

Weiterentwicklung pädagogischer Qualität durch inklusive Frühpädagogik: Eine Analyse der Schlüsselprozesse in Kitas

Regine Schelle, Tina Friederich

Zusammenfassung

Inklusion ist eine der Herausforderungen, die sich zukünftig allen Kindertageseinrichtungen in Deutschland stellt. Darin liegt die Chance, Kindertageseinrichtungen so zu verändern, dass Teilhabebarrieren beseitigt werden und jedes Kind wohnortnah betreut und individuell gefördert werden kann. Die individuumszentrierte Perspektive kommt nicht nur den Kindern zugute, sie kann auch zur Steigerung der pädagogischen Qualität der Einrichtungen insgesamt beitragen. Der Beitrag zeigt auf, welche Zusammenhänge zwischen der Weiterentwicklung der pädagogischen Qualität und einem inklusiven Entwicklungsprozess in Kindertageseinrichtungen bestehen. Auf der Basis frühpädagogischer Schlüsselprozesse wird dargelegt, wie es gelingen kann, Qualitäts- und Inklusionsentwicklung zu verbinden.

Schlagerworte: Inklusion, Pädagogische Qualität, Frühpädagogik, Kompetenzen der Fachkraft

Developing pedagogical quality through inclusive education: An analysis of key processes in child care institutions

Abstract

Inclusive education of young children is a future challenge for all childcare centres in Germany. But in promoting inclusion in the centres there is a chance to change centres. The aim is to provide access to childcare close to home, individual support and participation. Children benefit from individual appropriate support, but in achieving this aim, the quality of the whole centre is increasing. The article shows, how the improvement of quality is connected to developing inclusive settings in childcare. On behalf of key processes in early childhood education we illustrate the relationship between the development of quality and inclusion.

Keywords: Inclusion, Quality, Early childhood education, Competence profile

1 Einleitung

Mit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention ist die Idee der Inklusion in Deutschland einer breiten Öffentlichkeit bekannt geworden (vgl. *Vereinte Nationen* 2006). Das Konzept der Inklusion zielt auf die Schaffung einer inklusiven Gesellschaft. Inklusiv bezieht sich jedoch nicht nur auf Menschen mit Behinderung, sondern schließt

alle Menschen ein (vgl. *UNESCO* 1994). Das Bildungssystem als wichtiger Teilbereich der Gesellschaft, der den Erwerb von Kulturgütern ermöglicht, muss demnach im Sinne der Inklusion verändert werden. Kindertageseinrichtungen, als erste Stufe des Bildungssystems, stehen damit ebenso vor der Herausforderung, inklusive Pädagogik zu realisieren. Neben der politischen Verpflichtung, ein inklusives Bildungssystem zu schaffen, sprechen auch fachliche Gründe für die Entwicklung inklusiver Konzepte in Kindertageseinrichtungen. Das gemeinsame Lernen aller Kinder in einer Einrichtung entspricht dem Grundrecht auf Bildung. Dieses Grundrecht spiegelt sich in einem pädagogischen Modell wider, das „die Aufnahme aller Kinder in eine Einrichtung sowie uneingeschränkte Teilhabe und Gemeinsamkeit auch innerhalb der Einrichtung vorsieht“ (*Prengel* 2010, S. 19). Die Idee der Inklusion verweist auf Normen und Werte, die bereits in den Menschenrechten verankert sind und auf die Anerkennung der Unterschiede von Menschen zielen (vgl. *Prengel* 2010). In Kindertageseinrichtungen werden Teilhabechancen für alle Kinder geschaffen, die nachhaltige Effekte auf deren gesamte Bildungskarriere nach sich ziehen können (vgl. *Kron* 2011).

Positiv wirkt sich die Teilhabe an frühkindlichen institutionellen Bildungsangeboten aber nur dann aus, wenn die pädagogische Qualität in den Kindertageseinrichtungen hoch ist (vgl. *Anders* 2013). Inwiefern sich durch die Umsetzung inklusiver Konzepte die Teilhabe aller Kinder erreichen lässt, und wie sich diese Konzepte auf die pädagogische Qualität der Einrichtungen auswirken, wurde bislang kaum thematisiert. Dieser Beitrag geht der Frage nach, ob eine inklusive Weiterentwicklung von Kindertageseinrichtungen auch zur Steigerung ihrer pädagogischen Qualität beitragen kann. Im folgenden Abschnitt wird zunächst das Konzept Inklusion und seine Bedeutung für die Frühpädagogik geklärt, daran anschließend folgen Überlegungen zu den Auswirkungen der Umsetzung inklusiver Konzepte in Kindertageseinrichtungen auf die pädagogische Qualität auf unterschiedlichen Ebenen. Den Abschluss bilden Stolpersteine und ein Ausblick, die sich mit Chancen und Grenzen einer inklusiven Weiterentwicklung in Kindertageseinrichtungen auseinandersetzen sowie zukünftige Herausforderungen skizzieren.

2 Begriffsverständnis: Inklusion in der Frühpädagogik

Sulzer/Wagner (2011) konstatieren, dass „in der Fachdebatte [...] noch nicht umfassend entwickelt [ist], was eine Frühpädagogik ausmacht, die an den Merkmalen von Inklusion orientiert ist, die Mehrfachzugehörigkeiten von jungen Kindern berücksichtigt und Barrieren zur Teilhabe in Kindertageseinrichtungen systematisch in den Blick nimmt“ (*Sulzer/Wagner* 2011, S. 12). *Prengel* (2010) hat mit ihrer Publikation „Inklusion in der Frühpädagogik“ einen ersten theoretischen Zugang geschaffen und Anknüpfungspunkte an bereits bestehende Konzepte aufgezeigt. Sie führt aus, dass eine inklusive Frühpädagogik an die Integrationsforschung anschließen kann, die Prozesse in den Blick nimmt, die „Einigungen zwischen widersprüchlichen, innerpsychischen Anteilen, gegensätzlichen Sichtweisen, interagierenden Personen und Personengruppen“ (*Klein* u.a. 1987, S. 37f.) beinhalten (vgl. *Prengel* 2010). Damit stellt sie die Heterogenität von Individuen und ihre „Einigungen“ untereinander in den Mittelpunkt ihres Inklusionsverständnisses. Ausgangspunkt ist die vorbehaltlose Anerkennung von Heterogenität. Sie definiert Heterogenität als „verschieden, ohne einander untergeordnet zu sein“ (ebd., S. 20). Diese egalitäre

Sichtweise auf Heterogenität ist nur eine unter vielen Bedeutungsvarianten, jedoch im Hinblick auf Inklusion besonders zielführend. Die Anerkennung von Heterogenität als Grundlage inklusiver Pädagogik hat zur Konsequenz, dass Unterschiede von Kindern nicht zu Benachteiligungen im Bildungssystem führen dürfen.

