

Höhne, Ute

Der inklusive Ansatz in der heilpädagogischen Arbeit in der integrativen  
Kindertagesstätte - Bedeutungsdimensionen einer sensibilisierenden  
Praxisanleitung

BACHELORARBEIT

HOCHSCHULE MITTWEIDA

---

UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES

Fakultät Soziale Arbeit

Mittweida, 2016

Höhne, Ute

Der inklusive Ansatz in der heilpädagogischen Arbeit in der integrativen  
Kindertagesstätte - Bedeutungsdimensionen einer sensibilisierenden  
Praxisanleitung

eingereicht als

**BACHELORARBEIT**

an der

**HOCHSCHULE MITTWEIDA**

---

**UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES**

Fakultät Soziale Arbeit

Mittweida, 2016

Erstprüfer: Dr. phil. Michel Constantin Hille

Zweitprüfer: Prof. Dr. phil. Barbara Wedler

## **Bibliographische Beschreibung:**

Höhne, Ute:

Der inklusive Ansatz in der heilpädagogischen Arbeit in der integrativen Kindertagesstätte - Bedeutungsdimensionen einer sensibilisierenden Praxisanleitung. 39 S., 2 Anlagen.

Mittweida, Hochschule Mittweida (FH), Fakultät Soziale Arbeit,  
Bachelorarbeit, 2016

## **Referat:**

Die Bachelorarbeit befasst sich mit dem inklusiven Ansatz der heilpädagogischen Arbeit in integrativen Kindertagesstätten und verdeutlicht die Notwendigkeit der Auseinandersetzung mit Vielfalt, Heilpädagogik und Inklusion. Inklusion verlangt nach besonderen pädagogischen Bedürfnissen und Herausforderungen. Für die Umsetzung der Inklusionsidee ist die Verbindung von Theorie und Praxis von großer Bedeutung.

Der Schwerpunkt der Arbeit liegt auf einer intensiven Literaturrecherche, durch die vorhandene Fragen gelöst werden können und welche die Notwendigkeit einer Sensibilisierung für Anleitungsprozesse unterstreicht.

# I Inhaltsverzeichnis

## II Abkürzungsverzeichnis

1	Einleitung.....	1
2	Bedeutung von Vielfalt und Inklusion .....	3
2.1	Vielfalt.....	3
2.2	Integration versus Inklusion.....	5
2.2.1	Behinderung .....	5
2.2.2	Integration und Inklusion .....	6
3	Heilpädagogik als Inklusionszugang .....	8
3.1	Heilpädagogik als Fachdisziplin- Begriffsbestimmung.....	8
3.1.1	Geschichtlicher Abriss der Heilpädagogik .....	9
3.1.2	Heilpädagogik als Profession .....	10
3.2	Inklusive Pädagogik mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen.....	11
3.2.1	Kernkompetenzen der inklusiven Pädagogik.....	12
3.2.2	Herausforderungen inklusiver Prozesse in Kindertagesstätten .....	13
3.2.3	Interdisziplinäre Arbeit als Kernelement inklusiver Prozesse .....	14
3.3	Zwischenfazit.....	17
4	Pädagogische Herausforderungen frühpädagogischer Fachkräfte .....	18
4.1	Qualitätsentwicklung in der Kindertagesstätte.....	18
4.2	Anleitungsprozesse in Kindertagesstätten.....	21
4.2.1	Gesetzliche Rahmenbedingungen .....	22
4.2.2	Ziele und Rolle des Mentors.....	24
4.3	Professionelle Handlungskompetenz im Anleitungsprozess .....	25
4.3.1	Fachkompetenz.....	26
4.3.2	Selbstkompetenz.....	27
4.3.3	Sozialkompetenz .....	27
4.3.4	Methodenkompetenz.....	28

4.4	Zwischenfazit.....	30
5	Inklusionsgetragene soziale Arbeit in der Kindertagesstätte .....	31
5.1	Moderne Impulse für die innovative Praxis.....	31
5.2	Neue Herausforderungen und Schlussfolgerungen.....	33
5.2.1	Herausforderungen für die sozialpädagogische Arbeit.....	33
5.2.2	Herausforderungen für die Profession.....	35
5.2.3	Impulse für weiterführende Forschungsarbeiten .....	37
6	Resümee .....	39
III	Quellenverzeichnis	
	Publikationen	
	Internetquellen	
IV	Anlagenverzeichnis	
	Anlage 1	
	Anlage 2	
	Selbstständigkeitserklärung	

## II Abkürzungsverzeichnis

Abs.	Absatz
Art.	Artikel
BIH	Bundesarbeitsgemeinschaft der Integrationsämter
BMAS	Bundesministerium für Arbeit und Soziales
BMFSFJ	Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend
ebd.	ebenda
etc.	et cetera
f./ ff.	folgend/ fortfolgend
FSO	Fachschulordnung
GEW	Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft
Hg.	Herausgeber
Sächs. HSG	Sächsisches Hochschulgesetz
ICF	Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit
S.	Seite
SGB	Sozialgesetzbuch
SMK	Sächsisches Staatsministerium für Kultus und Sport
SMS	Sächsisches Staatsministerium für Soziales
UNESCO	„United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization" – Organisation der Vereinten Nationen für Bildung, Wissenschaft und Kultur
UN-BRK	Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderung

vgl.

Vergleich

z.B.

zum Beispiel

# 1 Einleitung

In der vorliegenden Arbeit, welche sich ausschließlich auf theoretische Aspekte bezieht, möchte ich den inklusiven Ansatz der heilpädagogischen Arbeit in der Kindertagesstätte näher beleuchten. Während meiner neun-jährigen Tätigkeit als Leiterin einer integrativen Kindertagesstätte musste ich zunehmend feststellen, dass in den letzten Jahren eine Veränderung in unserer Einrichtung zu beobachten ist. Mit gleichaltrigen Kindern zu spielen und zu lernen, diese Chance sollte jedes Kind erhalten. Es findet kaum noch Segregation statt. Die Unterschiedlichkeit der Kinder wird kaum als Problem, vielmehr als Normalität gesehen. Die gemeinsame Bildung und Erziehung von Kindern mit Behinderung und ohne Behinderung ist zunehmend Alltag geworden. Nur noch selten werden Kinder mit Behinderung in einer Sondereinrichtung, in kleinen Gruppen oder einzeln betreut. Der elementarpädagogische Arbeitsbereich steht damit immer wieder vor neuen Anforderungen und Herausforderungen. Die UN- Behindertenrechtskonvention stärkt die allgemeinen Menschenrechte, die Teilhabe aller Menschen. Die UN-Konvention für die Rechte von Menschen mit Behinderung wurde 2009 von Deutschland ratifiziert und beinhaltet in der englischen Fassung die Begriffe wie Inklusion und Empowerment. Diese Werte sollten von Beginn an in der Ausbildung analysiert, aufgenommen und verinnerlicht werden. Dabei reicht es nicht aus, sich nur mit den Begrifflichkeiten theoretisch auseinanderzusetzen. In unserer täglichen Arbeit geht es um das Erleben eines gleichberechtigten und toleranten Umgangs mit den Kindern innerhalb der Arbeit aber auch innerhalb der Gesellschaft.

In der ständigen Auseinandersetzung mit den Begriffen Integration und Inklusion bleiben Fragen, wie:

- Ist Inklusion nur ein neuer Begriff für Integration?
- Ist dabei sein wirklich alles?
- Ist heilpädagogisches ressourcenorientiertes Handeln von Fachkräften der Baustein zur Inklusion?



- Welchen pädagogischen Herausforderungen stehen Fachkräfte gegenüber?
- Wie wichtig ist eine sensibilisierende Praxisanleitung zur Umsetzung des Inklusionsgedanken für künftige pädagogische Fachkräfte?

Die geforderten Ziele der UN-Konvention, wie die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben oder gleiches Recht auf gleiche Bildung für alle Kinder, können nur gemeinsam von Betroffenen und Professionellen erreicht werden. Professionelles Arbeiten und Handeln kann nur in der Praxis durch Aneignung, Ausbildung, Entwicklung und Weitergabe von Kompetenzen und Kenntnissen erfolgen. Nur so wird es möglich sein, den inklusiven Ansatz in der Kindertagesstätte zu leben. Dennoch ist die Ausbildung in der Praxis an keine Qualitätsstandards gebunden. Die Anleitung in den Einrichtungen erfolgt nach eigener Organisation und Koordination des praktischen Ausbildungsprozesses. Damit Fachkräfte in der Elementarpädagogik inklusiv fördernd arbeiten können, ist es von besonderer Bedeutung, sich bereits in der Ausbildung nötige Kompetenzen, Fähigkeiten und Wissen anzueignen und diese durch ständige Weiterbildungen zu entwickeln. Das gesellschaftliche Umdenken ist hinsichtlich der gleichberechtigten Teilhabe am gesellschaftlichen Leben aller von besonderer Bedeutung und notwendig, um Inklusion in Deutschland zu fördern.

Um das Thema umfassend zu betrachten, werde ich einleitend die Bedeutung von Vielfalt und Inklusion erläutern. Im Fokus meiner Arbeit stehen Ausführungen zur Profession der Heilpädagogik und die pädagogischen Herausforderungen frühpädagogischer Fachkräfte als Praxisanleiter. Ziel der Auseinandersetzung mit diesem Thema soll sein, mich selbst und mein Team für Inklusion und Praxisanleitung zu motivieren, zu sensibilisieren und zu überzeugen, sich diesen Themen zu öffnen, um Berufsanfänger zu professionell handelnden Fachkräften in Kindereinrichtungen ausbilden zu können. Eine qualifizierte Ausbildung ist besonders wichtig, da im Bereich der Heilpädagogik eine enge Zusammenarbeit von großer Wichtigkeit ist. Praktikanten sollten ausreichend Gelegenheit und Zeit haben zu lernen, zu hinterfragen und zu reflektieren.

Die intensive Auseinandersetzung mit diesem Thema sollen mir Chancen aber auch mögliche Barrieren aufzeigen. Dabei geht es nicht nur um die Arbeit in Kinderhäusern sondern auch um mögliche politische und gesellschaftliche Notwendigkeiten.

Aufgrund der Kürze meiner Arbeit ist es nicht möglich empirisch zu untersuchen. Meine Ausführungen beruhen auf der Basis von Literaturrecherchen.

Um einen besseren Lesefluss zu erzielen, werde ich innerhalb des Fachtextes das generische Maskulinum verwenden. Mit den gewählten Bezeichnungen spreche ich grundsätzlich immer beide Geschlechter an.

## **2 Bedeutung von Vielfalt und Inklusion**

### **2.1 Vielfalt**

Der Begriff Vielfalt ist ein relationaler Begriff, der nur im Vergleich als Merkmal hervortritt. Vielfalt wird mit Vielfältigkeit, Verschiedenartigkeit, Vielgestaltigkeit gleichgesetzt, auch mit einer Fülle von Arten und Formen (vgl. Weltzien/ Albers 2014, S. 5). Im März 2007 ist Deutschland der UNESCO-Konvention zur Vielfalt kultureller Ausdrucksformen beigetreten. Seitens der UNESCO gibt es allgemeine Erklärungen und Handlungsempfehlungen zur kulturellen Vielfalt, es gibt Orte der Vielfalt, aber auch in der Pädagogik begegnet man dem Begriff Vielfalt, häufig in Verbindung mit Vielfalt der Kulturen. Annedore Prengel entwickelte das pädagogische Konzept der Pädagogik der Vielfalt, mit dem Kerngedanken der Gleichberechtigung aller Menschen. Die Theorie der Pädagogik der Vielfalt stützt sich darauf, dass jeder Mensch gleich und trotzdem verschieden ist. Sie stützt sich auf ethische Grundlagen, auf die gegenseitige Wertschätzung und auf die gleichberechtigte Teilhabe aller Kinder am gemeinsamen Leben und Lernen (vgl. ebd., S. 9).

