



# Entwicklung inklusiver Bildungssysteme in Kita und Schule

von Michael Lichtblau

## ABSTRACT

Der vorliegende Fachtext geht auf die Entwicklung eines inklusiven Bildungssystems in Deutschland ein. Dabei wird deutlich, dass die Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention nach in Kraft treten im Jahr 2009 bisher nur in Ansätzen erfolgt ist und speziell im schulischen Bereich eine große Herausforderung darstellt. Aufgrund hoher Integrationsquoten und umfangreicher Vorerfahrungen in der Arbeit mit heterogenen Kindergruppen ist der frühkindliche Bereich bereits wesentlich inklusiver aufgestellt. Leider wird weiterhin an der Diagnostik von Behinderung festgehalten und so die Entwicklung inklusiver Systembedingungen deutlich erschwert. Gleichwohl entscheiden sich immer mehr pädagogische Einrichtungen bewusst für die Entwicklung inklusiver Strukturen und Praktiken. Diese anspruchsvolle und komplexe Aufgabe kann hilfreich durch den Index für Inklusion in Kindertageseinrichtungen begleitet und organisiert werden. Aus diesem Grund wird dieses Verfahren im zweiten Teil des Fachtextes näher vorgestellt.

## GLIEDERUNG DES TEXTES

1. Einleitung
2. Aktuelle Bildungssituation im Kontext von Inklusion
  - 2.1 Integrations-/Inklusionsquoten im Elementar- und Primarbereich
  - 2.2 Zwischenfazit zur inklusiven Bildungssituation im Elementarbereich
  - 2.3 Rechtlich-organisationale Aspekte von Inklusion
3. Entwicklung inklusiver Kindertagesstätten
  - 3.1 Index für Inklusion in Kindertageseinrichtungen
  - 3.2 Einführung in Aufbau und Anwendung des Indexes für Inklusion in Kindertageseinrichtungen
4. Zusammenfassung
5. Fragen und weiterführende Informationen
  - 5.1 Aufgaben zur Bearbeitung des Textes
  - 5.2 Literatur und Empfehlungen zum Weiterlesen
  - 5.3 Glossar

---

**INFORMATIONEN  
ZUM AUTOR**

**Dr. Michael Lichtblau** (Dipl.-Psych.) ist wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Leibniz Universität Hannover im Institut für Sonderpädagogik. Seine Arbeitsschwerpunkte liegen in den Bereichen „Inklusion in Kita und Schule“, „Kindliche Interessenentwicklung“, „Inklusive Förderdiagnostik“ und „Transitionen im Bildungssystem“. Er ist Mitbegründer und Sprecher des Forschungsnetzwerkes Frühkindliche Bildung und Entwicklung der Leibniz Universität Hannover und nebenberuflich in Ausbildung zum Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeut für Verhaltenstherapie.

## Entwicklung inklusiver Bildungssysteme in Kita und Schule von Michael Lichtblau

### Herausforderung inklusives Bildungssystem

## 1. Einleitung

Mittlerweile ist in der pädagogischen Praxis allseits bekannt, dass sich Deutschland durch die Unterzeichnung der Behindertenrechtskonventionen der Vereinten Nationen im Jahr 2006 und nach deren in Kraft treten im Jahr 2009 verpflichtet hat, ein inklusives Bildungssystem aufzubauen. Neben schulischen Einrichtungen stehen faktisch auch Einrichtungen des Elementarbereichs der Anforderung gegenüber, die auch in diesem Bildungsbereich praktizierte Separation in Regel- und heilpädagogischen (Sonder-)Kindertagesstätten sukzessive aufzulösen. Im Sinne des Inklusionskonzeptes ist unter struktureller Perspektive auch hier das Ziel, alle Kinder im Alter von null bis sechs Jahren eines regionalen Einzugsgebietes in einer frühkindlichen Einrichtung gemeinsam zu bilden, erziehen und betreuen. Eine Unterschrift unter einen Vertrag zu setzen ist einfach, die praktische Umsetzung ein inklusives Bildungssystem aufzubauen stellt sich in der Praxis dagegen wesentlich anspruchsvoller dar und ist bis heute in Deutschland erst in Ansätzen gelungen (vgl. Werning, Gillen, Lichtblau & Robak 2016). Zudem bezieht sich die Diskussion zur Umsetzung von Inklusion häufig zu sehr auf die Frage, wie Kinder mit Behinderung im Sinne der Sozialgesetzgebung (SGB VIII (Kinder- und Jugendhilfe), IX (Rehabilitationsgesetz) und XII (Sozialhilfe)) sozusagen integrativ in Bildungseinrichtungen betreut werden können. Jedoch greift die Diskussion dieser Fragestellung generell zu kurz, denn das Inklusionskonzept ist weiter gefasst und versucht gerade die Einteilung von Kindern in „behindert“ und „nicht-behindert“ zu überwinden (vgl. Nordt 2014, 4). Vielmehr geht es bei der Umsetzung von Inklusion darum, die gesamte Vielfalt gesellschaftlicher Heterogenität anzuerkennen und, unabhängig von individuellen Voraussetzungen (u.a. Geschlecht, sozioökonomischer Status, Migrationserfahrungen, kultureller Hintergrund, soziale, emotionale und kognitive Kompetenzen, körperliche Voraussetzungen, Sprachkompetenz), jedem Kind zu ermöglichen, gleichberechtigt mit allen gleichaltrigen Kindern gemeinsam und wohnortnah eine Bildungseinrichtung besuchen zu können (vgl. Boban & Hinz 2015; Prengel 2010, 2014). Eine inklusive Bildungseinrichtung erkennt diese Vielfalt also bewusst an, öffnet die Türen für alle Kinder des Einzugsgebietes und passt sich so an ihre individuellen Voraussetzungen an, dass die bestmögliche pädagogische Unterstützung für alle gewährleistet ist.