Studien zur Inanspruchnahme von Kindertagesbetreuung zeigen, dass bestimmte Gruppen von Kindern (z.B. Kinder mit Migrationshintergrund oder mit Behinderung) seltener Kindertageseinrichtungen besuchen (vgl. *Autorengruppe Bildungsberichterstattung* 2012; *Bock-Famulla/Lange* 2013). Die Vermutung liegt nahe, dass es Zugangsbarrieren gibt, die zum Ausschluss führen. Aber selbst wenn Kinder eine Tageseinrichtung besuchen, können sie von institutionellen Bildungsprozessen ausgeschlossen sein. *Prengel* (2010) benennt eine Reihe von Heterogenitätsmerkmalen, die Diskriminierung zur Folge haben können, wie z.B. Religion, Gender, sexuelle Orientierung, Region, Alter und Kultur bzw. Ethnie. Durch die Beachtung der spezifischen Merkmale von Individuen in der pädagogischen Arbeit sollen sowohl institutionelle als auch individuelle Barrieren identifiziert werden, die der Teilhabe und Bildung im Wege stehen. Ziel einer inklusiven Frühpädagogik ist es, diese Barrieren auf allen Ebenen abzubauen (vgl. *Sulzer/Wagner* 2011).

Prengel (2010) führt aus, dass eine Analyse auf institutioneller, beziehungs-, didaktischer und professioneller Ebene notwendig ist, um die Barrieren auf den verschiedenen Ebenen zu identifizieren und beseitigen. Insbesondere die *Ebene der Interaktion* ist von großer Bedeutung für die Bildungsprozesse von Kindern. Es wird ein differenzsensibles Miteinander gefordert, indem alle Kinder und Erwachsene die Möglichkeit zur Interaktion haben. Je heterogener die Gruppe ist, desto mehr müssen sich die Kinder mit ihren Unterschieden auseinandersetzen. Davon profitieren letztlich alle Kinder, weil ihnen schon früh bewusst wird, wie verschieden Menschen sein können und dabei gleichermaßen wertgeschätzt und anerkannt werden. In „der Entwicklungslogik ist es widersinnig, Kinder in ihrer wichtigsten Sozialisationsphase voneinander zu isolieren und später von ihnen als Jugendliche oder Erwachsene zu verlangen, dass sie sich gegenseitig in ihrer Besonderheit achten und akzeptieren“ (*Kron* 2011, S. 194). Voraussetzung für die gegenseitige Anerkennung und Wertschätzung von Individuen ist jedoch die explizite Auseinandersetzung mit der Heterogenität und die Entwicklung von Sensibilität für exkludierende Situationen. Eine solche Auseinandersetzung und gemeinsame Interaktionen im Alltag möglich zu machen, ist Aufgabe der frühpädagogischen Fachkräfte. Sie müssen darauf achten und gezielt eingreifen, damit alle Kinder, unabhängig von ihren persönlichen Voraussetzungen, miteinander interagieren können. Die Analyse der *professionellen Ebene* nimmt daher das Handeln der Fachkräfte in den Blick. Sie benötigen sowohl für die Arbeit mit den Kindern als auch für die Kooperation mit anderen inklusive Kompetenzen. Denn Inklusion bedeutet auch, dass den Kindern die Aufmerksamkeit zukommt, die sie benötigen, an dem Ort, an dem sie sind. Entsprechend werden die „multiprofessionelle Kooperation, Teamarbeit und Supervision, aber auch die enge Zusammenarbeit mit Eltern, Beobachtung und Dokumentation, Entwicklungs- und Leistungsinterpretation sowie die Fortbildung“ (*Prengel* 2010, S. 35) zu zentralen Elementen einer inklusiv arbeitenden professionellen Fachkraft.

Die *Wegweiser Weiterbildung* der *Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte* greifen auf das von *Prengel, Sulzer* und *Wagner* erarbeitete frühpädagogische Inklusionsverständnis zurück und spezifizieren anhand ausgewählter Heterogenitätsmerkmale Anforderungen an die Fachkräfte (vgl. *Deutsches Jugendinstitut/Weiterbildungs-*

initiative Frühpädagogische Fachkräfte 2013a, 2013b, 2014). Das Herausgreifen einzelner Merkmale ist jedoch nicht unproblematisch: Damit wird suggeriert, dass es sich um „benachteiligte“ Gruppen handelt, die dadurch stigmatisiert werden könnten. Der Ansatz von Inklusion ist jedoch, weitgehend auf Etikettierungen zu verzichten, um das Einzigartige eines jeden Menschen zu betonen. Gleichzeitig wird darauf hingewiesen, dass alle Kinder verschiedenen Gruppierungen angehören und somit nicht unabhängig von ihrem Umfeld und Kontext gesehen werden dürfen. Die Fachkräfte stehen damit vor einem Dilemma. Die Vielschichtigkeit der Zugehörigkeiten der Kinder und die notwendige Sensibilität hierfür erfordern eine explizite Benennung der Merkmale, jedoch gleichzeitig einen reflektierten, sensiblen Umgang, um Stigmatisierungen zu vermeiden. Für diesen Widerspruch gibt es keine schnelle Auflösung. Es kann als zentrale Aufgabe inklusiver Pädagogik gesehen werden, Widersprüche auszuhalten und an Dilemmata zu arbeiten (vgl. *Prenzel* 2010).

Auch wenn die Ausformulierung einer inklusiven Frühpädagogik noch aussteht, zeigt sich bereits, dass es sich nicht um ein völlig neues Konzept handelt, sondern vielmehr eine Weiterentwicklung bereits vorhandener Aspekte einer frühpädagogischen Bildungs-idee darstellt, wie sie z.B. im Situationsansatz, der Reggio- oder der Montessori-Pädagogik formuliert ist. Wie die Prozesse auf der praktischen Ebene im Einzelnen aussehen und welche Zusammenhänge sich zwischen einer inklusiven Entwicklung und einer Steigerung der pädagogischen Qualität ergeben, wird der folgende Abschnitt zeigen.

3 Pädagogische Qualität in (integrativen) Kindertageseinrichtungen

Pädagogische Qualität in Kindertageseinrichtungen kann als mehrdimensionales Konstrukt verstanden werden, welches sich aus verschiedenen pädagogischen Qualitätsbereichen zusammensetzt, deren Zusammenspiel letztlich Qualität bestimmt. Die Qualitätsbereiche sind die Orientierungsqualität, die Struktur- und Prozessqualität, die Outcomes, die Qualität der Organisation und des Managements sowie die Qualität des Kontextes der Einrichtung. Gute pädagogische Qualität ist also dann gegeben, wenn alle Qualitätsbereiche „das körperliche, emotionale, soziale und intellektuelle Wohlbefinden und die Entwicklung und Bildung der Kinder in diesen Bereichen aktuell wie auch auf die Zukunft gerichtet fördern und die Familien in ihrer Betreuungs- und Erziehungsaufgabe unterstützen.“ (*Tietze* 2008, S. 17)

Aktuelle Ergebnisse der Studie *Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit* (NUBBEK) bestätigen, was schon 1998 die Untersuchung von *Tietze* u.a. (1998) als Ergebnis der Überprüfung der Qualität in Kindergärten ergeben hat: Das Niveau der pädagogischen Qualität in deutschen Kindertageseinrichtungen ist nur mittelmäßig, bei aktuell bemerkenswerten Anteilen von Gruppen mit unzureichender Qualität (vgl. *Tietze* u.a. 2012; *Tietze* u.a. 1998). Kann die Weiterentwicklung zur inklusiven Kindertageseinrichtung ein Motor sein, der die Verbesserung pädagogischer Qualität auf allen Ebenen anstößt?