Die Kindertagesstätte ist ein Ort, an dem vielfältige Persönlichkeiten aufeinandertreffen und somit ein Ideal, um Vielfalt zu fördern. Vielfalt anzuerkennen basiert einerseits auf der intensiven Auseinandersetzung mit dem Menschen, mit dem Kind, und andererseits auf ethischen Grundprinzipien des gesellschaftlichen Zusammenlebens und des demokratischen Wertesystems (vgl. Weltzien/ Albers 2014, S. 5). Vielfalt wird wahrgenommen, indem Unterschiede erkannt und differenziert werden. Dabei fällt es uns oft leichter mit Gemeinsamkeiten als mit Unterschieden umzugehen. „Nur wenn die eigene berufliche Tätigkeit die Arbeit mit anderen Gruppen mit sich bringt oder wenn das ehrenamtliche oder gemeinwesenorientierte Engagement die Nähe zum Menschen sucht, deren Möglichkeiten zur sozialen Teilhabe beeinträchtigt sind, lernt man die Vielfalt des Lebens, die Potenziale und auch die Risiken verschiedener Lebensformen kennen“ (ebd., S. 5). Die Auseinandersetzung, Reflexion und der positive Umgang mit Unterschieden fördern die Vielfalt. Es sollen alle Kinder die gleichen Entwicklungs- und Lernbedingungen haben. Dabei muss es egal sein, welcher Herkunft sie sind, in welchen sozialen und ökonomischen Verhältnissen sie aufwachsen oder welche persönlichen Besonderheiten jeder Einzelne aufzeigt. In Kindereinrichtungen beginnt die Förderung der Vielfalt mit der Freude und dem Interesse im Umgang mit Neuem und Fremden durch das Vorbild, die Haltungen, Auseinandersetzungen und Wertschätzungen der Erzieher. Gemeinsame Aufgabe der Bildungspartnerschaft zwischen Eltern und pädagogischen Fachkräften ist die gemeinsame Bildung und Erziehung der Kinder. Nicht unbeachtet bleiben dabei die Rechte der Kinder, die in der UN- Kinderrechtskonvention verankert sind. Jedes Kind hat ein Recht auf gleiche Chancen von Beginn an (vgl. BMFSFJ 2014). Die individuellen Bedürfnisse und Ressourcen eines jeden Kindes, einer jeden Familie zu fördern, zu unterstützen und zu entwickeln ist Aufgabe der Pädagogik der Vielfalt. Teilhabe und Inklusion kann nur gelingen, wenn gegen Ausgrenzung und Diskriminierung aktiv gearbeitet und agiert wird. „Vielfalt wird in unserer Gesellschaft bislang nicht als Normalität wahrgenommen, von Chancengleichheit sind wir weit entfernt. Insofern muss die Annäherung an das Thema Inklusion auch im pä-

dagogischen Kontext immer zunächst über eine Auseinandersetzung mit Vielfalt erfolgen“ (Weltzien/ Albers 2014, S. 4).

## **2.2 Integration versus Inklusion**

### **2.2.1 Behinderung**

Im Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland steht im Art. 3 Abs. 3 „Niemand darf wegen seines Geschlechtes, seiner Abstammung, seiner Rasse, seiner Sprache, seiner Heimat und Herkunft, seines Glaubens, seiner religiösen oder politischen Anschauung benachteiligt oder bevorzugt werden. Niemand darf wegen seiner Behinderung benachteiligt werden“ (Deutscher Bundestag 2007, S. 14).

Nur im Art. 3 wird gezielt auf Menschen mit Behinderung aufmerksam gemacht. Es ist deshalb nur verständlich, dass die Vereinten Nationen eine Konvention erarbeitet haben, die sich intensiv mit den Rechten von Menschen mit Behinderung befasst und diese rechtlich festlegt. Die UN-BRK (Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen) hat als oberstes Ziel, die grundlegenden Menschenrechte und die damit verbundenen Freiheiten eines jeden Menschen für Menschen mit Behinderung zu gewährleisten und zu schützen. Damit werden die allgemeinen Menschenrechte, die jedem Menschen gleich zukommen, gestärkt. Die UN-Konvention vermittelt ein neues, wertschätzendes Bild von Behinderung. Behinderung wird als Teil der menschlichen Vielfalt und Normalität des menschlichen Lebens gesehen. Es sind Regelungen zur Gleichberechtigung und Barrierefreiheit rechtlich verankert (vgl. BMAS 2011, S. 5).

Behinderung wird im Sozialrecht genau definiert. Im § 2 Abs. 1 des SGB IX (Sozialgesetzbuch Neuntes Buch) gelten Menschen als behindert: „ ... wenn ihre körperlichen Funktionen, geistige Fähigkeit oder seelische Gesundheit mit hoher Wahrscheinlichkeit länger als sechs Monate von dem vom Lebensalter typischen Zustand abweichen und daher ihre Teilhabe

am Leben in der Gesellschaft beeinträchtigt ist“ (BIH 2010, S. 14). Die ICF (Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit) versteht unter Behinderung sowohl körperliche, geistige oder psychische Funktionsbeeinträchtigungen als auch im Sinne der Beeinträchtigung der Aktivität bzw. Teilhabe. Die ICF beschreibt in ihrem biopsychosozialen Modell ein Wechselwirkungsmodell. Einerseits bestehen Wechselwirkungen zwischen einer Person und ihrem Gesundheitsproblem und andererseits einer Person und ihrer materiellen und sozialen Umwelt. Behinderung beschreibt demnach nicht den Zustand einer Person sondern eine Situation (vgl. Röh 2009, S. 54-56).

### **2.2.2 Integration und Inklusion**

Im Art. 24 der UN-BRK ist das Recht auf Bildung verankert. Die deutsche Fassung übersetzt „inclusive education system“ mit „integrativen Bildungssystem“ (vgl. BMAS 2011, S. 36).

Die Ratifizierung der UN-BRK im März 2009 veränderte die Sichtweise von sozialer Teilhabe. Der Inhalt der Konvention bedeutet weit mehr als Integration in der Praxis leisten kann. Ziel der Integration ist es, Menschen mit Behinderung in ein bestehendes System einzugliedern und anzupassen. Integration geht von der Zwei-Gruppen-Theorie aus, in der eine kleine Gruppe in eine Mehrheitsgruppe integriert wird. Dabei nimmt das Konzept der Integration die Unterschiede des Menschen bewusst wahr. Es erfolgt die Eingliederung nach ärztlicher Diagnose. Durch Förderpläne wird die Anpassung an das Mehrheitssystem erzielt (vgl. Weltzien/ Albers 2014, S. 10). Die Verordnung des Sächsischen Staatsministeriums für Soziales zur Integration von Behinderten und von Behinderung bedrohten Kindern in Tageseinrichtungen vom 13. Dezember 2002 definiert Integration als „...die Förderung, Bildung, Erziehung und Betreuung von behinderten Kindern gemeinsam mit nicht behinderten Kindern, soweit es sich dabei um eine nach Art, Gestaltung und Zeitdauer planvolle Hilfe entsprechend der jeweiligen Behinderung handelt“ (SMS 2002). Die Inklusion stellt eine Abkehr der Integrationstheorie dar. Es erfolgt keine Unterteilung

in Gruppen. Alle Menschen werden als gleichberechtigte Individuen, als Teil eines Ganzen betrachtet. Die Gesellschaft passt sich den Bedürfnissen der Menschen an. „Inklusion setzt mehr als es die Integration vermochte auf die strukturellen Veränderungen in einer Gesellschaft, die dann auch Menschen mit Behinderung ein Leben in derselben und nicht am Rande ermöglichen soll“ (Röh 2009, S. 72).

In Kindereinrichtungen ist die gemeinsame Bildung von Kindern mit und ohne Behinderung fast die Regel geworden. 2011 besuchten ca. 70% der Kinder mit festgestellter Behinderung einen regulären Kindergarten gemeinsam mit nicht behinderten Kindern (vgl. Prengel 2014, S. 12). Die Aufhebung der institutionellen Separation ist eine wesentliche Voraussetzung für eine inklusive Pädagogik. „Die kindliche Unvoreingenommenheit wird als großes Potenzial angesehen, das im Spiel der Kinder untereinander integrative Prozesse ermöglicht“ (Prengel 2014, S. 31). Die Kinder lernen in heterogenen Kindereinrichtungen frühzeitig, dass es zwischen ihnen Gemeinsamkeiten und Unterschiede gibt. Sie erfahren diese Vielfalt und können diese als Selbstverständlichkeit erleben. Diese Interaktionen dürfen jedoch keinesfalls der Eigendynamik der Kindergruppe überlassen werden, sondern fordern ein konsequentes Handeln der Erwachsenen (vgl. ebd., S. 32). Dabei richtet sich der Blick der Frühpädagogen nicht auf die Beeinträchtigung oder Behinderung des Kindes, sondern auf das Zusammenwirken zwischen Kind und Umwelt. Die Gestaltungsmöglichkeiten der Umgebung, die individuellen Ressourcen und die Teilhabechancen jedes einzelnen Kindes stehen dabei im Focus. Pädagogische Fachkräfte haben neben der individuellen Bildung, Erziehung und Betreuung auch die Aufgabe, unterstützend bei der Lebensbewältigung und der sozialen Eingliederung der Kinder und Eltern zu wirken, um das Ziel der Chancengleichheit, Antidiskriminierung, sozialer Gerechtigkeit und Teilhabe zu verfolgen (vgl. Weltzien/ Albers 2014, S. 12). Nur allein die Tatsache, dass Kinder mit und ohne Behinderung in einer Einrichtung betreut werden, beschreibt noch nicht den inklusiven Charakter der angewandten Pädagogik. Erst die tatsächlichen Interaktionen bestimmen diesen Charakter. Dabei geht es darum, allen Kindern gemeinsame Sozialisationsräume zu schaf-

fen und diese so zu gestalten, dass Barrieren beseitigt werden. Diese beziehen sich auf gesellschaftliche, institutionelle, strukturelle und personale Hindernisse. Es geht um die Schaffung eines inklusiven Raumes, in dem integrative Entwicklungen und individuelle Unterstützungen ihren Platz finden (vgl. Kron 2013, S. 191 ff.).

### **3 Heilpädagogik als Inklusionszugang**

#### **3.1 Heilpädagogik als Fachdisziplin- Begriffsbestimmung**

Heilpädagogik versteht sich als eine wissenschaftliche Disziplin der Pädagogik, als Theorie und Praxis der Erziehung von Menschen, deren Entwicklung aufgrund prekärer Lebens-, Lern- oder Entwicklungsbedingungen dauerhaft beeinträchtigt und gehemmt ist, bei denen die übliche Erziehung nicht ausreichend ist und deshalb ein spezieller Hilfe- und Unterstützungsbedarf benötigt wird. Das Ursprungswort „Heil“ stammt aus dem griechischen Sprachgebrauch und wird im Sinne von Glück und Ganzheit, von ganz heilen übersetzt (vgl. Klein 2015, S. 76). Heilpädagogisch wird Heilen jedoch nicht als Heilen aus medizinischer Sicht gesehen, sondern als ganzheitliche Betrachtung und Behandlung des Menschen, um ihn integrieren zu können. Dabei richtet sich der Blick nicht nur auf den Menschen. Er richtet sich ebenso auf seine Fähigkeiten, seine Ressourcen und seine soziale Umwelt. Heinrich Hanselmann prägte seit 1931 den Begriff Heilpädagogik als „Pädagogik unter erschwerten Bedingungen“ (Haeberlin 1996, S. 13). Heilpädagogik, Sonderpädagogik, Behindertenpädagogik, Integrationspädagogik werden häufig und weitgehend als synonyme Begrifflichkeiten verwendet.

### 3.1.1 Geschichtlicher Abriss der Heilpädagogik

In den wissenschaftlichen Aufzeichnungen geht die Frage nach dem Umgang mit behinderten Menschen weit zurück. Deshalb werde ich in meiner Arbeit nur einen kurzen geschichtlichen Abriss aufzeigen. Bereits 1861 wurde der Begriff Heilpädagogik von Daniel Georgens und Heinrich Marianus Deinhardt in den wissenschaftlichen und praktischen Sprachgebrauch eingeführt. Der Heilpädagogik liegen drei historische Entwicklungen zu Grunde, die diesem Fach ein sehr heterogenes Bild geben.

Haeberlin bezieht sich auf Otto Speck, der drei unterschiedliche Ansätze mit dem Begriff Heilpädagogik verbindet: den Ansatz der heilenden Erziehung, den Ansatz der Medico-Pädagogik und den Ansatz der Heilserziehung (vgl. Haeberlin 1996, S. 23).

Der Ansatz der heilenden Erziehung geht bis in die Epoche der Aufklärung in das 18. Jahrhundert zurück. Die Rede in der Aufklärungspädagogik ist von „Kinderfehlern“, „Erziehungsfehlern“, die „mit dem systematisch eingesetzten, typischen Erziehungsmitteln der Aufklärung wie Lob und Tadel zu [„heilen“]“ sind (Haeberlin 1996, S. 23). Im Ansatz der Medico-Pädagogik wird die Verbindung von Medizin und Pädagogik beschrieben. Dabei liegt die Dominanz im Bereich der Medizin. Johann Jakob Guggenbühl war ein bekannter deutscher Vertreter dieses Ansatzes. Er wollte die geistige Behinderung, zur damaligen Zeit als Schwachsinn bezeichnet, durch die Kombination von medizinischen und pädagogischen Mitteln heilen. Der dritte Ansatz von Speck wird von theologischer Seite her betrachtet. Der katholische Theologe Linus Bopp unterstreicht die Erziehung zum „Heil der Seele“ im religiösen Sinn (vgl. ebd., S. 23 ff.). Die drei Ansätze zeigen deutlich, dass unter dem Oberbegriff Heilpädagogik widersprüchliche Richtungen aufgezeigt wurden. Es war nicht klar, ob Heilpädagogik primär zur Medizin, Theologie oder Pädagogik zählte. „Aus diesem Grunde verbirgt sich, historisch gesehen, unter diesem Oberbegriff etwas mehrfach Widersprüchliches“ (Haeberlin 1996, S. 26). Der Begriff Heilpädagogik hat noch bis heute Bestand. Die wissenschaftliche Heilpädagogik hat sich in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts zunehmend als eine „pädagogische Orientierung“ und als „eigene Handlungswissenschaft“ eröff-



net (vgl. Fischer/ Renner 2015, S. 17). Zahlreiche Institute, Universitäten und Fachzeitschriften verwenden diesen Begriff. Der Beruf des Heilpädagogen entwickelte sich seit den 50-iger Jahren als ein von Pflegeberufen unabhängiger neuer sozialer Beruf. Die Ausbildung wird als grundständiges Studium an Fachhochschulen angeboten, gleichzeitig auch als Zusatzausbildung für andere soziale Berufe. Heilpädagogen arbeiten z.B. in Heimen, Beratungsstellen, Tageseinrichtungen und Kliniken. Sie sind für die pädagogisch therapeutischen Tätigkeiten bei Menschen mit Beeinträchtigungen und Schädigungen oder von Behinderung bedrohten Menschen verantwortlich (vgl. Leber/ Gerspach 1997, S. 449).

