1|4

Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte für inklusive Bildung

MQInkBi
Qualifizierung Inklusion

Alica Strecker, Jonas Becker,
Felix Buchhaupt, Dieter Katzenbach,
Deborah Lutz, Michael Urban

Qualifizierung für Inklusion

Elementarbereich

WAXMANN

Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte für inklusive Bildung

herausgegeben von
Dieter Katzenbach & Michael Urban

Band 1

Alica Strecker, Jonas Becker, Felix Buchhaupt,
Dieter Katzenbach, Deborah Lutz,
Michael Urban (Hrsg.)

Qualifizierung für Inklusion

Elementarbereich

Waxmann 2022
Münster • New York

Diese Publikation wurde aus den finanziellen Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert.

GEFÖRDERT VOM

Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.dnb.de abrufbar.

Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte für inklusive Bildung, Band 1

Print-ISBN 978-3-8309-4512-3
E-Book-ISBN 978-3-8309-9512-8
https://doi.org/10.31244/9783830995128

© Waxmann Verlag GmbH, Münster 2022
www.waxmann.com
info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Pleßmann Design, Ascheberg
Satz: Roger Stoddart, Münster

Dieses Werk ist unter der Lizenz CC BY-NC-SA 4.0 veröffentlicht:
Namensnennung – Nicht-kommerziell –
Weitergabe unter gleichen Bedingungen 4.0 International (CC BY-NC-SA 4.0)

Inhalt

Alica Strecker, Jonas Becker, Felix Buchhaupt, Dieter Katzenbach, Deborah Lutz & Michael Urban

Qualifizierung für Inklusion im Elementarbereich – zur Kontextualisierung der Erträge eines aktuellen Forschungsprogramms 7

Mirjam Christ

Inklusion forschend auf die Spur kommen – ein Lernprinzip in der Ausbildung von Erzieher:innen 19

Anja Stolakis, Sven Hohmann, Eric Simon, Elena Sterdt, Jörn Borke, Annette Schmitt & Matthias Morfeld

Inklusion als Querschnittsthema in der Lehre Lehr/Lernmaterialen für früh- und kindheitspädagogische Studiengänge 35

Dörte Weltzien & Timm Albers

Instrumente zur Einschätzung von Inklusionsprozessen in Kindertageseinrichtungen – Einblicke in das Projekt InkluKiT 49

Isabell Krähnert, Katja Zehbe & Peter Cloos

Elterngespräche als vulnerante Settings in inklusiven Kontexten – Fallorientiertes Lernen in der Qualifizierung für inklusive Bildung 63

Anika Bürgermeister, Laura Venitz, Katharina Junge, Miriam Leuchter, Mirjam Steffensky, Ilonca Hardy & Henrik Saalbach

Qualifizierung von pädagogischen Fachkräften für die Durchführung eines naturwissenschaftlichen, inklusiven und adaptiven Bildungsangebotes 79

Barbara Hänel-Faulhaber, Madlen Goppelt-Kunkel, Maren Schüler, Janne Braband & Franziska Sterner

„Unterstützte Kommunikation für alle“ als inklusives Lehr- und Lernfeld in Kindertageseinrichtungen 97

Stefanie K. Sachse & Sally Kröger

Inklusive Literacy-Praxis konkret Das LINK-Paket mit Weiterbildung und Kalender 113

Alica Strecker, Jonas Becker, Felix Buchhaupt, Dieter Katzenbach, Deborah Lutz & Michael Urban

Qualifizierung für Inklusion im Elementarbereich – zur Kontextualisierung der Erträge eines aktuellen Forschungsprogramms

1. Einleitung – Entstehungskontext und Ziele der Reihe „Qualifizierung für Inklusion"

Im Rahmen der vom Bundesministerium für Bildung und Forschung ausgeschriebenen Förderrichtlinie zur „Qualifizierung pädagogischer Fachkräfte für inklusive Bildung" wurden im Zeitraum von 2017 bis 2021 insgesamt 39 Forschungsprojekte gefördert. Diese haben sich der Thematik der Qualifizierung pädagogischer Fachkräfte für Inklusion, über verschiedene Bildungsbereiche hinweg, mit sehr unterschiedlichen Fragen und Methoden genähert. Eines dieser Projekte ist das Metavorhaben „MQInkBi" (Förderkennzeichen: 01NV1701), welches neben der Vernetzung der Projekte insbesondere auch die Verbreitung und den Transfer der Ergebnisse aus der Förderrichtlinie unterstützt. Dazu dient u. a. die Herausgabe der auf vier Bände angelegten Reihe „Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte für inklusive Bildung", deren erster, hier vorliegender Band zum Elementarbereich die Forschungsergebnisse und die Produkte derjenigen Projekte vorstellt, welche sich mit der Qualifizierung frühpädagogischen Personals für Inklusion auseinandergesetzt haben. Insgesamt soll die Reihe einen wesentlichen Beitrag dazu leisten, die Erträge der im Kontext der Förderrichtlinie durchgeführten Forschung zusammenhängend zu erschließen. Damit soll die Dissemination sowohl der Forschungsergebnisse als auch der entwickelten Aus-, Fort- und Weiterbildungskonzepte, der Instrumente und der Materialien in die differenten gesellschaftlichen Bereiche der Wissenschaft, der Aus-, Fort- und Weiterbildungseinrichtungen, der Bildungsadministration, der Politik und nicht zuletzt auch der Bildungspraxis unterstützt werden.

Dieser Entstehungskontext und der heterogene Kreis von Adressat:innen des vorliegenden Herausgeber:innenbandes bringt es mit sich, dass der Band unterschiedliche Aufgaben zu erfüllen hat und unterschiedliche Lesarten bzw. Rezeptionsformen ermöglicht. So soll er die den Bereich der Elementarpädagogik betreffenden Forschungsergebnisse und Materialien aus der Förderrichtlinie zusammenhängend erschließen und dadurch erstens einer breiteren Öffentlichkeit einen Überblick über aktuelle Entwicklungstendenzen in diesem Feld vermitteln und zweitens den in diesem Bereich forschenden Wissenschaftler:innen einen Einstieg in die tiefergehende Rezeption der Resultate der Förderrichtlinie ermöglichen. Um die Dissemination zusätzlich zu unterstützen, werden darüber hinaus die Publikationen der einzelnen Forschungsprojekte über die Homepage des Metavorhabens (www.qualifizierung-inklusion.de) fortlaufend gesammelt und publik gemacht sowie die Online-Zeit-

schrift „QfI - Qualifizierung für Inklusion“ (www.qfi-oz.de) herausgegeben. Außerdem werden derzeit Systematic Reviews vorbereitet, die eine Einordnung der Forschung aus der Förderrichtlinie in den Bereichen der Elementarpädagogik, der Grundschule, der Sekundarstufe und der Erwachsenenbildung im internationalen Kontext erlauben.

Der vorliegende Band soll zugleich auch einen Überblick über die auf dieser Forschung basierenden, praxisrelevanten Produkte bieten. Diese Zielsetzung dürfte von besonderem Interesse für diejenigen sein, deren Aufgabe es ist, Aus-, Fort- und/oder Weiterbildungsangebote im Bereich der Qualifizierung für inklusive Bildung im Elementarbereich zu konzipieren und durchzuführen, und auch einzelne Kindertageseinrichtungen und im Elementarbereich aktive Einrichtungsträger bilden eine Zielgruppe des Bandes.

Die hier versammelten Projekte orientieren sich an unterschiedlichen Forschungsparadigmen und verwenden verschiedene Forschungsdesigns; doch gilt für alle diese Projekte, dass sie eine Entwicklungs- und Transferdimension enthalten. Bei vielen dieser Projekte steht diese Dimension im Zentrum der Forschungs- und Entwicklungsarbeit. In der auf den Bereich der Elementarpädagogik bezogenen Bündelung bietet der Band einen Überblick über aktuell für dieses Feld genutzte Qualifizierungsansätze und -konzeptionen sowie dazugehörige Aus-, Fort- und Weiterbildungsmaterialien. Die entwickelten Konzepte sind jeweils den nachfolgenden Projektbeiträgen zu entnehmen, die dazugehörigen Materialien sind darüber hinaus meist über externe Links (Open Educational Resources) abrufbar[1]. In dieser Hinsicht kommt dieser von uns für den Elementarbereich herausgegebenen Sammlung – wie auch den drei sich auf andere Bildungsbereiche beziehende Bände – eine intermediäre, Wissenschaft und Praxis vernetzende Aufgabe zu. Diese kann man in Anlehnung an Watling Neal, Neal, Kornbluh, Mills und Lawlor (2015) insofern auch als eine Brokerage-Funktion beschreiben, als dass die Sammelbände einen wichtigen Ausschnitt der einschlägigen Forschung zur Qualifizierung für Inklusion und die daraus hervorgehenden Transferprodukte auch jenseits des wissenschaftlichen Feldes in einer leicht zugänglichen Form darbieten.

Weitere Zielsetzungen des Bandes liegen darin, auch im Bereich der Bildungsadministration für inklusionsbezogene Qualifizierungsbedarfe der pädagogischen Fachkräfte zu sensibilisieren und für den Bereich der Bildungs- und Wissenschaftspolitik mit der Ergebnispräsentation zugleich die Desiderate zu verdeutlichen, denen sich zukünftige Steuerungsimpulse für das Feld der empirischen Bildungsforschung im Hinblick auf Inklusion widmen könnten. In dieser Dimension schließt der Band an die von Döbert und Weishaupt (2013a) zusammengetragenen Expertisen, darunter die von Heimlich (2013) zur Qualifizierung pädagogischer Fachkräfte im Kontext frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung, an. Auch bei den von Döbert und Weishaupt versammelten Expertisen handelt es sich um hybride Texte, die zwar im wissenschaftlichen Diskurszusammenhang geschrieben wurden, Forschungsstände synthetisierten und analysierten – darin aber doch auf eine politische Zielsetzung

1 Eine tabellarische Übersicht über die in der gesamten Förderrichtlinie entwickelten Konzepte und Materialien ist online abrufbar unter www.waxmann.com/buch4512.

bezogen waren, insofern sie die Forschungsdesiderate im Hinblick auf Governance und Forschungsförderung darstellen und Handlungsempfehlungen aussprachen, die sich nicht nur auf Wissenschaft, sondern ebenso auf die gesellschaftlichen Bereiche jenseits der Wissenschaft bezogen, die auch der vorliegende Band adressiert.

Schon diese 2013 veröffentlichte Expertise war durch das BMBF beauftragt und kann als eine unmittelbare Vorarbeit betrachtet werden, auf deren Grundlage die Förderrichtlinie zur „Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte für inklusive Bildung" konzipiert wurde. Damit steht das der Förderrichtlinie zugrundeliegende Cluster von insgesamt 39 Forschungsprojekten, darunter sieben zum frühkindlichen Bereich, in einem spezifischen, nicht nur wissenschaftlich bestimmten, sondern mindestens ebenso stark forschungs- und bildungspolitisch beeinflussten Entstehungszusammenhang. Man kann dies als eine intersektorale Ko-Konstruktion betrachten, die aus der Kooperation oder dem vernetzten Zusammenwirken von Prozessen in der Wissenschaft, der Politik, der Bildungspraxis und der Öffentlichkeit erwuchs und die exemplarisch dafür stehen kann, dass in einer solchen komplexen Konstellation normative Thematiken zunehmend als gesellschaftlich drängend und für das Zusammenspiel dieser unterschiedlichen gesellschaftlichen Bereiche relevant betrachtet werden können. Bezogen auf die Thematik der Inklusion kann mit der 2009 in Kraft getretenen UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) sogar eine sehr markante einzelne Landmarke identifiziert werden, die sehr stark in die differenten gesellschaftlichen Felder hineingewirkt und deren Wahrnehmung die jeweils feldspezifisch ausgeprägten, zugleich aber auch intersektoral korrespondierenden Prozesse stark beschleunigt hat. So hatten beispielsweise Döbert und Weishaupt (2013b) in ihrer Expertise das Erfordernis nicht nur einer Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte für Inklusion, sondern eines Umbaus des gesamten Bildungssystems als eindeutige Konsequenz der Ratifizierung der UN-BRK gesetzt:

> Wie auch immer vorgegangen wird, eines dürfte von Anfang an unstrittig sein: Die Realisierung des konzeptionellen Anspruchs der UN-Behindertenrechtskonvention und damit der Übergang zu inklusiver Bildung dürfte ein längerfristiger Prozess in Deutschland werden. Die besondere Herausforderung besteht darin, alle im Bildungswesen aktuell wie künftig notwendigen Entscheidungen, Schritte und Maßnahmen strategisch am Ziel inklusiver Bildung auszurichten. (S. 7)

Dennoch sollten weder die Ratifizierung der UN-BRK noch das Zustandekommen dieser Förderrichtlinie oder die hier zusammengestellten Forschungs- und Entwicklungsresultate vergessen lassen, dass die normative Inklusionsforderung jenseits des Rechts zwar nicht weniger, aber eben auch nicht mehr ist als eine normative Setzung, ein Impuls, der sich in die spezifischen Logiken unterschiedlicher gesellschaftlicher Felder übersetzen muss und dort auf eine widersprüchliche Gemengelage historisch ausdifferenzierter Strukturen und mehr oder weniger routinierter und schwer veränderbarer Prozessabläufe trifft (Urban, 2019).

Auch die Förderrichtlinie selbst kann als eine solche Übersetzung betrachtet werden, in der eine normative Orientierung in eine ganz konkrete textliche Ausgestal-

tung der Ausschreibung der Fördermöglichkeit von Forschungsschwerpunkten übertragen wurde. So lassen sich etwa die die inhaltliche Arbeit rahmenden Fragen, in welchem Umfang und mit welchen Zeitkontingenten Fördermittel bereitgestellt und welche Maßgaben zum Transfer und zur Dissemination formuliert werden, als solche Übersetzungsleistungen verstehen. Inhaltlich betrifft die Übersetzungsleistung u. a. die Priorisierung von Qualifizierungsprozessen gegenüber Themen wie Diagnostik – ein Thema, das in der im Dezember 2019 ausgeschriebenen und 2021 gestarteten Förderrichtlinie „Förderbezogene Diagnostik in der inklusiven Bildung" bearbeitet wird –, die Gestaltung von Übergängen oder auch ganz anderen Themen, die im Zusammenhang mit dem Aufbau inklusiver Bildungssysteme hätten fokussiert werden können. Es betrifft ebenso die theoretische Formierung des in dieser Förderrichtlinie zugrunde gelegten Inklusionsbegriffs: In der fachlichen Diskussion hat sich in den Bildungswissenschaften die Unterscheidung zwischen einem engen und einem weiten Inklusionsbegriff etabliert, wobei nur das enge Begriffsverständnis ausschließlich auf Menschen mit Behinderungen abzielt. Ein weites Verständnis von Inklusion umfasst demgegenüber alle Dimensionen der Heterogenität bzw. Differenz (z. B. Lindmeier & Lütje-Klose, 2015; Löser & Werning, 2015). Mit diesem weiten Verständnis von Inklusion geht auch eine Annäherung von Sonderpädagogik und allgemeiner Erziehungswissenschaft einher (Sturm, 2016), wie sie z. B. schon Hinz (2004) in der Entwicklung von der Praxis der Integration zur Praxis der Inklusion dargestellt hat. In der Ausschreibung der Förderrichtlinie wurde allerdings das Ziel formuliert, dass eine wissenschaftlich fundierte Grundlage zur Qualifizierung der Fachkräfte geschaffen werden soll, um „gemeinsame Lehr-Lernprozesse behinderter und nicht behinderter Lernender" (BMBF, 2016, S. 1) erfolgreich umsetzen zu können. Damit wurde für die Projekte der Förderrichtlinie ein auf das Differenzmerkmal der Behinderung fokussiertes Inklusionsverständnis vorgegeben.