Empirische Forschungsergebnisse, die diese Frage eindeutig beantworten können, gibt es (noch) nicht. Einzig erste positive Erfahrungsberichte von Kindertagesstätten, die die Weiterentwicklung zur inklusiven Einrichtung mittels des *Index für Inklusion*

(Booth/Ainscow/Kingston 2013) angestoßen haben, liegen vor (vgl. Dilk/Dupuis 2011). Fehlende empirische Befunde liegen vermutlich darin begründet, dass die Entwicklung zur inklusiven Frühpädagogik noch am Anfang steht. Forschungsaufgabe wäre es zunächst, geeignete Instrumente zur Qualitätsmessung inklusiver Tagesstätten im deutschsprachigen Raum zu entwickeln, die Inklusion als Querschnittsaufgabe in allen unterschiedlichen Dimensionen pädagogischer Qualität berücksichtigen. Denn bewährte Bewertungsgrundlagen, wie die Kindergartenskala KES-R (vgl. Tietze u.a. 2001) oder der nationale Kriterienkatalog für pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder (vgl. Tietze/Viernickel 2003) greifen nur in einzelnen Kriterien inklusive Aspekte auf. Soukakou (2012) ist eine solche Entwicklung für den englischsprachigen Raum mit dem Messinstrument *Inclusive Classroom Profile* (ICP) gelungen.

Will man auf der Basis empirischer Arbeiten erste Rückschlüsse auf mögliche Steigerungen der pädagogischen Qualität durch Inklusion ziehen, muss man Ergebnisse aus der Integrationsforschung heranziehen. Bei diesen Studien steht zwar allein die Heterogenitätsdimension „Behinderung“ im Mittelpunkt des Interesses, jedoch befassen sich die Studien im Kern mit heterogenen Lerngruppen und deren Auswirkungen auf die unterschiedlichen Dimensionen der Qualität des Betreuungsangebots. Beispielhaft seien hier die Münchner Studien *Qualitätsstandards für die Integrationsentwicklung in Kindergärten der Landeshauptstadt München* (QUINTE) sowie *Qualitätsstandards in integrativen Kinderkrippen* (QUINK) erwähnt (vgl. Heimlich/Behr 2008, 2005). Beide Studien, die die KES-R als Instrument nutzen, weisen darauf hin, dass die Umsetzung integrativer Konzepte die pädagogische Qualität steigern lässt: „Es zeigt sich nämlich, dass die pädagogische Qualität in integrativen Kindertageseinrichtungen in der Regel weiter entwickelt ist als in nicht integrativen“ (Heimlich 2012a, S. 3). Zu ähnlichen Ergebnissen kam eine Studie im österreichischen Bundesland Salzburg sowie in der Stadt Salzburg, bei der 32 unterschiedliche Konzepte integrativ arbeitender Kindergartengruppen unter Verwendung der Kindergartenskala untersucht wurden. Die Qualität mit einem KES-Mittelwert von 4,8 kann als gut bewertet werden. Die Qualität von etwa 30 Prozent der untersuchten Kindergärten konnten sogar mit „ausgezeichnet“ beurteilt werden. Diese Ergebnisse zeigen, dass Integrationsgruppen gegenüber Formen der Einzelintegration höhere Mittelwerte erreichen (vgl. Zettl/Wetzel/Schlipfänger 2001). Smidt (2008a) differenziert diese Ergebnisse mit seiner Studie weiter aus. Er vergleicht die Qualität von jeweils 15 Regelgruppen direkt mit der Qualität von 15 Integrationsgruppen und bewertet mittels der KES-R die Qualitätsdimensionen. Ergebnis dieses Vergleichs war, dass die integrativen Gruppen insgesamt gegenüber den Regelgruppen eine höhere pädagogische Gesamtqualität aufweisen. Er weist darauf hin, dass diese Bewertung vor allem deswegen zustande kommt, weil die Integrationsgruppen im Bereich der „räumlich-materialen Ressourcen“ deutliche Vorteile gegenüber den beobachteten Regelgruppen aufweisen. Entscheidend sind aber nicht nur die Ausstattung mit Materialien, die Gruppengröße oder die Raumgestaltung, sondern auch, dass die Kinder in den untersuchten integrativen Gruppen diese Ausstattung nutzen können und diese in die Interaktion und die pädagogische Arbeit einfließen (vgl. hierzu auch Smidt 2008b).

Die Verknüpfung der Ergebnisse der Integrationsforschung mit den theoretischen Grundlagen einer inklusiven Frühpädagogik lässt die Schlussfolgerung zu, dass sich eine erfolgreiche inklusive Weiterentwicklung einer Kindertageseinrichtung positiv auf deren pädagogischen Qualität auswirkt.

Angelehnt an das „ökologische Mehrebenenmodell der Integrationsentwicklung“ (Heimlich/Behr 2005) können für die unterschiedlichen Dimensionen pädagogischer Qualität Schlüsselprozesse einer Frühpädagogik benannt werden, deren Qualität sich durch die Umsetzung inklusiver Konzepte verbessert. Schlüsselprozesse sind Arbeitsabläufe, die einen entscheidenden Beitrag zur Erreichung konzeptioneller Ziele leisten und damit die pädagogische Qualität auf allen Ebenen maßgeblich beeinflussen. Anhand dieser Schlüsselprozesse wird im nächsten Abschnitt gezeigt, wie sich die Umsetzung inklusiver Konzepte in der Frühpädagogik auf die pädagogische Qualität auswirkt.

4 Qualitätssteigerung der frühpädagogischen Schlüsselprozesse durch Inklusion

4.1 Schlüsselprozess 1: Individuelle Bildungs- und Lernprozesse

Die Begleitung und Unterstützung der individuellen Bildungsprozesse des Kindes ist eine zentrale Aufgabe frühpädagogischer Fachkräfte. Dieser Schlüsselprozess ist daher Grundlage für eine hohe pädagogische Prozessqualität in Kindertageseinrichtungen.

Die Verankerung inklusiver Werte und der damit verbundenen didaktischen Prinzipien unterstützt die Fachkräfte maßgeblich bei der Umsetzung dieser Aufgabe. Denn Ziel inklusiver Frühpädagogik ist es, *jedem* Kind die Entwicklung seiner einzigartigen Identität zu ermöglichen, es dabei zu unterstützen und zu begleiten. Dazu muss jedes Kind mit seinen individuellen Voraussetzungen, Ressourcen und Kompetenzen in Zusammenhang mit seiner jeweiligen Lebenssituation wahrgenommen werden. Die Unterschiede der Kinder bezüglich ihrer Interessen, des Wissens, des familiären Hintergrunds, der Begabung oder Beeinträchtigung, der Sprache im Elternhaus etc. werden dabei von den Fachkräften als Potenzial für die Förderung von Lernen und Spiel genutzt (vgl. Booth/Ainscow/Kingston 2013).