### **3.1.2 Heilpädagogik als Profession**

„Der Begriff Profession wird in der Berufssoziologie zur Untersuchung der Eigenständigkeit von Berufen und ihrer gegenseitigen Abgrenzung benutzt“ (Bock 1997, S. 734). Gemeint ist die Entwicklung von jungen sozialen Berufen, die durch ein hohes Maß des Ausbildungsgrades, durch Ansehen und Einfluss charakterisiert sind. Der Professionsgrad wird anhand von strengen Kriterien geprüft. Die sozialen und sozialpflegerischen Berufe werden diesen strengen Kriterien europaweit und über die Grenzen Europas hinaus noch nicht gerecht. Die aktuellen Situationen in der pädagogischen Behindertenhilfe sind Ausgangspunkt des Diskurses zur Professionalisierung der Heilpädagogik. Sich verändernde Konzepte, Begrifflichkeiten und Sichtweisen im wissenschaftlichen Bereich stehen den gesellschaftlichen, institutionellen und sozialpolitischen Umwandlungen in der Praxis gegenüber. Durch die Ökonomisierung der Aufgaben der Sozialen Arbeit und durch die Unterstützung der Möglichkeiten im freiwilligen sozialen Engagement verändert sich das Bild der Profession (vgl. ebd.). Diese Veränderungen werden in der Diskussion um Inklusion sehr deutlich. Fischer und Renner beziehen sich auf Greving und Ondracek und verstehen unter heilpädagogischer Profession eine integrative und wertgeleitete Wissenschaft, die sich zu ethischen Werten bekennt und leiten lässt. Die Heilpädagogik versteht sich nach ihnen als eine kritikübende Pädagogik.

Sie kritisieren die fremdbestimmende Lebensgestaltung der Lebensräume von Menschen mit Behinderung. Außerdem richtet sich ihr Blick auf die Verbindung zwischen gesellschaftlichen Anforderungen und individuellen Ansprüchen des Menschen (vgl. Fischer/ Renner 2015, S. 18 ff.). In der Profession der Heilpädagogik ist der Gedanke der inklusiv handelnden Pädagogik verankert. Es geht um die gleichberechtigte Teilhabe exkludierter Menschen. Dabei müssen Prozesse begleitet, gestaltet und reflektiert werden. Heilpädagogik bedeutet aus meiner Sicht inklusive Pädagogik.

### **3.2 Inklusive Pädagogik mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen**

Inklusion aus heilpädagogischer Perspektive unterstreicht, dass alle das Recht auf Bildung und Teilhabe am gesellschaftlichen Leben haben. Hilfsmittel, Hilfeleistungen und individualisierte pädagogische Maßnahmen sollen zur Verfügung stehen. In Kindertagesstätten setzt Inklusion eine Umgestaltung der Arbeit, einen sonderpädagogischen Paradigmenwechsel voraus. Das sonderpädagogische Denken muss neuen Situationen angepasst werden. Dabei richtet sich der Fokus nur noch gering darauf, was mit dem Kind nicht in Ordnung ist und wo es eingeordnet wird, sondern vielmehr darauf, was die Einrichtung hinsichtlich der Förderung des Kindes leisten kann (vgl. Haug 2013, S. 41 ff.). „Die Individualität des Menschen mit Behinderung steht im Zentrum heilpädagogischen Wahrnehmens und Verstehens, Handelns und Denkens“ (Klein 2015, S. 85). „Pädagogisches Handeln geht von der Praxis aus und wird durch die Theorie bewusster gestaltet“ (ebd. S. 90). „Heilpädagogen sind in der Praxis gefordert, ihr professionelles Handeln systematisch und geordnet darzustellen und die Sinnhaftigkeit ihres Tuns auf der Basis allgemein akzeptierter wissenschaftlicher oder alltagspragmatischer Grundlagen zu begründen. Der Heilpädagoge selbst sollte zudem in der Art, wie er handelt und sein Handeln begründet, als Person glaubhaft und authentisch bleiben“ (Fischer/ Renner 2015, S. 73).

### **3.2.1 Kernkompetenzen der inklusiven Pädagogik**

Inklusive Pädagogik verfolgt das Ziel der gleichberechtigten Teilhabe aller Menschen in der Gesellschaft. Dabei ist es wichtig, jedem Menschen auf seine Art zu begegnen und ihn nicht an Normen zu messen. „Die Bedrohung von Würde und Lebensrecht behinderter Menschen wird sich immer wieder in irgendeiner Form manifestieren, solange man sich am Leitbild von [normalen] Menschen orientiert“ (Haeberlin 1996, S. 31). Nur durch eine wertschätzende Haltung, durch Beachtung der Wünsche und Bedürfnisse und durch Selbstbestimmung kann die Würde des Menschen geschützt werden. Die Orientierung der inklusiven Pädagogik liegt neben dem Recht auf Bildung und Teilhabe auch auf dem Schutz vor Diskriminierung. Im pädagogischen Alltag findet eine Sensibilisierung für Diversität und Diskriminierung statt, die entsprechendes pädagogisches Handeln erfordert (vgl. Sulzer/ Wagner 2011, S. 27). Heilpädagogisches Handeln erfordert ein besonderes Verständnis von Behinderung, das Verständnis der Wechselwirkung zwischen individuellen und außerindividuellen Besonderheiten eines jeden Menschen. Dies verlangt nach einem professionellen Selbstverständnis, das auf einer forschenden Haltung des Pädagogen aufbaut. Professionelle Kompetenzen entwickeln sich aus dieser forschenden Haltung heraus. Dabei liegt der Fokus auf der Auseinandersetzung mit Vielfalt, mit sich selbst und die kritische Reflexion der eigenen Werte und Vorstellungen. Es ist unabdingbar, regelmäßig sein theoretisches Wissen und sein Erfahrungswissen zu erweitern. Die kooperative Vorgehensweise und Handlungsweise des Pädagogen ermöglicht es, in einen dialogischen Prozess zu treten. Dieser Prozess findet auf gleicher Ebene statt. Deshalb ist es umso wichtiger, sich differenziert mit den Situationen des Menschen auseinanderzusetzen und diese wahrzunehmen. Ein Heilpädagoge sollte es verstehen, sich in die Lage und Situation des anderen hineinzusetzen, um gemeinsam zu handeln (vgl. Weltzien 2014, S. 19). Entsprechende Methoden und Konzepte des heilpädagogischen Handelns helfen bei der Unterstützung der individuellen Alltagsbewältigung und Lebenszufriedenheit. Sulzer und Wagner beschreiben die sechs folgenden Kompetenzen als besonders wichtig, um heilpädagogisch-

sche inklusive Pädagogik umsetzen zu können: Wertorientierte Handlungskompetenz, Selbstreflexionskompetenz, Analysekompetenz, Fachkompetenz, Kooperationskompetenz und Methodisch- didaktische Kompetenz (vgl. Sulzer/ Wagner 2011, S. 26 ff.).

### **3.2.2 Herausforderungen inklusiver Prozesse in Kindertagesstätten**

Seit der von der Deutschen UNESCO im Jahr 2009 verabschiedeten Resolution des Rechts auf Teilhabe aller Kinder an qualitativ hochwertiger Bildung, wird Inklusion auch in dem frühkindlichen Bereich der Bildung eingefordert. In Deutschland hat jedes Kind ein Recht auf einen Krippen- bzw. Kindergartenplatz. Seit 1996 gilt der Rechtsanspruch auf einen Kindergartenplatz für jedes Kind im Alter vom vollendeten 3. Lebensjahr bis zum Schuleintritt. Seit 01.08.2013 gilt der Rechtsanspruch auf frühkindliche Förderung und Bildung in einer Kindertageseinrichtung oder Kindertagespflege bereits ab dem vollendeten ersten Lebensjahr (vgl. BMFSFJ 2013, S. 89). Wissenschaftliche Erkenntnisse bestätigen, dass bereits in der frühen Kindheit Gehirnentwicklungen stattfinden, die von der Lebenswelt der Kinder abhängig sind und später kaum ausgeglichen werden können. Die frühkindliche Bildung ist die Basis für lebenslanges Lernen. Kindertagesstätten stellen eigene Bildungsräume für die Kinder dar. Seit 2006 arbeiten die sächsischen Kindertagesstätten nach dem Sächsischen Bildungsplan, der als Leitfaden für die Gestaltung der pädagogischen Arbeit dient. Darin wird das Kind als „Akteur seiner eigenen Entwicklung im sozialen Miteinander gesehen. Bildung ist demnach mehr als Lernen. Sie kann nicht vermittelt werden, sondern ist Selbstbildung in sozialen Kontexten, in denen pädagogische Fachkräfte als Bezugspersonen und Begleiter eine wichtige Rolle einnehmen“ (SMS 2006, S. 21).

Inklusionsbewegungen in Kindertagesstätten verlangen eine Veränderung des Blickes. Nicht das lernende Kind soll sich in das bestehende Bildungssystem integrieren, vielmehr geht es um das Bildungssystem selbst, welches an die Bedürfnisse aller Kinder angepasst werden soll. Es gilt Barrieren, die Benachteiligungen für Kinder darstellen, aufzuzeigen und zu

erkennen. Dabei reicht es nicht aus diese Hürden nur zu erkennen. Wichtig ist es, zu reflektieren und diese Hürden zu beseitigen. Diese Erkenntnisse erfordern eine Verbesserung der Qualität der Arbeit der pädagogischen Fachkräfte, die sich auf die Verbesserung der strukturellen Rahmenbedingungen sowie auf die Kompetenzen des Fachpersonals beziehen. Es ist zwingend erforderlich, sich systematisch mit Benachteiligung und Sonderrechten auseinanderzusetzen, um Barrieren wahrzunehmen und abzubauen. Jedes Kind mit seinen individuellen Besonderheiten und Bedürfnissen anzuerkennen, unterstreicht die Kompetenz der inklusiven Pädagogik. Dabei ist es egal, welcher sozialen Gruppe es angehört oder aus welcher Lebenslage es kommt. Die Anerkennung des gesamten Individuums bekräftigt heilpädagogisches Handeln. Die Unterschiedlichkeiten als Chance der Persönlichkeitsentwicklung zu nutzen, erfordern besondere Fähigkeiten. Der Unterstützungs- und Hilfebedarf wird für alle Kinder individuell eingeschätzt, wobei von den Ressourcen der Kinder ausgegangen wird (vgl. Sulzer/ Wagner 2011, S. 11 ff.). Die Herausforderung inklusiver frühpädagogischer Prozesse verlangt „... die Aufmerksamkeit für Mehrfachzugehörigkeiten von Kindern und Familien zu unterschiedlich sozialen Bezugsgruppen und für Implikationen von Diskriminierung und Ausgrenzung, die - interpersonal wie institutionell - entlang dieser Zugehörigkeit vorgenommen werden“ (ebd., S. 26).

### **3.2.3 Interdisziplinäre Arbeit als Kernelement inklusiver Prozesse**

Gelingende inklusive Prozesse erfordern vom Heilpädagogen mit anderen Unterstützungssystemen zu kooperieren, mit Fachleuten und Spezialisten intensiv zusammenzuarbeiten. Die interdisziplinäre Arbeit ist der Schlüssel zur Verbesserung der Lebenssituation der Menschen, des Kindes. Die ganzheitliche Betrachtung des Kindes mit all seinen Stärken und Schwächen unterliegt dabei der Betrachtung fachlicher sowie funktioneller Aspekte in ihrem Zusammenwirken (vgl. Peterander 2003, S. 691). „Das Gesamtsystem der Früherkennung und Frühförderung umfasst unterschiedliche Dienste und Einrichtungen“ (ebd. S. 686). Seit der Novellierung des

Achten Sozialgesetzbuches 2005 besteht der gesetzliche Auftrag der Kindertagesstätten in der Sicherstellung der Zusammenarbeit mit den Erziehungsberechtigten, mit anderen kinder- und familienbezogenen Institutionen, Organisationen, Personen, Diensten und mit der Schule (vgl. BMFSFJ 2013, S. 88).

