eingebundenheit und Gruppenzugehörigkeiten im Rahmen des Inklusionsdiskurses um Individualität zu sehr vernachlässigt werden, insbesondere in Bezug auf die damit verbundenen kollektiven Lernprozesse, die sich im Rahmen institutionalisierter Bildung vollziehen. Zu überlegen ist, ob eine inklusive Pädagogik nicht flexibel bleiben muss für spezifische gruppenbezogene Lernbedürfnisse und damit verbundene verschiedenartige Lernkonstellationen oder ob stets das Ziel der individuellen Förderung im Rahmen maximaler Heterogenität anzustreben ist. Dürfen Kinder mit Migrationshintergrund mit der gleichen Erstsprache am Nachmittag separat in dieser gefördert werden? Oder werden sie dadurch stigmatisierend separiert bzw. anders sprachige Kinder ausgeschlossen? Darf eine Lehrerin im Deutschunterricht für eine Kleingruppe „leseschwacher“ SchülerInnen eine explizite Unterrichtseinheit mit expliziten Lesestrategien anbieten, während eine andere Kleingruppe dazu angeregt wird frei zu schreiben?

Mit Hinblick auf kultur-historische Lerntheorien, die auch aktuell noch weitreichende Beachtung finden (vgl. z.B. Giest 2010, Giest/Lompscher 2006) verkörpert das Begriffspaar ‚Sozialität und Individualität‘ ein dynamisches Bedingungsgefüge: Denn Individuen sind nie bloß ausschließlich sie selbst, sondern immer auch Vertreter (Befürworter, Sprachrohre, Realisatoren, Kritiker) der Gemeinschaft mit ihren spezifischen Handlungsrahmen. Jedes Individuum steht und spricht für sich selbst und zugleich für das ‚Man‘ seiner Gesellschaft, eine normierend-definierende Kollektivvorstellung, ebenso wie es an diesem Werterahmen mitgestaltet (Tures 2014).

- Spezialisierung vs. Generalisierung: Wie gestaltet sich Professionalisierung und multiprofessionelle Zusammenarbeit für inklusive Kontexte?

Zentral ist die Frage, inwiefern in Qualifikationsphasen (z. B. in der Ausbildung von ErzieherInnen, KindheitspädagogInnen oder LehrerInnen) Inklusion als Querschnittsthema und somit als integraler Bestandteil von Studium und Ausbildung betrachtet wird. Diese Frage müsste vor allem im Hinblick auf die bildungspolitischen Weichenstellungen und den daraus folgenden Hand-

lungskonzepten der Bundesländer beantwortet werden. In einem Bundesland wie Bremen, welches die Sonderschulen abschafft und wo die Regelschullehrer mit den Heil- und Sonderpädagogen in der Regelschule zusammenarbeiten, ist die Situation eine andere als zum Beispiel in Baden-Württemberg, wo die Sonderschulen als Wahlschulen (Elternrecht) bestehen bleiben. Die Ebene der Qualifikation ist aber nicht an bundeslandspezifische Regelungen gebunden, denn es ist durchaus denkbar, dass ein Studierender aus Bremen anschließend in einem anderen Bundesland arbeite.