2. Qualifizierung für Inklusion im Elementarbereich

Richtet man den Blick nun auf die Qualifizierungspraxis im Elementarbereich, so wird deutlich, dass Bestrebungen, die auf eine Verbesserung der Qualifizierung für Inklusion im Elementarbereich zielen, auf einen Bildungsbereich treffen, der in den letzten beiden Jahrzehnten mit sehr großen Transformationsanforderungen konfrontiert wurde und in dem gerade im Hinblick auf Qualifizierungsprozesse sehr viele Umwälzungen angelaufen sind. Zentrale Themen bzw. Spannungsfelder im Feld der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung lassen sich u. a. in Bezug auf den Ausbau des Betreuungsangebots – vor allem auch der Angebote für unter Dreijährige (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020; Braches-Chyrek, Röhner, Sünker & Hopf, 2020a) – sowie im Umgang mit „gestiegene[n] Ansprüche[n] an frühe Bildung und frühes Lernen" (Braches-Chyrek, Röhner, Sünker & Hopf, 2020b, S. 16) ausmachen. Zurückzuführen sind jene Entwicklungen nicht zuletzt auf Debatten im Nachgang der PISA-Vergleichsstudien. In Reaktion darauf wurden u. a. bundesweit frühpädagogische Bildungs- und Erziehungspläne eingeführt, welche zur Qualitäts-

entwicklung in den Einrichtungen beitragen sollen (Blossfeld et al., 2012; Röhner, 2020). Diese neuen elementarpädagogischen Konzepte beziehen sich auf die Bereiche Sprache, Ästhetik, Bewegung, Geschlechter- und Medienerziehung sowie mathematisch-technische und naturwissenschaftliche Themengebiete (Braches-Chyrek et al., 2020a; Reichmann & Kucharz, 2012) und rücken die frühkindliche Bildung stärker ins Zentrum des elementarpädagogischen Aufgabenbereichs. Die Implementierung dieser Themengebiete erhöht die Komplexität der Arbeitsanforderungen und bringt dadurch Qualifizierungserfordernisse auf Seiten des frühpädagogischen Personals mit sich (Blossfeld et al., 2012), die die Vermittlung fachdidaktischer und methodischer Kompetenzen nicht nur in der Ausbildung, sondern auch in Fort- und Weiterbildungen umfassen. Die Qualifizierung elementarpädagogischer Fachkräfte für eine inklusive Bildung muss genau in diesem Kontext gesehen und im besten Falle systematisch mit diesem allgemeinen erhöhten Qualifizierungsbedarf vermittelt werden.

Eine weitere Herausforderung für die Entwicklung inklusionsbezogener Qualifizierungsmöglichkeiten für die in der Elementarpädagogik tätigen Fachkräfte lässt sich erkennen, wenn man kurz in Erinnerung ruft, wie sich die für diesen Bildungsbereich relevanten Einrichtungen und die zugehörigen beruflichen Spezialisierungen historisch ausdifferenziert haben. In der Geschichte der Kindertageseinrichtungen war über viele Jahre eine Praxis der Separation vorherrschend. Unter der Annahme, dass die Unterstützung von Kindern mit Behinderung am besten in Schonräumen von Sondereinrichtungen gewährleistet werden kann, wurde nach den Gräueltaten während der Zeit des Nationalsozialismus ein Sondererziehungswesen aufgebaut (Kron & Papke, 2006). Damit einher ging auch der Aufbau des Hilfesystems der Frühförderung ab den 1970er Jahren. Erst ab den 1980er Jahren wurde die separierende Praxis ausgehend von Integrationsbestrebungen von Eltern und Pädagog:innen, welche „auf die Umsetzung einer wohnortnahen, gemeinsamen Erziehung von Kindern mit und ohne Behinderung im pädagogischen Alltag von Regeleinrichtungen drängten“ (Albers, 2015, S. 229), allmählich in Frage gestellt (Kron & Papke, 2006; Feuser, 2017). Zu Beginn des neuen Jahrtausends standen dann die Begriffe Integrationspädagogik und Inklusionspädagogik im Mittelpunkt der über alle Bildungsbereiche sich erstreckenden Diskussionen (Hinz, 2004; Kron & Papke, 2006; Sander, 2002). Spätestens seit der rechtlichen Verankerung durch das Inkrafttreten der UN-BRK ist die Auseinandersetzung mit Inklusion nicht mehr aus dem deutschen Bildungssystem wegzudenken (für eine detaillierte Darstellung der rechtlichen Hintergründe zur Inklusion im Elementarbereich vgl. Heimlich & Ueffing, 2020, S. 188ff) und sie wurde beispielsweise auch zu einem wichtigen Thema für die Bildungsberichterstattung (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2014, 2016, 2020; vgl. kritisch dazu auch Lichtblau, 2019). Dies bedeutet aber weder, dass damit im Bereich der Elementarpädagogik gut funktionierende inklusive Einrichtungen bereits flächendeckend bereitstünden, noch, dass in der Qualifizierung der elementarpädagogischen Fachkräfte die Thematik der inklusiven Pädagogik systematisch implementiert wäre. Es sind gerade die skizzierten historischen Entwicklungspfade, die sowohl auf der Ebene der Ausdifferenzierung der Institutionen als

auch in der darauf bezogenen Qualifizierung von Fachkräften dazu geführt haben, dass das erforderliche Wissen und die spezifischen professionellen Kompetenzen nicht in der Breite des Systems vorhanden sind, sondern dass sie in der Berufsgruppe der Heilpädagog:innen konzentriert sind – dort dann aber primär nicht bezogen auf inklusive pädagogische Settings, sondern als ein Spezialwissen für spezielle, ggf. auch institutionell separierte Gruppen von Kindern. Deutlich wird dies beispielsweise auch in der Expertise von Heimlich (2013) zu Forschungs- und Handlungserfordernissen im Bereich der Professionalisierung pädagogischer Fachkräfte für eine inklusive Bildung, Betreuung und Erziehung in der Frühpädagogik. Der dort beschriebene Wissensstand spiegelt noch kein umfassendes und systematisiertes Wissen über die inklusionsbezogenen Qualifizierungserfordernisse für die frühpädagogischen Fachkräfte und auch die von Heimlich identifizierten Forschungsbedarfe (Heimlich, 2013, S. 27) bewegen sich auf einer relativ abstrakten Ebene – es geht bei diesen Desideraten nicht zuletzt darum, überhaupt erst einmal ein detailliertes Wissen darüber zu generieren, was in der und für die Qualifizierung von pädagogischen Fachkräften für eine inklusive Bildung relevant ist.

Dennoch lassen sich auch den aktuellen Diskursen zur Inklusion im Elementarbereich eine Reihe von Hinweisen entnehmen, die für eine empirische Untersuchung der relevanten Qualifizierungserfordernisse bedeutsam sind. So wird dem Elementarbereich eine Vorreiterrolle für die Entwicklung einer inklusiven Pädagogik zugesprochen, die auch für andere Bildungsbereiche informativ ist (Prengel, 2020; Schmude, 2013). Diese Vorreiterrolle ergibt sich nicht zuletzt daraus, dass die Organisationsstruktur von Kindertageseinrichtungen seit ihrer Entstehung gute Voraussetzungen für eine inklusive Ausrichtung biete (König, 2020). Begründet wird dies von König (2020) u. a. damit, dass eine Aufnahme in eine Kindertagesstätte nicht an Selektionsprozesse gebunden ist, die Gruppen altersheterogen strukturiert sind und Leistung keine zentrale Rolle spielt. Darüber hinaus sind bereits in der Gründungsgeschichte der ersten Kindertageseinrichtungen Partizipations- und Teilhabemotive zu erkennen, welche auch im Kontext heutiger Inklusionsprozesse zentral sind (Prengel, 2016). Auch wenn sich diese nicht im Sinne eines umfassenden inklusiven Systems der frühpädagogischen Bildung, Erziehung und Betreuung durchgesetzt haben und Kron (2009) beispielsweise auch darauf hinweist, „dass in den Bildungsrahmenplänen und -empfehlungen die Situation von Kindern mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen kaum mitbedacht wird“ (S. 216), so ist doch davon auszugehen, dass sich in der frühpädagogischen Praxis bereits Arbeitsformen und professionelle Routinen entwickelt haben, aus deren empirischer Analyse sich wichtige Informationen für eine inklusionsbezogene Qualifizierung gewinnen lassen. Dabei ist zu berücksichtigen, dass sich im Zuge der Entwicklung von einem segregierenden und integrativen hin zu einem zunehmend inklusiven Feld im Elementarbereich überwiegend ein weites Inklusionsverständnis etabliert hat, welches „nicht nur die Heterogenitätsdimension Behinderung“ (König & Heimlich, 2020, S. 12) sondern ebenso kulturelle oder soziale Dimensionen berücksichtigt. Laut König (2020) geht es in der Entwicklung einer inklusiven Frühpädagogik zunächst darum, „systemimmanente, institutionelle oder auch persönliche Ausgrenzungen“ (S. 16) zu identifizie-

ren, zu reflektieren und daran anschließend die pädagogische Praxis neu und inklusiv zu gestalten. Die Bestimmung inklusionsrelevanter Qualifizierungserfordernisse kann diesem Weg folgen, um die in der frühpädagogischen Praxis besonders wichtigen Themen zu identifizieren. Die inklusive Neuausrichtung elementarpädagogischer Einrichtungen bleibt eine Herausforderung, weil der Aufbau bereits einzelner inklusiver Organisationen, erst recht jedoch eines über alle Ebenen hinweg inklusiven Elementarbereichs ein Umdenken und Umstrukturieren erfordert, das zentral auch eine Reform der Qualifizierung des frühpädagogischen Personals umfasst. Die Ergebnisse vieler nationaler und internationaler Studien zeigen, welche positiven Effekte inklusive frühpädagogische Settings auf die Entwicklungs- und Lernprozesse aller Kinder (vgl. z. B. Heimlich & Behr, 2009), auf die Qualitätsentwicklung von Einrichtungen (vgl. z. B. Heimlich & Ueffing, 2020, S. 196) sowie auf die „pädagogische Qualität auf Gruppenebene" (Lichtblau, 2019, S. 60) aufweisen. Damit verdeutlichen sie, wie sinnvoll die Realisierung eines inklusiven Elementarbereichs ist.

Nutzt man die Expertise von Heimlich (2013) zu Forschungs- und Handlungserfordernissen im Bereich der Professionalisierung pädagogischer Fachkräfte als Hintergrundfolie für die im vorliegenden Band versammelte Forschung, so lassen sich Schwerpunkte erkennen, die über den in der Expertise beschriebenen Forschungsstand hinausgehen und die dort als Forschungsdesiderate vorgestellten thematischen Felder erweitern und präzisieren. Hatte Heimlich noch große Forschungslücken mit abstrakten, sehr allgemeinen Formulierungen beschrieben – wie u. a. die Kooperation in multiprofessionellen Teams, Sozialraumorientierung oder die Unterstützung inklusiver Spiel- und Lernprozesse – , so finden sich in dieser Förderrichtlinie neben Forschungsprojekten, die Inklusion als ein übergreifendes, breit gefächertes Konzept begreifen, mehrere Projekte, die einen oder mehrere inhaltlich sehr konkret gefasste Aspekte von inklusiver Bildung, Betreuung und Erziehung fokussieren wie zum Beispiel die Gestaltung der Arbeit mit den Eltern im Übergang von der Kindertageseinrichtung zur Grundschule oder spezifische Themen einer frühen naturwissenschaftlichen Bildung.

3. Kurzvorstellung der Beiträge

Eine allgemeine Perspektive auf das Thema Inklusion in der Erzieher:innenausbildung greift das Projekt „Gemeinsam lernen in und für inklusive(n) Bedingungen im Kindergarten (Gelingen!)" auf. Innerhalb des Projekts wurde das Potential des Konzepts „Forschendes Lernen" – welches Auszubildenden die Möglichkeit bietet, eigenständig Themenschwerpunkte im Kontext Inklusion herauszugreifen und sich diese in einem selbstorganisierten Forschungsprozess zu erschließen – erprobt und erforscht. Wie das Konzept zur Weiterentwicklung der Erzieher:innenausbildung genutzt werden kann, wird im Beitrag von Mirjam Christ dargestellt.

Auch Anja Stolakis und Kolleg:innen betrachten Inklusion als ein Thema, welches breit gefächert als Querschnittsthema in der Lehre früh- und kindheitspädagogischer Studiengänge einfließen sollte. Im InQTheL-Projekt wurden ausgehend von

einer Studie im Mixed-Methods-Design empirisch fundierte Lehrmaterialien entwickelt, implementiert und evaluiert. Die Good-Practice-Beispiele, welche in Video- und Audiodateien sowie zusätzlichem Begleitmaterial (z. B. verschriftlichte Fallbesprechungen) für die Lehre aufbereitet wurden, sind online abrufbar.

Das im InkluKiT-Projekt erarbeitete Fortbildungsprogramm, welches anhand einer empirischen Ist-Stands-Analyse in teilnehmenden Kindertageseinrichtungen unter Verwendung verschiedener standardisierter Erhebungsinstrumente entwickelt wurde, zielt darauf ab, Kita-Teams zu verschiedenen auswählbaren inklusionsbezogenen Themen fortzubilden, womit auch hier ein weitgefächerter Zugang zum Thema Inklusion besteht. Im Beitrag von Dörte Weltzien und Timm Albers werden das modulare Fortbildungs-Curriculum und die darin enthaltenen Themenschwerpunkte vorgestellt.

Isabell Krähnert, Katja Zehbe und Peter Cloos fokussierten in ihrem Projekt die „Begleitung von Übergangsprozessen in Elterngesprächen (BeikE)". Aufbauend auf den Ergebnissen einer qualitativen Untersuchung von Gesprächen mit Eltern von Kita-Kindern mit zugewiesenem Integrationsstatus, wurde eine vignettenbasierte Arbeitsbroschüre zu den Themen Inklusion, Übergänge und Elternzusammenarbeit entwickelt. Diese beinhaltet verdichtete Praxisbeispiele, kann über eine Online-Plattform abgerufen und für die Ausbildung von angehenden Fachkräften in sozial- und kindheitspädagogischen sowie erziehungswissenschaftlichen Studien- und Ausbildungsgängen an Fach- und Hochschulen eingesetzt werden.

Die im Projekt „Formatives Assessment in der inklusiven naturwissenschaftlichen Bildung in der Kita (FinK)" entstandene Fortbildung hat zum Ziel, frühpädagogische Fachkräfte bei der Umsetzung eines inklusiven Bildungsangebotes und bei der Begleitung individueller Lernentwicklungen von Kindern unter anderem mit dem Einsatz eines Portfolios zu unterstützen. Dabei stehen naturwissenschaftliche Bildungsangebote zum Thema „Erkunden von Materialien im Kontext von Schwimmen und Sinken" im Fokus. Im Rahmen einer Interventionsstudie wurden durchgeführte Fortbildungen evaluiert. In ihrem Beitrag präsentieren Annika Bürgermeister und Kolleg:innen die Ergebnisse sowie daran anschließende Weiterentwicklungspotenziale der Fortbildungsmaßnahme.

Alternative Kommunikationsformen zur Sprachbegleitung setzten Barbara Hänel-Faulhaber und Kolleginnen thematisch in den Mittelpunkt des, im Rahmen des Projekts „‚Unterstützte Kommunikation für alle' als inklusives Lehr- und Lernfeld in Kindertageseinrichtungen (UKfa)", entwickelten Fortbildungsmoduls. Ziel der Fortbildungseinheit ist es, Fachkräften Gebärden für einen sprachbegleiteten Einsatz im Kitaalltag näherzubringen. Die Einflüsse der Fortbildung auf die pädagogische Praxis wurden durch eine Fragebogenerhebung sowie Videoanalysen zum Interaktionsverhalten der Kinder evaluiert. Die Ergebnisse sowie Informationen zum Weiterbildungsprogramm sind dem Projektbeitrag zu entnehmen.

Ein Weiterbildungsangebot mit dem Fokus auf einen frühen und inklusiv gestalteten Schriftspracherwerb wurde im Projekt „Literacy, Inklusion, Kommunikation – Entwicklung und Evaluation einer Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte zur Förderung von Literacyfähigkeiten von Kindern mit schwerer Behinderung und

Kindern ohne Behinderung in inklusiven Settings (LINK)“ entwickelt und evaluiert. Stefanie K. Sachse und Sally Kröger stellen das entstandene LINK-Paket, bestehend aus Weiterbildungsprogramm, Kalender und Begleitmaterial, sowie dessen Einsatzmöglichkeiten in ihrem Beitrag vor.

Die tabellarische Übersicht über die entwickelten Konzepte, Materialien sowie Hinweise zu deren Verfügbarkeit und Erwerb finden sich unter www.waxmann.com/buch4512.

Literatur

Albers, T. (2015). Inklusion mit Blick auf Kinder mit Behinderung. In E. Reichert-Garschhamme, C. Kieferle, M. Wertfein & F. Becker-Stoll (Hrsg.), *Inklusion und Partizipation – Vielfalt als Chance und Anspruch* (S. 229–232). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. https://doi.org/10.13109/9783666701733.229

Autorengruppe Bildungsberichterstattung. (2014). *Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. https//doi.org/10.3278/6001820dw

Autorengruppe Bildungsberichterstattung. (2016). *Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. https//doi.org/10.3278/6001820ew

Autorengruppe Bildungsberichterstattung. (2020). *Bildung in Deutschland 2020. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. https://doi.org/10.3278/6001820gw

Blossfeld, H.-P., Bos, W., Danile, H.-D., Hanover, B., Lenzen, D., Prenzel, M., … & Wößmann, L. (2012). *Professionalisierung in der Frühpädagogik. Qualifikationsniveau und -bedingungen des Personals in Kindertagesstätten*. Münster: Waxmann.

BMBF. (2016). *Richtlinie zur Förderung der Forschung zu „Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte für inklusive Bildung“* (Bundesanzeiger AT 29.03.2016 B5).