Rechtsgrundlage für eine interdisziplinäre Förderung bilden die Richtlinien des Bundessozialhilfegesetzes in Verbindung mit der Eingliederungshilferverordnung. Die Sozialhilfe als Hauptkostenträger stellt behinderten und entwicklungsverzögerten und von Behinderung bedrohten Kindern vom Säuglingsalter bis zum Schuleintritt Hilfen. Dabei ist die Art und Schwere der Behinderung unbedeutend. In die Zuständigkeit der Jugendhilfe nach § 35 SGB VIII fallen seelisch behinderte Kinder (vgl. ebd., S. 94). Die Zusammenarbeit im multiprofessionellen Team ist in integrativen Einrichtungen eine wichtige Arbeitsgrundlage. Regelmäßige Absprachen, Transparenz und systematische Arbeitsteilung fordern das Team. Ständige Auseinandersetzungen mit eigenen Einstellungen und Werten ermöglichen den Teammitgliedern in gemeinsamen Austausch zu treten. Informationen, Reflexionen und Supervisionen können weitergegeben und diskutiert werden. Dabei ist die Bereitschaft sich ständig weiterzuentwickeln unabdingbar (vgl. Albers 2014, S. 27 ff.). Die interdisziplinäre Arbeit schließt die Peer-Interaktionen der Kinder ebenfalls ein. Kinder wollen mit gleichaltrigen Kindern spielen und lernen. Kinder wissen z.B. ganz genau, welche Verhaltensweisen anderer Kinder nicht richtig sind, wissen aber nicht genau, was in solchen Situationen zu tun ist. „Die Membran zwischen inkludierendem und exkludierendem Umgang ist sehr dünn“ (Ytterhus 2003, S. 127). Die Instabilität im sozialen Umgang miteinander kann jedoch von kompetenten pädagogischen Fachkräften stabilisiert werden. Die Kenntniseignung über die individuellen und außerindividuellen Besonderheiten und Gegebenheiten jeden Kindes ist Aufgabe jeder Fachkraft. Es ist wichtig, „...dass genügend Erwachsene und kompetente Erwachsene mit den Kindern zusammen sind. Sie müssen ihnen Anregung geben, nicht nur zu konkreten Aktivitäten, sondern sie müssen die kindliche Initiative in eine Richtung weiterführen können, die im Einklang mit den übergeordneten Zielen des Kindergartens steht“ (ebd., S. 129). Die Familie, als wich-

tigster Ort der Bildung und Erziehung der Kinder, teilt sich die Erziehungsaufgabe mit den Kindereinrichtungen. Der Ort Familie birgt allerdings auch den Ort, an dem „...lebenslang wirksame Bildungsdifferenzen entstehen“ (vgl. Albers 2014, S. 29). Deshalb ist es besonders wichtig mit den Eltern vertrauensvoll und wertschätzend zusammenzuarbeiten. Die Ressourcen der einzelnen Familien und ihre individuellen Fähigkeiten, mit Andersartigkeit umzugehen, stehen im Fokus regelmäßiger Gespräche. Daher ist es erforderlich, dass Prozesse der Abstimmung zwischen Eltern und Fachkräften diese Partnerschaft prägen. Gleichzeitig führt es zur Kontinuität und transparenten Erziehungspartnerschaft. Gemeinsam Prozesse zu entscheiden, bei denen Kinder und ihre Familien selbst Verantwortung übernehmen und die Selbstwirksamkeit bewusst erleben, ist ein Ziel der Zusammenarbeit (vgl. ebd.).

Individuelle Entwicklungspläne bestärken in Kindertagesstätten die Beteiligung der Kinder und Eltern. Sie dienen als herkömmliche Verfahren von Entwicklungs- und Förderprozessen, die gleichzeitig auch als Dokumentation für Kostenträger der Sozial- oder Jugendhilfe dienen. Fachkräfte dokumentieren die Defizite der Kinder, um finanzielle und fachliche Hilfen zu bekommen. Albers bezeichnet dies als „Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma“ (Albers 2014, S. 31). Die entscheidende Intention ist jedoch auf die Erkennung, Beachtung und Entwicklung der Ressourcen und Stärken der Kinder gerichtet. Die Beteiligungsmöglichkeiten der Familien und jedes einzelnen Kindes müssen bei den Entscheidungen um das Wohl der kindlichen Bedürfnisse gegeben sein (vgl. ebd., S. 32). Die Kindereinrichtungen breiten ihre Partnerschaft zum Wohl der Kinder auch zu anderen Institutionen und Fachdisziplinen aus (Anlage 1).

### **3.3 Zwischenfazit**

Die bisherigen Ausführungen zeigen, dass Inklusion und Heilpädagogik untrennbar miteinander verbunden sind. Heilpädagogik versteht sich als „wertgeleitete Theorie für die inklusive Praxis“ (Klein 2015, S. 84). Inklusionsbewegungen können in Kindereinrichtungen von pädagogischen Fachkräften angestoßen werden, wenn sie inklusiv heilpädagogisch handeln, sich ständig qualifizieren und weiterbilden, ihr Denken weg von der Zwei-Gruppen-Theorie lenken, Partizipation als Recht der Menschen verstehen, die Kinder und deren Eltern in Prozesse einbinden, sie stärken, motivieren und ein wertschätzendes Nebeneinander aufbauen, sich reflektieren können und sich an der gleichberechtigten und selbstbestimmenden Teilhabe aller Menschen am gesellschaftlichen Leben einbringen. Das Verständnis von Diversität als Normalität stellt den Ausgangspunkt dar. Inklusion kann mit gut qualifiziertem Fachpersonal und in multiprofessioneller Zusammenarbeit auf den Weg gebracht werden. Natürlich fließen die Ressourcen- und Strukturmöglichkeiten der Einrichtung in die Inklusionsdynamiken ein. Das Bemühen um Inklusion löst Separation von Menschen auf. Die Vision, was Inklusion bedeutet und ausmacht, ist relativ verständlich. Die praktische Umsetzung erweist sich jedoch, aufgrund der politischen Sparvorgaben, als schwierig.

In den folgenden Kapiteln werde ich die pädagogischen Herausforderungen näher beleuchten und einige wesentliche Züge hervorheben, die einen Leitfaden für angeleitete Praxis in Kindertagesstätten versprechen.



## **4 Pädagogische Herausforderungen frühpädagogischer Fachkräfte**

Pädagogische Fachkräfte stehen vor vielfältigen Herausforderungen. Die Forderungen nach Selbstbildungsprozessen der Kinder verlangt entsprechende wissenschaftstheoretische Methoden und Didaktiken zu entwickeln. Im weiteren Verlauf werde ich, aufgrund der gebotenen Kürze, auf drei Herausforderungen aufmerksam machen, denen sich Fachkräfte stellen müssen.

### **4.1 Qualitätsentwicklung in der Kindertagesstätte**

Qualitätsmanagement beschreibt „eine auf der Mitwirkung aller ihrer Mitglieder beruhende Führungsmethode einer Organisation, die Qualität in den Mittelpunkt stellt und durch Zufriedenheit der Kunden auf langfristigen Geschäftserfolg sowie auf Nutzen für die Mitglieder der Organisation und für die Gesellschaft zielt“ (Oppen 1997, S. 753). Qualitätskonzepte sind in der privatwirtschaftlichen Güterproduktion begründet. Dienstleistungen sind moderne kundenorientierte Organisationen, die durch moderne Steuerungsmodelle geleitet werden. Die Qualität der Arbeit dient nicht nur den Menschen. Leistung wird zum Maßstab für den Wettbewerb. Einerseits liegt das Ziel für die Qualitätsentwicklung im sozialen Bereich auf der stetigen Verbesserung der geforderten Leistungen und auf der anderen Seite, auf der Einsparung und Überprüfung von Kosten (vgl. ebd.). Der Bundesgesetzgeber hat Regelungen für die Qualitätssicherung in Kindertagesstätten und Tagespflegeeinrichtungen getroffen und im SGB VIII § 22a festgeschrieben. „Die Träger der öffentlichen Jugendhilfe sollen die Qualität in ihren Einrichtungen durch geeignete Maßnahmen sicherstellen und weiterentwickeln. Dazu gehören die Entwicklung und der Einsatz einer pädagogischen Konzeption als Grundlage für die Erfüllung des Förderauftrages sowie den Einsatz von Instrumenten und Verfahren zur Evaluation der Arbeit in Einrichtungen“ (BMFSFJ 2013, S. 88). Das Recht auf Bildung steht im Zusammenhang mit inklusiver Bildung, mit qualitativ hochwertiger

Bildung, mit Bildungsqualität. Die pädagogische Qualität trägt wesentlich zur Entwicklung der Kinder bei. Dennoch muss Qualität aus verschiedenen Perspektiven betrachtet werden. Qualität wird als Übereinstimmung zwischen Erwartungen und tatsächlich erbrachten Leistungen gesehen. Dabei haben alle Beteiligten, die Kinder, Eltern, Erzieher, Träger, Gesellschaft unterschiedliche Vorstellungen und Erwartungen an Qualität. Alle Bedürfnisse aller Beteiligten zu befriedigen ist wohl kaum lösbar. Der Nationale Qualitätskriterienkatalog von Tietze und Viernickel dient als ein fachlicher Bezugspunkt interner Qualitätsentwicklung. Er stellt die Interessen, Bedürfnisse und Sichtweisen der Kinder und Familien in den Vordergrund und dient als Orientierung für die fachliche Arbeit in Kindertagesstätten (vgl. Tietze/ Viernickel 2003, S. 10 ff.). Die Anforderungen des Nationalen Qualitätskriterienkataloges sind in die allgemeinen Grundsätze des Situationsansatzes eingebettet, die sich an Lebensweltorientierung, Bildung, Partizipation, Gleichheit und Differenz und Inhalt von Inhalt und Form leiten (Dittrich 2013, S. 202).

Ziel der Qualitätsentwicklung ist eine fachlich fundierte, professionelle Arbeit, die mit Konzeptionsentwicklung der Einrichtung einhergeht. Die damit verbundenen Aufgaben bestehen unter anderem darin, Anpassungs- und Entwicklungsprozesse zu unterstützen und Fachlichkeit weiter zu entwickeln. Qualitätsentwicklung basiert auf unterschiedlichen Ebenen, auf der Struktur-, Prozess-, Orientierungs- sowie Ergebnisqualität. Unter Strukturqualität werden die situationsunabhängigen Rahmenbedingungen, die Ausstattungen, die Gruppengröße, die überwiegend politisch vorgegeben sind, gesehen. Prozessqualität bezieht sich auf die pädagogische Arbeit im weitesten Sinne. Sie bezieht sich auf professionelles Agieren und Reagieren der Fachkräfte sowie auf die reflektive Bewältigung des Alltags. Die gesamten Interaktionen im Kindergartenalltag gelten als Merkmal der Prozessqualität. Die Orientierungsqualität beschreibt die pädagogischen Vorstellungen, Werte, Überzeugungen, das Bild vom Kind. Diese Merkmale bringen pädagogische Fachkräfte einerseits schon mit, andererseits erwerben sie diese in ihrer allgemeinen und beruflichen Sozialisation (vgl.

Dittrich 2013, S. 201 f.). Durch Dokumentation der Veränderungen wird die Ergebnisqualität dargestellt.

Der Index für Inklusion wurde von Tony Booth, Mel Ainscow und Denise Kingston entwickelt und von der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft in deutscher Fassung herausgegeben. Er wird als Arbeitshilfe für inklusiv arbeitende Einrichtungen gesehen und ist eine wertvolle Handreichung zur Unterstützung und Entwicklung inklusiver Prozesse. Der Index versteht unter Inklusion, die Partizipation von allen Menschen zu erhöhen und sich stärker mit Vielfalt auseinanderzusetzen. Gleichzeitig gibt er Hilfen und begleitet den Prozess der Selbstevaluation. Er baut auf die Entwicklung des Spielens, Lernens und der Partizipation der Einrichtungen auf und hilft durch entdeckte eigene Ressourcen, Hindernisse zu minimieren und eine eigene Kultur des Zusammenarbeitens zu erstellen (vgl. Booth/ Ainscow/ Kingston 2012, S. 10). Der Index konzentriert sich auf vier Elemente, die Schlüsselkonzepte, den Planungsrahmen, die Evaluationsmaterialien und den Index-Prozess. Der Index-Prozess besteht aus fünf Phasen:

- „mit dem Index beginnen
- die Einrichtung beleuchten
- einen inklusiven Plan entwerfen
- den inklusiven Plan in die Praxis umsetzen
- den Index-Prozess evaluieren“ (ebd., S. 7).

Der Index nutzt Prüffragen, um alle am Prozess Beteiligten zusammenzubringen, um Inklusion zum Thema zu machen. Inklusionsbewegungen werden durch den Index entwickelt. Dabei geht es nicht um Kompetenzentwicklungen Einzelner, sondern um die Entwicklung der Einrichtung als Gesamtheit. Entwicklung ist nach dem Index nicht als Mechanismus, sondern vielmehr als Verbindung der Handlungen, Werte und Emotionen einerseits und Reflexion, Analyse und Planung andererseits, zu verstehen (vgl. Booth/ Ainscow/ Kingston 2012, S. 24).

Bei der Qualitätsbetrachtung müssen die organisatorischen Abläufe wie auch die fachlichen Inhalte berücksichtigt werden. Die ganzheitliche Betrachtung der Organisation zielt auf Qualitätsmanagementprozesse. Der

Einrichtung kann es so gelingen, sich zu reflektieren, Ziele zu beschreiben, Arbeitsschritte transparent zu machen, Ressourcen zu überprüfen und sinnvoll einzusetzen, um so eigene Ziele zu erreichen. Für das Bereitstellen der Mittel und Rahmenbedingungen ist der Träger verantwortlich. Für die fachliche und konzeptionelle Orientierung trägt der Leiter die Verantwortung. Jede Einrichtung setzt sich nach eigener Konzeption eigene Ziele und versucht diese entsprechend umzusetzen. Die Selbstevaluation stellt für den Erfolg von Qualitätsentwicklung das Primat dar. Es ist ein ressourcenorientiertes Konzept der Personal- und Teamentwicklung, bei dem die Kenntnisse und Kompetenzen der Fachkräfte im Mittelpunkt stehen (vgl. Tietze 2004, S. 4).