### **Anregung zum Nachdenken**

*Welche konkreten Erfahrungen haben Sie bisher in pädagogischen Einrichtungen hinsichtlich des Umgangs mit gesellschaftlicher Vielfalt gemacht? Inwiefern waren diese Einrichtungen für alle Kinder geöffnet und ein Spiegelbild der gesellschaftlichen Vielfalt des Einzugsgebietes?*

## 2. Aktuelle Bildungssituation im Kontext von Inklusion

### 2.1 Integrations-/Inklusionsquoten im Elementar- und Primarbereich

Schulische Inklusion –  
eine „Mammut-Aufgabe“

Inklusives frühkindliches  
Bildungssystem recht weit  
fortgeschritten

Übergang in die Schule  
zeigt inklusive Grenzen auf

Auch wenn das Inklusionskonzept die Kategorisierung von Kindern infolge von Behinderung zu überwinden versucht, ist diese Unterscheidung im pädagogischen Alltag weiterhin vorhanden und Kinder mit Behinderung werden von einer gemeinsamen Betreuung mit nicht-behinderten Gleichaltrigen ausgeschlossen und separiert in Sondereinrichtungen betreut. Dies gilt speziell für den schulischen Bereich. Unter dieser Perspektive stellt sich die Umsetzung von Inklusion in diesem Bildungssektor als „Mammut-Aufgabe“ dar, wohingegen der frühkindliche Bereich unter historischer Perspektive auf umfangreiche Vorerfahrungen in der integrativen Betreuung von Kindern aufbauen kann und sich bereits vor Einführung eines inklusiven Bildungssystems durch einen im Vergleich zur Schule hohen Integrationsanteil von Kindern mit besonderem Förderbedarf auszeichnete. So findet die Förderung von Kindern mit Behinderung deutschlandweit zu 76 Prozent in einer integrativen Kindertageseinrichtung, zu 7,5 Prozent in Sondereinrichtungen bzw. heilpädagogischen Kindergärten und zu 16,5 Prozent in Förderschulkindergärten statt. Damit fällt der Integrationsanteil im frühkindlichen Bereich im Vergleich zur Schule (dort werden 26,7 Prozent erreicht) nahezu dreimal so hoch aus (vgl. Bertelsmann-Stiftung 2015). Die Entwicklung eines inklusiven frühkindlichen Bildungssystems ist damit im Vergleich zur Schule also recht weit fortgeschritten. Zudem ist die Betreuungssituation in frühkindlichen Einrichtungen auch insofern vergleichsweise inklusiv, als eine Vielzahl von Kindern betreut wird, die erst nach Einschulung in Anbetracht veränderter Lernumweltbedingungen und schulischer Leistungsanforderungen auffällig werden und aufgrund einer normabweichenden Lernentwicklung sonderpädagogischen Förderbedarf benötigen. So entsteht die mit Abstand größte Gruppe von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich „Lernen“, die ca. 50 Prozent aller Kinder mit diagnostiziertem sonderpädagogischem Förderbedarf ausmacht, erst im Übergang von der Kindertagesstätte in die Schule und damit nach der Einschulung. Trotz der in der Behindertenrechtskonvention verankerten Forderung, inklusive Bildungsbiografien sicherzustellen, werden im Übergang in die Schule weiterhin vorhandene Selektions- und Separationstendenzen des deutschen Bildungssystems und damit verbundene inklusive Grenzen offensichtlich. Neben Kindern mit einer bereits diagnostizierten Behinderung im Sinne des SGB VIII und XII treten nun auch andere Heterogenitätsdimensionen in den Vordergrund. So resultiert bei Kindern mit nicht-deutscher Herkunftssprache die Diskrepanz zwischen den Anforderungen der unterschiedlichen Institutionen überdurchschnittlich häufig in der Rückstellung

## Entwicklung inklusiver Bildungssysteme in Kita und Schule von Michael Lichtblau

vom Schulbesuch. Und auch nach Einschulung haben Kinder mit Migrationshintergrund ein signifikant höheres Risiko, sonderpädagogischen Fördermaßnahmen zugewiesen zu werden (vgl. Albers & Lichtblau, 2015).

### **Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma**

*Der Begriff „Dilemma“ steht für ein unauflösbares Problem, in dem jeder mögliche Lösungsweg zu einem wenn auch verschiedenen, so doch immer ungünstigen Ergebnis führt. Das „Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma“ (Füssel & Kretschmann 1993) beschreibt die Situation, dass um zusätzliche Ressourcen in pädagogischen Regeleinrichtungen zur Aufnahme von Kindern mit besonderem Unterstützungsbedarf zu erhalten, zunächst die Diagnostik einer Behinderung erforderlich ist und diese Kinder quasi ein Etikett mit der Aufschrift „behindert“ benötigen. Inklusion möchte die Unterscheidungen in „behinderte“ und „nicht-behinderte“ Kinder jedoch überwinden, aufgrund der gesetzlichen Rahmenbedingungen entsteht ein „Dilemma“ und leider bzw. logischerweise wächst die Gruppe der „behinderten“ Kinder speziell seit Einführung der Inklusion immer mehr an (vgl. Bildungsbericht 2014). Insgesamt vergrößerte sich z.B. im Elementarbereich der Anteil von Kindern mit einer Behinderung von 53.300 im Jahr 2007 auf 89.902 im Jahr 2014).*

### **Anregung zum Nachdenken:**

*Warum ist es in Anbetracht des Etikettierungs-Ressourcen-Dilemmas eigentlich logisch, dass die Zahl von Kindern mit einer diagnostizierten Behinderung seit Einführung der Inklusion in Deutschland immer weiter ansteigt? Und wie müssten die gesetzlichen Rahmenbedingungen konsequenterweise gestaltet sein, um dem Anspruch eines inklusiven Bildungssystems gerecht zu werden?*

## **2.2 Zwischenfazit zur inklusiven Bildungssituation im Elementarbereich**

**Bildungssystem  
verharrt auf der Stufe  
der Integration**

Ein flächendeckendes inklusives frühkindliches Bildungssystem wäre im Idealfall so gestaltet, dass jede Einrichtung u.a. aufgrund eines multiprofessionellen Teams von Mitarbeiter\_innen und einer barrierefreien baulichen Gestaltung in der Lage ist, alle Kinder ihres Einzugsgebietes aufzunehmen und vielfältige Formen von Förderangeboten zu leisten (vgl. Heimlich 2013). Eine Diagnostik von Behinderung und damit die Etikettierung einzelner Kinder als „behindert“ wären somit nicht nötig. Insofern verharrt das Bildungssystem, aufgrund der geltenden gesetzlichen Regelungen, auf der Stufe der Integration und erschwert die Entwicklung inklusiver Bildungssettings in Kindertagesstätten und Schulen (vgl. Albers & Lichtblau 2014). Aktuell ist die Aufnahme von Kindern mit beson-