Braches-Chyrek, R., Röhner, C., Sünker, H. & Hopf, M. (Hrsg.). (2020a). *Handbuch Frühe Kindheit* (2., aktualisierte und erweiterte Auflage). Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich. https://doi.org/10.2307/j.ctvvb7m51

Braches-Chyrek, R., Röhner, C., Sünker, H. & Hopf, M. (2020b). Einleitung. In R. Braches-Chyrek, C. Röhner, H. Sünker & M. Hopf (Hrsg.), *Handbuch Frühe Kindheit* (2., aktualisierte und erweiterte Auflage, S. 13–24). Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich. https://doi.org/10.1007/978-3-658-27606-5_2

Döbert, H. & Weishaupt, H. (Hrsg.). (2013a). *Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen*. Münster: Waxmann.

Döbert, H. & Weishaupt, H. (2013b). Einleitung. In H. Döbert & H. Weishaupt (Hrsg.), *Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen* (S. 7–10). Münster: Waxmann.

Feuser, G. (2017). Frühe Bildung ohne Exklusion erspart die Inklusion! Momente einer Erziehung zum Gemeinsinn. In D. Amirpur & A. Platte (Hrsg.), *Handbuch inklusive Kindheiten* (Bd. 8713, S. 145–162). Opladen: Barbara Budrich.

Heimlich, U. (2013). Ausbildung und Professionalisierung von Fachkräften für inklusive Bildung im Bereich der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung. In H. Döbert & H. Weishaupt (Hrsg.), *Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen* (S. 11–32). Münster: Waxmann.

Heimlich, U. & Behr, I. (Hrsg.). (2009). *Inklusion in der frühen Kindheit. Internationale Perspektiven* (Integrative Förderung in Forschung und Praxis, Bd. 4). Münster: LIT Verlag.

Heimlich, U. & Ueffing, C. (2020). Von der Theorie zu guter pädagogischer Praxis. Der Leitfaden für inklusive Kindertageseinrichtungen – Bestandaufnahme und Entwicklung. In A. König & U. Heimlich (Hrsg.), *Inklusion in Kindertageseinrichtungen. Eine Frühpädagogik der Vielfalt* (Inklusion in Schule und Gesellschaft, Bd. 13, S. 187–209). Stuttgart: Kohlhammer.

Hinz, A. (2004). Vom sonderpädagogischen Verständnis der Integration zum integrationspädagogischen Verständnis der Inklusion!? In I. Schnell & A. Sander (Hrsg.), *Inklusive Pädagogik* (S. 41–74). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

König, A. (2020). Bedeutungswandel der Kindertageseinrichtungen. Kulturelles Lernen als Basis für eine inklusive Frühpädagogik. In A. König & U. Heimlich (Hrsg.), *Inklusion in Kindertageseinrichtungen. Eine Frühpädagogik der Vielfalt* (Inklusion in Schule und Gesellschaft, Bd. 13, S. 16–30). Stuttgart: Kohlhammer.

König, A. & Heimlich, U. (Hrsg.). (2020). *Inklusion in Kindertageseinrichtungen. Eine Frühpädagogik der Vielfalt* (Inklusion in Schule und Gesellschaft, Bd. 13). Stuttgart: Kohlhammer.

Kron, M. (2009). Übergänge von der inklusiven Kindertageseinrichtung zur Schule – Übergänge in disparaten Landschaften der Erziehung und Bildung. In U. Heimlich & I. Behr (Hrsg.), *Inklusion in der frühen Kindheit. Internationale Perspektiven* (Integrative Förderung in Forschung und Praxis, Bd. 4, S. 215–229). Münster: LIT Verlag.

Kron, M. & Papke, B. (2006). *Frühe Erziehung, Bildung und Betreuung von Kindern mit Behinderung. Eine Untersuchung integrativer und heilpädagogischer Betreuungsformen in Kindergärten und Kindertagesstätten*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Lichtblau, M. (2019). Zur Entwicklung eines inklusiven Bildungssystems im Elementarbereich. In M. Hartmann, M. Hummel, M. Lichtblau, J. M. Löser & S. Thoms (Hrsg.), *Facetten inklusiver Bildung. Nationale und internationale Perspektiven auf die Entwicklung inklusiver Bildungssysteme* (S. 57–66). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Lindmeier, C. & Lütje-Klose, B. (2015). Inklusion als Querschnittsaufgabe in der Erziehungswissenschaft. *Erziehungswissenschaft*, *26*(51), 7–16. https://doi.org/10.3224/ezw.v26i2.21065

Löser, J. M. & Werning, R. (2015). Inklusion – allgegenwärtig, kontrovers, diffus? *Erziehungswissenschaft*, *26*(51), 17–24. https://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=11567

Prengel, A. (2016). *Bildungsteilhabe und Partizipation in Kindertageseinrichtungen* (WiFF Expertisen, Bd. 47). München: Deutsches Jugendinstitut e.V. Verfügbar unter: http://www.bildung-neu-denken.de/images/bnd/pdf/veranstaltungen/ausstellung/fakten/bildungsteilhabe-und-partizipation-in-kitas-annedore-prengel.pdf

Prengel, A. (2020). Pädagogik der Vielfalt im Kindergarten. Ein Überblick. In A. König & U. Heimlich (Hrsg.), *Inklusion in Kindertageseinrichtungen. Eine Frühpädagogik der Vielfalt* (Inklusion in Schule und Gesellschaft, Bd. 13, S. 31–47). Stuttgart: Kohlhammer.

Reichmann, E. & Kucharz, D. (2012). Grundlagen einer Elementardidaktik. In D. Kucharz (Hrsg.), *Elementarbildung* (Frühpädagogik 2013, S. 7–20). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Röhner, C. (2020). Bildungspläne im Elementarbereich. In R. Braches-Chyrek, C. Röhner, H. Sünker & M. Hopf (Hrsg.), *Handbuch Frühe Kindheit* (2., aktualisierte und erweiterte Auflage, S. 601–613). Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich. https://doi.org/10.2307/j.ctvvb7m51.60

Sander, A. (2002). Behinderungsbegriffe und ihre Integrationsrelevanz. In H. Eberwein (Hrsg.), *Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Beeinträchtigung lernen gemeinsam* (6., vollst. überarb. und aktual. Aufl., S. 99–108). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Schmude, C. (2013). Inklusion – (k)ein Thema der Frühpädagogik? *Frühe Bildung*, *2*(4), 215–218. https://econtent.hogrefe.com/doi/10.1026/2191-9186/a000119

Sturm, T. (2016). Phasen der Entwicklung Inklusiver Bildung. In I. Hedderich, G. Biewer, J. Hollenweger & R. Markowetz (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik* (S. 179–183). Bad Heilbrunn: Klinkhardt; UTB.

Urban, M. (2019). Inklusion aus systemtheoretischer Perspektive. Ein Hinweis auf theoretische Komplikationen und die Skizzierung eines komplexen Forschungsprogramms. In M. Hartmann, M. Hummel, M. Lichtblau, J. M. Löser & S. Thoms (Hrsg.), *Facetten inklusiver Bildung. Nationale und internationale Perspektiven auf die Entwicklung inklusiver Bildungssysteme* (S. 40–47). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Watling Neal, J., Neal, Z. P., Kornbluh, M., Mills, K. J. & Lawlor, J. A. (2015). Brokering the Research-Practice Gap: A typology. *American Journal of Community Psychology*, *56*(3-4), 422–435. https://doi.org/10.1007/s10464-015-9745-8

Mirjam Christ

Inklusion forschend auf die Spur kommen – ein Lernprinzip in der Ausbildung von Erzieher:innen

Zusammenfassung
Das Projekt „Gelingen!“ verfolgte das Ziel die Ausbildung von Erzieher:innen in Bezug auf Inklusion weiterzuentwickeln. Hierfür wurde das didaktische Prinzip „Forschendes Lernen“ ausgewählt, da dieses den reflexionsorientierten Lehr-Lernformaten zugeordnet werden kann, und an Fachschulen für Sozialpädagogik erprobt. Die Entwicklung des Lernprinzips erfolgte anhand des Forschungsansatzes Design-Based Research. Hierüber konnten Designprinzipien, d. h. zentrale Leit- und Umsetzungsprinzipien, sowie Design-Gegenstände herausgearbeitet werden. Diese können von Lehrenden als Anregungen zur eigenen Umsetzung genutzt werden. In der entworfenen Form des Forschenden Lernens bereiten die Schüler:innen selbst Forschungsprojekte zum Thema Inklusion vor, führen diese in Praxiseinrichtungen durch und ziehen durch die Auswertung ihrer Untersuchungen Schlüsse für inklusives pädagogisches Handeln. Die Evaluationsergebnisse zeigen, dass die Schüler:innen in dem Sinne profitieren, dass sie sich selbstständig Wissen aneignen, Bezüge zwischen Theorie und Praxis herstellen und einen methodisch gestützten kritisch-reflexiven Blick einüben können. Das Lernprinzip unterstützt damit Fähigkeiten, die für die Weiterentwicklung hin zu einer inklusiveren Praxis grundlegend sind.
Schlüsselworte: Inklusion, Lernprinzip, Ausbildung von Erzieher:innen

Abstract
The project „Gelingen!“ pursued the goal to develop a new learning principle that will prepare educators to deal with the requirements of inclusion. It was developed and tested via design-based research. Through that we could deduce design principles and design items, which can be used by teachers as suggestions for implementing the learning principle into vocational education of educators. It is based on the approach of research-based learning, that provides the environment to acquire necessary skills, such as critical thinking about their own beliefs and structural conditions. The students learn by conducting their own research projects, not only to link theory to practice and vice versa, but also to develop ideas, which might be needed to support participation and equal opportunities for all children.
Keywords: inclusion, learning principle, vocational education of educators

1. Diversitätsbewusstsein durch reflexionsorientiertes Lernen

Die Auswahl des didaktischen Prinzips und die Ausgestaltung des Forschenden Lernens, welches Schüler:innen in der Erzieher:innen-Ausbildung auf inklusive pädagogische Tätigkeiten in der Praxis vorbereiten soll, bezieht sich auf das Verständnis von Inklusion als reflexive Inklusion (Budde & Hummrich, 2014).

> So geht es in der inklusiven Pädagogik um die Analyse von Situationen, in denen Partizipation und/oder Lern- und Entwicklungsprozesse durch bestimmte Barrieren bzw. deren Zusammenwirken behindert werden. Inklusion bedeutet also einen bewussten und reflektierten Umgang mit der Heterogenität des Ler-

nens sowie von Entwicklungs- und Sozialisationsbedingungen insgesamt (Seitz & Finnern, 2012, S. 18-19).

Für eine solche „differenzreflexive" (Messerschmidt, 2016, S. 167) pädagogische Arbeit und einen bewussten Umgang mit Differenz bedarf es demnach einer reflektierten Haltung gegenüber persönlichen Einstellungen und strukturellen Bedingungen (Dannenbeck & Dorrance, 2009) sowie zur Situationsanalyse eines forschenden Habitus (Albers, 2012). Dies bereits in der Ausbildung zu erlernen, setzt differenzreflexive Lehr-Lern-Arrangements voraus. Mit dem didaktischen Prinzip des Forschenden Lernens, welches den reflexionsorientierten Lehr-Lern-Formaten zugeordnet wird (Fichten, 2010), soll bereits in der Ausbildung eine fragenentwickelnde und kritisch-reflexive Grundhaltung eingeübt werden. Diese kann nicht nur dazu genutzt werden, um inklusive Angebote zu entwickeln, sondern auch um Veränderungen in der Praxis hin zu mehr Inklusion zu bewirken. Schließlich kann hierdurch Kindern mehr Teilhabe ermöglicht und gleichzeitig Exklusion und Benachteiligungen abgebaut werden.

2. Grundlagen und designbasierte Entwicklung des Lernprinzips

2.1 Anforderungen einer inklusiven Pädagogik

Als Ausgangspunkt für die Entwicklung des Lernprinzips wurden Professionalisierungsbedarfe, in Form von Anforderungen und Herausforderungen in Bezug auf Inklusion, erhoben. Die Besonderheit der Ergebnisse liegt in der Gruppe der befragten Personen. Zu Beginn des Projekts „Gemeinsam lernen in und für inklusive(n) Bedingungen im Kindergarten (Gelingen!)"[1] wurden mit allen Beteiligten – Schüler:innen, Lehrer:innen und pädagogischen Fachkräften aus Kitas – leitfadengestützte Interviews zu ihren Erfahrungen in der pädagogischen Praxis geführt.[2] In der Auswertung konnten also verschiedene Perspektiven zusammengeführt werden: von Lernenden, von Lehrenden sowie von in der Praxis Tätigen.

1 Das Forschungsprojekt „Gelingen – Gemeinsam lernen in und für inklusive(n) Bedingungen im Kindergarten" wurde von Prof.in Cornelia Wustmann (Technische Universität Dresden) und Prof.in Anke Karber (Leuphana Universität Lüneburg) entwickelt. Für die Umsetzung waren die wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen Mirjam Christ (TU Dresden) und Vanessa Mertens (TU Dortmund) verantwortlich. Diese erfolgte von 01.01.2018 bis 31.12.2020. Gefördert wurde es aus den Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung im Rahmen der Förderrichtlinie „Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte für inklusive Bildung" unter dem Förderkennzeichen 01NV1725A-B.

2 Insgesamt wurden 17 Interviews erhoben (7 Schüler:innen, 5 Lehrer:innen, 5 Erzieher:innen). Die Auswertung erfolgte anhand der qualitativen inhaltlich-strukturierenden Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2016).

2.1.1 Was brauchen Erzieher:innen für Inklusion?

Insgesamt konnte aus den Interviews mit den unterschiedlichen Personengruppen abgeleitet werden, dass für die Umsetzung und ein Voranbringen von Inklusion verschiedene Anforderungen bestehen und an pädagogische Fachkräfte gestellt werden (vgl. Abb. 1). Diese lassen sich den Ebenen, auf welchen sich integrative Prozesse vollziehen (auf gesamtgesellschaftlicher, institutioneller, interaktionaler sowie subjektiver Ebene) zuordnen (Kron, 2008). Hervorzuheben sind hierbei Wissen zu Inklusion, Lern- und Teamfähigkeit, Beobachtungs- im Sinne von Wahrnehmungsfähigkeiten sowie die Bereitschaft zu Reflexion und Offenheit für Veränderungen.

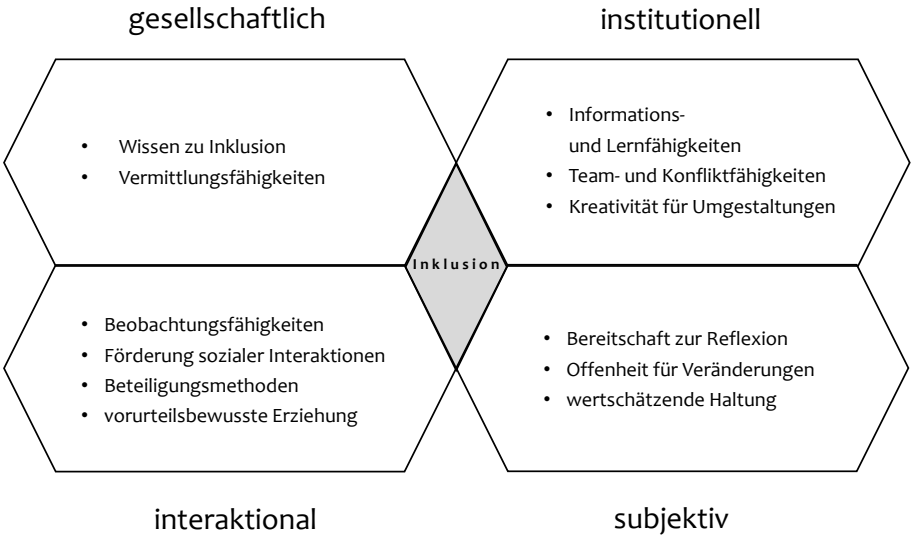


Abbildung 1: Anforderungen von Inklusion an pädagogische Fachkräfte

2.1.2 Lernen zu Inklusion aus Sicht zukünftiger Erzieher:innen

Aus den Erfahrungen und Überlegungen, von welchen die Schüler:innen in den Interviews berichteten, kristallisierte sich heraus, dass aus ihrer Sicht ein zentraler Bedarf an der Vermittlung von Wissen hinsichtlich der Thematik Inklusion besteht:

> Auf jeden Fall eine sehr offene Haltung und ein sehr hohes Maß an Flexibilität. Und auch eine Menge theoretisches Hintergrundwissen zu vielen Bereichen, einfach weil es so viele Bereiche gibt, wo die Menschen sich unterscheiden – egal nun ob Kinder oder Erwachsene. Wo man halt mit der Inklusion entsprechend ansetzen kann und auf das Individuum eingehen kann. Und um das zu können, muss man halt Wissen [haben]. Und wenn man nichts weiß, kann man halt auch nichts tun (S1_2, Abs. 13).

Wissen wird also bereits zu Beginn der Ausbildung als grundlegende Komponente, als Voraussetzung für inklusives Handeln betrachtet, die dieses überhaupt erst möglich macht. Weiterhin ist für die Schüler:innen relevant, sich mit der eigenen Haltung auseinandersetzen zu können, wie z. B. mit bestimmten Vorurteilen und diese zu reflektieren (S2_2, Abs. 21), und sich daraus selbst einen Standpunkt zu erarbeiten (S3, Abs. 34).