Die Interessen und Bedürfnisse des Kindes sind Anknüpfungspunkt für die Gestaltung pädagogischer Angebote. Dabei ist es für die pädagogischen Fachkräfte eine Herausforderung, die Balance zwischen den individuellen Themen des Kindes und den differenzierten Bildungsbereichen der Bildungs- und Orientierungspläne der Länder herzustellen. Entscheidender Impuls einer inklusiven Frühpädagogik ist bei diesem Balanceakt die Forderung, ausgewählte Elemente eines Kerncurriculums stufenförmig aufzufächern. Solch eine Ausdifferenzierung bietet „für jedes Kind auf jeder Stufe, von den elementarsten bis hin zu sehr weit ausdifferenzierten Lernniveaus, eine Einstiegsmöglichkeit“ (Prengel 2012b, S. 24). Folge davon sind passgenaue pädagogische Angebote, die es dem Kind ermöglichen, an Bekanntes anzuknüpfen und Neues zu entdecken. Von diesem Fokus auf die individuelle Entwicklungsbegleitung profitieren dann auch die Kinder, „deren Spiel, Lernen oder Partizipation ursprünglich nicht im Mittelpunkt des Interesses standen“ (Booth/Ainscow/Kingston 2013, S. 15).

Ein Verfahren, das Pädagoginnen und Pädagogen sowohl im Elementar- als auch Primarbereich unterstützen will, mit heterogenen Gruppen zu arbeiten, ist „ILEA T“ (Individuelle Lern-Entwicklungs-Analysen im Übergang/Transition). Aufbauend auf diesem diagnostischen Verfahren können Pädagoginnen und Pädagogen gezielt die Themen und Interessen der Kinder, deren bio-psychosoziale Gesamtsituation sowie die individuellen

Lernvoraussetzungen im Bereich „Literacy“ und „Numeracy“ analysieren. Ein solcher vertiefter Blick in den Entwicklungsstand des Kindes soll auch dazu dienen, die Bildungsprozesse (hier besonders in der Übergangszeit) zu unterstützen, indem passgenaue Angebote gemacht werden (vgl. *Geiling/Liebers/Prengel* 2014).

Basis jeder individuellen Entwicklungsbegleitung bleibt eine stabile Beziehung zwischen Fachkraft und Kind. Diese stabile Beziehung ist die Grundlage für gelingende Bildungsprozesse (vgl. *Ahnert* 2006) und damit ein Kriterium für hohe pädagogische Qualität. Ein inklusives Konzept bietet eine besonders gute „Voraussetzung für die Pflege einer Halt gebenden langfristigen Beziehung zu einer erwachsenen Bezugsperson für alle Kinder, vor allem aber für Kinder in psychischen oder physischen Notlagen, weil sie nicht von Institution zu Institution wechseln müssen, um Hilfsmaßnahmen in Anspruch nehmen zu können“ (*Prengel* 2012b, S. 25).

4.2 Schlüsselprozess 2: Kooperative Bildungs- und Lernprozesse

Pädagogische Prozessqualität hängt neben der individuellen Bildungsbegleitung auch von der Gestaltung der Gruppenprozesse ab sowie davon, ob es gelingt, die Kompetenzen der einzelnen Kinder hierfür zu nutzen. Entscheidender Indikator für Qualität ist also nicht nur die Interaktion zwischen Pädagogin bzw. Pädagogen und Kind, sondern vor allem auch die Kind-Kind-Interaktion (vgl. *Seitz/Scheidt* 2012). Peer-Beziehungen sind eine entscheidende Entwicklungsressource für Kinder, auch bereits für Kinder unter drei Jahren (vgl. *Ahnert* 2005). Fiktive Spiel-Szenarien ermöglichen den Kindern, an der Alltagswirklichkeit anderer teilzuhaben und Erfahrungen auszutauschen. Vor allem Konflikte bilden eine „einzigartige kognitive Entwicklungsressource“ (*Ahnert* 2005, S. 27). Das Erlernen sozialen Verhaltens erfordert es, Perspektiven zu wechseln und andere Sichtweisen und Vorstellungen kennenzulernen (vgl. *Kron* 2011). Dies wird umso mehr gefördert, wenn die Peer-Gruppe sich wie in inklusiven Kindertageseinrichtungen durch vielfältige Merkmale unterscheidet.

Solche positiven Auswirkungen einer heterogenen Lerngruppe auf die Prozessqualität ergeben sich aber nicht automatisch, nur weil sich die Kinder der Gruppe durch verschiedene Heterogenitätsmerkmale unterscheiden. Ergebnisse einer Beobachtungsstudie von *Ytterhus* (2011) in integrativen Kindertageseinrichtungen zeigt etwa, dass die Interaktionsstruktur zwischen Kindern sehr instabil ist und sich eine Situation zufällig zu einer ausgrenzenden oder inkludierenden Situation entwickeln kann. Entscheidend ist es daher, dass kompetente Fachkräfte die Peer-Interaktion beobachten und begleiten, Anregung geben und moderieren und die Dynamik nicht den Kindern allein überlassen bleibt (vgl. *Kron* 2011; *Prengel* 2010; *Wagner* 2013). Die Gestaltung einer „integrativen Spielsituation“, wie *Heimlich* (2012a) gelingende kooperative Bildungs- und Lernprozesse benennt, ist daher zentrale Aufgabe der Fachkräfte in inklusiven Kindertageseinrichtungen.

4.3 Schlüsselprozess 3: Zusammenarbeit mit Eltern

Eltern sind die wichtigsten Bezugspersonen für die Kinder und haben einen weitaus nachhaltigeren Einfluss auf deren Bildung als es Institutionen haben (vgl. *NICHD Early Child Care Research Network* 2005). Entsprechend kommt der Zusammenarbeit mit der Familie eine hohe Bedeutung in der Frühpädagogik zu. Forschungsergebnisse über die Zusam-

menarbeit mit Eltern mit Migrationshintergrund (vgl. *Sulzer* 2013) zeigen, dass sich Fachkräfte auf die Kooperation mit diesen Eltern oft nicht gut vorbereitet fühlen und ihre Motivation dazu geringer ist als für die Zusammenarbeit mit Eltern ohne einen solchen Hintergrund. Vor allem bei Mehrfachbelastungen in Familien sehen die Fachkräfte die Grenzen ihrer Verantwortung erreicht. Die Umsetzung inklusiver Konzepte kann solchen eher konfliktbehafteten Erfahrungen in der Zusammenarbeit mit Eltern entgegenwirken. Denn Fachkräfte, die die Lebenssituation der Kinder zu einem wichtigen Ausgangspunkt ihres pädagogischen Handelns machen, können auch die Familien und deren Lebensentwürfe differenzierter wahrnehmen. Inklusive Frühpädagogik setzt Interesse gegenüber heterogenen Familienkulturen und den damit verbundenen unterschiedlichen Einstellungen gegenüber Kindheit und Erziehung sowie unterschiedlichen Lebenslagen bzw. Lebensentwürfen und deren Wertschätzung voraus. Die Erwartungen, Bedürfnisse und Interessen der Eltern werden ernstgenommen und gemeinsam maßgeschneiderte Formen der Beteiligung und Kooperation entwickelt. Ziel einer inklusiven Kindertageseinrichtung ist es nicht nur, die Barrieren für Kinder abzubauen, sondern auch Barrieren für die Teilhabe der Eltern und Familien sollen erkannt und systematisch verringert werden (vgl. *Sulzer* 2013). Die Chance auf eine „echte“ Erziehungspartnerschaft steigt mit diesen Voraussetzungen ebenso wie die Chance auf die Konzipierung von Unterstützungsangeboten, die tatsächlich passgenau die heterogenen Bedürfnisse der Familien aufgreifen.