## Entwicklung inklusiver Bildungssysteme in Kita und Schule von Michael Lichtblau

„Zuständigkeits-  
dschungel“ erschwert  
integrative Betreuung

derem Unterstützungsbedarf leider weiterhin an die Diagnostik einer Behinderung gebunden und auch dann kann im Einzelfall nicht immer gewährleistet werden, dass auf kommunaler Ebene dem Recht auf einen integrativen Betreuungsplatz entsprochen wird. Wenn in einer Stadt pro Integrationsplatz in der Kindertageseinrichtung mehrere Kinder mit einer Behinderung angemeldet werden, ist dies mit Wartezeiten oder dem Ausweichen auf Sondereinrichtungen verbunden. Die Förderung des Kindes muss dann weiter als Einzelförderung zu Hause stattfinden, ohne Teilhabemöglichkeit in der allgemeinen Kindertageseinrichtung. Zudem ist die Vorgehensweise beim Beantragen von Leistungen zur Eingliederung von Kindern mit Behinderung je nach Bundesland und Kommune unterschiedlich geregelt (vgl. Albers & Lichtblau 2014, 40f.). Sich durch diesen Zuständigkeitsdschungel kämpfen zu müssen, ist für Eltern eine große Herausforderung und eine weitere Hürde bei der Realisierung einer integrativen Betreuung ihres Kindes. In diesem Kontext kommt frühpädagogischen Fachkräften eine wichtige Beratungsfunktion zu, wenn sie wohnortnahe Unterstützungsangebote vermitteln, über Ansprechpartner informieren und Wege aufzeigen, wie man Hilfen in Anspruch nehmen kann (vgl. Amirpur 2013, 10ff). Aus diesem Grund ist es für pädagogische Fachkräfte unerlässlich, ein profundes Wissen über die rechtlich-organisationale Struktur im Kontext von Eingliederungshilfe zu besitzen.

### 2.3 Rechtlich-organisationale Aspekte von Inklusion

Nach SGB IX gelten Menschen als behindert, wenn „ihre körperliche Funktion, geistige Fähigkeit oder seelische Gesundheit mit hoher Wahrscheinlichkeit länger als sechs Monate von dem für das Lebensalter typischen Zustand abweichen und daher ihre Teilhabe am Leben in der Gemeinschaft beeinträchtigt ist“ (SGB IX, § 2).

Rechtsansprüche von  
Kindern mit Behinderung

In den Sozialgesetzbüchern SGB VIII, SGB IX und SGB XII sind die Rechtsansprüche von Kindern mit Behinderung geregelt:

- Nach dem Kinder- und Jugendhilfegesetz ist es die Aufgabe der Jugendhilfe, Angebote zur Förderung aller Kinder in Tageseinrichtungen und Tagespflege vorzuhalten.
- Behinderte oder von Behinderung bedrohte Menschen erhalten Leistungen nach dem SGB IX (Rehabilitationsgesetz), um ihre Selbstbestimmung und gleichberechtigte Teilhabe am Leben in der Gesellschaft zu fördern, Benachteiligungen zu vermeiden oder ihnen entgegenzuwirken.
- Im SGB XII (Sozialhilfe) werden die Leistungen der Eingliederung spezifiziert.

## Entwicklung inklusiver Bildungssysteme in Kita und Schule von Michael Lichtblau

### Feststellung eines Förderbedarfs durch interdisziplinäre Diagnostik

Die Feststellung eines Förderbedarfs soll durch eine interdisziplinäre Diagnostik erfolgen. Sie kommt jedoch nur für die Kinder in Betracht, bei denen wahrscheinlich ist, dass sie „wesentlich behindert“ oder „von wesentlicher Behinderung bedroht“ sein könnten, und bei denen die alleinige Verordnung von Heilmitteln als nicht ausreichend oder nicht sinnvoll angesehen wird (vgl. AOK 2007). Die interdisziplinäre Diagnostik soll die fachspezifische (z. B. kinderärztliche, entwicklungsneurologische und heilpädagogische) Diagnostik sowie die Feststellung einer wesentlichen bzw. drohenden Behinderung nach § 53 SGB XII miteinander verbinden. Sie bildet die fachliche Grundlage bzw. Begründung für die Beantragung von Leistungen durch die Familie und für das Erstellen von Förderplänen bzw. Förder- und Behandlungsplänen. In der Regel erhält die Familie auf Antrag Leistungen der Eingliederungshilfe – insbesondere in Form heilpädagogischer Leistungen –, die durch das SGB XII (§§ 53, 54) in Verbindung mit SGB IX (§ 55 Abs. 2 Nr. 2) geregelt sind. Voraussetzung für die Gewährung der Leistungen (Integrationskräfte, heilpädagogische Fachkräfte) ist unter anderem, dass eine körperliche, geistige oder seelische Behinderung festgestellt wurde, die das Kind wesentlich in seiner Fähigkeit zur Teilhabe einschränkt (weiterführend Albers & Lichtblau 2014, 40f.).

### Frühkindlicher Bereich zeigt großes Interesse für inklusive Arbeit

## 3. Entwicklung inklusiver Kindertagesstätten

Trotz der weiterhin ungünstigen gesetzlichen Rahmenbedingungen besteht der Auftrag, Inklusion in der Praxis umzusetzen. Im Kontakt mit Kita-Teams zeigt sich zudem immer wieder, dass gerade im frühkindlichen Bildungsbereich ein großes Interesse inklusiv zu arbeiten und eine Offenheit diesem Konzept gegenüber vorhanden ist. Im schulischen Kontext hingegen ist die Skepsis in vielen Einrichtungen deutlich ausgeprägter und wird z.B. in inklusionsbezogenen Fortbildungsveranstaltungen oder im Rahmen von Fachtagen rückgemeldet. Wie bereits eingangs betont, wird ein weiterer Vorteil des Elementarbereichs darin gesehen, dass viele frühpädagogische Einrichtungen bereits auf langjährige Erfahrungen in der integrativen Bildung und Erziehung von Kindern aufbauen können. Sie sind mit der pädagogischen Arbeit mit Kindern, die sich in ihren Voraussetzungen und Potenzialen teilweise deutlich unterscheiden, bereits vertraut und setzen sie erfolgreich um. Trotzdem sind mit der Entscheidung, eine inklusive Kindertagesstätte zu werden umfangreiche Veränderungsprozesse verbunden, die zunächst eine genaue Evaluation (s. Glossar) des Ist-Zustandes der Bildungsarbeit erfordern, auf deren Grundlage dann sinnvolle Entwicklungsaufgaben formuliert und bearbeitet werden können. Hierbei ist es ratsam, diesen organisationalen Entwicklungsprozess zu strukturieren und vorhandene Materialien zu nutzen. Zum Einsatz kommen kann hier der Index für Inklusion in Kindertagesstätten von Booth, Ainscow und Kingston (2006).