Somit stellt sich die Frage nach den zu erwerbenden „Inklusionskompetenzen“ innerhalb von Studium und Ausbildung. Welcher Kompetenzen bedarf es für das Verständnis und die Umsetzung von Inklusion innerhalb der Qualifikationsphasen? Sind diese Kompetenzen eher generalisiert auszubilden (z.B. diagnostische Kompetenzen, Beratungskompetenzen usw.) oder erfordern nicht die spezifischen „Förderbedarfe“ eine besondere Spezialisierung? Und wie weit ist diese in Bezug auf die breit angelegte Heterogenität in inklusiven Settings zu fokussieren? Die Spezialisierung gehört seit Jahrzehnten zum Professionskern einer differenzierten Heil- und Sonderpädagogik. Diese teilt sich, entsprechend der diagnostizierbaren, besonderen Förderbedarfe u.a. in Sprachheilpädagogik, Geistigbehindertenpädagogik, Pädagogik bei Beeinträchtigung der sozial-emotionalen Entwicklung oder der Lernförderung auf. Das separierte Fördern von Heranwachsenden mit definierbaren Förderbedarfen und „Krankheitsbildern“ in spezifisch dafür geschaffenen Einrichtungen und Institutionen oder nach fördergruppenbezogenen Programmen ist Ausdruck dieses spezialisierten Verständnisses. Diese Spezialisierung beinhaltet gleichzeitig trotz der exkludierenden Anlage eine hohe fachwissenschaftliche Sensibilität für die spezifischen Entwicklungs- und Lernbedürfnisse der jeweiligen Klientel. Aus der Sicht dieser Disziplinen erscheint eine nicht-spezialisierte Qualifizierung des für die Aufgaben der Inklusion möglicherweise einer Deprofessionalisierung gleich zu kommen. Können die spezifischen Unterstützungsbedarfe von verschiedenen Kindern noch erkannt und bedient werden, wenn InklusionspädagogInnen eine Breitbandausbildung erhalten? Die Frage (Spezialisierung oder Generalisierung) wird je nach Inklusionsverständnis anders beantwortet. Dort wo „allgemeine PädagogInnen“ für vielfältige Handlungsfelder qualifiziert werden (z. B. Kindheitspädagogik, Sozialpädagogik, Außerschulische Pädagogik) liegt es nahe, allgemeine Themenfelder der Inklusion (z.B. Kenntnis und Umgang mit Heterogenitätsdimensionen; Beratungskompetenz) in die Qualifikationsphasen zu integrieren. Zu klären ist für die inklusive Umorganisation des deutschen Bildungssystems aber auch, wie die unterschiedlichen Professionen zukünftig zusammenarbeiten. Welche gemeinsamen Kompetenzen bringen sie hierzu im Sinne einer geteilten inklusiven Grundhaltung mit? Inwiefern müssen sich dabei auch allgemeinbildende LehrerInnen im Studium auf die Inklusion vorbereiten, die in Ihrem Klassenzimmer dann zukünftig zu leisten ist? Und

in wieweit müssen auf Förderbedarfe spezialisierte Fachkräfte sich in Bezug auf die neuen inklusiv angelegten Lernumgebungen umorientieren und neue pädagogische Kompetenzen entwickeln? Für die multiprofessionelle Zusammenarbeit in inklusiven Kontexten ist anzunehmen, dass ein ausgewogenes Verhältnis zwischen spezialisiertem Fachwissen bei einzelnen Fachkräften und einer inklusiven Basisqualifikation für alle PädagogInnen notwendig ist. Damit ist davon auszugehen, dass sich alle an der Inklusion beteiligten Professionen diesbezüglich weiterentwickeln müssten.

- Inklusive Bildung vs. exklusive Gesellschaft: Wie inklusiv ist das Gesellschaftssystem?

Bildungseinrichtungen, insbesondere die Schule gelten als Funktion von Gesellschaft. Anders formuliert: Öffentlich verantwortete Bildungseinrichtungen vermitteln Ansprüche, Werte und Erwartungen der Gesellschaft. Sie sollen bestimmten Zwecken dienen (Qualifikation, Selektion, Integration) sowie bestimmte gesellschaftliche Wertorientierungen vermitteln und repräsentieren (z.B. demokratische Teilhabe, Humanität, Leistungsorientierung). Als internationaler Anspruch an das deutsche Bildungssystem ist die Umsetzung von inklusiver Bildung gefordert. Allerdings entsteht angesichts aktueller gesellschaftlicher Entwicklungen ein gewisses Dilemma zwischen gesellschaftlichen Realitäten und diesen inklusiven Bildungs- und Erziehungsansprüchen. Zu den gesellschaftlichen Realitäten, die einer inklusiven Gesellschaftsentwicklung widersprechen, gehören unter anderem folgende Gegebenheiten:

- Die deutlich größer gewordene Kluft zwischen Arm und Reich, sowie hohen Einkommensunterschieden und den damit verbundenen Armutfolgen, höheren soziale Problemlagen und Unterschieden in den gesellschaftlichen Teilhabechancen, von denen insbesondere Kinder betroffen sind,
- stärkere Radikalisierungstendenzen im Hinblick auf den Umgang mit Minderheiten sowie
- die hohe Selektivität des deutschen Schulsystems insbesondere von Kindern aus sozial schwachen Milieus, die wiederum soziale Ungleichheiten reproduziert.