Zur Art und Weise, wie die Wissensvermittlung gestaltet sein soll, lässt sich zusammenfassend festhalten: zum einen werden praktische Fallbeispiele und Rollenspiele im Unterricht favorisiert (S3, Abs. 44), zum anderen aber auch der Bedarf an praktischen Erfahrungen benannt, der Möglichkeit in und von der Praxis zu lernen, um hierdurch selbstständig den Theorie-Praxis-Bezug herstellen zu können (S5, Abs. 45).

2.2 Erprobung im Rahmen von Design-Based Research

Um das didaktische Prinzip an die Ausbildung von Erzieher:innen an Fachschulen für Sozialpädagogik anzupassen, wurde im Forschungsprojekt ein design-basierter Ansatz verwendet. Design-Based Research (DBR) zählt zu den entwicklungs- und gestaltungsorientierten Forschungsansätzen und wird vor allem für die Weiterentwicklung der Bildungs- und Unterrichtspraxis genutzt (Burda-Zoyke, 2017). Die sogenannten Interventionen, hier zwei unterschiedlich ausgestaltete Formate Forschenden Lernens, wurden in zwei aufeinander folgenden Durchgängen an zwei Fachschulen erprobt und durch verschiedene Forschungsmethoden multiperspektivisch begleitet, evaluiert und entsprechend der Ergebnisse redesignt (vgl. Abb. 2).

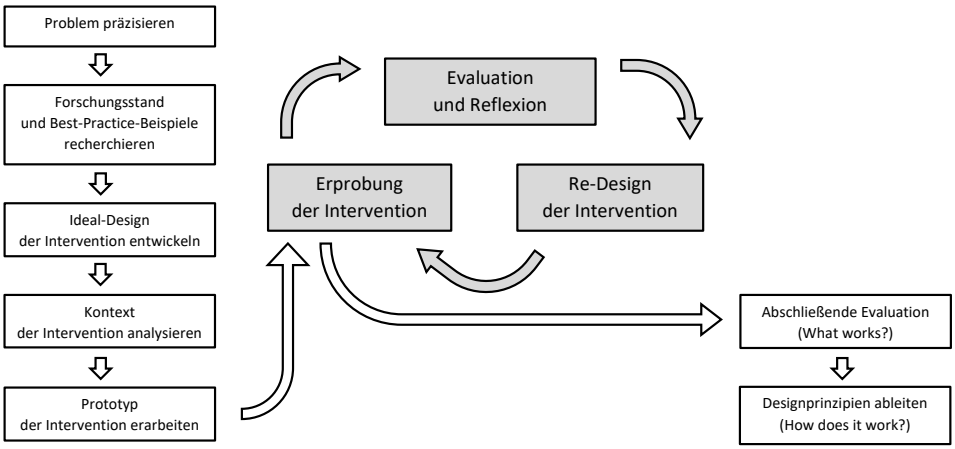


Abbildung 2: Ablauf des Design-Based Research-Prozesses (Christ, Karber & Mertens, 2021)

Mit Blick auf das hier vorliegende Projekt lässt sich der Forschungsprozess in drei Phasen einteilen. Um bei der Konzeption des Lernprinzips auf Bedarfe bezüglich inklusiver pädagogischer Arbeit eingehen zu können, wurden in der ersten Phase Schüler:innen, Lehrende und pädagogische Fachkräfte befragt. Die Entwicklung und die erste Erprobung der Interventionen in der Unterrichtspraxis mit begleitender Evaluation und dem Re-Design fanden in der zweiten Phase statt. In der dritten Phase wurden die – auf Grundlage der Auswertung der Evaluation und den Erfahrungen aus dem ersten Durchgang – adaptierten Interventionen nochmals erprobt und formativ evaluiert. Aus den Evaluationsergebnissen wurden Designprinzipien generiert. Sie stellen die Grundlagen sowie die Umsetzung der erprobten Formate dar. Durch die summative und vergleichende Evaluation von beiden Standorten am Ende des Projekts konnten wiederum Design-Gegenstände abgeleitet werden, die im vorliegenden Fall verschiedene Möglichkeiten beschreiben, wie das Lernprinzip in der Ausbildung von Erzieher:innen eingesetzt bzw. variiert werden kann.

3. Das Lernprinzip: Forschendes Lernen zu Inklusion

Auf die Anforderungen, welchen sich pädagogischen Fachkräften gegenübergestellt sehen, und die Bedarfe der Schüler:innen reagierend, wurde ein entsprechendes didaktisches Prinzip entwickelt: Forschendes Lernen zu Inklusion in Fachschulen für Sozialpädagogik (vgl. Abb. 3).

Als Ausgangspunkt für die Anpassungen des hauptsächlich hochschuldidaktisch verwendeten Lernprinzips (vgl. bspw. Wildt, 2009) zur Nutzung an Fachschulen für Sozialpädagogik dienten außerdem die Ausarbeitungen von Karber (2017). Diese basieren auf den Erfahrungen aus dem Projekt „Sparkling Science“ zur Weiterentwicklung der Ausbildung von Elementarpädagog:innen in Österreich im Sinne eines forschenden Lehrens und Lernens (Karber & Wustmann, 2015).

Am Anfang des Forschenden Lernens machen die Schüler:innen Bekanntschaft mit dem Begriff Inklusion, lesen einen Einführungstext und diskutieren diesen kritisch. In der Folge schließen sie sich zu kleinen Forschungsteams zusammen. In diesen entscheiden sie sich interessensorientiert für einen Schwerpunkt und arbeiten sich in diesen durch einen Vertiefungstext ein. Hieraus erschließen sie sich eine Forschungsfrage, welcher im Anschluss mit Hilfe einer passenden Forschungsmethode in der Praxis nachgegangen wird. Zurück im Unterricht werten sie die erhobenen Daten aus und präsentieren diese sowie ihre Schlussfolgerungen für eine inklusiv ausgerichtete pädagogische Arbeit.

Das Lernprinzip zielt damit auf selbstständige Aneignung von Wissen und Arbeit im Team ab sowie einen reflektierten Theorie-Praxis-Bezug durch die eigenständige Forschung in der Praxis herzustellen. Dies geht nicht nur mit den Fähigkeiten d’accord, welche pädagogische Fachkräfte für Inklusion als relevant ansehen und benötigen (vgl. Abb. 1), sondern kann in dieser Art und Weise ebenso in der Praxis angewendet werden, um immer wieder einen kritisch-konstruktiven Blick auf die eigene pädagogische Arbeit zu werfen und diese gegebenenfalls zu verändern.

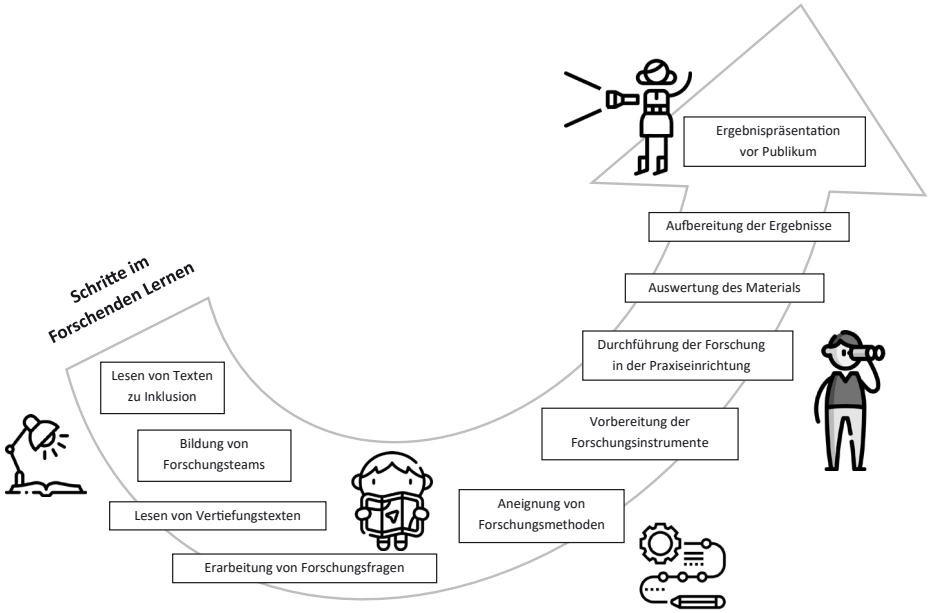


Abbildung 3: Schritte im Forschenden Lernen zu Inklusion
(Icons made by Freepik and Eucalyp from www.flaticon.com)

3.1 Leit- und Umsetzungsprinzipien

Zur Generalisierung von Erkenntnissen aus DBR-Projekten und um diese auf andere Kontexte übertragen und anwenden zu können, schlägt Euler (2014) vor, die Designprinzipien der Intervention darzustellen. Diese umfassen den Kontext, Lernziele sowie die Intervention an sich mit ihren Leit- und Umsetzungsprinzipien. Sie geben damit einen Einblick, wieso im entsprechenden Setting genau diese Umsetzung erfolgte.

Tabelle 1: Darstellung der Designprinzipien – Kontext und Lernziele

Kontext	Format A	Format B
Rahmenbedingungen	– erstes Ausbildungsjahr – Umfang von 7 Monaten – Durchführung als Projekt in den Lernfeldern Inklusion und Facharbeit – Forschung im Praktikum	– erstes Ausbildungsjahr – Umfang von 4,5 Monaten – Durchführung als optionales Lernangebot – Forschung während einer Exkursion
Lernvoraussetzungen	– unterschiedliches pädagogisches Vorwissen (Sozialassistent:innen-Ausbildung, allgemeinbildender Schulabschluss, abgeschlossene Berufsausbildung) – unterschiedliche praktische Vorerfahrungen in der pädagogischen Arbeit	
Lernziele	– Wissen zu Inklusion – Lernkompetenzen – Teamfähigkeit – fragenentwickelnde und kritisch-reflexive Grundhaltung	

Um die Konstruktion des Lernprinzips nachvollziehen zu können, werden in der Darstellung neben den Leitprinzipien des didaktischen Designs (unter diesen werden didaktische Leitideen sowie lehr- und lerntheoretische Annahmen gefasst) ferner auch die entsprechenden Begründungslinien offengelegt.

Tabelle 2: Darstellung der Designprinzipien – Leitprinzipien der Intervention

Leitprinzipien	Begründungen
selbstständige Wissensaneignung	Es spricht vieles für die Annahme, dass Wissen, welches sich Lernende selbst aktiv aneignen, eine größere Signifikanz hat, tiefer verarbeitet, besser behalten wird und auch eine größere persönliche Bedeutung bekommt (Fichten, 2010).
Mitbestimmungsmöglichkeiten	Diese, wie bspw. die interessensbestimmte Themenwahl, befördern eine intrinsische Lernmotivation sowie die Qualität der Lernergebnisse und können eine dauerhafte Lernbereitschaft begünstigen (Deci & Ryan, 1993). Belegt wird die Annahme durch eine Studie zum Forschenden Lernen, in der jene von den Lernenden als anregend und kreativ erlebt wurden und zu einer stärkeren Lernmotivation führten (Metzger, 2010).
Praxisrelevanz	Die Herangehensweise aktuelle pädagogische Herausforderungen aufzugreifen, entspricht nicht nur den Annahmen konstruktivistischen Lernens, indem situiert und anhand authentischer Probleme gelernt wird, sondern kann darüber hinaus auch als eine konkrete Variante inspirierenden Lernens gesehen werden (Fichten, 2010).
Reflexionsprozesse	Zum einen kann durch den Wechsel von Theorie zu Praxis zurück zum Abgleich mit der Theorie eine Distanznahme zur Alltagswelt eingeübt werden (Wildt, 2009). Zum anderen können Reflexionseinheiten zur Bewusstwerdung der Konsequenzen des eigenen Handelns beitragen und daraus Schlüsse für zukünftiges Handeln gezogen werden (Riewerts, Rubel, Saunders & Wimmelmann, 2019).

Unter den Umsetzungsprinzipien werden dagegen wesentliche wie erfolgskritische Lehr- und Lernaktivitäten, Erfahrungen aus der Erprobung sowie Methoden der Erkenntnisgewinnung wiedergegeben.

Tabelle 3: Darstellung der Designprinzipien – Umsetzungsprinzipien der Intervention

Umsetzungsprinzipien	Begründungen
Ablauf: – Einführung ins Forschende Lernen – Auseinandersetzung mit Inklusion – Entwicklung einer Forschungsfrage – Auswahl der Forschungsmethode – Erarbeitung eines Erhebungsinstruments – Forschung in der Praxis – Auswertung – Präsentation der Ergebnisse – Evaluation des Forschenden Lernens	Der Ablauf richtet sich an den Phasen eines Forschungsprozesses aus. Hinzu kommt zu Beginn eine Einführung zum Ablauf des Forschenden Lernens sowie eine abschließende Evaluation, die zur eigenen Weiterentwicklung des Lernprinzips genutzt werden kann. Grundsätzliche Adaptionen für die Umsetzung an Fachschulen für Sozialpädagogik beziehen sich auf eine Simplifizierung der Phasen und Forschungsschritte, z. B. einer eingeschränkten Auswahl von Forschungsmethoden, der Verknüpfung mit Praxiselementen Beruflicher Bildung zur Stärkung des Theorie-Praxis-Bezuges und der Kooperation von Hochschule, Fachschule und pädagogischer Praxis (Karber, 2017).
Lernaktivitäten (Auswahl): – selbstorganisiertes Lernen – Unsicherheiten im Forschungsprozess – Auseinandersetzung mit zwei Themen	Die Schüler:innen wurden mittels Fragebogen befragt bzw. in Gruppendiskussion um Einschätzungen zur Ausgestaltung des Forschenden Lernens sowie ihrer Lernerfahrungen gebeten. Hierbei stellte sich heraus, dass das Lernprinzip einigen Schüler:innen gern wahrgenommene Möglichkeiten der Selbstbestimmung bot, von anderen jedoch einen ungewohnten hohen Grad an selbstorganisiertem Lernen erforderte. Es zeigten sich weiterhin in Forschungsprozessen übliche Unsicherheiten, wie beispielsweise bei der Findung einer Forschungsfrage. Letztlich präsentiert sich das Forschende Lernen beim erstmaligen Durchgang als komplexes Lernprinzip, da sich die Schüler:innen gleichzeitig mit wissenschaftlichen Fachbegriffen sowie Inklusion auseinandersetzen müssen. Trotz alledem wurde es von den Schüler:innen als Lernmöglichkeit aufgefasst, die gegenüber anderen dadurch positiv heraustritt, dass durch jenes Gegebenheiten hinterfragt werden und sie sich Wissen und Forschungsmethoden selbst aneignen können.
Lehraktivitäten (Auswahl): – Beratung der Schüler:innen – Auswahl passenden Lernmaterials – Bewertung von Teamarbeit und Reflexion	Rückmeldung von den beteiligten Lehrenden wurden in Form von Interviews bzw. in Gruppendiskussion erhoben. Diese bezogen sich auf die inhaltliche Ausgestaltung des Forschenden Lernens sowie organisatorische Aspekte. Als zentraler Punkt kristallisierte sich die Beratung der Schüler:innen im Forschungsprozess heraus, ihnen einerseits den Raum für eigene Lernprozesse zu geben und sie andererseits so zu unterstützen, dass ihre Motivation nicht verloren geht. Außerdem musste das Niveau der entwickelten Lernmaterialen an die Ausgangsbedingungen der Schüler:innen angepasst und Texte gefunden werden, die diesen entsprechen. Weiterhin zeigte sich die Herausforderung Teamarbeit und Reflexionsprozesse anzuregen sowie zu bewerten.

3.2 Design-Gegenstände als Variationsmöglichkeiten

Forschungsergebnissen in der Bildungsforschung wird oftmals vorgeworfen, dass sie zwar interessant seien, aber die Modellversuche nur einen mangelnden praktischen Nutzen aufweisen (Reinmann & Sesink, 2011). DBR tritt hingegen mit dem Anspruch auf durch seinen Forschungsansatz die Transferfähigkeit der Ergebnisse zu verbessern (Einsiedler, 2010). Der einfachen Übertragbarkeit der Ergebnisse widerspricht allerdings die Anlage von DBR-Projekten, in welchen es sich meistens um Forschung an Einzelfällen handelt (Reinmann, 2016).