### Veränderungsprozesse erfordern Evaluation des Ist-Zustandes



## Entwicklung inklusiver Bildungssysteme in Kita und Schule von Michael Lichtblau

### **Index für Inklusion in Kindertageseinrichtungen**

*Der Index für Inklusion in Kindertageseinrichtungen stammt aus England und ist von der Arbeitsgruppe des Inklusionsforschers Tony Booth entwickelt worden. Die deutschsprachige Fassung ist kostenlos im Internet abrufbar unter:*

*<http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20EY%20German2.pdf>*

*Im Jahr 2015 wurde eine überarbeitete Fassung des Index für Inklusion in Kindertageseinrichtungen von der Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft veröffentlicht. Da diese Version jedoch nicht kostenfrei erhältlich ist, wird im weiteren Verlauf auf die kostenfreie Variante aus dem Jahr 2006 zurückgegriffen, die sich inhaltlich nicht wesentlich von der überarbeiteten Version unterscheidet. Zur weiteren Arbeit mit diesem Fachtext empfiehlt es sich, diese Version unter dem obigen Link als PDF abzurufen.*

### Ziele des Index für Inklusion

### **3.1 Index für Inklusion in Kindertageseinrichtungen**

Zur Strukturierung der Entwicklung hin zu einer inklusiven Kindertageseinrichtung und speziell zur Analyse der inklusiven Qualität einer Einrichtung kann der „Index für Inklusion“ (Booth et al. 2006) in einer für die Frühpädagogik angepassten Version eingesetzt werden. Der Index erfüllt dabei eine doppelte Funktion: Zum einen liefert er ein regelgeleitetes System zur Evaluation des Ist-Standes der Einrichtung im Hinblick auf den Umgang mit Vielfalt, zum anderen bietet er aufbauend auf den Ergebnissen der Evaluation konkrete Praxishilfen für die Umsetzung des Anspruchs der Inklusion im Krippen- und Kitaalltag. Das Autoren-Team fasst dabei die Ziele des Index folgendermaßen zusammen: „Der Index für Inklusion mit dem Schwerpunkt frühkindliche Erziehung, Bildung und Betreuung stellt eine Hilfestellung zur Unterstützung der inklusiven Entwicklung in allen Kindertageseinrichtungen dar. Der Index liefert den Einrichtungen eine Hilfestellung dabei, ihre eigenen nächsten Schritte zu finden, um die Partizipation der Kinder an Spiel und Lernen zu erhöhen. Die Materialien sind so konzipiert, dass sie auf dem Wissen und der Erfahrung der frühpädagogischen Fachkräfte aufbauen und die Entwicklung jeder beliebigen Einrichtung anregen und unterstützen“ (vgl. Booth et al. 2006, 10). Weiterführend wird nun der Index für Inklusion in Kindertageseinrichtungen näher vorgestellt.

**Entwicklung inklusiver Bildungssysteme in Kita und Schule**  
 von Michael Lichtblau

### 3.2 Einführung in Aufbau und Anwendung des Index für Inklusion in Kindertageseinrichtungen

Grundlegende Dimensionen des inklusiven Entwicklungsprozesses

Der gesamte inklusive Entwicklungsprozess wird innerhalb des Index durch drei grundlegende Dimensionen strukturiert, die zwar prinzipiell unabhängig voneinander sind, aber aufeinander aufbauen und als elementare Entwicklungsbereiche auf dem Weg zu einem inklusiven System angesehen werden.



Abb. 1: Die drei Dimensionen des Index für Inklusion (Booth et al. 2006, 20).

Zentral ist eine gemeinsame, von allen mitgetragene inklusive Kultur

#### A – Inklusive Kulturen entfalten

„Bei dieser Dimension geht es um die Bildung einer sicheren, akzeptierenden, kooperativen, anregenden Gemeinschaft, in der jeder geschätzt wird als Grundlage für die Entwicklung von Spiel und Lernen. Gemeinsame inklusive Werte werden entwickelt und allen neuen Mitarbeiter\_innen, Kindern, Leitungen und Eltern vermittelt. Die Prinzipien und Werte der inklusiven Kulturen sind leitend für alle Entscheidungen über Strukturen und die Alltagspraxis, so dass die Entwicklung ein kontinuierlicher Prozess wird“ (Booth et al. 2006, 21).

Die Vorstellung des Index für Inklusion in Kindertageseinrichtungen wird im Folgenden durch Kommentare aus der Praxis ergänzt, die Erfahrungen zur praktischen Umsetzung rückmelden.

#### Stimme aus der Praxis

„Und ich glaub so der Kernpunkt, das was uns in diesem Prozess auch bewusst geworden ist, wie viel davon abhängig ist, mit welcher Haltung wir agieren, weil ich glaube, dass da dieser Goldschatz im Detail liegt. Das sind so kleine Äußerungen am Tisch und wie man reagiert und das überträgt sich. Ich glaube, das so die Grundlage ist, was für ein Menschenbild habe ich, wie mein Verständnis von Unterstützung und Förderung ist.“  
 (Jerg, Kaiser & Thalmann 2015, 66)

## Entwicklung inklusiver Bildungssysteme in Kita und Schule von Michael Lichtblau

### Inklusion als Leitbild

#### B – Inklusive Leitlinien etablieren

„In dieser Dimension durchdringt Inklusion als Leitbild alle Pläne für die Einrichtung. Leitlinien unterstützen die Partizipation der Kinder und Mitarbeiter\_innen von Anfang an, bemühen sich darum, alle Kinder in der Gemeinde zu erreichen und Ausgrenzungstendenzen so gering wie möglich zu halten. Alle Leitlinien beinhalten klare Strategien für inklusive Veränderung. Als unterstützend werden alle Aktivitäten erachtet, die die Fähigkeit einer Einrichtung, auf die Vielfalt der Kinder einzugehen, erhöhen. Alle Arten von Förderung sind in einem einzigen Bezugsrahmen vereint“ (Booth et al. 2006, 21).