Angesichts dieser gesellschaftlichen Exklusionsmuster ist es problematisch und diskussionswürdig, vom Bildungssystem und ihren RepräsentantInnen idealisierte Ziele und Erwartungen zu verlangen, während diese gesellschaftlichen Entwicklungen sozial- und bildungspolitisch weitgehend unverändert bestehen bleiben. Andererseits soll das Bildungssystem gerade zu einer Abschwächung von gesellschaftlichen Ungleichheiten (z.B. im Bereich von Bildung) beitragen.

- Radikale vs. pragmatische Inklusion: Wie weitreichend erfolgt die Umorganisation des deutschen Bildungssystems in Bezug auf die inklusive Leitidee?

Mit dem Verhältnis von exklusiver Gesellschaft und den Zielen des darin verankerten Bildungssystems ist unmittelbar die Frage verbunden, welche Lesart von Inklusion sich in der bildungspolitischen Umsetzung durchsetzen wird. Zum tradierten Kern der deutschen Schulpädagogik gehört es, Kindern etwas beizubringen und diese dann entsprechend ihres Leistungsvermögens weiterhin zu fördern. Auch ist diese Zielsetzung in Ansätzen in der Kindheitspädagogik, wie beispielsweise in der fördergruppenorientierten Sprachförderung, zu finden. Aufgrund des unterschiedlichen Leistungsvermögens hat sich ein selektives Bildungssystem etabliert. Inklusion, verstanden als gleichberechtigte Teilhabe aller an diesem System, betont vielfach, dass diese Teilhabe unabhängig von der Leistungsfähigkeit sei, sondern aufgrund einer akzeptierten Differenz aller Menschen beruhe. Vielmehr sollen heterogene Lernausgangslagen in einer inklusiven Pädagogik als Potential für die Lernenden betrachtet werden. Wenn nun aber „Leistung“ als Kern von Selektion nicht mehr zentrale Konstituente der Pädagogik wäre/ist, sondern Inklusion als pädagogischer Wert höher steht, wird dies für die an Inklusion beteiligten Professionen problematisch.

Es ist anzunehmen, dass Inklusion insbesondere die schulische Profession vor erhebliche Umsetzungsprobleme stellt und sich möglicherweise Abwehrreaktionen zeigen. Eine solche Reaktion könnte sein, nicht das gesamte Bildungssystem in Frage zu stellen, sondern sich für eine pragmatische Umsetzung im Rahmen formal weiterhin selektiver Strukturen zu votieren. Zu beobachten ist, ob im Rahmen der inklusiven Umorganisation und der vielfältigen bildungspolitischen Maßnahmen in Deutschland die deutsche Gesamtarchitektur tatsächlich in Frage gestellt und neu konturiert wird. Der Blick auf die aktuell existierenden vielfältigen Schulformen in den Bundesländern deutet eher auf eine inklusive „light“ Variante von Inklusion hin. Bis auf einige Modellversuche und deren systematische Evaluation ist aktuell zudem unbekannt, welche Praxis sich unter dem Label „Inklusion“ in den Kindertagesstätten, Schulen und Jugendhilfeeinrichtungen entwickelt. Zu fragen und systematisch zu untersuchen wäre, welche spezifischen Lesarten und Handlungspraktiken sich wiederum aus den konkreten Handlungsanforderungen und Herausforderungen in der Praxis formen und inwiefern sich dies tatsächlich auf die Bildungsverläufe von Kindern auswirkt. Sind die Praktiken deckungsgleich mit fachwissenschaftlichen Anforderungen an Inklusion und an die theoretisch-bildungspolitische Diskussion und deren Zielsetzungen anschlussfähig? Oder werden vielmehr Handlungslogiken erzeugt, die der bildungspolitischen Kernidee widersprechen oder unter einem neuen Label tradierte Praktiken und Haltungen weiterführen?

Insgesamt wird also in der Frage der Inklusion das Problem fortbestehen, wie die Wissenschaft der Erziehung, also die Erziehungswissenschaft zu „verobjektivierten“ Einschätzungen hinsichtlich von Inklusion, seinen Wirkungen und Gelingenbedingungen kommt, wenn die Sicht auf Inklusion stark vom Professionsverständnis, den differierenden Erlasslagen der Bundesländer und dem zugrunde liegenden Inklusionsverständnis abhängt. Es ist zu vermuten, dass auch in Forschungsprojekten der Zusammenhang von Erkenntnis und Interesse genau beachtet werden muss. Insofern ist der interdisziplinäre Austausch, wie er mit diesem Buch angeregt wird, dringend angezeigt.