Das von Euler (2014) vorgeschlagene Modell für Struktur und Form der Darstellung von Designprinzipien scheint sehr fruchtbar für die Übertragung in sehr ähnliche Kontexte. Im Hinblick auf das System der Beruflichen Bildung, in dem sich die Umsetzung der Rahmenlehrpläne in den einzelnen Bundesländern und deren konkrete Ausgestaltung an den Fachschulen stark unterscheiden kann, muss jedoch von einer Diversität der Implementationskontexte ausgegangen werden. Die Ergebnisse des Projekts „Gelingen!“ sollten daher nicht nur die Darstellung der erprobten Formate umfassen, sondern auch neue Perspektiven für die pädagogische Praxis und weitere Forschung aufzeigen (Reinmann & Sesink, 2011). Aufgrund dessen wurden ebenfalls die einzelnen Design-Gegenstände (Reinmann, 2018) herausgearbeitet, die – indem sie die äußere und innere Komplexität der Intervention beleuchten – konkreter beschreiben, welche Elemente von Lehrenden gestaltet werden können. Jene bewegen sich zum einen auf Schulentwicklungsebene sowie zum anderen auf Unterrichtsebene.

3.2.1 Gestaltungselemente auf Schulentwicklungsebene

Die äußere Komplexität beschreibt die Verwobenheit der Intervention mit dem Kontext. Auf dieser Ebene werden Entscheidungen bezüglich der Umsetzung teilweise durch Vorgaben im Curriculum oder durch die betreffende Fachschule bedingt. Einige können frei bestimmt werden, andere befinden sich in Abhängigkeit zueinander. Daher kann in Abbildung 4, welche die Gestaltungselemente auf Schulentwicklungsebene darstellt, auch kein grundständiger Startpunkt festgelegt werden. Sie kann aber von Lehrenden als Orientierung genutzt werden, welche Aspekte zur Einpassung des Forschenden Lernens in den jeweiligen Kontext bestimmt werden müssen.

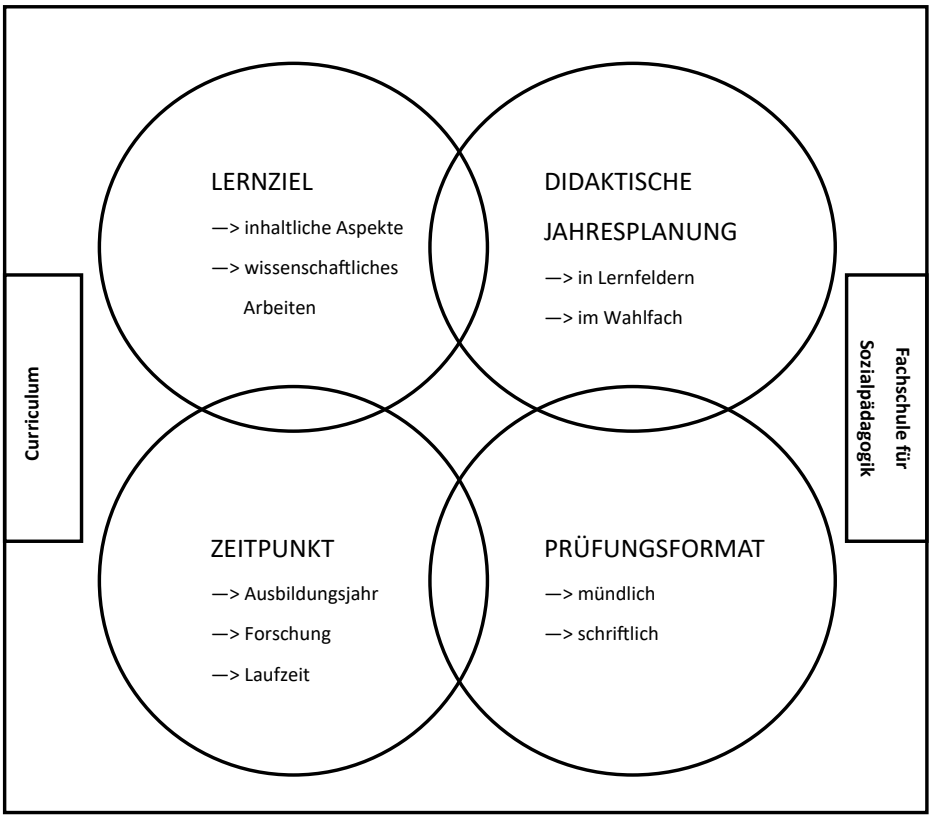


Abbildung 4: Gestaltungselemente Forschenden Lernens auf Schulentwicklungsebene (Design-Gegenstände)

Wenn z. B. vom Lernziel ausgegangen wird, dann kann hier eine Entscheidung getroffen werden, ob ein inhaltlicher Aspekt, wie beispielsweise Inklusion, im Fokus stehen soll oder die Schüler:innen sich Kenntnisse im wissenschaftlichen Arbeiten über das Lernprinzip aneignen sollen. Je nach Möglichkeiten der Fachschule kann dann das Forschende Lernen entweder in den entsprechenden Lernfeldern in Kooperation der entsprechenden Fachlehrer:innen umgesetzt oder unabhängig als Wahlfach von einer Lehrkraft angeboten werden. Möglicherweise wird hierdurch das Prüfungsformat, ob mündlich oder schriftlich, bestimmt. In Abhängigkeit von der didaktischen Jahresplanung ergibt sich dann der passende Zeitpunkt in der Ausbildung, in welchem Jahr und wie lange das Forschende Lernen stattfinden kann.

3.2.2 Gestaltungselemente auf Unterrichtsebene

Auch auf der Unterrichtsebene, der inneren Komplexität des Forschenden Lernens, zeigt sich ein großer Möglichkeitsspielraum (vgl. Abb. 5). Aufgrund der vielfältigen Optionen kann hier nur exemplarisch auf jene eingegangen werden.

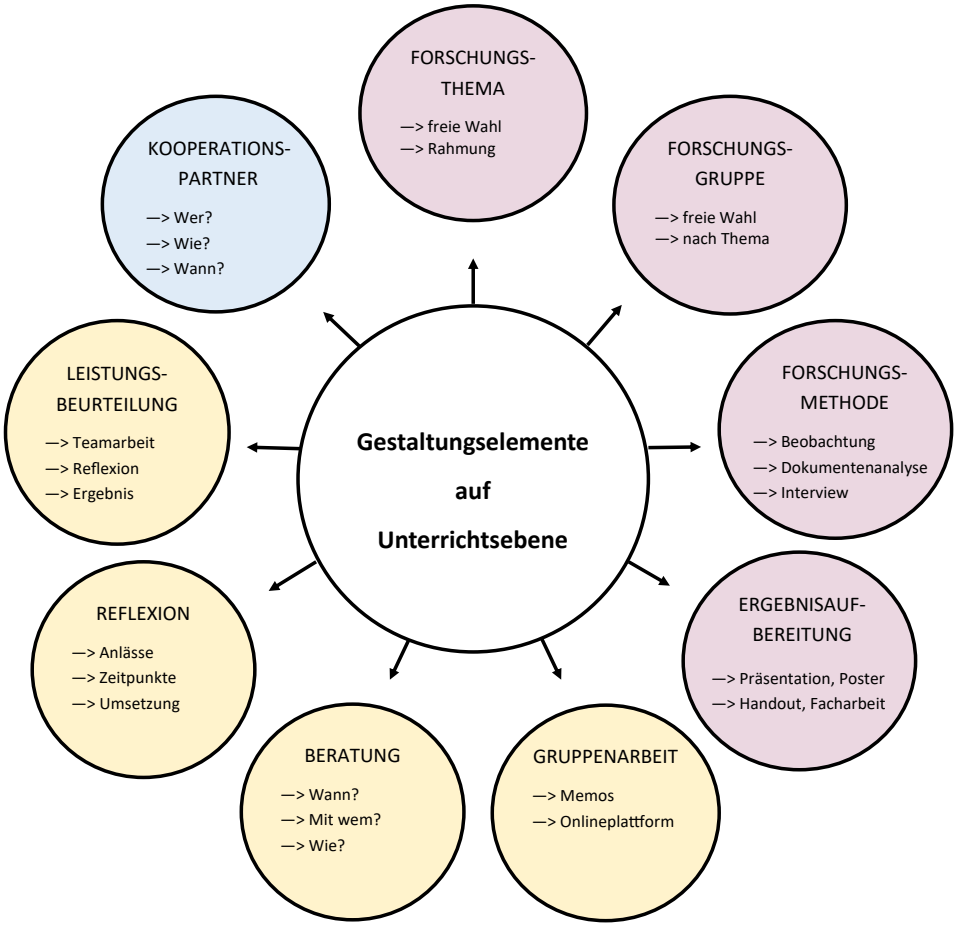


Abbildung 5: Gestaltungselemente Forschenden Lernens auf Unterrichtsebene (Design-Gegenstände)

Im Vorfeld ist der Zugang zur Praxis zu klären und zwar ob eine Kooperation mit einer bestimmten Einrichtung stattfindet, in der alle Schüler:innen forschen, oder ob ihnen die Möglichkeit gegeben wird in einer von ihnen gewählten Institution, beispielsweise ihrer Praktikumseinrichtung, die Erhebung durchzuführen. In Bezug auf das Zusammenfinden der Forschungsgruppen kann nach Interessen zusammengearbeitet werden oder es erfolgt zuerst die Gruppenbildung und dann wird in diesen das Thema gemeinsam ausgehandelt. In Bezug auf Forschungsthema, Forschungsmethoden sowie die Aufbereitung der Ergebnisse kann überlegt werden, inwiefern

den Schüler:innen verschieden Vorschläge unterbreitet oder ein Rahmen vorgegeben wird. Die einzelnen Entscheidungen, z. B. wie häufig, zu welchen Themen und Zeitpunkten Reflexionseinheiten eingelegt werden, werden natürlich von der zur Verfügung stehenden Zeit bedingt. Hierbei kann es hilfreich sein, sich nochmals das verfolgte Lernziel vor Augen zu führen und daran die Ausgestaltung auszurichten.

3.3 Designprinzipien als Impulse

Der Charme des entwickelten Lernprinzips liegt auf der einen Seite klar in seinen vielfältigen Ausgestaltungsmöglichkeiten. Auf der anderen Seite müssen viele Aspekte von Lehrenden zu Beginn bedacht und entschieden werden, ohne zu wissen wie sie sich in der praktischen Umsetzung auswirken. Denn aus der organisationalen und konzeptionellen Vielfalt der Fachschulen ergibt sich, dass die erprobten und vorgestellten Formate nicht einfach in identischer Form übernommen werden können. Es muss vielmehr an die Rahmenbedingungen sowie die spezifische Lerngruppe und ihre Voraussetzungen angepasst werden. Jahn (2014) versteht die am Ende entstandenen Designprinzipien dementsprechend auch eher als Impulse und nicht als methodische Bedienungsanleitung. Um den Einsatz des Forschenden Lernens und generell das Erproben neuer didaktischer Ansätze zu unterstützen, wird das Lernprinzip in entsprechender Form aufbereitet. Im Gegensatz zur hier erfolgten kurzen Darstellung werden im Lehrbuch „Inklusion auf die Spur kommen“[3] verschiedene Varianten und Gestaltungsmöglichkeiten des Forschenden Lernens beschrieben und Lehrenden ebenso Materialien für den Unterricht zur Verfügung gestellt.

4. Erkenntnisse aus der Evaluation des Lernprinzips

4.1 Inklusion als Weiterentwicklungsansatz

In Hinblick auf Inklusion ergab die Evaluation[4] mit den Schüler:innen, dass sie sich über das Lernprinzip einen weiten Inklusionsbegriff aneignen konnten, der über die Differenzlinie Behinderung hinausgeht und vielfältige Formen von Unterschiedlichkeit bei gleichzeitiger Wertschätzung von Individualität in den Blick nimmt. Sie nahmen Inklusion zudem als Zielzustand und als Ansatz wahr, der zur Weiterentwicklung der Praxis genutzt werden kann, wofür allerdings eine kritische Auseinandersetzung mit jener nötig ist.

Demgegenüber wurden von ihnen aber auch Herausforderungen benannt. Inklusion stellte sich für sie zunächst als sehr abstraktes Konzept dar. Hinzu kommt, dass

3 Das didaktische Lehrbuch „Inklusion auf die Spur kommen“ wird 2022 im Verlag Beltz Juventa erscheinen.

4 Die folgenden Ergebnisse beziehen sich auf die Zwischen- und Abschlussevaluation zum Thema Inklusion der zweiten Erprobungsrunde der Intervention mit 25 Schüler:innen. Sie wurden jeweils gebeten Erkenntnisse und offen gebliebene Fragen schriftlich festzuhalten. Die Auswertung erfolgte mittels qualitativer Inhaltsanalyse nach Mayring (2002).

sie in der Praxis dafür auch nur wenige Orientierungsbeispiele finden konnten. Dies mündete in der Erwartungshaltung, dass Inklusion abgelehnt werden könnte. Als offene Fragen ergaben sich daher für sie, wie Inklusion nun vorangebracht und wo sie entsprechende Unterstützung erhalten könnten.

Es zeigt sich also, dass die Schüler:innen durch das Forschende Lernen ein grundlegendes Verständnis von Inklusion und der Bedeutung des Ansatzes erarbeiten konnten. Auch wenn die konkrete Umsetzung für sie noch nicht ganz fassbar war, wird in ihren Überlegungen deutlich, dass sie sich eine persönliche Motivation, sich dafür einzusetzen, aneignen konnten. Dies kann als erster und sehr wertvoller Schritt in Richtung inklusive pädagogische Praxis gewertet werden.

4.2 Selbst forschen, etwas herausfinden und hinterfragen

Neben Inklusion, dem inhaltlichen Fokus, wurde ebenfalls das Lernprinzip an sich diskutiert[5]. Insgesamt nahmen die Schüler:innen das Forschende Lernen als Lernform wahr, in der es vorrangig darum geht, Gegebenheiten zu hinterfragen sowie sich Wissen und Forschungsmethoden selbst zu erarbeiten. Im Vergleich zu anderen Unterrichtsformen bezieht sich ein Großteil auf die größeren Mitbestimmungsmöglichkeiten sowie die Chance, eigenen Interessen nachgehen zu können: „Nicht nur Theorie, wo der Lehrer vorne steht und etwas sagt, sondern man forscht selbst zu etwas, was man herausfinden möchte“ (S9). Die Offenheit des Lernprozesses und die selbstständige Arbeit in den Forschungsgruppen forderte einige Schüler:innen aber auch, was sich an Aussagen, wie „in diesem Unterricht mussten wir alles selbst machen“ (S14), zeigte.

Das entwickelte Lernprinzip bietet damit den Schüler:innen die Möglichkeit sich mehr als aktiv Lernende und weniger als Rezipient:innen zu erleben. Sie beziehen dabei Theorie und Praxis aufeinander, hinterfragen und generieren daraus eigene Erkenntnisse. Der Prozess des Lernens und Forschens muss allerdings von Lehrenden entsprechend strukturiert und begleitet werden, indem sie den Schüler:innen bei Unsicherheiten verschiedene Wege und Optionen aufzeigen.

4.3 Inklusion forschend auf die Spur kommen

Die Ergebnisse der Evaluation zeigen das Potenzial des didaktischen Prinzips auf. Wenn wir diese mit den oben dargestellten Lernzielen vergleichen, kann festgehalten werden, dass jene substanziell gefördert werden konnten. Herausfordernd ist sicherlich für Lehrende wie Lernende die Ziel- und Ergebnisoffenheit des Lernprinzips.

---

5 Die hier dargestellten Ergebnisse beziehen sich auf einen Fragenbogen zum Forschenden Lernen, in welchem 21 Schüler:innen zum Abschluss der zweiten Erprobungsrunde gebeten wurden zu verschiedenen Aussagen Stellung zu beziehen wie z. B.: Forschendes Lernen heißt für mich… Das macht für mich den Unterschied zu anderem Unterricht aus… Das habe ich gelernt… Die Auswertung erfolgte mittels qualitativer Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2016).

Wird dies allerdings als Chance im Sinne von unterschiedlichen Ausrichtungsmöglichkeiten sowie der interessens- und bedarfsorientierten Ausgestaltung des Lernens gesehen, können über das Lernprinzip grundlegende pädagogische Fähigkeiten, wie die selbstständige Aneignung von Wissen, Bezüge zwischen Theorie und Praxis herzustellen sowie ein methodisch gestützter kritisch-reflexiver Blick eingeübt werden.

5. Fragen stellen für eine inklusive(re) Pädagogik

Wenn es für die Umsetzung und das Voranbringen von Inklusion erforderlich ist, dass pädagogische Fachkräfte „diversitätsbewusst und diskriminierungskritisch" (Sulzer & Wagner, 2011, S. 27) agieren, dann muss hieraus folgen, dass sie sich nicht nur auf das Anwenden von Plänen beschränken, sondern vielmehr „selbst zu Forschenden und Fragenden werden" (Diskowski, 2008, S. 56). Das Lernprinzip „Forschendes Lernen zu Inklusion" kann hierzu einen wesentlichen Beitrag leisten. Die angehenden Erzieher:innen lernen dadurch bereits in ihrer Ausbildung sich mit Konzepten auseinander zu setzen, entsprechende Fragen zum Abgleich mit der Praxis zu entwickeln, diesen methodisch nachzugehen, die Ergebnisse zu präsentieren bzw. zu thematisieren und daraus wiederum Veränderungen für die Praxis abzuleiten. Diese Art der selbstständigen Wissensaneignung und des kritischen Hinterfragens von eigenen Einstellungen und Praxen sowie Strukturen befähigt Erzieher:innen in dem Maße, dass sie sich nicht nur selbsttätig weiterentwickeln, sondern gleichfalls – in konstruktiver Weise – auf die Qualität ihrer pädagogischen Arbeit bzw. ihrer Einrichtung einwirken können.