#### **Stimme aus der Praxis**

*„Ich sehe es als Rahmen [...], da werden die Bildungs- und Lerngeschichten eingebettet, da wird das Sprachprojekt eingebettet, da ist die Ergotherapie eingebettet. Aber das ist für mich der Rahmen, ganz klar: Vielfalt, und kein Kind wird irgendwie ausgegrenzt sondern alle Kinder sind wertvoll, jedes Kind hat das Recht, sich bestmöglich zu entwickeln.“  
(Jerg et al. 2015, 68)*

### Inklusive Kulturen und Leitlinien in Aktivitäten widerspiegeln

#### C – Inklusive Praxis entwickeln

„Bei dieser Dimension geht es um Aktivitäten, die inklusive Kulturen und Leitlinien widerspiegeln. Die Aktivitäten reagieren auf die Vielfalt der Kinder und Jugendlichen in der Einrichtung und ihrer Umgebung. Die Kinder werden ermutigt sich einzubringen, indem sie auf ihr Wissen und ihre Erfahrungen außerhalb der Einrichtung zurückgreifen. Die Mitarbeiter\_innen erkennen materielle und individuelle Ressourcen, solche der Leitungsgremien, der Träger und der Fachaufsicht/Fachberatung, der Kinder und Jugendlichen, der Eltern und des sozial-räumlichen Umfelds, die mobilisiert werden können, um Spiel, Lernen und Partizipation zu fördern“ (Booth et al. 2006, 21).

#### **Stimme aus der Praxis**

*„Also für uns war es ganz zentral, einfach mal unser Haus zu überdenken, in Augenschein zu nehmen. Weil, man sagt auf der einen Seite: Jedes Kind ist willkommen; aber bieten wir, die Mitarbeiter, die Räume, bietet das Material [wirklich die Voraussetzungen], dass jedes Kind damit arbeiten kann und dass jedes Kind in seiner Entwicklung fortschreitet?“  
(Jerg et al. 2015, 65)*

## Entwicklung inklusiver Bildungssysteme in Kita und Schule

von Michael Lichtblau

Als zentral für die Entwicklung inklusiver Bildungseinrichtungen wird die Dimension A „Inklusive Kulturen“ angesehen. Nur wenn in der Einrichtung im Team, mit den Eltern und relevanten Kooperationspartnern eine gemeinsame und von allen mitgetragene inklusive Kultur entwickelt wird, die Vielfalt wertschätzt und Ausgrenzungsprozesse bewusst abbaut, können inklusive Praktiken angemessen etabliert und nachhaltig umgesetzt werden. Die Reflexion individueller Perspektiven auf gesellschaftliche Heterogenität und der Austausch über unterschiedliche Einstellungen zu diesem Thema und speziell der Entscheidung in einen inklusiven Organisationsentwicklungsprozess einzusteigen, sind somit grundsätzlich die ersten Schritte auf dem Weg zur inklusiven Kindertageseinrichtung.

### Weitere Unterteilung der drei Dimensionen

Alle drei Dimensionen sind weiterhin in zwei Bereiche unterteilt, die spezifische Aspekte hervorheben:

#### **DIMENSION A – Inklusive Kulturen entfalten**

Bereich A.1 Gemeinschaft bilden

Bereich A.2 Inklusive Werte verankern

#### **DIMENSION B – Inklusive Leitlinien etablieren**

Bereich B.1 Eine Einrichtung für alle entwickeln

Bereich B.2 Unterstützung von Vielfalt organisieren

#### **DIMENSION C – Inklusive Praxis entwickeln**

Bereich C.1 Spiel und Lernen gestalten

Bereich C.2 Ressourcen mobilisieren

### Fragenkataloge dienen der Selbstevaluation

Zur konkreten Evaluation des Ist-Standes der Einrichtung und ebenso zur Überprüfung der erfolgreichen Umsetzung von inklusiven Entwicklungsaufgaben werden die einzelnen Bereiche durch Indikatoren ausdifferenziert. Fragenkataloge, die zur strukturierten Selbstevaluation eingesetzt werden können, machen diese konkret erfassbar. Der Umfang der Fragenkataloge kann zunächst überfordernd wirken. Booth et al. (2006, 45) betonen jedoch, „dass der Zweck der Evaluation die Auswahl von Prioritäten für die Entwicklung ist und nicht eine plötzliche komplette Veränderung. Die Materialien müssen vollständig sein, damit wichtige Themen, die bei einem der Aspekte der Einrichtung auftauchen, entdeckt werden können.“ Die Arbeit mit dem Index erfordert in diesem Verständnis einen umfassenden Prozess, der sich in fünf Phasen strukturiert und letztlich zu einer dauerhaften und zirkulären Entwicklungsdynamik führen soll, in der sich Evaluation und Umsetzung abwechseln und gezielt überprüft wird, wie sich die Bedingungen in der Einrichtung verändern und welche nächsten Schritte anstehen:

## Entwicklung inklusiver Bildungssysteme in Kita und Schule von Michael Lichtblau

### Fünf Phasen des Entwicklungsprozesses

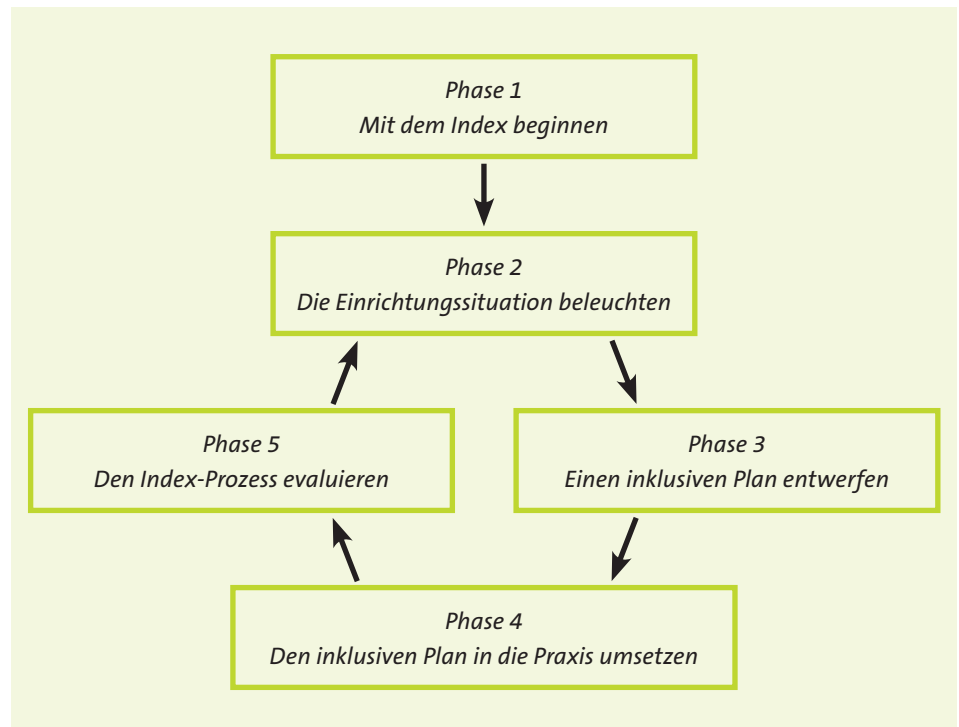


Abb. 2: Fünf Phasen des Index-Prozesses (Booth et al. 2006, 24).