Die Grundvoraussetzung für die Entwicklung und den Erfolg von Qualität ist das eigene Interesse an fachlicher Weiterbildung und die Bereitschaft der Fachkraft, ihre persönlichen und fachlichen Fähigkeiten an jüngere Fachkraftgenerationen weiterzugeben. Kindereinrichtungen sind gute Lernorte für Praktikanten, um eine qualifizierte Ausbildung zu erhalten. Die Qualität der Praxisstelle zeichnet sich durch das Gesamtbild der Eigenschaften und Merkmale aus. Da hinein fließen die Möglichkeiten und Chancen einer Einrichtung, Praxiseinrichtung zu sein, qualitative Anleitung sicherzustellen und diese gleichzeitig als Ressource für die Einrichtung zu nutzen. Praktikanten können die pädagogische Arbeit bereichern. Für die erfolgreiche Durchführung von Praktika sind Qualitätsstandards und erforderliche Hilfsmittel zur Sicherung der Qualität der professionellen Anleitung erforderlich.

## **4.2 Anleitungsprozesse in Kindertagesstätten**

In den vorangegangenen Ausführungen bin ich bereits auf die Bedeutung der stetigen Weiterbildung pädagogischer Fachkräfte eingegangen. Die Verantwortung im Berufsfeld von Erziehern und Heilpädagogen wächst ständig an. Deshalb ist es besonders wichtig, die Praxis als einen Lernort für zukünftige Kollegen zu sehen. Die Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte steht seit den bildungs- und familienpolitischen Aufwertungen

von Kindertagesstätten und seit den breitgefächerten Qualifizierungsmöglichkeiten an Hoch- und Fachschulen auf dem Prüfstand. Mit dem steigenden Anspruch der frühkindlichen Bildung der Kinder in Tageseinrichtungen, kommen zunehmend größere Anforderungen auf Fachkräfte zu. Auf diese Anforderungen müssen sich Fach- und Hochschulen aber auch die Einrichtungen, als praxisnahe Lernorte, einstellen. Kindertagesstätten haben nicht nur Betreuungsaufgaben, vielmehr geht es um einen Bildungsauftrag, der zu erfüllen ist. Das Sächsische Gesetz zur Förderung von Kindern in Tageseinrichtungen verweist auf die Aufgaben und Ziele der Einrichtungen, die einen ganzheitlichen Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsauftrag zu realisieren haben (vgl. SMK 2009).

Die gesellschaftlichen Entwicklungen, wie die zunehmenden Individualisierungstendenzen, die Vielfalt in Familien und Lebensformen oder auch die Zunahme der Menschen mit Migrationshintergrund erfordern die Erweiterung des Qualifikationsprofils. Der Zugang zum Beruf eines Erziehers wird in Deutschland über Berufsfachschulen oder über ein Hochschulstudium gewährt. In verschiedenen Studien wird über das Pro und Contra der Ausbildungswege diskutiert. Alle Bildungswege verweisen auf den hohen Stellenwert der Verzahnung von Theorie und Praxis. Die angeleitete Praxis stellt einen wichtigen Baustein in der Ausbildung sozialer und pädagogischer Berufe dar. Jedes Praktikum stellt Anforderungen, die aus verschiedenen Perspektiven hervorgehen. Anforderungen gehen vom Praktikanten, von der Ausbildungsstätte, von der Praxiseinrichtung und vom Praxisanleiter aus (vgl. Rudolph 2012, S. 15 ff.). Nachfolgend werde ich die Perspektive des Praxisanleiters näher betrachten.

#### **4.2.1 Gesetzliche Rahmenbedingungen**

Die Ausbildung der sozialpädagogischen Berufe befindet sich seit dem Bolognaprozess zur europäischen Anpassung von Studienabschlüssen im Wandel. Es gelten neue Rahmengesetzgebungen für die Berufsausbildungen im pädagogischen Bereich. Fachkräfte für sozialpädagogische

Berufe, wie Erzieher, werden in berufsqualifizierenden Weiterbildungen in Vollzeit oder berufsbegleitend an Fachschulen oder an Hochschulen im Direktstudium oder berufsbegleitenden Studiengängen ausgebildet. Rechtsgrundlagen für die Ausbildung sind in Sachsen in der Verordnung des Sächsischen Staatsministerium für Kultus und Sport und des Sächsischen Staatsministeriums für Umwelt und Landwirtschaft über die Fachschule im Freistaat Sachsen (FSO) festgeschrieben. Für Studenten sind die gesetzlichen Regelungen im Gesetz über die Hochschulen im Freistaat Sachsen (Sächs. HSG) definiert.

Die Rahmenvereinbarungen der Ausbildungsverordnungen der einzelnen Bundesländer sind durch vielfältige Ausbildungsinhalte und Ausbildungsstrukturen geprägt. Zahlreiche verschiedene Praktika zeugen von dieser Vielfalt. Dies wiederum führt dazu, dass es vielfältige Erwartungen an die Praxiseinrichtungen und Praxisanleiter gibt. Der Anleiter trägt die Hauptverantwortung bei der Umsetzung des Auftrages der Auszubildenden, der Praktikanten in der Praxis. Er muss den Anleiterprozess gestalten und durchführen. Die Sächsische Qualifikations- und Fortbildungsverordnung pädagogischer Fachkräfte regelt im § 5 die Qualifikation der pädagogischen Fachkraft für die Betreuung von Praktikanten. Die Anleitung durch persönlich und fachlich geeignete pädagogische Fachkräfte ist sicherzustellen (vgl. SMK 2010). Die fachliche Eignung der Fachkraft wird an den Anforderungen der FSO gemessen. Sie muss über eine mehrjährige einschlägige Berufserfahrung sowie über Kompetenzen zur Praxisanleitung verfügen. Eine fachbezogene Fortbildung von mindestens 80 Stunden Dauer ist nachzuweisen (vgl. SMS/ SMK 2008). Diese Fortbildungen werden durch private Bildungseinrichtungen für soziale Berufe angeboten, müssen jedoch oftmals von den Fachkräften selbst finanziert werden.

#### 4.2.2 Ziele und Rolle des Mentors

Erzieher zu sein ist eine Sache - Praxisanleiter, eine andere. Es ist nicht immer leicht, verschiedene Rollen innerhalb der Einrichtung einzunehmen. Die Anleitung erfordert ein Gemisch aus Berufserfahrung und Fachkompetenz und weiterer Kompetenzen, die sich z.B. aus den Bereichen Bildung, Leitung, Beratung und Supervision ergeben. Ziel der Praktika ist das Kennenlernen des jeweiligen Arbeitsfeldes, um die fachlichen, personalen, sozialen und methodischen Kompetenzen zu entwickeln. Dabei ist praktisches Handeln mit schulischem Fachwissen so zu verbinden, dass sich Handlungskompetenzen bei den werdenden Erziehern, Heilpädagogen etc. dynamisieren. Die Unterstützung, Beratung, Begleitung und Reflexion von Auszubildenden dienen dabei der Zielerreichung (vgl. Marona-Glock/Höhl-Spenceley 2012, S. 6).

Eine gelingende Anleitung erfordert Rollenkompetenz. Sich mit der Rolle als Anleiter auseinanderzusetzen dient dazu, sich mit den gestellten Erwartungen und Anforderungen vertraut zu machen. Gleichzeitig erfolgt die Exploration der eigenen Erwartungen und des eigenen Verständnisses der Rolle. „Die Rolle muss individuell entwickelt werden, in Auseinandersetzung mit diesen Erwartungen und eigenen Vorstellungen. Rollenstatus, Rollenverhalten, Möglichkeiten und Grenzen der Rollen in Teams, Einrichtungen oder Arbeitsgruppen müssen erarbeitet und ausgelotet werden“ (ebd., S. 16).

Es gibt verschiedene Konzepte der Rollentheorien. Bernd Schmidt ordnet die verschiedenen Rollen in ein „Drei-Welten-Modell der Persönlichkeit“. Schmidt spricht nicht von Rollen, er spricht von Welten. Er bezeichnet diese drei Welten Professions-, Organisations- und Privatwelt. Die Professionswelt, das fachliche Können, beschreibt die eigene fachliche Qualifikation, das eigene Verständnis der professionellen Lebensqualität, die Gesamtheit der beruflich erworbenen Fach- und Handlungskompetenzen. Die Organisationswelt ist die Welt, in der der Anleiter arbeitet. Sie beschreibt die Position und Funktion, die der Mentor in der Institution einnimmt. Diese Rolle wird in Arbeitsplatzbeschreibungen definiert und ist nicht personell abhängig. Die Organisationswelten erhalten durch die Professionalität des

Mentors ihre eigene Ausprägung. In der Privatwelt liegt der Fokus auf der persönlichen, individuellen Herkunft, auf den eigenen Lebenserfahrungen, die den beruflichen Alltag bewusst und unbewusst prägen. Kann der Mentor alle drei Welten in seine Rolle als Anleiter einbinden, wird er seiner Rolle als Anleiter gerecht (vgl. Marona-Glock/ Höhl-Spenceleley 2012, S. 17 ff.).

Die Perfektion eines Anleiters, eine perfekte Rollendefinition ist wohl kaum möglich, da diese immer mit unterschiedlichen Erwartungen einhergeht. Immer allen Erwartungen gerecht werden zu wollen, kann nicht Ziel von Praxisanleitung sein.

### **4.3 Professionelle Handlungskompetenz im Anleitungsprozess**

Der Kompetenzbegriff kommt aus dem lateinischen und bedeutet, Zuständigkeit und Sachverstand zu besitzen und Fähigkeiten in einem bestimmten Bereich zu haben (vgl. Jaszus/ Büchin-Wilhelm/ Mäder-Berg/ Gutmann 2008, S. 27). Die Fachkraft kann im Alltag selbstorganisiert, kreativ und selbstkritisch handeln, um die Arbeitsaufgaben zu bewältigen. Der Prozess der Professionalisierung bezieht sich dabei nicht nur auf die Handlungsmethoden der sozialpädagogischen Fachkräfte, er schließt auch Rahmenbedingungen, Möglichkeiten und Barrieren ein. Galuske meint als Profession: „...eine spezielle Ausprägung beruflicher Tätigkeit, die mit einem besonders hohen Ansehen verbunden ist“ (Galuske 2011, S. 121). Es geht „...um einen Zugewinn an beruflicher Autonomie, vermittelt über eine wissenschaftliche Fundierung des beruflichen Wissens und Könnens von Fachkräften“ (ebd., S. 123). Berufliche Autonomie beschreibt das eigene Selbstbewusstsein zu entwickeln und zu stärken. Es besteht die Chance, die Theorie für die Orientierung und Profilierung der Praxis zu nutzen. Praxisanleitung hat lehrende, beratende, beurteilende und administrative Charakteristiken. Die Orientierung liegt auf der Entwicklung von Berufskompetenz, Berufsidetität und Reflexionsfähigkeit. Die Aneignung und Entwicklung professioneller Handlungsfähigkeit stellt die Basis der Arbeit in sozialpädagogischen Berufen dar. Professionelle Handlungs-



kompetenz meint „Wahrnehmungskompetenz, Interaktions- und Kommunikationskompetenz, Reflexionskompetenz“ (Galuske 2011, S. 130).

Professionelle Handlungskompetenz eines Anleiters versteht sich in der Fähigkeit, sein durch berufliche Autonomie erworbenes eigenes Wissen und eigene Fähigkeiten weiterzugeben. Die Handlungskompetenzen sind in den Bereichen Persönlichkeit, soziale Ebene, Wissen und Umgang mit systemischen Aspekten und methodischer Bereich zu vertiefen und zu entwickeln. Marona-Glock und Höhl-Spenceleley stellen die vier Kompetenzbereiche in einem Kompetenzquadranten dar (Anlage 2). Diese Darstellungen zeigen die Breite der notwendigen Voraussetzungen, um professionelle Anleiterprozesse zu gestalten. Als wesentliche Grundlagen werden Fachkompetenz, Selbstkompetenz, Sozialkompetenz und Methodenkompetenz definiert (vgl. Marona-Glock/ Höhl-Spenceleley 2012, S. 9 ff.).

#### **4.3.1 Fachkompetenz**

Fachkompetenz beinhaltet die fachlichen Fähigkeiten, berufsbezogenes Wissen miteinander zu verbinden, zu vertiefen, kritisch zu betrachten und situativ einzusetzen. Die Fähigkeit wird primär durch die eigene Lebensbiografie, durch die eigene Bildung und Ausbildung und die stetige fachliche Weiterbildung geprägt (vgl. Jaszus/ Büchin-Wilhelm/ Mäder-Berg/ Gutmann 2008, S. 27). Eigenes fachliches Wissen steht im Kontext mit der Fähigkeit, dieses Wissen auch interdisziplinär anzuwenden. Der Mentor arbeitet in einer Organisation, die ihm vertraut ist und in der er sich täglich beweist. Er kennt die Entwicklungen in seinem Arbeitsfeld und kann gegenüber dem Praktikanten Wissen hinsichtlich Strukturen, Arbeitsabläufe, Inhalte und Spezifik der pädagogischen Arbeit etc. weitergeben. Der Anleiter selbst muss seine Kenntnisse durch Fortbildungen stets erweitern. Je mehr Wissen an die Anzuleitenden weitergegeben wird, desto besser kann sich deren Handeln entwickeln.