Literatur

Albers, T. (2012). *Mittendrin statt nur dabei. Inklusion in Krippe und Kindergarten*. München und Basel: Reinhardt.

Budde, J. & Hummrich, M. (2014). Reflexive Inklusion. *Zeitschrift für Inklusion*, 4. Verfügbar unter: https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/193

Burda-Zoyke, A. (2017). Design-Based Research in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik – Rezeption und Umsetzungsvarianten. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, 33*, 1–27. Verfügbar unter: http://www.bwpat.de/ausgabe33/burda-zoyke_bwpat33.pdf

Christ, M., Karber, A. & Mertens, V. (2021). Forschendes Lernen implementieren durch Design-Based Research – Gestaltung von Forschungsprozessen mit frühpädagogischen Fachkräften. In N. Weimann-Sandig (Hrsg.), *Forschungsfeld Kita* (Grundlagen der Frühpädagogik, 5). Köln: Carl Link.

Dannenbeck, C. & Dorrance, C. (2009). Inklusion als Perspektive (sozial)pädagogischen Handelns – eine Kritik der Entpolitisierung des Inklusionsgedankens. *Zeitschrift für Inklusion, 3*(2). Verfügbar unter: https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/161

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, *39*(2), 223–238.

Diskowski, D. (2008). Bildungspläne für Kindertagesstätten – ein neues und noch unbegriffenes Steuerungsinstrument. In H.-G. Roßbach & H.-P. Blossfeld (Hrsg.), *Frühpädago-*

gische Förderung in Institutionen (Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 11, S. 47–61). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91452-7_4

Einsiedler, W. (2010). Didaktische Entwicklungsforschung als Transferförderung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 13*, 59–81. https://doi.org/10.1007/s11618-010-0106-y

Euler, D. (2014). Design Principles als Kristallisationspunkt für Praxisgestaltung und wissenschaftliche Erkenntnisgewinnung. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* (Beiheft 27, 97–112). Stuttgart: Franz Steiner.

Fichten, W. (2010). Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. In U. Eberhardt (Hrsg.), *Neue Impulse in der Hochschuldidaktik. Sprach- und Literaturwissenschaften* (S. 127–182). Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92319-2_6

Jahn, D. (2014). Durch das praktische Gestalten von didaktischen Designs nützliche Erkenntnisse gewinnen: Eine Einführung in die Gestaltforschung. *Wirtschaft & Erziehung*, *66*(1), 3–15.

Karber, A. (2017). Ansätze Forschenden Lernens – Perspektiven für die Fachschule Sozialpädagogik. In R. Jaszus & H. Küls (Hrsg.), *Didaktik der Sozialpädagogik. Grundlagen für die Lehr-/Lernprozessgestaltung im Unterricht* (S. 283–292). Konstanz: Handwerk und Technik.

Karber, A. & Wustmann, C. (2015). Forschendes Lehren und Lernen. Perspektiven der Akteurinnen und Akteure in den Blick nehmen und erforschen. In R. Egger, C. Wustmann & A. Karber (Hrsg.), *Forschungsgeleitete Lehre in einem Massenstudium. Bedingungen und Möglichkeiten in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften* (Lernweltforschung, Bd. 11, S. 37–54). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-03231-9_2

Kron, M. (2008). Integration als Einigung – Integrative Prozesse und ihre Gefährdungen auf Gruppenebene. In M. Kreuzer & B. Ytterhus (Hrsg.), *Dabeisein ist nicht alles. Inklusion und Zusammenleben im Kindergarten* (S. 189–199). München: Ernst Reinhardt.

Kuckartz, U. (2016). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Mayring, P. (2002*). Einführung in die Qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zum qualitativen Denken*. Weinheim und Basel: Beltz.

Messerschmidt, A. (2016). Differenzreflexive Kritik machtkonformer Bildung. In S. Müller & J. Mende (Hrsg.), *Differenz und Identität. Konstellationen der Kritik* (S. 166–180). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Metzger, M. (2010). Förderung selbstbestimmter Lernprozesse durch forschendes Lernen. *REPORT – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, 3*, 79–90.

Reinmann, G. (2016). Design-Based Research am Beispiel hochschuldidaktischer Forschung. *Redemanuskript vom 18.11.2016*. Verfügbar unter: https://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2016/11/Vortrag_Berlin_Nov2016.pdf

Reinmann, G. (2018). Was wird da gestaltet? Design-Gegenstände in Design-Based Research Projekten. *Impact free. Journal für freie Bildungswissenschaftler, 19*, 1–5. Verfügbar unter: https://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2018/10/Impact-Free-19.pdf

Reinmann, G. & Sesink, W. (2011). Entwicklungsorientierte Bildungsforschung (Diskussionspapier). In G. Reinmann (Hrsg.), *Reader zum Thema entwicklungsorientierte Bildungsforschung* (S. 39–56). Verfügbar unter: https://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2013/05/Reader_Entwicklungsforschung_Jan2015.pdf

Riewerts, K., Rubel, K., Saunders, C. & Wimmelmann, S. (2019). *Reflexion im Forschenden Lernen anregen. Ein Leitfaden für Selbststudium und Weiterbildung* (Working Paper Nr. 3). Oldenburg: Universität.

Seitz, S. & Finnern, N. (2012). Inklusion in Kindertageseinrichtungen – eigentlich ganz normal. In T. Albers, S. Jung, E. Bree & S. Seitz (Hrsg.), *Vielfalt von Anfang an. Inklusion in Krippe und Kita* (S. 15–26). Freiburg im Breisgau: Herder.

Sulzer, A. & Wagner, P. (2011). *Inklusion in Kindertageseinrichtungen – Qualifikationsanforderungen an die Fachkräfte* (WiFF-Expertisen, 15). Verfügbar unter: https://www.weiterbildungsinitiative.de/publikationen/detail/inklusion-in-kindertageseinrichtungen

Wildt, J. (2009). Forschendes Lernen: Lernen im „Format" der Forschung. *Journal Hochschuldidaktik, 20*(2), 4–7.

Anja Stolakis, Sven Hohmann, Eric Simon, Elena Sterdt,
Jörn Borke, Annette Schmitt & Matthias Morfeld

Inklusion als Querschnittsthema in der Lehre

Lehr/Lernmaterialen für früh- und kindheitspädagogische Studiengänge

Zusammenfassung
Inklusive Bildung und die daraus entstehenden Aufgaben stellen komplexe Anforderungen an Fachkräfte im frühpädagogischen Feld, denen u. a. durch akademische Ausbildungsgänge begegnet wird. Die Inhalte einer inklusiven Bildung sind jedoch nur in geringem Umfang systematisch in Studiengängen der Frühpädagogik enthalten und es besteht ein erheblicher Bedarf an wissenschaftlich fundierten Ausbildungsmaterialien (Heimlich, 2013). Ziel des Projekts InQTheL war die Entwicklung von empirisch fundierten Lehrmaterialien sowie deren Implementierung und formative Evaluation, um den Bedarf an entsprechend qualifiziertem Personal in Kitas zukünftig decken zu können. Das Vorhaben wurde mittels eines mehrstufigen Mixed-Methods-Designs umgesetzt, für dessen phasenweises Studiendesign das Modell nach Campbell et al. (2000) adaptiert wurde. Neben einer systematischen Literaturrecherche wurden quantitative und qualitative Methoden umgesetzt, um die komplexen multikausalen Gelingensbedingungen einer inklusiven Praxis zu erfassen. Zielgruppen des Projekts sind Lehrende und Studierende früh- und kindheitspädagogischer Studiengänge in deutschsprachigen Ländern und damit zukünftige pädagogische Fachkräfte sowie Kinder in Kindertageseinrichtungen.
Schlüsselworte: Inklusion, Frühpädagogik, Mixed-Methods, Professionalisierung

Abstract
Inclusive education and associated tasks place complex requirements on early childhood educators which are met, for example, through academic courses. However, early education degree programs hardly contain any inclusive education topics and there is a lack of scientifically based education material (Heimlich, 2013). The aim of the InQTheL project was the development of theoretically and empirically founded education materials as well as their implementation and formative evaluation in order to meet the future need for qualified early childhood educators. The project used a multi-stage mixed methods design, for which it adapted a phased study design based on the model from Campbell et al. (2000). In addition to a systematic literature review, both quantitative and qualitative methods were included, in order to capture the complex multi-causal conditions for a successful inclusive practice. The target group of the project are both teachers and students of early childhood education courses in German speaking countries and thus future educators and children in preschools.
Keywords: Inclusion, early childhood education, mixed-methods, professionalisation

1. Projektziele

Der Diskurs zum Thema Inklusion wurde in der Frühpädagogik vor allem durch die Resolution der Deutschen UNESCO Kommission (2009) „Frühkindliche Bildung inklusiv gestalten“ sowie durch die im gleichen Jahr ratifizierte UN-Behinder-

tenrechtskonvention inspiriert. Für die frühpädagogische Praxis resultiert daraus die Anforderung, gleichberechtigte und barrierefreie Lernprozesse zu forcieren. Dies setzt eine hohe pädagogische Qualität in den Kitas voraus (Schelle & Friederich, 2015). Eine angemessene Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte durch Aus-, Fort- und Weiterbildung ist dafür maßgeblich. Zudem kann ein Bedarf konstatiert werden, Inklusion als integralen Bestandteil in Studienangeboten zur Pädagogik der frühen Kindheit zu verankern (Heimlich, 2013; Albers, 2011; Viernickel, Nentwig-Gesemann, Harms, Richter & Schwarz, 2011). Bisher wurden nur etwa sechs Prozent der Kita-Fachkräfte an Hochschulen ausgebildet (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020). Außerdem befassen sich die etwa 100 frühpädagogischen Studiengänge in Deutschland zumeist nur rudimentär mit Aspekten einer inklusiven Bildung (Heimlich, 2013).

Das hier skizzierte, durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderte Forschungsprojekt „Inklusive Kindheitspädagogik als Querschnittsthema in der Lehre (InQTheL)“[1] hatte zum Ziel, einen Beitrag zur Weiterentwicklung frühpädagogischer Studiengänge für das Themenfeld Inklusion zu leisten. Dazu wurden theoretisch fundierte und empirisch abgesicherte Lehrmaterialien für die akademische Lehre im Bereich der Frühpädagogik entwickelt und bundesweit zur Verfügung gestellt, um die Professionalisierung des frühpädagogischen Fachpersonals zu unterstützen. Zukünftig wird dadurch auch die Implementierung inklusiver Bildungsprozesse in den Institutionen der Frühpädagogik gefördert.

Im Rahmen des Forschungsprojekts wurden folgende Fragestellungen bearbeitet:

- Welche Aussagen können über den Stand der Umsetzung von Inklusion in der frühen Bildung und entsprechender Professionalisierung getroffen werden?
- Welche (Handlungs-)Bedarfe zeichnen sich hinsichtlich einer professionalisierten Frühpädagogik in Bezug auf Inklusion ab?
- Welche Gelingensbedingungen haben sich in der Praxis bewährt, damit eine professionalisierte inklusive Frühpädagogik ermöglicht werden kann?
- Welche Interventionen können identifiziert werden, um Inklusion in der Frühpädagogik umzusetzen bzw. in kindheitspädagogischen Studiengängen erfolgreich zu implementieren?

Als zentrales Produkt des Projekts wurden anhand der gewonnenen Erkenntnisse transferierbare Good-Practice-Beispiele in Form von medial aufbereiteten Lehrmaterialien entwickelt. Diese wurden im Rahmen der qualitativen Erhebungen in den Kitas erarbeitet und berücksichtigen die zuvor ermittelten Bedarfe bei der Umsetzung einer inklusiven Praxis. Primäre Zielgruppe der Lehrmaterialien sind Lehrpersonen in grundständigen und berufsintegrierenden Studiengängen der Kindheitspädagogik sowie themenverwandten Studiengängen an deutschsprachigen Hochschulen. Ferner können Fachschulen die Lehrmaterialien im Rahmen von Ausbildungsgängen zum/r staatlich anerkannten Erzieher:in einsetzen. Ebenfalls denkbar ist der Einsatz

1 Das Projekt wurde vom Bundesministerium für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01NV1719 gefördert.

im Rahmen von Fort- und Weiterbildungsangeboten, etwa durch Fachberater:innen oder Kitaleitungen.

Darüber hinaus wurde ein umfassendes integratives Review erstellt, das den internationalen Forschungsstand hinsichtlich der Gelingensbedingungen und Bedarfe für eine inklusive Bildung abbildet und zugleich Forschungslücken aufdeckt. Somit leistete das Projekt einen Beitrag zur Weiterentwicklung der Inklusionsforschung im frühpädagogischen Bildungsbereich (Stolakis et al., i.E.).

2. Forschungsmethoden und -ergebnisse

Das für das Projekt gewählte Studiendesign orientiert sich an dem Modell von Campbell et al. (2000), dessen Aufbau sich zur Systematisierung und Strukturierung komplexer Interventionen eignet. Da das Gelingen einer inklusiven Praxis auf sehr komplexen pädagogischen und organisatorischen Aspekten beruht, erwies sich die Adaption des Modells als gewinnbringend. Somit wurde ein mehrstufiges Mixed-Methods-Design umgesetzt, bei dem sowohl quantitative als auch qualitative Daten erhoben wurden. Das Vorhaben gliederte sich dabei in folgende Projektphasen:

a) *Erstellung eines integrativen Reviews zum (internationalen) Forschungsstand*
b) *Bestandsaufnahme und Analyse*
c) *Entwicklung von Good-Practice-Beispielen*
d) *Formative Evaluation und Dissemination*

Im Rahmen der Recherche zum internationalen Forschungsstand konnten systematisch wichtige Erkenntnisse zum Stand, zu Bedarfen und zu Gelingensbedingungen einer inklusiven Frühpädagogik ermittelt werden. Die Ergebnisse der verschiedenen Studien wurden thematisch innerhalb von Kategorien zusammengefasst. Diese dienten gleichzeitig der Erstellung eines Fragebogens, dessen Ziel u. a. darin bestand, den IST-Stand der inklusiven pädagogischen Praxis im Land Sachsen-Anhalt zu ermitteln. Dafür wurden alle Kitas in Sachsen-Anhalt (Vollerhebung; N=1.382 Kitas) befragt. Insgesamt lagen auswertbare Daten von n=284 Einrichtungen (20,55%) vor. Für detailliertere Analysen der Gelingensbedingungen einer inklusiven pädagogischen Praxis wurden anhand der Befragungsdaten 21 Kitas ausgewählt, die sich hinsichtlich der Umsetzung von Inklusion als weit vorangeschritten einschätzten. Bei der Auswahl wurden zudem Faktoren wie Größe, soziale Lage, Region und pädagogisches Konzept berücksichtigt, um Kitas mit möglichst diversen Ausgangsvoraussetzungen in die Analyse einzubeziehen sowie eine Übertragbarkeit der Ergebnisse zu ermöglichen. Einrichtungsübergreifend wurden drei Fokusgruppen mit Kita-Leitungen und drei Fokusgruppen mit pädagogischen Fachkräften mit insgesamt 21 Teilnehmenden durchgeführt. Im nächsten Schritt wurde ein Sub-Sample aus 7 dieser 21 Kitas gebildet, in denen detaillierte Fallstudien durchgeführt wurden. Diese beinhalten leitfadengestützte Interviews mit Kitaleitungen und pädagogischen Fachkräften sowie qualitativ angelegte teilnehmende Beobachtungen der alltäglichen pädagogischen Praxis innerhalb und außerhalb der Einrichtung, welche videografisch aufge-

zeichnet wurden. Diese Videos dienten als Grundlage für die Erstellung der Lehrmaterialien

Die Ergebnisse des integrativen Reviews, der Bestandsaufnahme und der Fokusgruppen zeitgen, dass neben der Qualifikation des Fachpersonals, dem strukturellen Rahmen und der räumlich-sächlichen Ausstattung insbesondere die Haltung der Fachkräfte zu Inklusion eine wesentliche Gelingensbedingung darstellt. Zusätzlich konnten die Organisation pädagogischer Interventionen, die Integration von Förder- und Unterstützungsmaßnahmen sowie die Zusammenarbeit und Vernetzung als wesentliche Indikatoren für die erfolgreiche Umsetzung einer inklusiven Praxis identifiziert werden. Sowohl die Aufarbeitung des Forschungsstandes als auch die Bestandsaufnahme verdeutlichten, dass weitgehend Einigung über die Vorteile einer inklusiven Bildung und Betreuung besteht, sich allerdings Zweifel bezüglich der praktischen Umsetzung zeigen. Diese entstehen aus Unsicherheit seitens der Fachkräfte, die u. a. auf mangelndem Wissen und fehlenden pädagogischen Strategien beruhen. In Bezug auf die Professionalisierung von frühpädagogischen Fachkräften besteht somit ein Wissensbedarf hinsichtlich der Gestaltung von Beteiligungsprozessen sowie konkreten praktischen Kompetenzen.