Der Index für Inklusion stellt eine Vielzahl an Fragen zur Analyse des Ist-Standes bereit, die aber nicht auf Anhieb alle beantwortet werden können. Während der konkreten Auseinandersetzung mit dem Index wird schnell deutlich, dass sie vielmehr einen Ausgangspunkt für die Diskussion um Weiterentwicklungsmöglichkeiten einer Kindertageseinrichtung darstellen.

#### **Stimme aus der Praxis**

*„Also mir macht es auch Spaß, über Fragestellungen vom Index gemeinsam im großen Team nachzudenken und da dann die Vielfalt der Gedanken zu sehen oder einfach die sichtbar zu machen.“*

*(Jerg et al. 2015, 64)*

Schon zu einzelnen ausgewählten Fragen können sich Teams intensiv mit Vielfalt auseinandersetzen. Die unterschiedlichen Sichtweisen auf einzelne Indikatoren (vgl. Abb. 3) können wiederum zu fruchtbaren Diskussionen führen.

## Entwicklung inklusiver Bildungssysteme in Kita und Schule

von Michael Lichtblau

Dimension	A	Inklusive Kulturen entfalten
	A.1	Gemeinschaft bilden
INDIKATOR	A.1.1	Jeder soll sich willkommen fühlen.
	A.1.2	Die Kinder helfen sich gegenseitig.
	A.1.3	Die Erzieherinnen arbeiten gut zusammen.
	A.1.4	Die Mitarbeiter/innen und Kinder begegnen sich mit Respekt.
	A.1.5	Es gibt eine Partnerschaft zwischen Mitarbeiter/innen und Eltern.
	A.1.6	Die Erzieherinnen stellen eine Verbindung zwischen den Ereignissen in der Einrichtung und dem Leben der Kinder zu Hause her.
	A.1.7	Die Erzieherinnen arbeiten gut mit dem Träger zusammen.
	A.1.8	Die Einrichtung öffnet sich zum Stadtteil.

**Abb. 3:** Indikatoren der Dimension A zum Bereich „Gemeinschaften bilden“ (Booth et al. 2006, 72).

### Leitende Fragen bei der Bearbeitung der Indikatoren

Das Team sollte sich bei der Bearbeitung der Indikatoren darüber einig sein, welcher Indikator zeigt, dass die Einrichtung gut arbeitet und bei welchem sie glauben, dass ein hoher Entwicklungsbedarf besteht. Leitende Fragen könnten dabei sein:

- In welchem Ausmaß besteht Übereinstimmung über diesen Indikator?
- Welche Belege gibt es für die Meinungen zu diesem Indikator?
- Welche Hinweise gibt es, dass andere Indikatoren, in der gleichen oder in anderen Dimensionen, diese Meinung bekräftigen?
- Welche zusätzlichen Informationen wären hilfreich?

### Regelmäßiger Austausch und Transparenz sind von besonderer Bedeutung

Als besonders wichtig bei der Arbeit mit dem Index werden der regelmäßige Austausch zwischen den Fachkräften sowie die Transparenz in der Arbeit herausgestellt. Der kontinuierliche Austausch stellt eine Grundvoraussetzung für eine gute Zusammenarbeit dar und bietet zudem Verlässlichkeit für Kinder und Eltern. Aus der Erfahrung<sup>1</sup> mit Einrichtungen, die den Index für Inklusion als Ausgangspunkt für ihren Weiterentwicklungsprozess genommen haben, ist bekannt, dass wöchentlich stattfindende Teamsitzungen zur Planung der nächsten Schritte zum selbstverständlichen Teil der Arbeit geworden sind. Zusätzlich zu den Teamsitzungen werden Fachberatung und Supervisionen in Anspruch genommen. Eine weitere gute Möglichkeit zum fachlichen Austausch bieten teamübergreifende Arbeitsgruppen und kollegiale Beratung mit Fachkräften anderer

<sup>1</sup> Anm.: Erfahrungen des Autors aus Fortbildungs- und Vortragsveranstaltungen zur Entwicklung inklusiver Strukturen in Kita und Grundschule. Erfolgreich mit dem Index arbeitende Einrichtungen berichten übereinstimmend von der Bedeutung teaminterner (noch besser auch durch externe Experten\_innen begleitete) Reflexionstreffen.

## Entwicklung inklusiver Bildungssysteme in Kita und Schule von Michael Lichtblau

Einrichtungen, die bereits Erfahrungen mit Inklusion oder der Arbeit mit dem Index gesammelt haben. Abschließend bleibt festzustellen, dass der Index für Inklusion in Kindertageseinrichtungen eine gute Hilfestellung bei der Entwicklung inklusiver Strukturen leistet, wenn er konsequent und kontinuierlich angewandt wird.

### **Stimme aus der Praxis**

*„Dieser Index hat uns da einfach auch geholfen schneller auf die Spur zu kommen und Dinge auch umzusetzen, was vorher vielleicht nicht so schnell passiert wäre. Aber man ist vielmehr miteinander im Gespräch und dadurch kann man auch mehr umsetzen und bewegen.“*