Zielsetzung der vorliegenden Publikation

Die Publikation hat das Ziel, die Herausforderungen bei der Umsetzung von Inklusion im deutschen (Bildungs-)system fachwissenschaftlich zu reflektieren und die politischen, strukturellen und gesellschaftlichen Entwicklungen kritisch in den Blick zu nehmen. In diesem Zusammenhang stellen ausgewählte Beiträge aus den unterschiedlichen Disziplinen der Kindheits- und Schulpädagogik, der Heil- und Sonderpädagogik sowie der Familien- und Sozialpädagogik ihre Perspektiven auf und Lesarten von Inklusion vor und diskutieren aus ihrer disziplinären Logik heraus die jeweiligen konkreten Herausforderungen. Die einzelnen Beiträge ermöglichen es, sich mit den theoretischen Grundlagen und dem Inklusionsverständnis unterschiedlicher Fachdisziplinen explizit auseinanderzusetzen. Dabei wird deutlich, dass die unterschiedlichen Perspektiven auf Inklusion sich aus den unterschiedlichen Zugängen zum Themenfeld der Inklusion und den in der Disziplin selbst verorteten Diskursen speisen. Gleichzeitig können interdisziplinäre Gemeinsamkeiten und Fragestellungen identifiziert werden.

Die vorliegende multiprofessionelle Zusammenstellung ist dahingehend zukunftsweisend, dass im Rahmen inklusiver Prozesse die multiprofessionelle Zusammenarbeit zwischen unterschiedlichen Berufsgruppen eine zentrale Säule der inklusiven Gesamtarchitektur verkörpert. Die Publikation ermöglicht Auszubildenden, Studierenden, BerufspraktikerInnen sowie WissenschaftlerInnen aus den pädagogischen Disziplinen Einblicke in die professionsbezogenen Diskurse und schließt internationale Perspektiven auf Inklusion mit ein.

Literaturverzeichnis

- Arndt, Ann-Kathrin/Rothe, Antje/Urban, Michael/Werning, Rolf (2013): Die sukzessive Konstruktion von Schul(un)fähigkeit im Übergang vom Elementar in den Primarbereich Perspektiven von Eltern sowie Erzieherinnen und Erziehern. In: Sonderpädagogische Förderung heute 58, 1. http://www.contentselect.com/index.php?id=bib_view&doi=10.3262/SZ1301070. [Zugriff: 17.10.16].
- Albers, Timm (2010): Inklusion und Sonderpädagogischer Förderbedarf – Historische Linien und gegenwärtige Anforderungen an ein verändertes Verständnis sonderpädagogischer Förderung. Heilpädagogik Online, 2, 51–73. www.heilpaedagogik-online.com/2010/heilpaedagogik_online_0110.pdf [Zugriff: 22.09.2015].
- Dorrance, Carmen/Dannenbeck, Clemens (2013). Doing Inclusion. Einführung zum Band. In: Dorrance, C./Dannenbeck, C. (Hrsg.): Doing Inclusion. Inklusion in einer nicht inklusiven Gesellschaft. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Giest, Harmut (2010): Was bedeutet neue Lernkultur für den Unterricht? In: Giest, H./Rückriem, G. (Hrsg.): Tätigkeitstheorie und (Wissens-) Gesellschaft. Fragen und Antworten tätigkeitstheoretischer Forschung und Praxis. Berlin: Lehmanns-Media, S. 103–126.
- Giest, Hartmut/Lompcher, Joachim (2006): Lerntätigkeit – Lernen aus kultur-historischer Perspektive – Ein Beitrag zur Entwicklung einer neuen Lernkultur im Unterricht. Berlin: ICHS.
- Görransson, Kerstin (2010): Unterschiedliche Perspektiven – unterschiedliches Verständnis von Inklusion. In: Kron, M./Papke, B./Windisch, M. (Hrsg.): Zusammen aufwachsen. Schritte zur frühen inklusiven Bildung und Erziehung. Bad Heilbrunn: Klinghardt, S. 17–22.
- Haug, Peder (2013): Inklusion als Herausforderung der Politik im internationalen Kontext. In: Ytterhus, B./Kreuzer, M. (Hrsg.). „Dabei sein ist nicht alles“ – Inklusion und Zusammenleben im Kindergarten. München: Reinhardt, S. 36–51.
- Henkel, Jennifer (2016): Die Transition vom Elementar- in den Primarbereich unter Beachtung von inklusiver Bildung – Eine empirische Untersuchung zur Qualifikation pädagogischer Fachkräfte. Universität zu Gießen.
- Katzenbach, Dieter/Schroeder, Joachim (2007): „Ohne Angst verschieden sein können“ Über Inklusion und ihre Machbarkeit. In: Zeitschrift für Inklusion 1, 2007. <http://www.inklusion-online.net/index.php?menuid=29&reporeid=31> [Zugriff: 17.10.16].
- Klemm, Klaus. (2015): Inklusion in Deutschland – Daten und Fakten. Gutachten im Auftrag der Bertelsmann Stiftung. Gütersloh.
- Neuenschwander, Markus P. (2014): Selektion in Schule und Arbeitsmarkt. Forschungsbefunde und Praxisbeispiele. Zürich: Rüegger.
- Poscher, Ralf/Rux, Johannes/Langer, Thomas (2008): Gutachten zum völkerrechtlichen Recht auf Bildung und seiner innerstaatlichen Umsetzung. GEW Publikation Bildung und Politik. <http://www.gew.de/aktuelles/detailseite/neuigkeiten/recht-auf-bildung-und-seine-umsetzung/> [Zugriff: 20.08.2015].