4.4 Schlüsselprozess 4: Zusammenarbeit im Team

Die pädagogische Qualität einer Kindertageseinrichtung wird entscheidend von der Zusammenarbeit im Team beeinflusst. Abhängig von der Art der Zusammenarbeit im Team ist zum Beispiel, mit welcher Qualität das jeweilig gültige Bildungsprogramm in der Einrichtung umgesetzt werden kann (vgl. *Viernickel* u.a. 2013). Dieser Schlüsselprozess gewinnt durch die Umsetzung inklusiver Konzepte zusätzlich an Bedeutung. Denn eine ausdifferenzierte Gestaltung des Alltags einer inklusiven Kindertageseinrichtung sowie der pädagogischen Angebote kann nur gelingen, wenn alle relevanten Themen auf der institutionellen, didaktischen sowie interaktiven Ebene systematisch im Team geplant, umgesetzt und reflektiert werden (vgl. *Heimlich* 2012a; *Prengel* 2010). Ziel inklusiver Frühpädagogik ist dabei nicht nur die Wertschätzung der Heterogenität der Kinder und Familien, sondern auch die der Teammitglieder selbst. Ein damit verbundener offener Diskurs im Team über die Unterschiedlichkeit der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter und das Erleben dieser Unterschiede als Bereicherung verstärkt die fachliche Reflexion und regt damit die Professionalisierung des pädagogischen Handelns an (vgl. *Viernickel* u.a. 2013). Zusätzlich eröffnet eine solche inklusive Teamarbeit auch für die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter Teilhabemöglichkeiten. Bei multiprofessionellen Teams in inklusiven Kindertageseinrichtungen werden das spezielle Wissen oder auch Diagnosekompetenzen als Basis für die individuelle Entwicklungsbegleitung der Kinder genutzt. Die Umsetzung inklusiver Konzepte braucht Kompetenzen verschiedener Professionen wie etwa der Sonderpädagogik, „allerdings kommt das sonderpädagogische Fachwissen zum Kind, das im Kreis der anderen Kinder lernt“ (*Prengel* 2010, S. 36).

4.5 Schlüsselprozess 5: Konzeption und Organisation weiterentwickeln

„Eine Konzeption ist ein handlungsleitendes, gedankliches Grundgerüst, das Ziele, Strukturen und Verfahren zu einem spezifischen Leistungsprofil einer Einrichtung ordnet“ (Diller/Schelle 2009, S. 84). Diese Verschriftlichung der pädagogischen Zielsetzungen und Abläufe ist als Orientierungsqualität ein wichtiger Baustein für pädagogische Qualität. Die Umsetzung inklusiver Konzepte ist sehr eng an die Entwicklung einer bewussten inklusiven Haltung der Fachkräfte sowie einer inklusiven Kultur innerhalb der gesamten Einrichtung gebunden (vgl. für den Schulkontext Dyson 2010). Notwendig ist also nicht nur eine grundlegende Überarbeitung der schriftlichen Konzeption, damit sich das gesamte pädagogische Konzept an dem Leitbild der Inklusion orientiert (vgl. Heimlich 2012a). Voraussetzung ist es vor allem auch, die pädagogischen Grundhaltungen im Team gemeinsam zu reflektieren und weiterzuentwickeln. Solche Reflexionen erleben Fachkräfte meist als sehr positiv, da Zeit und Raum bleibt, die eigene Arbeit in einen größeren, gemeinsamen Zusammenhang zu stellen.

Schlüsselprozess für die pädagogische Qualität einer Kindertageseinrichtung ist es aber vor allem, das Leistungsprofil der Einrichtung stets weiterzuentwickeln, da sich auch das Umfeld und die Rahmenbedingungen der Einrichtung in einem steten Wandlungsprozess befinden. Die Umsetzung inklusiver Konzepte erfordert eine systematisch wiederkehrende Überarbeitung der schriftlichen Konzeption, da diese in hohem Maße von Veränderungen im Umfeld abhängig ist. Zum Beispiel wirken sich veränderte gesetzliche Vorgaben oder auch der stete Wandel im familiären Zusammenleben sowie im Sozialraum auf die Lebensbedingungen der Kinder und Familien aus. Hinzu kommt, dass jährlich neue Kinder in die Einrichtung aufgenommen werden, die wiederum andere individuelle Bedürfnisse haben. Stets muss also geprüft werden, ob die Angebote und Ziele auch wirklich „passgenau“ sind, damit eine individuelle Entwicklungsbegleitung überhaupt gelingen kann.

Darüber hinaus muss sich auch die Organisationsstruktur der Einrichtung, die in der Qualitätsdimension „Organisation und Management“ ihren Niederschlag findet, an die Umsetzung inklusiver Konzepte anpassen. Der *Index für Inklusion* (Booth/Ainscow/Kingston 2013) zeigt deutlich auf, dass eine Weiterentwicklung zur inklusiven Kindertageseinrichtung mit einer Organisationsentwicklung gleichzusetzen ist, da alle Ebenen und Aufgabenbereiche einer Einrichtung einbezogen werden. Die Offenheit für heterogene Bedürfnisse muss sich auch in einer flexiblen Einrichtungsstruktur widerspiegeln, um auch gegebenenfalls kurzfristig Arbeitsabläufe an die pädagogischen Erfordernisse anzupassen. Die Umsetzung inklusiver Konzepte rückt daher die Prozesse der Organisationsentwicklung deutlicher in den Mittelpunkt des Geschehens in Kindertageseinrichtungen, als das bislang der Fall ist.

Die Weiterentwicklung der strukturellen Voraussetzungen für die pädagogisch-inhaltliche Arbeit kann nur gelingen, wenn sich auch der Träger der Kindertageseinrichtung für die Umsetzung eines inklusiven Konzepts verantwortlich fühlt. Der Träger muss sich die Verwirklichung inklusiver pädagogischer Werte als neues Ziel setzen und dies auch in seinem Leitbild verankern. Hierbei ist die Kooperation zwischen Einrichtung und Träger entscheidend. In letzter Konsequenz verändert sich durch die Umsetzung inklusiver Konzepte auch das Leistungsangebot der Einrichtungen eines Trägers, um den heterogenen Bedarfen gerecht zu werden und so maßgeschneiderte Angebote zu konzipieren (vgl. auch Wiesner 2012).