*(Jerg et al. 2015, 63)*

## 4. Zusammenfassung

Weiterhin vorwiegend nur  
Integration

Trotz Unterzeichnung der Behindertenrechtskonventionen und der damit verbundenen Verpflichtung ein inklusives Bildungssystem in Deutschland einzurichten, zeigt die Analyse der aktuellen Bildungssituation im Elementar- und Primarbereich, dass weiterhin auf der Stufe der „Integration“ gearbeitet wird (vgl. Werning, Gillen, Lichtblau & Robak 2016). Dies ist vor allem auch eine Folge der immer noch ungenügenden rechtlich-organisationalen Struktur, die entgegen den Ansprüchen des Inklusionskonzeptes u.a. an der diagnostischen Feststellung von Behinderung festhält und diese notwendig ist, um Kinder mit besonderem Unterstützungsbedarf in Bildungseinrichtungen aufnehmen zu können. Aus einer pragmatischen Perspektive heraus ist es daher wichtig, dass pädagogische Fachkräfte ein profundes Wissen zur Beantragung von Eingliederungshilfen besitzen, um Eltern beraten zu können, wie notwendige Ressourcen zur angemessenen integrativen Betreuung in Kindertagesstätten eingeworben werden können. Die Entwicklung des inklusiven Bildungssystems unter den jetzigen Bedingungen führt jedoch leider auch dazu, dass die Gruppe von Kindern mit einer diagnostizierten Behinderung immer größer wird. Positiv hervorzuheben ist aber trotzdem, dass immer weniger Kinder in separierten Sondereinrichtungen betreut und integrative Settings flächendeckender eingerichtet werden. Trotz ungünstiger Rahmenbedingungen entscheiden sich zudem viele Einrichtungen bewusst dafür, an der Entwicklung inklusiver Strukturen zu arbeiten. Um diesen organisationalen Entwicklungsprozess strukturiert und regelgeleitet vornehmen zu können, empfiehlt es sich, auf vorhandene Materialien zurückzugreifen und diese zu nutzen. Ein dafür geeignetes Instrument ist der Index für Inklusion in Kindertagesstätten von Booth, Ainscow und Kingston (2006), durch den dieser Prozess evaluiert werden kann und der dadurch sinnvolle Hinweise für nächste Entwicklungsschritte bietet, die an die spezifischen Verhältnisse der eigenen Einrichtung angepasst sind.

Weniger Kinder in  
separierten  
Sondereinrichtungen  
– Arbeit an der  
Entwicklung inklusiver  
Strukturen nimmt zu

## 5. Fragen und weiterführende Informationen

### 5.1 Aufgaben zur Bearbeitung des Textes



#### AUFGABE 1:

---

Diskutieren Sie rechtlich-organisationale Aspekte der Inklusion am Beispiel der Eingliederungshilfen. Welche Probleme ergeben sich aus dieser Konzeption für die Umsetzung von Inklusion in Kitas?



#### AUFGABE 2:

---

Diskutieren Sie in der Gruppe mit anderen (angehenden) pädagogischen Fachkräften Ihre individuellen Einstellungen und Perspektiven im Kontext „Inklusion“! Wie stehen Sie in der Gruppe zur Entwicklung eines inklusiven Bildungssystems und halten Sie dies für umsetzbar? Oder sind Sie der Meinung, dass die gemeinsame Betreuung in Einzelfällen nicht realisierbar ist?



#### AUFGABE 3:

---

Die Umsetzung inklusiver Bildung in Deutschland wird einige Jahre in Anspruch nehmen. Überlegen Sie, welchen konkreten Entwicklungsschritt hin zu mehr Inklusion Sie für realisierbar halten.



#### AUFGABE 4:

---

Reflektieren Sie die Indikatoren des Index für Inklusion für eine Kindertagesstätte, in der Sie bereits tätig sind oder die sie ausreichend gut kennen, um eine solche Einschätzung vornehmen zu können. Welche nächsten Entwicklungsschritte für diese Einrichtung ergeben sich daraus?



#### AUFGABE 5:

---

Wie könnten konkrete Maßnahmen zur Verbesserung der Situation in den spezifischen Indikatoren aussehen? Seien Sie hierbei kreativ und verfolgen auch Gedanken, die zunächst neu und ungewohnt erscheinen, denn Inklusion erfordert auch den Mut ausgetretene Pfade zu verlassen und Dinge auszuprobieren, auch wenn die Gefahr besteht dabei einmal zu scheitern.



## 5.2 Literatur und Empfehlungen zum Weiterlesen

- Albers, T. & Lichtblau, M. (2014): *Inklusion und Übergang von der Kita in die Grundschule: Kompetenzen pädagogischer Fachkräfte. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF) (WiFF-Expertisen, Bd. 41)*. München: DJI.
- Albers, T. & Lichtblau, M. (2015): *Transitionsprozesse im Kontext von Inklusion – Normative, theoretische und empirische Perspektiven auf die Gestaltung des Übergangs vom Elementar- in den Primarbereich*. Zeitschrift für Inklusion, 0 (1).
- Amirpur, D. (2013): *Behinderung und Migration – eine intersektionale Analyse im Kontext inklusiver Frühpädagogik. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF) (Inklusion, Bd. 36, Stand: August 2013)*. München: DJI. Verfügbar unter [http://www.khsb-berlin.de/fileadmin/user\\_upload/Bibliothek/Ebooks/1%20frei/Exp\\_36\\_Amirpur.pdf](http://www.khsb-berlin.de/fileadmin/user_upload/Bibliothek/Ebooks/1%20frei/Exp_36_Amirpur.pdf) (Zugriff am: 21.11.2016)
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2014): *Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen (1. Aufl.)*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Bertelsmann-Stiftung (Hrsg.): *Trends der FBBE in Deutschland – Zentrale Ergebnisse des Länderreports 2015*. Verfügbar unter [http://www.laendermonitor.de/typo3conf/ext/jp\\_downloads/1m/pi1/download.php?datei=fileadmin/contents/downloads/2015/trends\\_2015.pdf&ftype=pdf](http://www.laendermonitor.de/typo3conf/ext/jp_downloads/1m/pi1/download.php?datei=fileadmin/contents/downloads/2015/trends_2015.pdf&ftype=pdf) (Zugriff am: 21.11.2016)
- Boban, I. & Hinz, A. (Hrsg.) (2015): *Erfahrungen mit dem Index für Inklusion. Kindertageseinrichtungen und Grundschulen auf dem Weg (Diskurs inklusive Schule)*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, Julius.
- Booth, T.; Ainscow, M. & Kingston, D. (2006): *Index für Inklusion (Tageseinrichtung für Kinder)*. Frankfurt am Main: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft.
- Füssel, H.-P. & Kretschmann, R. (1993): *Gemeinsamer Unterricht für behinderte und nicht-behinderte Kinder. Pädagogische und juristische Voraussetzungen. Gutachten im Auftrag der Max-Traeger-Stiftung (Bildungspolitische und erziehungswissenschaftliche Texte der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Bd. 3)*. Witterschlick/Bonn: Wehle.
- Heimlich, U. (2013): *Kinder mit Behinderung. Anforderungen an eine inklusive Frühpädagogik; eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF) (Inklusion, Bd. 33, Stand: Januar 2013)*. München: DJI. Verfügbar unter [http://www.khsb-berlin.de/fileadmin/user\\_upload/Bibliothek/Ebooks/1%20frei/Exp\\_33\\_Heimlich.pdf](http://www.khsb-berlin.de/fileadmin/user_upload/Bibliothek/Ebooks/1%20frei/Exp_33_Heimlich.pdf) (Zugriff am: 21.11.2016)
- Jerg, J.; Kaiser, S. & Thalheim, S. (2015): „Inklusion als Rahmen in dem alles, die ganze pädagogische Arbeit abläuft“ – Erfahrungen mit dem Index für Inklusion in vier Kindertageseinrichtungen als Teil des Sozialraums und der Komune. In Boban, I. & Hinz, A. (Hrsg.), *Erfahrungen mit dem Index für Inklusion. Kindertageseinrichtungen und Grundschulen auf dem Weg (Diskurs inklusive Schule, S. 53-62)*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, Julius.
- Prengel, A. (2010): *Inklusion der Frühpädagogik. Bildungstheoretische, empirische und pädagogische Grundlagen; Expertise für das Projekt Weiterbildungsinitiative Frühpädagogischer Fachkräfte (WiFF); [Inklusion] (WiFF-Expertisen, Bd. 5, Stand : Oktober 2010)*. München: DJI.
- Prengel, A. (2014): *Inklusion in der Frühpädagogik. Bildungstheoretische, empirische und pädagogische Grundlagen. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 5,2 (Bd. 5,2, bearb.)*. München: DJI.
- Werning, R.; Gillen, J.; Lichtblau, M. & Robak, S. (2016): *Inklusive Bildung im Lebenslauf. In Koller, H.-C.; Faulstich-Wieland, H.; Weishaupt, H. & Züchner, I. (Hrsg.), Datenreport Erziehungswissenschaften 2016 (S. 211-251)*. Opladen: Budrich.