- Prenzel, Annedore (2006): Pädagogik der Vielfalt: Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Prenzel, Annedore (2010): Inklusion in der Frühpädagogik. Bildungstheoretische, empirische und pädagogische Grundlagen. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). München: Deutsches Jugendinstitut e.V.
- Rheinberg, Falko (2001): Bezugsnormen und schulische Leistungsbeurteilung. In: Weinert, F. E. (Hrsg.), Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim; Basel: Beltz, S. 59–71.
- Tures, Andrea (2014): Im Dialog mit jungen Kindern. Einblicke in die Professionalisierungsprozesse von Frühpädagogikstudierenden. Eine interdisziplinäre und multimethodische Studie. Berlin: Lehmann.
- United Nations (2006): Convention on the Rights of Persons with Disabilities. New York. www.un.org/disabilities/default.asp?id=259 [Zugriff: 19.08.2015].
- Vygotskij, Lew Semjonowitsch (1934/2002): Denken und Sprechen. Psychologische Untersuchungen. Herausgegeben und aus dem Russischen übersetzt von Joachim Lompscher und Georg Rückriem. Weinheim; Basel: Beltz.
- Wansing, Gudrun/Westphal, Manuela (2013): Behinderung und Migration. Intersektionale Perspektiven. Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wilhelm, Marianne (2012): Entwicklungsdidaktik als Antwort auf den Anspruch der Individualisierung in der inklusiven Schule. Zeitschrift für Inklusion. <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/64/64>. [Zugriff: 17.10.16].

Kindheitspädagogische Perspektiven

Zur inklusiven Weiterentwicklung frühpädagogischer Regeleinrichtungen: Inklusive Kulturen, inklusive Strategien und inklusive Praxis entwickeln

1. Einführung

Das Thema „Inklusion“ ist derzeit in frühpädagogischen Kontexten in aller Munde. Allerdings gibt es nur sehr vereinzelt Konzepte, die Kita-Teams dabei unterstützen, sich aus inklusiver Perspektive weiterzuentwickeln. So konstatieren Döbert & Weishaupt (2013: 273), dass es derzeit an „stringent aus Professionalisierungsmodellen und Aufgabenbereichen abgeleiteten Fortbildungsprogrammen mit Trainingselementen zur inklusiven Bildung [fehlt], die tatsächlich eine Steigerung der Professionalität des pädagogischen Personals und damit der Lern- und Entwicklungsprozesse der Lernenden sichern“. Genau hier setzt das diesem Beitrag zugrunde liegende Qualifizierungskonzept „Inklusive Weiterentwicklung frühpädagogischer Regeleinrichtungen“ an, das von November 2014 bis Juni 2017 in Kindertageseinrichtungen in Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen erprobt wird. Der vorliegende Beitrag fokussiert die theoretisch-konzeptionellen Grundlagen des Qualifizierungskonzeptes und seine didaktischen Prinzipien. Des Weiteren werden erste Erkenntnisse aus der Begleitforschung vorgestellt. Die im Rahmen des Projektes entwickelte Didaktik einschließlich konkreter Übungen wird nach Abschluss der Erprobungs- und Evaluationsphase in Form eines Praxishandbuches für die Fort- und Weiterbildung veröffentlicht.