4.6 Schlüsselprozess 6: Zusammenarbeit im Sozialraum

Die Vernetzung mit sowie die Zusammenarbeit im Sozialraum ist als „Kontextqualität“ bedeutender Teil der pädagogischen Qualität einer Kindertageseinrichtung: Zum einen, weil Angebote nur dann passgenau und somit effektiv sind, wenn sie an die Bedarfe und bereits vorhandene Infrastruktur anknüpfen; zum anderen aber auch, weil die komplexen und spezifischen Bedarfslagen der Kinder und Familien meist nur mit externen Kooperationspartnern zu befriedigen sind. Nach wie vor wird die Zusammenarbeit mit dem Sozialraum oft als zusätzliche Aufgabe frühpädagogischer Fachkräfte verstanden, die nur für die Kita-Leitung Priorität hat. Eine inklusive Weiterentwicklung gibt der Zusammenarbeit eine zentrale Bedeutung für die Qualität einer Einrichtung und ist daher zentrale Anforderung an alle Fachkräfte.

Der Sozialraum und die darin ansässigen externen Unterstützungssysteme wie Therapeutinnen und Therapeuten, Fachdienste etc. sind eine wichtige Ressource für die Umsetzung einer inklusiven Frühpädagogik. Die Einbeziehung psychologischer, diagnostischer sowie therapeutischer Kompetenzen ermöglicht es, den heterogenen Bedürfnissen der Kinder und Familien gerecht zu werden. Die Familien können an diese Institutionen wohnortnah verwiesen werden, oder die Therapeutinnen und Therapeuten nutzen zum Beispiel die Räumlichkeiten der Kindertageseinrichtung. In beiden Fällen ist eine enge Zusammenarbeit mit den Fachkräften in der Einrichtung wichtig (vgl. *Heimlich* 2013).

Darüber hinaus endet der (zumeist noch selbstgesetzte) Auftrag der Verwirklichung inklusiver Bildung nicht an der Eingangstür. Inklusion kann nur dann verwirklicht werden, wenn sich auch andere Bildungsinstitutionen – wie z.B. die Schule – den damit verbundenen Werten verpflichten. Auf der Grundlage örtlicher Gegebenheiten sind „eine systematische Bedarfsplanung, Strukturen und Verantwortungsbereiche, Kooperationsmöglichkeiten, Zugänge und Verfahrensweisen“ erforderlich (*Thalheim/Jerg/Schumann* 2008, S. 108). Im Rahmen von regionalen Arbeitskreisen ist es Aufgabe der Einrichtung und des Trägers, darauf hinzuwirken, dass Barrieren für Bildungsteilhabe abgebaut werden und ein auf die heterogenen Bedürfnisse der Kinder und Familien abgestimmtes Angebot vor Ort entsteht.

Nach *Kobelt-Neuhaus/Refle* (2013) zeichnet sich ein inklusiver Sozialraum durch folgende Faktoren aus:

- Jedes Kind hat Zugang zu verschiedenen, passgenauen Angeboten, die ausgewählt und abgestimmt sind.
- Jede Familie hat Zugang zu den notwendigen/gewünschten Unterstützungsleistungen.
- Institutionen öffnen sich gegenüber den Kindern und Familien.
- Die Leistungsträger stellen sicher, dass alle notwendigen Unterstützungsleistungen erbracht werden können.

Die Entwicklung eines solchen inklusiven Sozialraums ist nicht allein Aufgabe der Kindertageseinrichtung, die dabei ein beteiligter Akteur unter vielen ist. Sie kann jedoch durch ihr Beispiel einen Beitrag leisten. Darüber hinaus sind neben einem klaren politischen Willen auch der Auftrag sowie entsprechende Entscheidungen von Verantwortungsträgern auf der politischen Ebene wichtige Voraussetzungen.

In der Analyse von Schlüsselprozessen hat sich gezeigt, dass sich eine inklusive Weiterentwicklung einer Kindertageseinrichtung positiv auf zentrale, frühpädagogische Quali-

tätsmerkmale auswirken kann. Dabei sind diese positiven Auswirkungen auf den unterschiedlichen Ebenen keineswegs selbstverständlich, sondern setzen bestimmte Bedingungen voraus.

5 Stolpersteine auf dem Weg zur Inklusion

Inklusion im Bildungssystem ist ein sehr langfristiger Prozess, der noch am Anfang steht. Auf dem Weg zu einer flächendeckenden Umsetzung inklusiver Konzepte im Elementarbereich zeigen sich einige Stolpersteine.

Auf der konkreten Umsetzungsebene in der Einrichtung ist es zunächst entscheidend, dass Inklusion nur dann zu einer Steigerung der pädagogischen Qualität führen kann, wenn das Konzept von allen Beteiligten (Kita-Fachkräfte, Eltern, Träger, Kinder) getragen wird. Inklusion kann nicht von oben „verordnet“ werden, sondern bedarf einer intensiven Auseinandersetzung mit dem eigenen Selbstverständnis als frühpädagogische Fachkraft, mit dem Bild vom Kind, mit der Haltung zu Bildungsungerechtigkeiten etc. (vgl. *Platte* 2010). Um hohe Qualität durch Inklusion zu erreichen, braucht es einen gemeinsamen Aushandlungsprozess im Team, wie und aus welchen fachlichen Gründen heraus inklusive Frühpädagogik umgesetzt werden soll. Eltern, Kinder und Träger müssen bei dieser Aushandlung aktiv einbezogen werden.

Bei der Darstellung der Schlüsselprozesse ist deutlich geworden, dass Inklusion nicht nur Teil eines Organisationsentwicklungsprozesses ist, sondern in hohem Maße von der Kompetenz der einzelnen Fachkräfte abhängt. Die Anforderungen, die an die Fachkräfte dabei gestellt werden, sind sehr umfangreich und komplex (vgl. *Sulzer/Wagner* 2011). Daher ist es erforderlich, den pädagogischen Fachkräften die Möglichkeit zu eröffnen, durch geeignete Qualifizierungsmaßnahmen ihre inklusiven Kompetenzen (weiter-) zu entwickeln. Vernachlässigt man diese Qualifizierungsmaßnahmen (auch für Personen aus der Bildungsverwaltung oder -forschung) kann Inklusion nicht umgesetzt werden, weil dann zu viele „die Essentials nicht verstanden haben“ (*Prengel* 2012, S. 27).

Ein weiterer Stolperstein auf dem Weg zu einem inklusiven Bildungssystem kann der Anspruch sein, eine „vollkommene Inklusion“ in einer Kindertageseinrichtung zu erreichen. Denn die Entwicklung einer inklusiven Kultur ist ein Prozess, der nie abgeschlossen sein wird. Nach *Booth/Ainscow/Kingston* (2013) ist es ein Prozess, der sich durch reflexive Weiterentwicklungen stets wiederholen muss. Entscheidender Faktor ist, dass für Austausch, Reflexion und Planung im Team ausreichend Zeit bleibt. Problematisch sind jedoch häufig die Rahmenbedingungen, die nur wenig Zeit für den fachlich-kollegialen Austausch lassen. Zudem erschweren hohe Arbeitsbelastungen, Personalmangel oder auch Personalfuktuation den Austausch im Team. Die Bedingungen für eine Diskussion über handlungsleitende Orientierungen und damit für die Entwicklung einer gemeinsamen Organisationskultur sind oft nicht gegeben (vgl. *Viernickel* u.a. 2013). Eine inklusive Weiterentwicklung kann unter solchen Rahmenbedingungen nur schwer angeregt werden.