## Entwicklung inklusiver Bildungssysteme in Kita und Schule von Michael Lichtblau

### EMPFEHLUNGEN ZUM WEITERLESEN

- Albers, T. & Lichtblau, M. (2014): *Inklusion und Übergang von der Kita in die Grundschule: Kompetenzen pädagogischer Fachkräfte. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF) (WiFF-Expertisen, Bd. 41)*. München: DJI.
- Boban, I. & Hinz, A. (Hrsg.) (2015): *Erfahrungen mit dem Index für Inklusion. Kindertageseinrichtungen und Grundschulen auf dem Weg*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Booth, T.; Ainscow, M. & Kingston, D. (2006): *Index für Inklusion (Tageseinrichtung für Kinder)*. Frankfurt am Main: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft.
- Lichtblau, M. & Werning, R. (2012): „Das lieb ich am Besten: Basteln!“ – Auf dem Weg zur Inklusion die Interessen von Kindern nutzen. In: Albers, T. (Hrsg.), *Kita aktuell spezial. Themenheft zur Inklusion* (S. 25-28). Köln: Carl Link.
- Platte, A. (2010): *Inklusion als Orientierungsrahmen für Qualitätsentwicklung in der Frühpädagogik*. In: *Zeitschrift für Inklusion*, 3.
- Prenzel, A. (2014): *Inklusion in der Frühpädagogik. Bildungstheoretische, empirische und pädagogische Grundlagen*. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 5,2 (Bd. 5,2, bearb.). München: Deutsches Jugendinstitut.

### 5.3 Glossar

**Evaluation** Sammelbezeichnung für die strukturierte und regelgeleitete Erfassung von Merkmalen zur Beurteilung des Ist-Zustandes eines organisationalen Systems z.B. einer Kindertageseinrichtung. Evaluationen werden meist durchgeführt, um festzustellen, ob Entwicklungsmaßnahmen im Rahmen von institutionellen Veränderungsprozessen, z.B. die Einführung eines neuen pädagogischen Konzeptes, zu den gewünschten positiven Effekten führt und somit wirksam ist.

**Integration** Der Integrationsbegriff bezieht sich im Bildungskontext auf die gemeinsame Betreuung, Bildung und Erziehung von Kinder und Jugendlichen mit und ohne Behinderung. Für eine integrative Unterbringung eines Kindes ist es u.a. im Elementarbereich notwendig, dass durch diagnostische Maßnahmen zunächst das Vorliegen einer Behinderung festgestellt wird, damit anschließend notwendige Ressourcen (z.B. Heilpädagogische Fachkraftstunden) in der Einrichtung bzw. einer Gruppe bereit gestellt werden können.

**Inklusion** Der Inklusionsbegriff bezieht sich im Bildungskontext wesentlich umfassender auf die gemeinsame Betreuung, Bildung und Erziehung aller Kinder unabhängig von individuellen Merkmalen (z.B. Geschlecht, Kultur, Religion, sozialem Status der Familie, Behinderung) in einer wohnortnahen Einrichtung (vgl. Prengel, 2010, 20). Eine getrennte Betreuung z.B. von Kindern mit einer diagnostizierten Behinderung in Sondereinrichtungen (z.B. Heilpädagogische Kindertagesstätten) ist in diesem Konzept nicht vorgesehen. Daher sind alle Einrichtungen grundsätzlich multiprofessionell aufgestellt und können zu jedem Zeitpunkt jedes Kind ihres Einzugsgebietes aufnehmen. Die in der Integration vorgeschaltete Diagnostik z.B. einer Behinderung ist nicht mehr von Nöten, was nicht bedeutet, dass grundsätzlich auf Diagnostik zum Wohle der Förderung einzelner Kinder verzichtet wird.

*KiTa Fachtexte ist eine Kooperation der Alice Salomon Hochschule, der FRÖBEL-Gruppe und der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). KiTa Fachtexte möchte Lehrende und Studierende an Hochschulen und Fachkräfte in Krippen und Kitas durch aktuelle Fachtexte für Studium und Praxis unterstützen. Alle Fachtexte sind erhältlich unter: [www.kita-fachtexte.de](http://www.kita-fachtexte.de)*

#### Zitiervorschlag:

Lichtblau, M. (11.2016): Entwicklung inklusiver Bildungssysteme in Kita und Schule. Verfügbar unter: <http://www.kita-fachtexte.de/XXXX> (Hier die vollständige URL einfügen.). Zugriff am T.T.MM.JJJJ