Das hier vorgestellte Konzept zur inklusiven Qualifizierung von Kindertageseinrichtungen ist sowohl von seiner inhaltlichen Konzeption als auch von seiner didaktischen Anlage her inklusiv ausgerichtet. Somit stand bei der Entwicklung des Qualifizierungskonzeptes zum einen die Auswahl und Zusammenstellung inklusiver Themen im Vordergrund. Hiermit verbunden ist die Frage, *mit welchen Inhalten* sich Kindertageseinrichtungen auseinandersetzen müssen, um sich aus inklusiver Perspektive weiterzuentwickeln. Zentral war zum anderen der Aspekt der inklusiven Didaktik der Qualifizierung selbst im Sinne der Fragestellung, *wie* sich Kindertageseinrichtungen mit In-

klusion auseinandersetzen müssen, um ihre frühpädagogische Arbeit inklusiv(er) auszurichten. Die Entwicklung des Konzeptes ging deshalb mit einer explizit inklusionstheoretischen Fundierung einher, die die Frage der inklusiven Didaktik im Rahmen von Qualifizierungsprojekten für frühpädagogische Fachkräfte zur inklusiven Weiterentwicklung miteinbezieht. Hierbei wurden die hochschuldidaktischen Erfahrungen und empirischen Erkenntnisse der Autorinnen im berufsbegleitenden B.A.-Studiengang „Frühkindliche inklusive Bildung“ (BiB) an der Hochschule Fulda herangezogen und für die Fort- und Weiterbildung modifiziert. Im Folgenden explizieren wir zunächst das Inklusionsverständnis, welches dem Konzept zu Grunde liegt und beschreiben dann die Anlage des Qualifizierungs- und Begleitforschungsprozesses. Anschließend werden die drei konzeptionellen Ebenen des Qualifizierungsansatzes vertiefend erläutert und damit die Zielsetzung des Ansatzes und seine inklusive Ausrichtung genauer begründet.

2. Zugrunde liegendes Inklusionsverständnis

Dem Qualifizierungskonzept liegt ein Inklusionsverständnis zu Grunde, das untrennbar mit Partizipation verbunden ist. Aus Sicht der Autorinnen ist Partizipation im Sinne des Aspektes der Mitgestaltungsmöglichkeit in einer Kindertageseinrichtung eine Voraussetzung für die Umsetzung von Inklusion. Die Beteiligung sämtlicher Akteure der Kindertageseinrichtung am Qualifizierungsprozess stellt daher ein wesentliches Prinzip dar. Neben den PädagogInnen werden demzufolge auch die Eltern, die nicht-pädagogischen MitarbeiterInnen der Einrichtung und TrägervertreterInnen zu den Qualifizierungsveranstaltungen eingeladen. Dieses Verständnis von Partizipation lehnt sich an die inklusive Ausrichtung des Reggio Emilia Approachs an, in dem Partizipation als Recht der MitarbeiterInnen, Eltern und Kinder einer Kindertageseinrichtung anerkannt wird (Lingenauber im Erscheinen). Die Rechte der beteiligten Akteure stehen dabei in Beziehung zueinander. Sie werden als sich ergänzende und im Einklang stehende Teile verstanden, die sich nicht gegenseitig beschneiden dürfen. Die Anerkennung der Rechte der Jungen und Mädchen muss demnach gleichbedeutend sein mit der Anerkennung der Rechte der Eltern und der PädagogInnen (Lingenauber 2016a).

3. Anlage der Qualifizierung und Begleitforschung

Das Projekt ist als Praxisentwicklungsprojekt mit wissenschaftlicher Begleitforschung angelegt. Es beinhaltet somit zum einen die Entwicklung eines fachwissenschaftlichen Qualifizierungsansatzes zur inklusiven Weiterent-