### **4.3.2 Selbstkompetenz**

Selbstkompetenz kann auch als Persönlichkeitskompetenz bezeichnet werden. Diese Kompetenz spiegelt sich in den eigenen Moral- und Wertvorstellungen wieder. Es ist bedeutsam, welche Einstellungen der Mentor zur eigenen Arbeit aufzeigt, welche sozialen und eigenen Verantwortungen er auf sich nimmt. Die eigene Motivation, das Engagement, die Leistungs- und Lernbereitschaft sowie der Umgang mit Kritik werden auf den Praktikanten projiziert. Persönlichkeitskompetenzen gehen über den Arbeitsprozess hinaus. Sie spiegeln sich zum Beispiel in der Flexibilität, Ausdauer, Zuverlässigkeit und Aufgeschlossenheit wieder. Die Befähigung, eigenverantwortlich zu handeln und Verantwortung zu übernehmen ist der Selbstkompetenz inbegriffen (vgl. ebd., S. 27 f.).

### **4.3.3 Sozialkompetenz**

Sozialkompetenz zeigt sich in der kommunikativen, integrativen und kooperativen Fähigkeit der Fachkraft, Beziehungen zu gestalten (vgl. Jaszus/ Büchin-Wilhelm/ Mäder-Berg/ Gutmann 2008, S. 28). Der Anleiterprozess gestaltet sich als Beziehung zwischen Anleiter und Praktikant. Während des Prozesses kann es immer wieder zu unvorhergesehenen Entwicklungen aber auch zu Stagnationen kommen. Die Ursachen dafür können vielfältig sein. Sie können einerseits mit den unterschiedlichen Charakteren, z.B. inaktiver, zurückhaltender Praktikant oder liebenswerter, sympathischer Anleiter und andererseits generell mit dem Thema Konflikt zusammenhängen. Jeder Praktikant hat seine eigene Persönlichkeit. Jeder Praktikant ist anders. Dies bedeutet immer wieder, sich als Mentor auf den Lernenden einzulassen, ihm in Konflikt- und Krisensituationen beratend zur Seite zu stehen. Konfliktsituationen können bei Praktikanten passive Verhaltensweisen auslösen, wie Nichtstun, Überanpassung, Agitation, Gewaltanwenden (vgl. Marona-Glock/ Höhl-Spenceleay 2012, S. 77 ff.). Diese Verhaltensweisen frühzeitig zu erkennen, die Auszubildenden damit zu konfrontieren, um schließlich Probleme bearbeiten zu können, zeichnet

die Gestaltung von Beziehungen aus. Eine gute Beziehung definiert sich ebenfalls durch eine verantwortliche Haltung. Es ist nicht von Nutzen, gegenüber dem Lernenden eine überverantwortliche Haltung einzunehmen und ihm das Gefühl einer Unterverantwortung zu übertragen. Diese Form von Anleitung schadet der Beziehung. Professionelle Beziehungsgestaltung bedeutet, sich auf eine berufliche Ebene zu etablieren. Es ist normal, dass es im Alltag zu Konflikten kommt. Der konstruktive Umgang mit Konflikten, die Analyse, Deeskalation und Konfliktgespräche sind Kompetenzen, die der Anleiter dem Praktikanten gegenüber aufzeigen muss. Gespräche benötigen Zeit. Diese Zeit muss ein Mentor einplanen, um Beziehungen aufzubauen und zu entwickeln (vgl. Marona-Glock/ Höhl-Spenceleley 2012, S. 80).

#### **4.3.4 Methodenkompetenz**

Galuske geht in seinem Verständnis von Methode davon aus, wie und nach welchen Verfahrensweisen Wissen und Fähigkeiten vermittelt werden. Die Frage nach dem wie verbindet er im Nachgang mit der Frage nach den Inhalten und Zielen, die vermittelt werden (vgl. Galuske 2011, S. 27 ff.). Methodenkompetenz charakterisiert die Fähigkeit, sein Handeln methodisch und systematisch zu planen, um ein bestimmtes Ziel zu erreichen. Im weiteren Verlauf möchte ich aus der Vielzahl der Methoden auf drei Methoden näher eingehen, die es dem Lernenden ermöglichen, unter Anleitung seine Lernziele zu erreichen.

Um Systematik und Planungssicherheit zu haben, wird sich eines Ausbildungsvertrages zwischen Anleiter und Praktikant bedient. Dieser Vertrag beinhaltet die Richtung, Ziele, Erwartungen, den Ablauf und Aufbau des Praktikums. Inhaltlich werden die Rahmenbedingungen für das Praktikum festgeschrieben, die sich z.B. in der Dauer der Praxisangebote, den Ort oder in der Form der Zusammenarbeit mit der Schule widerspiegeln. Die Verantwortlichkeiten, Methoden und Ziele der Praxisanleitung sind im Vertrag klar definiert. Er dient der Steuerung der gemeinsamen Arbeit von

Lehrendem und Lernenden (vgl. Marona-Glock/ Höhl-Spenceleley 2012, S. 38).

Während eines Praktikums erfährt der Praktikant in verschiedenen Phasen verschiedene Methoden. Der Fokus liegt dabei in der Auswahl angemessener Methoden, die von der jeweiligen Arbeitssituation und von dem Praktikanten selbst abhängig sind. Marona-Glock und Höhl-Spenceleley teilen ein Praktikum in die Anfangsphase, die Kernphase und die Abschlussphase ein (vgl. ebd., S. 43). Mit diesem Phasenmodell wird der zeitliche Verlauf des Praktikums beschrieben. In der Anfangs- und Orientierungsphase unterstützt der Mentor beim Kennenlernen von Arbeitsabläufen, Zuständigkeiten, Strukturen etc. und hilft bei der Einarbeitung. In dieser ersten Phase liegt der Schwerpunkt des praktischen Handelns in der gemeinsamen Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung. In der Kernphase geht es darum, das Gelernte und Fertigkeiten selbst auszuprobieren, die eigene berufliche Identität zu finden und eigene pädagogische Handlungsstile des Praktikanten zu prägen. Die Aufgabe des Anleiters besteht darin, zu delegieren, angemessenen Erprobungs- und Entwicklungsfreiraum einzuräumen, Vor- und Nachbereitungen zu begleiten, Reflexionen anzuleiten und den Praktikanten bei der Entwicklung seiner Berufsidentität zu unterstützen. Vertiefendes und eigenständiges Arbeiten des Praktikanten stehen im Vordergrund. In die Abschlussphase fließen der Prozess des Fertigstellens und Beendens des Praktikums und das Abschiednehmen ein. Während dieser Phase reflektiert der Anleiter den gesamten Prozess und überprüft für sich, ob die Lernziele erreicht wurden. Dokumentationen der Leistungen des Praktikanten helfen, eine entsprechende Beurteilung für ihn zu erstellen (vgl. Marona-Glock/ Höhl-Spenceleley S. 47 ff.).

Das Anleitungsgespräch ist im gesamten Anleitungsprozess das Wichtigste. Damit Anleitungsgespräche gut gelingen, müssen folgende drei Aspekte berücksichtigt werden:

- „der Rahmen, in dem die Anleitung stattfindet
- die Beziehungsebene zwischen Anleiter und Praktikant
- die Vermittlung der Inhalte“ (ebd., S. 60).

Es ist besonders wertvoll, Anleitungsgespräche auf der Basis von Verlässlichkeit und Sicherheit zu führen. Ein gelungenes Gespräch zeichnet sich dadurch aus, dass die gestellten beruflichen Anforderungen reflektiert und bearbeitet werden können. Deshalb ist es umso wichtiger, dass Anleitungsgespräche regelmäßig und außerhalb des Gruppengeschehens stattfinden. Anleiter und Praktikant müssen Raum und Zeit bekommen, Fragen aufzuzeigen, Antworten zu finden, Gedanken weiterzuentwickeln und gegenseitig Kontakt aufzubauen. Jeder Praktikant lernt anders. Lerninhalte sollen so vermittelt werden, dass sie den Lernenden erreichen. Erst durch die Auseinandersetzung mit dem Thema und durch Interaktionen mit dem Gegenüber, führt die Reflexion zum Lernprozess.

#### **4.4 Zwischenfazit**

Mit dem Recht eines jeden Kindes auf qualitativ hochwertige Bildung verbinden sich die gestiegenen veränderten Anforderungen an die Arbeit pädagogischer Fachkräfte. Die Diskussionen um die Qualität in den Einrichtungen spielen dabei eine wesentliche Rolle. Die Qualität pädagogischer Prozesse ist dadurch gekennzeichnet, dass es den Pädagogen gelingt, die Fähigkeiten und Bedürfnisse der Kinder zum Ausgangspunkt der individuellen Bildungsziele zu nutzen. Qualitätsprozesse unterliegen Prüfsystemen, die bis hin zur Vergabe von Gütesiegeln führen. Die fachliche Orientierung, ständige berufliche Qualifikationen und Weiterbildungen der Fachkräfte sind primäre Aspekte der Professionalisierungsdebatte dieses Berufsfeldes.

Qualität spiegelt sich ebenfalls in einer professionellen Praxisanleitung wieder. Die praktische Anleitung ist neben der theoretischen Ausbildung ein wichtiger Aspekt der beruflichen Ausbildung zukünftiger pädagogischer Fachkräfte. Erworbenes theoretisches Wissen kann nur in der Praxis angewendet und geprüft werden. Das gemeinsame Lernen, Arbeiten, Erproben und Bewerten von Anleiter und Praktikant auf einer Ebene, stellt eine erfolgsversprechende Grundlage in Anleitungsprozessen dar. Auszubil-

dende haben ein Recht auf professionelle Praxisausbildung. Gerade in unserer Einrichtung muss dieses Recht vom Team noch besser verstanden werden. Praktikanten sind keine helfenden Schüler, sondern die „Macher“ von morgen.

Meine zukünftige Aufgabe besteht darin, alle Mitstreiter in meinem Team zu sensibilisieren, ihr Wissen und ihre Fähigkeiten weitergeben zu wollen, um auch in der Perspektive professionelles Fachpersonal vorhalten zu können. Nur professionell handelndem Fachpersonal wird es gelingen, sich auch weiterhin für die Teilhabe aller Menschen am gesellschaftlichen Leben einzusetzen.

## **5 Inklusionsgetragene soziale Arbeit in der Kindertagesstätte**

### **5.1 Moderne Impulse für die innovative Praxis**

Kindertagesstätten setzen Impulse für den gesellschaftlichen Umbruch in Deutschland. Die Impulse sind darauf gerichtet, jeden Menschen zu befähigen Werte, Kompetenzen, Kenntnisse und Fähigkeiten zu erlangen, die für die eigene Zukunftsgestaltung notwendig sind. Die verschiedenen Bereiche im Bildungssystem stehen dabei vor hohen Anforderungen. Pädagogische Fachkräfte in Kindertagesstätten stehen als Gestalter der Bildungsprozesse im pädagogischen Alltag im Mittelpunkt. Bildung eines jeden Menschen beginnt bereits in der frühen Kindheit. Die Kindertagesstätte bietet einen mehrdimensionalen Zugang für Kinder sich Wissen, Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kompetenzen anzueignen. Voraussetzung für die Ermöglichung des Zuganges sind gut ausgebildete, pädagogische Fachkräfte in einem eigenständigen Bildungsbereich, dem Elementarbereich. Der Elementarbereich hat einen eigenen Betreuungs-, Bildungs- und Erziehungsauftrag.

Heilpädagogisches Handeln nach dem situationsorientierten Ansatz von Armin Grenz stellt eine zukunftsweisende Perspektive dar. Moderner Kindergartenalltag lässt sich mit den Grundsätzen wie Partizipations- oder Situationsorientierung, Orientierung an Werten, an Selbstorganisation und Kooperation verbinden. Der Raum der Kindheit wird bei diesen Grundsätzen selbstverständlich geschützt ohne den Blick zur nahen und fernen Lebenswelt zu verlieren. Armin Grenz versteht die Kindertagesstätte als einen persönlichkeitsprägenden Lebens- und Wirkungsraum für Kinder. Der Bildungsraum Kindertagesstätte darf sich nicht mit Schule gleichsetzen und definieren lassen. In diesem Raum steht das Kind im Mittelpunkt. Jedes Kind soll angenommen werden und sich wohlfühlen. Gemeinsam mit anderen Kindern und dem Fachpersonal soll es seine Potenziale und Ressourcen entwickeln können, um so ein hohes Maß an Autonomie, Selbstständigkeit und Selbsttätigkeit aufzubauen. Zeitaktuelle und funktionsorientierte Absichten von Erwachsenen sowie wirtschaftlich und politisch orientierte Ziele dürfen diesen geschützten Bildungsraum nicht bestimmen. Das ganzheitliche Leben und Lernen in Alltagssituationen, gegenwartbestimmende Lebensthemen, aktuelle Interessen und bedeutsame Situationen des Kindes bestimmen die Alltagspraxis. Die Kinder können in Kindereinrichtungen in Sinnzusammenhängen tätig sein und individuelle Erfahrungen machen (vgl. Klein 2015, S. 172 ff.).