Alle Bemühungen, die pädagogische Qualität durch Inklusion zu verbessern, scheitern auch dann, wenn „Inklusion“ als Deckmantel genutzt wird, Einsparungen durchzusetzen, z.B. die Streichung teurer Sonderpädagogikstunden. Inklusive Frühpädagogik kann ohne entsprechende finanzielle Ressourcen und personelle Ausstattung nicht qualitativ umgesetzt werden, im Gegenteil: In solch einem Fall sinkt die Qualität für alle

Kinder und Familien in der Einrichtung. Erste Vorschläge, wie ein inklusives Bildungssystem finanziert werden könnte, um den Anforderungen an eine individuelle Sichtweise auf Individuen gerecht zu werden, liegen vor und müssen weiter entwickelt und diskutiert werden (vgl. *Wocken* 2010).

Die Umsetzung einer inklusiven Frühpädagogik steht noch am Anfang und bedarf auf allen Ebenen rechtlicher, aber auch fachpolitischer Diskussionen. Gesellschaftspolitische Diskussionen über die Erwartungen an den Bildungsort „Kita“ und die Ziele einer frühkindlichen Bildung müssen diese begleiten (vgl. *Wiesner* 2012). Die Leitidee der Inklusion ist für das deutsche Bildungssystem herausfordernd, da dieses bislang vorrangig durch Differenzierung, Separierung und Homogenisierung gekennzeichnet ist. Qualitätsentwicklung in Richtung einer inklusiven Leitidee „bedarf tiefgreifender Veränderungen in bildungspolitischen Strukturen und pädagogischen Grundhaltungen“ (*Platte* 2010, S. 5).

6 Fazit und Ausblick

Die Entwicklung inklusiver Kindertageseinrichtungen ermöglicht eine breit angelegte Diskussion über Qualität in Kindertageseinrichtungen und liefert einen Grund mehr, nach der Quantität nun die Qualität der Einrichtungen in den Blick zu nehmen. Die Ausführungen haben gezeigt, wie inklusive Interaktionen und hochwertige Bildungsprozesse zusammenhängen und wie inklusive Konzepte die pädagogische Qualität von Kindertageseinrichtungen auf unterschiedlichen Ebenen steigern können. Noch fehlt es an Forschungsergebnissen, die grundlegende Aussagen zu den Veränderungen durch inklusive Praxis in Kindertageseinrichtungen zulassen. Solche Studien müssen die bereits vorliegenden Ergebnisse der Integrations-, Bildungs- und Qualitätsforschung konsequent mit inklusiven pädagogischen Prozessen verknüpfen und die Bedingungen für pädagogische Qualität in inklusiven Settings ergründen (vgl. hierzu für den Schulkontext *Wild/Lütje-Klose* 2014). Mit Hilfe der aus unterschiedlichen Perspektiven gewonnenen Erkenntnisse bietet sich die Chance für einen enormen Qualitätsschub im Elementarbereich. Auch wenn noch viele Fragen ungeklärt sind, kann der Elementarbereich mit einer inklusiven Ausrichtung zur Entwicklung einer inklusiven Gesellschaft beitragen und somit Vorbild für weitere Bildungsbereiche sein.

Literatur

- Ahnert, L.* (2005): Entwicklungspsychologische Erfordernisse bei der Gestaltung von betreuungs- und Bildungsangeboten im Kleinkind- und Vorschulalter. In: *Sachverständigenkommission Zwölfter Kinder- und Jugendbericht* (Hrsg.): Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. Band 1: Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern unter sechs Jahren – München, S. 9-54.
- Ahnert, L.* (2006): Anfänge der frühen Bildungskarriere. Familiäre und institutionelle Perspektiven. *Frühe Kindheit*, 6, S.18-23.
- Anders, Y.* (2013): Stichwort: Auswirkungen frühkindlicher institutioneller Betreuung und Bildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, 2, S. 237-275.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung* (2012): Bildung in Deutschland 2012. – Bielefeld.
- Bock-Famulla, K./Lange, J.* (2013): Länderreport Frühkindliche Bildungssysteme 2013. – Gütersloh.
- Booth, T./Ainscow, M./Kingston, D.* (2013): Index für Inklusion. Tageseinrichtungen für Kinder. Deutschsprachige Ausgabe. 7. Aufl. – Frankfurt am Main.

- Deutsches Jugendinstitut/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte* (Hrsg.) (2013a): Inklusion – Kulturelle Heterogenität in Kindertageseinrichtungen. WiFF Wegweiser Weiterbildung, Band 5. – München.
- Deutsches Jugendinstitut/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte* (Hrsg.) (2013b): Inklusion – Kinder mit Behinderung. WiFF Wegweiser Weiterbildung, Band 6. – München.
- Deutsches Jugendinstitut/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte* (Hrsg.) (2014): Inklusion – Kinder und Familien in Armutslagen. WiFF Wegweiser Weiterbildung, Band 8. – München.
- Diller, A./Schelle, R.* (2009): Von der Kita zum Familienzentrum. – Freiburg/Basel/Wien.
- Dilk, A./Dupuis, A.* (2011): Auf dem Weg zu einer inklusiven Kindertagesstätte. Berichte aus und für die pädagogische Praxis. – Frankfurt am Main.
- Dyson, A.* (2010): Die Entwicklung inklusiver Schulen: der Perspektiven aus England. DDS-Die Deutsche Schule, 2, S. 115-129.
- Geiling, U./Liebers, K./Prenzel, A.* (Hrsg.) (2014): Handbuch ILEA T. Individuelle Lern-Entwicklungs-Analyse im Übergang. – Halle/Wittenberg.
- Heimlich, U.* (2012a): Qualität in integrativen Einrichtungen – Wann ist Integration gelungen? Online verfügbar unter: www.kita-fachtexte.de, Stand: 12.02.2014.
- Heimlich, U.* (2012b): Inklusion und Qualität in Kindertageseinrichtungen – ein dialogischer Entwicklungsprozess. In: *Albers, T./Bree, S./Jung, E./Seitz, S.* (Hrsg.): Vielfalt von Anfang an. Inklusion in Krippe und Kita. – Freiburg/Basel/Wien, S. 107-114.
- Heimlich, U.* (2013): Kinder mit Behinderung. Anforderungen an eine inklusive Frühpädagogik. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 33. – München.
- Heimlich, U./Behr, I.* (2005): Integrative Qualität im Dialog entwickeln. Auf dem Weg zur inklusiven Kindertageseinrichtung. – Münster.
- Heimlich, U./Behr, I.* (2008): Qualitätsstandards in integrativen Kinderkrippen (QUINK) – Ergebnisse eines Begleitforschungsprojektes. Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete VHN, 4, S. 301-316.
- Klein, G./Kreie, G./Kron, M./Reiser, H.* (1987): Integrative Prozesse in Kindergartengruppen. Über die gemeinsame Erziehung von behinderten und nichtbehinderten Kindern. DJI-Materialien, Reihe Integration behinderter Kinder. – Weinheim/München.
- Kobelt-Neuhaus, D./Refle, G.* (2013): Inklusive Vernetzung von Kindertageseinrichtung und Sozialraum. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 37. – München.
- Kron, M.* (2011): Integration als Einigung – Integrative Prozesse und ihre Gefährdungen auf Gruppenebene. In: *Kreuzer, M./Ytterhus, B.* (Hrsg.): „Dabei sein ist nicht alles“. Inklusion und Zusammenleben im Kindergarten. 2. Aufl. – München/Basel, S. 190-200.
- NICHD Child Care Research Network* (2005): Child Care and Child Development. Results of the NICHD Study of Early Child Care and Youth Development. – New York.
- Platte, A.* (2010): Inklusion als Orientierungsrahmen für Qualitätsentwicklung in der Frühpädagogik. Zeitschrift für Inklusion, 3. Online verfügbar unter: www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/124/124, Stand: 16.06.2014.
- Prenzel, A.* (2010): Inklusion in der Frühpädagogik. Bildungstheoretische, empirische und pädagogischen Grundlagen. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. WiFF Expertisen, Band 5. – München.
- Prenzel, A.* (2012a): Kann Inklusive Pädagogik die Sehnsucht nach Bildungsgerechtigkeit erfüllen? – Paradoxien eines demokratischen Bildungskonzepts. In: *Seitz, S./Finnern, N.-K./Korff, N./Scheidt, K.* (Hrsg.): Inklusiv gleich gerecht? Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. – Bad Heilbrunn, S. 9-31.
- Prenzel, A.* (2012b): Inklusion als unabschließbare Demokratisierung der Frühpädagogik. In: *Heinrich Böll Stiftung* (Hrsg.): Diversität und Kindheit. Frühkindliche Bildung, Vielfalt und Inklusion. – Berlin, S. 19-29.
- Seitz, S./Scheidt, K.* (2012): Vom Reichtum inklusiven Unterrichts – Sechs Ressourcen zur Weiterentwicklung. Zeitschrift für Inklusion, 1/2, 2012. Online verfügbar unter: www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/62/62, Stand: 16.6.2014.
- Smidt, W.* (2008a): Pädagogische Qualität in integrativen Kindergärten und Regelkindergärten. Empirische Pädagogik, 22, 4, S. 537-551.
- Smidt, W.* (2008b): Welche pädagogische Qualität bieten integrative Kindergärten im Vergleich zu Regelkindergärten? KiTa BY, 1, S. 13-15.