Zusätzlich konnten mit Hilfe des integrativen Reviews Forschungsdesiderate lokalisiert werden. So sind insbesondere die Bereiche Kooperation, Vernetzung, Teamarbeit, Elternarbeit sowie die räumlich-sächliche Ausstattung bisher noch unzureichend eruiert und sollten hinsichtlich ihrer Bedeutung für eine gelingende inklusive Praxis stärker empirisch fundiert werden.

3. Vorstellung der Lehrmaterialien

Die vielschichtigen Forschungserkenntnisse zu den Gelingensbedingungen und Bedarfen bildeten das Fundament für die Entwicklung der Good-Practice-Beispiele und der Lehrmaterialien.

Innerhalb der Lehrmaterialien wird des Themenfeld Inklusion als Querschnittsaufgabe verstanden, sodass es nicht in einem abgrenzbaren Modul umgesetzt, sondern in den verschiedenen Lehrbereichen frühpädagogischer Studiengänge aufgegriffen werden kann. Dabei fanden die verschiedenen relevanten Ebenen einer inklusiven Bildung Berücksichtigung (Prengel, 2014). So wurden für die *Mikroebene* Good-Practice-Beispiele für die Gestaltung von Bildungsprozessen entwickelt, für die *Mesoebene* Beispiele für eine inklusive Organisationsentwicklung und für die *Makroebene* solche, die Aspekte der Sozialraumorientierung behandeln. Um eine enge Theorie-Praxisverzahnung zu gewährleisten, wurden die Materialien gemeinsam mit den Einrichtungen erarbeitet.

Im Laufe des Projekts fanden Abwägungen zu den Termini „Good-Practice“ und „Best-Practice“ statt. Unter Best-Practice-Modellen werden Erfolgsmodelle gefasst, bei denen Vorgehensweisen, Ansätze und Konzepte in vorbildlicher und möglichst guter Weise umgesetzt werden (Bogan & English, 1994; Overman & Boyd, 1994). Für die im Rahmen des Projekts InQTheL erstellten Lehrmaterialien wurde dagegen

der Begriff „Good-Practice“ gewählt, da nicht alle Aspekte einer inklusiven Praxis zu jeder Zeit vollumfänglich umgesetzt werden können, sofern Inklusion als Prozess verstanden wird. Somit lassen sich die Beispiele in Bezug auf eine inklusive Bildung und Betreuung kritisch diskutieren und reflektieren.

Für die akademische Ausbildung erscheinen Good-Practice-Beispiele als Bestandteil von Lehrmaterialien als sehr geeignet. Ziel jeglicher akademischen Ausbildung ist die Herausbildung eines kritischen, fachbezogenen Denkens. Dafür ist eine verstärkte Studierendenzentrierung in der Lehre grundlegend (Messner, 2016). Studierende als Lernende sollten sukzessiv in die Lage versetzt werden, Lerninhalte eigenständig zu bearbeiten. Durch den Einsatz von Good-Practice-Beispielen in der Lehre kann die selbstständige Auseinandersetzung mit Lerninhalten gefördert werden, da sie zu einer gezielten Diskussion, Reflexion und Weiterentwicklung entsprechender Situationen anregen. Zugleich wird eine Verbindung von Theorie und Praxis ermöglicht, welche in ein kritisches, analytisches Verhältnis zueinander gesetzt werden können. Durch den Vorteil einer geringeren Abstraktion können die Studierenden selbstständig Vorstellungen darüber entwickeln, was Dimensionen einer inklusiven Praxis sein können.

Zur Erstellung der Materialien wurde das videografierte Material aus den Hospitationen in Form von Good-Practice-Beispielen aufbereitet. Zudem wurden schriftliche Materialien, wie bspw. Fallbesprechungen oder thematisch strukturierten Interviewausschnitten erstellt. Dabei entstanden unterschiedliche Materialien, welche den vielfältigen Alltag in Kindertagesstätten abbilden. Besonders bedeutsam im Hinblick auf die Lernerfolge der Student:innen kann der Einsatz von verschiedenen Audiospuren sein. So enthalten einige der Videobeispiele den originalen Ton und zusätzlich eine weitere Audiospur mit reflektierenden Kommentaren der dargestellten Fachkraft (siehe Abb. 1). Mit dieser filmstilistischen Aufbereitung wird das oben skizzierte Ziel dieser Lehrmaterialien unterstützt.

Abbildung 1: Beispiel Video „Werkraum“ – Tonspuren

Die Video- und Audiodateien sowie die schriftlichen Materialien sind online abrufbar. Begleitet werden diese Materialien durch schriftliche Situationsbeschreibungen, die in das Material einführen und erste Vorschläge zur Einbindung der Materialien in die Lehre bieten. Diese werden gesammelt in einer Publikation erscheinen (Stolakis et al., 2022). Mit Hilfe der Verschriftlichung lassen sich die einzelnen Situationen im Hinblick auf eine inklusive Bildung und Betreuung kritisch reflektieren. Als Strukturierungshilfe dienten die von der Robert-Bosch-Stiftung herausgegebenen Qualifikationsprofile in Arbeitsfeldern der frühen Kindheit (Robert Bosch Stiftung, 2011). Zudem wurden die Unterkapitel der Handlungsfelder anhand der Erkenntnisse zu den empirisch fundierten Gelingensbedingungen und Bedarfen für eine inklusive Kindheitspädagogik abgeleitet.

Das Lehrmaterial gliedert sich demnach wie folgt:

Handlungsfeld 1 – Professionelle Haltung

Handlungsfeld 2 – Arbeit mit Kindern

- 2.1 Inklusive Gestaltung pädagogischer Angebote
- 2.3 Anpassung von pädagogischen Angeboten an die individuellen Bedarfe der Kinder
- 2.4 Individuelle Förderung und Begleitung von Kindern mit Beeinträchtigungen
- 2.5 Kommunikation mit Kindern

Handlungsfeld 3 – Elternarbeit

Handlungsfeld 4 – Organisation und Management

- 4.1 Organisationsentwicklung
- 4.2 Pädagogische Konzepte
- 4.3 Anpassung von Materialien und Ausstattung
- 4.4 Teamarbeit

Handlungsfeld 5 – Zusammenarbeit mit anderen Professionen, Kooperationen und Vernetzung im Sozialraum

Handlungsfeld 6 – Wissenschaft und Forschung

Zu jedem der einzelnen Handlungsfelder gibt es eine kurze Einleitung mit ausgewählten Ergebnissen der einzelnen Forschungsschritte aus dem Projekt. Zusätzlich werden die spezifischen Einzelheiten zum Aufbau und Umgang mit den Lehrmaterialien, explizit für das jeweilige Handlungsfeld, erläutert. Anschließend werden in jedem Handlungsfeld mehrere Good-Practice-Beispiele durch schriftliche Situationsbeschreibungen konkretisiert.

Diese Situationsbeschreibungen unterstützen die Lehrenden dabei, sich einen Überblick über die dazugehörigen Dateien zu verschaffen. Der Aufbau ist für jedes Beispiel identisch, so dass es nach kurzer Zeit möglich ist, sich innerhalb der Mate-

rialien zu orientieren und Beispiele für die eigene Lehre auszuwählen. Zunächst werden die Dateien benannt, auf die sich die jeweilige Situationsbeschreibung bezieht und ggf. Hinweise zu vorhandenen Audiospuren gegeben. Weiter werden Keywords zu Themen, die mit dem Material bearbeitet werden können, aufgeführt. Alle Keywords sind zusätzlich in einem Stichwortverzeichnis gelistet, so dass eine Auswahl nicht nur nach Handlungsfeldern, sondern auch nach Themengebieten vorgenommen werden kann (siehe Abb. 2).

LEHR- UND LERNMATERIALIEN FÜR KINDHEITSPÄDAGOGISCHE STUDIENGÄNGE

HANDLUNGSFELD 2 – ARBEIT MIT KINDERN
2.2 HERSTELLUNG GEMEINSAMER INTERKATIONEN

WERKRAUM I

(AUDIO)VISUELLES MATERIAL	Video:	Werkraum I
	Tonspur 1:	Originalton
	Tonspur 2:	Reflexion der Fachkraft
KEYWORDS	Herstellung gemeinsamer Interaktionen: Offene Arbeit Rolle der Fachkraft Handwerkliche Fähigkeiten Lebenspraktische Fähigkeiten	
ECKDATEN	Städtische Einrichtung 3- bis 4-jährige Kinder Eine pädagogische Fachkraft	

Abbildung 2: Beispiel „Werkraum“ – Aufbau der Situationsbeschreibung Teil 1

Anschließend erfolgt eine Kurzbeschreibung, um einen schnellen Überblick und eine erste Einschätzung der Eignung für die Zwecke der Nutzer:innen zu ermöglichen. Prägnante Hintergrundinformationen geben darüber Auskunft, wie und in welchem Kontext das Material entstanden ist. Wurde das Material als geeignet für die eigene Lehre bewertet, kann mit Hilfe einer detaillierten Beschreibung sowie den Vorschlägen und Anregungen zur Einbindung des Materials in eine Lehrveranstaltung die eigene Lehre geplant werden (siehe Abb. 3).

Kurzbeschreibung

Das Video zeigt den Werkraum der Kita, in welchem sich Kinder gemeinsam mit einer Fachkraft beschäftigen. Es handelt sich um eine offene, ungeplante Situation. Im Fokus stehen drei, später vier Jungen, welche Nägel aus Bauhölzern entfernen. Sie dürfen sich im Haus frei bewegen, erkunden aber erst seit etwa drei bis vier Monaten die obere Etage, in welcher sich auch der Werkraum befindet.

Hintergrund

Die Kita verfügt über einen Werkraum. Der Raum ist mit einer großen Werkbank ausgestattet, (…)

Situationsbeschreibung

Zu Beginn der Szene sieht man den Werkraum der Kita, in dem einige Kinder sich frei beschäftigen. Die Fachkraft ist im Raum anwesend, (…)

Abbildung 3: Beispiel „Werkraum" – Aufbau der Situationsbeschreibung Teil 2

Dabei werden mögliche passende Themen aufgeführt, die mit dem Material bearbeitet werden können, sowie Vorschläge für Reflexionsfragen und Analyseansätze formuliert. Diese können genutzt und ergänzt werden, um spezifische Aspekte der Situation näher zu beleuchten. Es ist zudem möglich, die Analyse in Einzelarbeit, Kleingruppen oder im Plenum durchzuführen und die Reflexionsfragen zu diskutieren (siehe Abb. 4).

Mögliche Einbindung des Videos in eine Lehrveranstaltung

Anhand dieser Videosequenz können verschiedene Fragen diskutiert (…)

Rolle der Fachkraft

- Welche Rolle nimmt die pädagogische Fachkraft ein?
- Wie reagiert die Fachkraft auf die einzelnen Kinder? Benötigen mehrere Kinder besondere Aufmerksamkeit? Werden Bedarfe einzelner Kinder erkannt? Welche individuellen Themen der Kinder werden durch die Fachkraft aufgegriffen?
- Wie unterstützt die Fachkraft die Teilhabe und die Peer-Interaktionen?

Besonders an der Situation im Werkraum ist, dass die Fachkraft die Kinder selbstständig handeln lässt und nicht unmittelbar selbst eingreift. (…)

Peer-Interaktionen:

- Wie wird hier Raum für eine gemeinsame Interaktion geschaffen? In welchem Ausmaß können sich die Kinder in dieser Situation als selbstbestimmt, sozial eingebunden und kompetent erleben?
- Wie gestaltet sich die Peer-Interaktion? Welche Kinder sind stark eingebunden, welche nehmen eine eher passive Rolle ein oder sind isoliert? Wie wird entschieden, welches Kind welche Rolle einnimmt?
- Wie ist die Atmosphäre im Laufe der Sequenz innerhalb der gemeinsamen Interaktion? Wie kommt diese zustande? Welche relevanten Interaktionen gibt es?

Die Kinder können sich in der Kita frei bewegen und sind mit dem Werkraum und dessen Möglichkeiten vertraut. (…)

Inklusion:

- Wo liegt das Potential des gemeinsamen Handwerkens hinsichtlich Inklusion?
- Wie ist das Handeln der Fachkraft unter inklusiven Aspekten einzuordnen?
- Was sind hinsichtlich einer inklusiven Bildung und Betreuung förderliche und hinderliche Momente in dieser Situation?

Im vorliegenden Videobeispiel liegt der Fokus auf dem gemeinschaftlichen freien Werken. (…)

Abbildung 4: Beispiel „Werkraum“ – Reflexionsfragen

Mit Hilfe des Materials können aber auch neue Themen entwickelt werden, die etwa auf der Grundlage einer Situationsbeschreibung durch Studierende angeregt werden. So eignet sich das Material ebenfalls dazu, es ohne Zuhilfenahme der vorgefertigten Fragen und Ansätze zu nutzen, bspw. indem das wissenschaftliche Beobachten geübt und das Beobachtete anschließend einer freien Analyse und Reflexion unterzogen wird. Darüber hinaus können die Materialien im Kontext von Lehrinhalten zu qua-

litativen Forschungsmethoden genutzt werden. Neben diesen Vorschlägen und Impulsen steht es den Nutzer:innen frei, die Audio- und Videodateien auf eigene Weise in der Lehre einzubinden. Hierbei ist es zudem nicht erforderlich, eine Videodatei vollumfänglich einzusetzen, da bereits thematisch eingefasste, inhaltstragende Sequenzen in Form einer Szenenübersicht markiert wurden. Die Szenenübersicht (siehe Abb. 5) verweist auf dazugehörige Kapitelmarken in den Dateien (siehe Abb. 6), sodass es möglich wird, zu einzelnen Stellen in der Datei zu navigieren. Zuletzt wird stellenweise auf vertiefende und weiterführende Literatur verwiesen, um eine weitergehende Beschäftigung mit verschiedenen Themenfeldern zu ermöglichen.

Szenenübersicht

Innerhalb des Videos wurden thematisch einige Kapitelmarken gesetzt, die entsprechend einzeln ausgewählt werden können:

1. Aus Aufräumen entsteht Angebot
2. Nagel im Holz- Finden & Entfernen
3. Fachkraft interveniert fragend & schlägt Optionen vor
4. Fachkraft begleitet kommentierend und demonstrierend
5. Ein neues (Sub-)Angebot entsteht
6. Fachkraft sensibilisiert für achtsamen Umgang
7. Konfliktsituation & Fachkraft als Mediator

Weiterführende Literatur

...

Abbildung 5: Beispiel „Werkraum“ – Szenenübersicht

Die Materialien wurden so konzipiert, dass sie als Ergänzung zu bestehenden Lehreinheiten genutzt werden können. Zudem bieten sie ausreichend Freiraum, um sie je nach Inhalt, Studiengang oder Studierendengruppe individuell anzupassen. Je nach Einsatz sollten eigene Theoriebezüge oder spezifische Wissensbestände ergänzt werden. Von einer zu starken theoretischen Einbettung wurde abgesehen, um die Materialien einem breiten Anwender:innenkreis zugänglich zu machen und dabei die Entscheidungsfreiheit der Lehrenden zu berücksichtigen. Ebenfalls werden gezielt keine Fragen hinsichtlich des Umgangs mit speziellen Arten von Beeinträchtigungen behandelt. So wurde auch die Nennung von Diagnosen weitestgehend vermieden. Innerhalb der Lehrmaterialien wird ein weites Inklusionsverständnisses vertreten, das auf die Teilhabe aller Kinder und die Identifizierung von Teilhabebarrieren abhebt. Die Notwendigkeit spezifischen Fachwissens, welches die Fachkräfte in der Auseinandersetzung mit bestimmten Zielgruppen benötigen, soll damit nicht negiert werden. Sollten solche Aspekte von den Lehrenden forciert werden, ist es notwendig, diese bei der Nutzung der vorliegenden Materialien ebenfalls zu ergän-

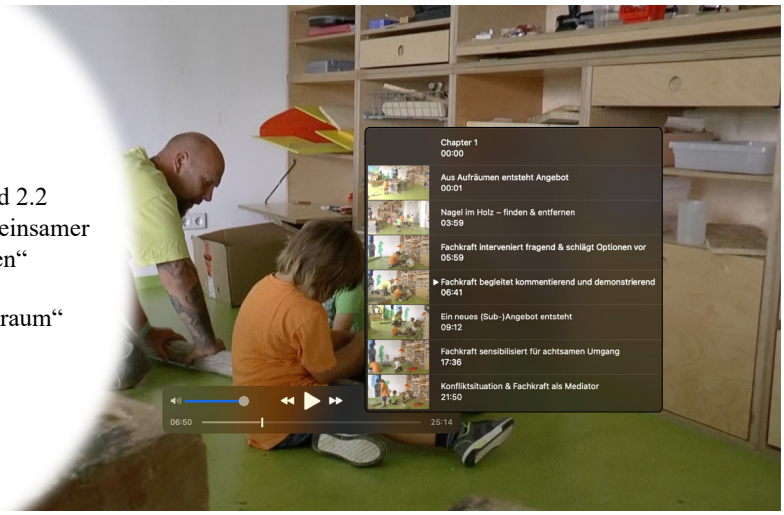


Abbildung 6: Beispiel Video „Werkraum“ – Szenenübersicht Video

zen. Zudem erscheint es sinnvoll, auch die Reflexionsfragen an die Thematik der jeweiligen Lehrveranstaltung anzupassen. Insbesondere bei fortgeschrittenen Studierenden ist die Entwicklung spezifischerer Reflexionsfragen zu empfehlen.