Das Fachpersonal trägt die Verantwortung, dass die wandelnden elementarpädagogischen Konzepte innerhalb und außerhalb der Einrichtung geachtet und getragen werden. Durch die Transparenz der Betreuung-, Erziehungs- und Bildungsziele erhalten Eltern sowie die Öffentlichkeit die Chance, Haltungen und Sichtweisen kindlicher Entwicklungsgeschehnisse zu überprüfen und durch aktuelle Informationen neue Einsichten erhalten und finden zu können. Die Öffentlichkeitsarbeit trägt wesentlich dazu bei, das eigenständige Berufsbild der Erzieher zu stärken und zu verbessern. Elementarpädagogische Fachkräfte haben den gleichen Stellenwert wie andere Berufsgruppen, z.B. Lehrer und Therapeuten. Die Öffnung nach außen ermöglicht es zu zeigen, was es heißt, Kind zu sein, wie individuelle Kindheit in der Kindergruppe gelebt wird, wie sich jeder selbst entdecken und sich in seiner Selbstbildung entwickeln kann (vgl. Klein 2015, S.

175). „Die Erzieherin ist es, die sich als engagierte spiel- und handlungsfreudige, aufmerksame und neugierige, wissende und zugleich ständig lernende, lösungsorientierte [statt problemfixierte] und entwicklungsbegleitende Person dem Kind zuwendet, um es in seiner Einmaligkeit zu verstehen, und ihm als bedeutsame Beziehungspartnerin die Möglichkeit gibt, als Bindungsperson akzeptiert zu werden“ (ebd. S. 175).

Die Persönlichkeit der Fachkraft, seine Emotionalität, Kognition, Professionalität und Kompetenz steht im Blickpunkt. Die Ansprüche an die Haltung der Fachkraft sind sehr hoch. Aus der Haltung heraus ergibt sich pädagogisches Handeln, dass der Fachkraft die dialogische Begegnung mit dem Kind ermöglichen soll. Der situationsorientierte Ansatz versteht sich als ganzheitlicher und heilender Erziehungs- und Bildungsansatz, der allen Kindern ausreichend Raum und Zeit zur Verfügung stellt. Der Weg zum Ziel der inklusiven Praxis wird durch die Beachtung der Grundbedürfnisse des Kindes, der Selbsttätigkeit im Alltag, der Bildungsgrundsätze, des Spiels als Bildungsmittelpunkt der pädagogischen Praxis und die Beachtung der Bildung durch Bindung ermöglicht (vgl. Klein 2015, S. 179).

In dem von Fachpersonal und Kindern gemeinsam geplanten Raum des Wohlfühlens entwickeln sich emotional stabilisierende Persönlichkeitsmerkmale und stabile soziale Gewohnheiten, die es jedem Kind ermöglichen, die Potenziale und Ressourcen der eigenen Entwicklung zu nutzen.

## **5.2 Neue Herausforderungen und Schlussfolgerungen**

### **5.2.1 Herausforderungen für die sozialpädagogische Arbeit**

Inklusion ermöglicht das gemeinsame Spielen und Lernen aller Kinder. Das gemeinsame Aufwachsen von Kindern mit und ohne Behinderung ist von entwicklungsfördernder Wirkung, wenn die pädagogischen Fachkräfte eine positive Einstellung und Haltung zur Inklusion zeigen und ihre tägliche Arbeit mit Überzeugung als Herausforderung gemeistert wird. Damit Inklusion gelingt, bedarf es einer klaren konzeptionellen Ausrichtung der



pädagogischen Arbeit. Inklusionsgetragene pädagogische Arbeit kann nur von gut ausgebildeten, professionell heilpädagogisch handelndem Fachpersonal geleistet werden. Die Fachkräfte müssen über inklusionspädagogische Kompetenzen verfügen, die sie an Berufseinsteiger weitergeben können. Der Praxisorientierung kommt bei der Ausbildung pädagogischer Fachkräfte ein hoher Stellenwert zu. Fachliche Betreuung und Anleitung kann nur von einem fortgebildeten Fachpersonal realisiert werden.

Wie die Fortbildung für die fachliche Anleitung und Betreuung von Praktikanten erfolgen soll, ist in Sachsen nur in einer gemeinsamen Empfehlung des Sächsischen Staatsministeriums für Soziales und des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus und Sport geregelt. Es gibt keine klaren Vorgaben, sondern nur richtungsweisende Orientierungen, in denen sich der Praxisanleiter als Berater, Moderator und Vorbild finden soll.

Praxisanleitung darf nicht als zusätzliche Aufgabe von den Erziehern gesehen werden. Vielmehr besteht die Chance für den Erzieher, Theorien und Methoden mit persönlichen Kompetenzen und der Situation vor Ort zu einer individuellen Anleitungsdynamik zu verknüpfen und sein Wissen und Handeln weiterzugeben. Praxisanleitung bietet die Chance sich nach außen zu öffnen, die Arbeit der Einrichtung transparent zu machen. Diese Öffnung ermöglicht es, das Berufsbild des Erziehers zu verbessern. Erzieher brauchen Anerkennung und Wertschätzung ihrer täglichen Arbeit. Anleitungsprozesse sind wertvolle Quellen, die auf Anerkennung, Wertschätzung und Reflexion der praktischen Arbeit beruhen. Effektive und transparente Begleitung von Praktikanten erfordert Kompetenzen der Fachkraft, die gleichzeitig Herausforderungen für den Pädagogen sind. Neben der individualisierenden Perspektive auf das Kind muss auch die Sensibilität gegenüber kollektiven Erkenntnissen beachtet werden. Regelwissen und Fallverständnis zu kombinieren, charakterisiert professionell pädagogisches Handeln.

Inklusionsideen müssen als selbstverständlicher Bestandteil der täglichen pädagogischen Arbeit weitergegeben werden. Die Pädagogen in den sozialpädagogischen Berufen müssen zunehmend mehr Einflussnahme, Mitsprache und Mitbestimmung bei der Formulierung von Inklusionskrite-

rien erhalten, da Inklusion auch von funktionsorientierten strukturellen Bedingungen abhängig ist. Das Recht auf Teilhabe am gesellschaftlichen Leben und das Recht auf Bildung sind gesetzlich verankert. Um diese Rechte allen zu ermöglichen benötigen pädagogische Fachkräfte Unterstützung und Weiterbildung.

### **5.2.2 Herausforderungen für die Profession**

Professionalität der Sozialen Arbeit beginnt bereits in der Ausbildung. Burkhard Müller geht davon aus, dass sich schon während der Ausbildung professionelle Haltung entwickeln kann, indem wissenschaftliche Ergebnisse nicht nur genutzt werden sondern „Wissenschaft als Hilfsmittel zur Entwicklung einer selbstreflexiven Persönlichkeit“ (Müller 2012, S. 118) verstanden wird, um Beziehungen zu Klienten angemessen zu gestalten. Fachkenntnisse bilden die Grundlage von Professionalisierung, die mit persönlicher Haltung, mit eigenem Engagement und eigenem Erscheinungsbild verknüpft sind. Pädagogen stehen immer wieder vor der Herausforderung ihr eigenes Tätigkeitsfeld kritisch zu reflektieren, um so ihr Handeln zu überprüfen und zu verändern. Supervision und selbstreflexive Verarbeitung im Team sind von besonderer Bedeutung um professionelle Haltung zu entwickeln. Professionelles Handeln versteht sich auch darin „...kritisch Bezug auf den Alltag der Klienten zu nehmen, [Selbst-] Täuschung aufzudecken, Scheitern zu verhindern, allerdings immer unter der Maxime, dass der Klient prinzipiell kompetent ist, sein eigenes Leben zu leben“ (Galuske 2011, S. 146). In Kindereinrichtungen sind es die Erzieher und Heilpädagogen, die den Kindern bei der Bewältigung des Alltages helfen. Sie haben die Aufgabe zu planen, zu organisieren, bedarfsgerecht ausgewählte und lebensraumorientierte Angebote durchzuführen und zu bewerten. Sie stehen vor der Aufgabe, Effizienz und Effektivität der eigenen Handlung nachzuweisen.

Wir müssen die Gesellschaft und die Politik davon überzeugen, dass Bildung nicht erst in der Schule beginnt, sondern dass Kindertagesstätten wichtige Lern- und Bildungsorte für Kinder sind. Partizipation mit den Eltern schafft dafür eine wesentliche Grundlage. Dialogisch partnerschaftliche Haltungen in der Arbeit mit den Eltern vergrößern den Blick auf beiden Seiten und müssen zur Transparenz der Arbeit genutzt werden. Inklusion verlangt nach Selbstverantwortung aller Rollenträger. Inklusionsprozesse sind langwierig und von gesetzlich abgesicherten Rahmenbedingungen abhängig. Pädagogen in Kindereinrichtungen sind bereits auf dem inklusiven Weg. Es ist unserer Pflicht und Verantwortung, unsere Arbeit öffentlich zu machen. Eine multiprofessionelle Teamstruktur, Fachberatung, die Vernetzung mit Therapeuten und anderen Institutionen tragen zur Entwicklung unserer Profession bei.

Es werden Rahmenbedingungen benötigt, die nachhaltig im Interesse der Kinder und Eltern sind. Die Rahmenbedingungen müssen auf politisch-gesellschaftlicher Ebene gewährleistet werden. Inklusion erfordert politische Veränderungen. Ausreichend geschultes Personal, kleinere Gruppenstärken, genügend Zeit für Vor- und Nachbereitungen, regelmäßige Möglichkeiten der Weiterbildung, um sich auf Inklusion vorzubereiten und finanzielle Bereitstellung von Mitteln sind nur einige Schwerpunkte, die auf politischer Ebene zu verändern sind. Diese Veränderungen gehen gleichzeitig mit der Wertschätzung des Pädagogenberufes in Kindertagesstätten einher. Die Frage nach der Akademisierung von frühpädagogischen Fachkräften sollte unbedingt neu aufgegriffen werden.

Die Unterstützung der BRK darf nicht zum Sparmodell unserer Gesellschaft werden. Finanzielle Leistungen müssen weiterhin zur Verfügung stehen. Im Bereich der Bildung müssen Gesetze auf Bundesebene neu strukturiert werden, um die Umsetzung der BRK erfolgreich durchzuführen. Inklusion setzt einheitliche, verbindliche, rechtlich gesicherte Mindeststandards in Kindertagesstätten voraus. Es ist an der Zeit, den Beruf der Erzieher aufzuwerten und seine Attraktivität zu steigern. Dafür sind gute rechtliche Rahmenbedingungen erforderlich.

### **5.2.3 Impulse für weiterführende Forschungsarbeiten**

Mit dem Recht auf Bildung wird das Recht auf inklusive und qualitativ hochwertige Bildung unterstrichen. Die Bildungs- und Erziehungspläne der einzelnen Länder stellen die Grundlage der zu vermittelnden Inhalte in Tageseinrichtungen dar. Der Sächsische Bildungsplan wird als Leitfaden von pädagogischen Fachkräften genutzt. Es besteht keine Verpflichtung diesen umzusetzen. Inklusives Bildungsverständnis baut auf das gemeinsame Nachdenken über Bildung und Erziehung unter stetiger gesellschaftlicher Veränderung auf. Bildungspläne sollten nicht auf Länderebene entwickelt und erstellt werden. Es wäre zu untersuchen, ob ein zentraler staatlicher Plan eine bessere Arbeitsgrundlage darstellt.

Es ist besonders wichtig bereits in der Ausbildung pädagogischer Fachkräfte die Inhalte der Ausbildung mit Inhalten der Integration und Inklusion zu erweitern. Viele Kindereinrichtungen haben ihre Türen für alle Kinder geöffnet. Praktikanten werden schon in ihrer Ausbildung mit Behinderung, Integration und Inklusion konfrontiert. Inklusion als mehrdimensionaler Komplex stellt hohe Anforderungen. Grundlagen dafür müssen bereits in der Ausbildung gelegt werden. Bei meiner Recherche wurde deutlich, dass es noch zu wenig empirisch fundiertes Datenmaterial über Konzepte von Ausbildungsstrukturen der Fachschulen und Fachhochschulen in Zusammenarbeit mit den Praxisorten gibt. Solche Konzepte müssen die Grundlage für Praxisanleitungen sein und den Mentoren zur Verfügung stehen. Vera Deppe verweist in ihrer Studie „Anforderungen an die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern“ darauf, dass die Inhalte der Ausbildung durch die Verordnung der Kulturminister-Konferenz und Lehrpläne der Länder vorgegeben sind und großen Gestaltungsraum bieten. Auf eine intensive Begleitung der Praxisanleiter durch die zuständigen Lehrkräfte der Schulen wird verwiesen. Eine Vereinheitlichung der Bildungspläne könnte das Ausbildungsniveau an den Schulen verbessern (vgl. Deppe 2011, S. 12). Es fehlen didaktische Konzepte für Praxisanleitungen, die es zu erarbeiten und zu begleiten gilt.