- Soukakou, E. P.* (2012): Measuring quality in inclusive preschool classroom: Development and validation of the Inclusive Classroom Profile (ICP). *Early Childhood Research Quarterly*, 27, pp. 478-488.
- Speck, O.* (1999): Die Ökonomisierung sozialer Qualität. Zur Qualitätsdiskussion in Behindertenhilfe und Sozialer Arbeit. – München/Basel.
- Sulzer, A.* (2013): Kulturelle Heterogenität in Kitas. Anforderungen an Fachkräfte. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 34. – München.
- Sulzer, A./Wagner, P.* (2011): Inklusion in Kindertageseinrichtungen – Qualifikationsanforderungen an die Fachkräfte. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 15. – München.
- Thalheim, S./Jerg, J./Schumann, W.* (2008): Inklusion im Kindergarten. Qualität durch Qualifikation. – Reutlingen.
- Tietze, W.* (2008): Qualitätssicherung im Elementarbereich. In: *Klieme, E./Tippelt, R.* (Hrsg.): Qualitätssicherung im Bildungswesen. – Weinheim u.a., S. 16-35.
- Tietze, W.* (1998) (Hrsg.): Wie gut sind unsere Kindergärten? Eine Untersuchung zur Qualität in deutschen Kindergärten. – Neuwied/Kriftel/Berlin.
- Tietze, W./Viernickel, S.* (Hrsg.) (2003): Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder. Ein nationaler Kriterienkatalog. 2. Aufl. – Weinheim/Basel/Berlin.
- Tietze, W./Schuster, K.-M./Grenner, K./Roßbach, H.-G.* (2001): Kindergarten Skala. Revidierte Fassung (KES-R). 2. Aufl. – Neuwied/Kriftel/Berlin.
- Tietze, W./Becker-Stoll, F./Bensel, J./Eckhardt, A. G./Haug-Schnabel, G./Kalicki, B./Keller, H./Leyendecker, B.* (Hrsg.) (2012): NUBBEK. Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit. Fragestellungen und Ergebnisse im Überblick. – Berlin.
- UNESCO* (1994): Die Salamanca Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse angenommen von der Weltkonferenz „Pädagogik für besondere Bedürfnisse: Zugang und Qualität“. Salamanca, Spanien, 7.-10. Juni 1994. Online verfügbar unter: www.unesco.at/bildung/basisdokumente/salamanca_erklaerung.pdf, Stand: 17.01.2014.
- Vereinte Nationen (VN)* (2006): Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (zwischen Deutschland, Liechtenstein, Österreich und der Schweiz abgestimmte Übersetzung). Online verfügbar unter: www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/PDF-Dateien/Pakte_Konventionen/CRPD_behindertenrechtskonvention/crpd_b_de.pdf, Stand: 12.02.2014.
- Viernickel, S./Nentwig-Gesemann, I./Nicolai, K./Schwarz, S./Zenker, L.* (2013): Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung. – Berlin.
- Wagner, P.* (2013): Inklusion und ethisch-kulturelle Vielfalt – Beobachtungen in der Kita-Praxis. In: *Albers, T./Bree, S./Jung, E./Seitz, S.* (Hrsg.): Vielfalt von Anfang an. Inklusion in Krippe und Kita. – Freiburg/Basel/Wien, S. 37-50.
- Wiesner, R.* (2012): Von der Integration zur Inklusion: Die „große Lösung“ – eine Jugendhilfe für alle Kinder und Jugendlichen? *Jugendhilfe*, 5, S. 257-265.
- Wild, E./Lütje-Klose, B.* (2014): Kurzzusammenfassung erster Befunde aus dem BiLieF-Projekt. Online verfügbar unter: www.uni-bielfeld.de/inklusion/kurzberichtMai2014, Stand: 13.05.2014.
- Wocken, H.* (2010): Architektur eines inklusiven Bildungssystems. Eine bildungspolitische Skizze. *Gemeinsam leben*, 3, S. 167-178.
- Ytterhus, B.* (2011): „Das Kinderkollektiv“ – Eine Analyse der sozialen Position und Teilnahme von behinderten Kindern in der Gleichaltrigengruppe. In: *Kreuzer, M./Ytterhus, B.* (Hrsg.): „Dabei sein ist nicht alles.“ Inklusion und Zusammenleben im Kindergarten. 2. Aufl. – München/Basel, S. 112-131.
- Zettl, M./Wetzel, G./Schlipfing, V.* (2001): Qualität der Integration von Kindern mit erhöhtem Förderbedarf im Kindergarten. In: *Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft* Nr. 3/4/2001. Online verfügbar unter: <http://bidok.uibk.ac.at/library/beh3-4-01-wetzel-qualitaet.html>, Stand: 18.06.2014.