Den Kindergarten als inklusiven Bildungsort zu bezeichnen, wird noch einige Zeit dauern. Die Pädagogen benötigen in ihrer Arbeit Hilfe und Unterstützung. Praxisforschung ist eine wertvolle Möglichkeit der Unterstützung. Sie basiert auf Forschungsprojekten. In Sachsen wurde 2013 das Projekt „Eine Kindertagesstätte für Alle - das Modell Inklusion“ vom Institut 3L Dresden gestartet. Derartige Projekte versuchen Theorie und Praxis sowie Forschen und Handeln zu verbinden. Die Vorstellung und das Einbringen der Ergebnisse in die Praxis sind für alle Einrichtungen entwicklungsfördernd. Es ist förderlich, Bestandsaufnahmen, Untersuchungen und Auswertungen von Befragungen pädagogischer Fachkräfte durchzuführen, zu evaluieren und vorzustellen. Schwerpunkte der Befragungen sollten z.B. sein, die Einstellungen der Erzieher zur Behinderung, Integration, Inklusion, der Umgang der Fachkraft mit Vielfalt, das Verständnis der Vielfalt im Team oder auch Fragen zu Konzepten der Praxisanleitung in Kindereinrichtungen. Untersuchungen hinsichtlich der Praxisdurchführung und Praxisforschung von Integration und Inklusion sind erforderlich. Forschungsergebnisse müssen in die Praxis getragen werden, um den Inklusionsgedanken umsetzen zu können.

## 6 Resümee

Inklusion bedeutet für die Kindertagesstätte das gemeinsame Spielen, Lernen und Aufwachsen aller Kinder zu ermöglichen. Im Fokus stehen dabei die Kinder in ihrer Vielfalt, mit all ihren unterschiedlichen Voraussetzungen und Bedürfnissen. Um der Forderung nach qualitativ hochwertiger Bildung gerecht zu werden, müssen pädagogische Fachkräfte über professionelle Kompetenzen verfügen, die ihr pädagogisches Handeln im Alltag ausrichten. Das Überwinden von Stigmatisierung stellt eine Herausforderung inklusionsgetragener heilpädagogischer Arbeit dar. Die Bereitschaft jeder Fachkraft sich weiterzuentwickeln, sich nach außen zu öffnen, sich zu reflektieren, sich weiterzubilden, in multiprofessionellen Teams zu agieren, mit Eltern zusammen zu arbeiten, sind gute Voraussetzungen, um inklusiv zu arbeiten. Inklusion umzusetzen ist ein Weg, der von Dauer geprägt ist. Deshalb ist es umso wichtiger, gut ausgebildetes Fachpersonal vorrätig zu haben. Durch Anleitungsprozesse ist es möglich, professionelles Arbeiten an Berufseinsteiger weiterzugeben, um die bisherigen begonnenen schrittweisen Umsetzungen der Inklusionsidee zu entwickeln und zu vervollkommen. Den politischen Sparvorgaben im Bereich der Bildung muss konsequent entgegengetreten werden. Erkenntnisse im Bereich der Verbindung von Theorie und Praxis müssen systematisch überprüft und überarbeitet werden. Die pädagogische Arbeit mit Kindern befindet sich im Wandel. Diese professionelle Arbeit müssen Anleiter an zukünftige Fachkräfte gekonnt weitergeben, mit dem Ziel, allen Kindern die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben und eine qualitativ hochwertige Bildung zu ermöglichen.

### III Quellenverzeichnis

#### Publikationen

Albers, T. (2014): Zur Qualitätsentwicklung inklusiver Einrichtungen. In: Weltzien, D., Albers, T. (Hg.). Kindergarten heute. Wissen kompakt. 2. Auflage. Freiburg im Breisgau: Herder, S. 27-39.

BIH (Bundesarbeitsgemeinschaft der Integrationsämter und Hauptfürsorgestellten) (2010): Sozialgesetzbuch Neuntes Buch. Rehabilitation und Teilhabe behinderter Menschen, S. 14. Walldorf: Integra Service GmbH.

BMAS (Bundesministerium für Arbeit und Soziales) (2011): Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen, S. 5- 36. Bonn: BMAS.

BMFSFJ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend) (2013): Kinder- und Jugendhilfe. Achstes Buch Sozialgesetzbuch, S. 88-94. Berlin: Bundesministerium.

BMFSFJ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend) (2014): Übereinkommen über die Rechte des Kindes, 5. Auflage. Berlin: BMFSFJ.

Bock, T. (1997): Professionalisierung. In: Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge. Fachlexikon der sozialen Arbeit. 4. Auflage, S. 734- 735. Stuttgart, Berlin, Köln: Kohlhammer.

Deppe, V. (2011): Anforderungen an die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, S. 12. München: Deutsches Jugendinstitut.

Deutscher Bundestag (2007): Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland, S.14. Ulm: Ebner & Spiegel.

- Dittrich, G. (2013): Entwicklung pädagogischer Qualität in integrativen Kindertagesstätten. In: Kreuzer, M., Ytterhus, B. (Hg.). Dabei sein ist nicht alles. Inklusion und Zusammenleben im Kindergarten. 3. Auflage, S. 201-218. München: Reinhardt.
- Fischer, H., Renner, M. (2015): Heilpädagogik. Heilpädagogische Handlungskonzepte in der Praxis. 2. Aktualisierte Auflage, S. 17-20, 60-75. Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Galuske, M. (2011): Methoden der Sozialen Arbeit. Eine Einführung. 9. ergänzte Auflage, S. 21-29, S. 121-146. Weinheim und München: Juventa.
- Gebhard, B., Hennig, B., Leyendecker, C. (Hg.) (2012): Interdisziplinäre Frühförderung, S. 266. Stuttgart: Kohlhammer.
- Haeberlin, U. (1996): Heilpädagogik als wertgeleitete Wissenschaft, S. 13-35. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt.
- Haug, P., (2013): Inklusion als Herausforderung der Politik im internationalen Kontext. In: Kreuzer, M., Ytterhus, B. (Hg.). Dabei sein ist nicht alles. Inklusion und Zusammenleben im Kindergarten. 3. Auflage, S. 36-47. München: Reinhardt.
- Jaszus, R., Büchin-Wilhelm, I., Mäder-Berg, M., Gutmann, W. (2008): Sozialpädagogische Lernfelder für Erzieherinnen, S. 27-30. Stuttgart: Holland + Josenhans.
- Klein, F. (2015): Inklusive Erziehungs- und Bildungsarbeit in der Kita. Heilpädagogische Grundlagen und Praxishilfen, S. 74-107, S. 172-180. Köln: Bildungsverlag EINS.
- Kron, M. (2013): Integration als Einigung - Integrative Prozesse und ihre Gefährdungen auf Gruppenebene. In: Kreuzer, M., Ytterhus, B. (Hg.). Dabei sein ist nicht alles. Inklusion und Zusammenleben im Kindergarten. 3. Auflage, S. 190-200. München: Reinhardt.



- Leber, A., Gerspach, M., (1997): Heilpädagoge. In: Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge (Hg.). Fachlexikon der sozialen Arbeit. 4. Auflage, S. 449. Stuttgart, Berlin, Köln: Kohlhammer.
- Marona-Glock, K., Höhl-Spencele, U. (2012): Praxisanleitung. Anleiter/innen-Qualifikation in sozialpädagogischen Berufen, 2. Auflage, S. 6-80. Berlin: Cornelsen.
- Müller, B. (2012): Professionell helfen: Was das ist und wie man das lernt, S. 118. Ibbenbüren: Münstermann.
- Oppen, M. (1997): Qualitätsmanagement. In: Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge (Hg.). Fachlexikon der sozialen Arbeit. 4. Auflage, S.753. Stuttgart, Berlin, Köln: Kohlhammer.
- Peterander, F. (2003): Interdisziplinäre Frühförderung. In: Leonhardt, A., Wember, F. (Hg). Grundfragen der Sonderpädagogik, S. 686-691. Weinheim, Basel, Berlin: Beltz.
- Röh, D.(2009): Soziale Arbeit in der Behindertenhilfe. Grundlagen der Behindertenhilfe, S. 54-72. München: Reinhardt.
- Rudolph, B. (2012): Das Berufsbild der Erzieherinnen und Erzieher im Wandel - Zukunftsperspektiven zur Ausbildung aus Sicht der Fachschulleitungen. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, S.15-20. München: Deutsches Jugendinstitut.
- SMS (Sächsisches Staatsministerium für Soziales) (2006): Der Sächsische Bildungsplan - ein Leitfaden für pädagogische Fachkräfte in Kinderkrippen und Kindergärten, S. 21. Weimar, Berlin: Verlag das netz.
- Sulzer, A., Wagner, P. (2011): Inklusion in Kindertageseinrichtungen - Qualifikationsanforderungen an die Fachkräfte. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, S.10-50. München: Deutsches Jugendinstitut.

- Tietze, W. (Hg.) (2004): Pädagogische Qualität entwickeln. Praktische Anleitung und Methodenbausteine für Bildung, Betreuung und Erziehung in Tageseinrichtungen für Kinder von 0-6 Jahren. S. 4. Weinheim, Basel: Beltz.
- Tietze, W., Viernickel, S. (Hg.) (2003): Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder. Ein nationaler Kriterienkatalog. 2. Auflage, S.10-13. Weinheim, Basel, Berlin: Beltz.
- Weltzien, D. (2014): Eine inklusive Haltung entwickeln. In: Weltzien D., Albers, T. (Hg.). Kindergarten heute. Wissen kompakt. 2. Auflage. Freiburg im Breisgau: Herder, S. 19-21.
- Weltzien, D., Albers, T.(Hg.) (2014): Was bedeutet Vielfalt - Was bedeutet Inklusion. In: Kindergarten heute. Wissen kompakt. 2. Auflage. Freiburg im Breisgau: Herder, S. 4-16.
- Ytterhus, B. (2013): Das Kinderkollektiv- Eine Analyse der sozialen Position und Teilnahme von behinderten Kindern in der Gleichaltrigen-gruppe. In: Kreuzer, M., Ytterhus, B. (Hg.). Dabei sein ist nicht alles. Inklusion und Zusammenleben im Kindergarten. 3. Auflage, S. 112-130. München: Reinhardt.

### **Internetquellen**

- Booth, T., Ainscow, M., Kingston, D. (2006): Index für Inklusion. Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (Hg.), S. 7-25. Frankfurt am Main: GEW.
- [http://www.gew-publikationen.de/uploads/tx\\_picdlcarousel/Inklusion-Auf\\_dem\\_Weg\\_zur\\_inkluisiven\\_Kita.pdf](http://www.gew-publikationen.de/uploads/tx_picdlcarousel/Inklusion-Auf_dem_Weg_zur_inkluisiven_Kita.pdf),  
zuletzt verfügbar am 02.12.2015.

Prenzel, A. (2014): Inklusion in der Frühpädagogik. Bildungstheoretische, empirische und pädagogische Grundlagen. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 5, 2. überarbeitete Auflage, S.12-34

[http://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/Inklusion\\_in\\_der\\_Fruehpaedagogik\\_5Band\\_2uebaAuflage\\_2014\\_Prenzel.pdf](http://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/Inklusion_in_der_Fruehpaedagogik_5Band_2uebaAuflage_2014_Prenzel.pdf),  
zuletzt verfügbar am 14.12.2015.

SMK (Sächsisches Staatsministerium für Kultus und Sport) ( 2009): Sächsisches Gesetz zur Förderung von Kindern in Tageseinrichtungen.

<http://www.kita-bildungsserver.de/recht/gesetze/>,  
zuletzt verfügbar am 02.12.2015.

SMK (Sächsisches Staatsministerium für Kultus und Sport) (2010): Sächsische Qualifikations- und Fortbildungsverordnung pädagogischer Fachkräfte.

<http://www.kita-bildungsserver.de/recht/verordnungen>,  
zuletzt verfügbar am 14.12.2015.

SMS (Sächsisches Staatsministerium für Soziales) (2002): Sächsische Integrationsverordnung.

<http://www.kita-bildungsserver.de/recht/verordnungen>,  
zuletzt verfügbar am 14.12.2015.

SMS/ SMK (Sächsisches Staatsministerium für Soziales/ Sächsisches Staatsministerium für Kultus und Sport) (2008): Gemeinsame Empfehlung des Sächsischen Staatsministeriums für Soziales und des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus zur Durchführung der Fortbildung von Fachkräften für die fachliche Anleitung und Betreuung von Praktikantinnen und Praktikanten in Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe sowie in Einrichtungen und Diensten der Behindertenhilfe.

<http://www.kita-bildungsserver.de/recht/empfehlungen/>,  
zuletzt verfügbar am 02.12.2015.

## **IV Anlagenverzeichnis**

Anlage 1 Kindertagesstätte im Netzwerk

Anlage 2 Der Kompetenzquadrant für die Kompetenzen der An-  
leiterin

## Anlage 1

### Kindertagesstätte im Netzwerk



(Quelle: Gebhard/ Hennig/ Leyendecker 2012, S. 266)

## Anlage 2

### Der Kompetenzquadrant für die Kompetenzen der Anleiterin



(Quelle: Marona-Glock/ Höhl-Spenceleley 2012, S. 14)

## **Selbstständigkeitserklärung**

Ich erkläre, dass ich die vorliegende Arbeit selbständig und nur unter Verwendung der angegebenen Literatur und Hilfsmittel angefertigt habe.

Arzberg, 13.01.2016