4. Erfahrungsberichte und Evaluationen zur Anwendung der Lehrmaterialien

Nach Erstellung der Materialien wurden diese einer formativen Evaluation unterzogen. Hierfür wurden die Materialien im Sommersemester 2020 in Lehrmodulen des berufsintegrierenden Studiengangs „Leitung von Kindertageseinrichtungen – Kindheitspädagogik“ sowie im grundständigen Studiengang „Kindheitspädagogik – Praxis, Leitung, Forschung“ der Hochschule Magdeburg-Stendal von vier Lehrenden in sechs verschiedenen Seminargruppen erprobt und durch die Lehrenden und Studierenden evaluiert. Die Ergebnisse der ersten Evaluation wurden mit den beteiligten Lehrenden im Rahmen einer Fokusgruppe diskutiert. Hierbei wurde deutlich, dass das Material sehr gut für den Einsatz in bestehenden Seminareinheiten geeignet ist und eine gute Ergänzung darstellt. Insbesondere wurde die Authentizität der Materialien hervorgehoben, wodurch sie einen unverfälschten Blick in die Praxis ermöglichen. Zudem sind sie geeignet, um die Studierenden zur kritischen Reflexion anzuregen. Einzelne Hinweise zur Verbesserung bezogen sich vorrangig auf die Einordnung der Materialien in den schriftlichen Situationsbeschreibungen und wurden anschließend eingearbeitet.

In einem weiteren Schritt der formativen Evaluation und als Einstieg in die bundesweite Dissemination wurde im Oktober 2020 eine Fachtagung mit 20 Teilnehmenden durchgeführt. Sie richtete sich bundesweit an Lehrende aus früh- und

kindheitspädagogischen Studiengängen. In diesem Rahmen wurden die entwickelten Lehrmaterialien vorgestellt, diskutiert und reflektiert. Die Tagung fand mit Unterstützung des Kompetenzzentrums Frühe Bildung (KFB) der Hochschule Magdeburg-Stendal statt. Zusätzlich wurden die Materialien im Rahmen der Abschlussveranstaltung des Metavorhabens „Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte für inklusive Bildung" (MQInkBi) im Februar 2021 einer breiten Fachöffentlichkeit vorgestellt.

Die Rückmeldungen waren durchweg positiv. Zudem wurde auf die Notwendigkeit und Bedeutung solcher Materialien zur Nutzung in der Lehre verwiesen. Die einbezogenen Expert:innen zeigten eine große Bereitschaft, die erstellten Materialien in der eigenen Lehre einzusetzen. Auch Lehrenden an Fachschulen bekundeten im Rahmen der Abschlussveranstaltung des Metavorhabens ihr Interesse.

Offen ist derzeit noch, wie eine bundesweite systematische Implementierungsstrategie realisiert werden kann. Ursprünglich war eine zweite Förderphase vorgesehen, in welcher der Transfer des implementierungsfähigen Produkts umgesetzt werden sollte. Diese Anschlussförderung wurde vom BMBF abgesagt, wodurch die Ergebnisse nicht in der Breite systematisch implementiert werden können und ihre Bedeutung und Wertigkeit für die Praxis zunächst nicht weiter empirisch begleitet werden kann. Es ist derzeit noch unklar, wie eine evaluierte Transferphase finanziert werden kann.

5. Konklusion/Ausblick

Als Produkte der 3-jährigen Projektlaufzeit des Projekts InQTheL sind zunächst einige Publikationen zu nennen. Zu dem integrativen Review wurde ein englischsprachiger Artikel bei einer Fachzeitschrift eingereicht, welcher vor allem die methodischen Aspekte zur Erstellung eines integrativen Reviews aufgreift (Stolakis et al., i. E.). Dieser richtet sich an eine internationale wissenschaftliche Leserschaft und Forschende im Bereich Inklusion.

Weiterhin entstanden im Rahmen des Projekts zwei Fachartikel, in denen einzelne Ergebnisse zu spezifischen Aspekten einer inklusiven Bildung thematisiert wurden. Hier wurde einerseits das Thema der inklusiven Haltung eingehend diskutiert (Simon & Stolakis, 2020). Ein weiterer Artikel befasste sich mit der Thematik Vernetzung und Kooperation, um mittels der erhobenen Projektdaten die zuvor eruierte Forschungslücke zu füllen (Sterdt, Hohmann & Conrad-Giese, 2020). Die Artikel greifen das Verhältnis von Theorie, Wissenschaft und Praxis auf und richten sich an eine breite Fachöffentlichkeit, insbesondere aus der Praxis.

Im Jahr 2022 wird außerdem ein wissenschaftlicher Band erscheinen, welcher die einzelnen Projektphasen und -ergebnisse detailliert beschreibt und der vor allem Wissenschaftler:innen adressiert (Hohmann et al., i. Vorb.).

Das Kernstück des Projekts sind die hier vorgestellten Lehrmaterialien, deren Publikation ebenfalls für 2022 vorgesehen sind. Sie werden bei Beltz Juventa als Buchpublikation sowie im Open-access-Format erscheinen (Stolakis et al., 2022). Die

Notwendigkeit solcher Materialien wurde in verschiedenen Formaten, in denen sie vorgestellt wurden, deutlich. Zudem konnten erste Einsätze in Lehrveranstaltungen zeigen, dass sie vielfältige Anlässe zur Auseinandersetzung mit Inklusion innerhalb der verschiedenen Handlungsfelder bieten. Mit Hilfe dieser reichhaltigen und wertvollen Materialien, welche theoretisch fundiert und empirisch abgesichert sind, konnte so ein Beitrag zur Professionalisierung frühpädagogischer Fachkräfte für eine inklusive Bildung und Betreuung geleistet werden.

Literatur

Albers, T. (2011). Inklusion in den frühpädagogischen Studiengängen. *Zeitschrift für Inklusion*, *5*(3). Verfügbar unter: https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/82

Autorengruppe Bildungsberichterstattung. (Hrsg.). (2020). *Bildung in Deutschland 2014: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt.* Bielefeld: wbv.

Bogan, C. E. & English, M. J. (1994). *Bench marking for Best Practices – Winning through innovative adaptation*. New York: McGraw-Hill.

Campbell, M., Fitzpatrick, R., Haines, R., Kimonth, A. L., Sandercock, P., Spiegelhalter, D. & Tyrer, P. (2000). Framework for the design and evaluation of complex interventions to improve health. *The British Medical Journal, 321*, 694–696. https://doi.org/10.1136/bmj.321.7262.694

Deutsche UNESCO Kommission. (2009). *Frühkindliche Bildung inklusiv gestalten: Chancengleichheit und Qualität sichern.* Verfügbar unter: https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-05/2009_Fruehkindliche_Bildung_inklusiv_gestalten.pdf

Heimlich, U. (2013). Ausbildung und Professionalisierung von Fachkräften für inklusive Bildung im Bereich der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung. In H. Döbert & H. Weishaupt (Hrsg.), *Inklusive Bildung professionell gestalten – Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen* (S. 11–32). Münster: Waxmann.

Hohmann, S., Stolakis, A., Simon, E., Sterdt, E., Schmitt, A., Borke, J. & Morfeld, M. (in Vorbereitung). *Gelingensbedingungen und Bedarfe einer inklusiven Kindheitspädagogik – Eine wissenschaftliche Untersuchung inklusiver Kindertageseinrichtungen*. Kronach/Köln: Carl-Link Verlag.

Messner, E. (2016). Hochschuldidaktische Herausforderungen zwischen Bologna und Humboldt. In Steirische Hochschulkonferenz (Hrsg.), *Qualität in Studium und Lehre – Kompetenz- und Wissensmanagement im steirischen Hochschulraum* (S. 5–7). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-13738-0_2

Overman, E. S. & Boyd, K. J. (1994). Best Practice research and postbureaucratic reform. *Journal of Public Administration Research and Theory, 4*(1), 67–84. https://doi.org/10.1093/oxfordjournals.jpart.a037195

Prengel, A. (2014). *Inklusion in der Frühpädagogik: Bildungstheoretische, empirische und pädagogische Grundlagen* (2. Aufl.). Frankfurt am Main: Deutsches Jugendinstitut (DJI).

Robert-Bosch-Stiftung. (2011). *Qualifikationsprofile in Arbeitsfeldern der Pädagogik der Kindheit Ausbildungswege im Überblick.* Verfügbar unter: https://www.bvktp.de/media/pik_qualifikationsprofile_1_.pdf

Schelle, R. & Friedrich, T. (2015). Weiterentwicklung pädagogischer Qualität durch inklusive Frühpädagogik – Eine Analyse der Schlüsselprozesse in Kitas. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, 10*(1), 67–80. https://doi.org/10.3224/diskurs.v10i1.17699

Simon, E. & Stolakis, A. (2020). Die Inklusive Haltung in der Frühpädagogik: Forschungsergebnisse zur Diskussion eines relevanten Begriffs. *Recht und Praxis der Rehabilitation, 4,* 30–36.

Sterdt, E., Hohmann, S. & Conrad-Giese, M. (2020). Interdisziplinäre Bildung von Kindern mit (drohender) Behinderung – Vernetzung und Kooperation zwischen inklusiven Kitas und regionalen Akteuren. *Recht und Praxis der Rehabilitation, 4*, 37–44.

Stolakis, A., Simon, E., Hohmann, S., Sterdt, E., Morfeld, M., Borke, J. & Schmitt, A. (2022). *Inklusive Praxis in der Kita: Lehr- und Lernmaterialien für die Kindheitspädagogik*. Weinheim: Beltz Juventa.

Stolakis, A., Sterdt, E., Simon, E., Hohmann, S., Schmitt, A., Borke, J. & Morfeld, M. (im Erscheinen). Integrative reviews – methodological implementation using the example of inclusive education in preschools. *International Journal of Inclusive Education*.

Viernickel, S., Nentwig-Gesemann, I., Harms, H., Richter, S. & Schwarz, S. (2011). *Profis für Krippen. Curriculare Bausteine für die Aus- und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte*. Freiburg im Breisgau: FEL.

Dörte Weltzien & Timm Albers

Instrumente zur Einschätzung von Inklusionsprozessen in Kindertageseinrichtungen – Einblicke in das Projekt InkluKiT

Zusammenfassung
Kern des Projekts „InkluKiT“ war die Entwicklung, Erprobung und Evaluation eines Weiterbildungsprogramms für Teams von Kindertageseinrichtungen. Die teilnehmenden Einrichtungen in zwei Bundesländern (Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen) zeigten hinsichtlich struktureller Rahmenbedingungen und Erfahrungen mit Inklusion eine große Heterogenität. Dieser Vielfalt wurde im Rahmen eines partizipativen Entscheidungsprozesses für Fortbildungsthemen und mehreren Vertiefungsstufen entsprochen. Grundlage für die Prozessbegleitung waren umfangreiche Erhebungen zu Beginn des Projekts, von denen in dem Beitrag drei Instrumente zur Einschätzung von Inklusionsprozessen in Kindertageseinrichtungen vorgestellt werden. Eine Einstellungsskala zur Inklusion (EInk), ein Instrument zur Selbsteinschätzung von inklusionsbezogenen Handlungskompetenzen im pädagogischen Alltag sowie eine Entscheidungshilfe für die Fortbildungsplanung. Die Instrumente eignen sich für den Einsatz in der Aus- und Weiterbildung ebenso wie für die Fachpraxis, die eine inklusiv ausgerichtete Team- und Qualitätsentwicklung anstrebt.
Schlüsselworte: Inklusion, Weiterbildung, Kindertageseinrichtung, Qualitätsentwicklung

Abstract
The core of the “InkluKiT” project was the development, application and evaluation of a training program for teams in day-care centers. The involved institutions were from two federal states (Baden-Württemberg and North Rhine-Westphalia) and showed a wide variety of structures and experiences with inclusion. This diversity was taken into account as part of a participatory decision-making process for advanced training topics and specialisation levels. The basis for the process support was an actual status survey at the beginning of the project, of which three instruments for the assessment of inclusion processes in day-care centers are presented in this article. An attitude scale for inclusion (EInk), an instrument for self-assessment of inclusion-related competencies in pedagogical practice as well as a decision-making instrument for further training planning. The instruments are suitable for training and further education as well as for professional practice that intends to develop an inclusive team and quality.
Keywords: inclusion, further education, day-care center, quality development

1. Einführung

Das Projekt „Inklusionskompetenz in Kita-Teams (InkluKiT)“[1] hatte zum Ziel, ein empirisch begründetes, erprobtes und evaluiertes Curriculum für die Weiterbildung von Kindertageseinrichtungen zu entwickeln. Es wurde in enger Zusammenarbeit mit zwölf Kindertageseinrichtungen in Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen realisiert, die aufgrund ihrer unterschiedlichen Strukturen und Erfahrungshintergründe im Sinne inklusiver pädagogischer Konzepte ausgewählt wurden. Die teilnehmenden Einrichtungen zeigten hinsichtlich der konzeptionellen Verankerung von Inklusion, der Gestaltung des pädagogischen Alltags und der Erfahrungen mit inklusionsbezogenen Themen eine große Varianz. Auch hinsichtlich der strukturellen Rahmenbedingungen repräsentieren die Einrichtungen weitgehend die Vielfalt an Einrichtungsformen.

Das Fortbildungsprogramm InkluKiT wurde unter Berücksichtigung der allgemeinen Kompetenzen, die für eine pädagogische Arbeit mit Kindern erforderlich sind (Fröhlich-Gildhoff et al., 2014) und der spezifischen Anforderungen an das inklusiv ausgerichtete Praxishandeln entwickelt. Aus den aktuellen Diskurslinien zu Vielfalt und Inklusion wurde ein thematisch breites Angebot an Fortbildungsmodulen erstellt, wobei für jedes Modul drei Vertiefungsstufen formuliert wurden, um den unterschiedlichen Erfahrungs- bzw. Kompetenzniveaus der Teams zu entsprechen. Die Vertiefungsstufen beinhalten jeweils unterschiedliche Impulse zu Wissen, Können und Handeln im pädagogischen Alltag. Das Fortbildungsprogramm wurde in Form von drei Inhouse-Fortbildungen sowie zusätzlichen Angeboten der Prozessbegleitung umgesetzt (Albers et al., 2020; Weltzien et al., 2021). InkluKiT ist damit ein Fortbildungsprogramm, das sich in der Logik von Inklusion als einem langfristig angelegten Qualitätsentwicklungsprozess von Systemen bewegt. Die Fortbildungsplanung war partizipativ angelegt und basierte unter anderem auf differenzierten Ist-Standserhebungen sowie Feedbackschleifen und Entscheidungshilfen für Leitung und Team.

Ausgangspunkt war eine (1) Ersterhebung zum Ist-Stand in der Einrichtung. In Form von zeitnahen Rückmeldungen (2) an die beteiligten Leitungen und Teams wurden erste Impulse über Stärken/Ressourcen in den Teams, aber auch über Fortbildungsbedarfe gegeben. Mithilfe eines Fragenkatalogs zur Selbsteinschätzung über die Fortbildungsmodule/-themen als Entscheidungshilfe (3), mit dem sich Leitung und Team auseinandersetzten, wurde in einem Beratungsgespräch durch die Prozessbegleitung (4) eine Entscheidung über die Modulwahl in den Fortbildungen über einen Zeitraum von 15 Monaten getroffen (5). Diese vorbereitende Prozessbegleitung wurde (6) bilanziert und diente in späteren Phasen der Prozessbegleitung der Verlaufskontrolle bzw. der Nachsteuerung durch ergänzende Angebote (7). Diese konn-

1 InkluKiT war als dreijähriges BMBF-gefördertes Forschungsprojekt (2017–2020) in der Förderlinie „Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte für inklusive Bildung“ verortet (Förderkennzeichen: 01NV1707B). Das Projekt wurde in Kooperation mit der Universität Paderborn (Prof. Dr. Timm Albers, Verbundkoordinator) und dem Zentrum für Kinder- und Jugendforschung (ZfKJ) an der Evangelischen Hochschule Freiburg (Projektleitung: Prof. Dr. Dörte Weltzien) realisiert.

ten je nach Interesse aus Vernetzungsaktivitäten, zusätzlichen Angeboten an Materialien oder Bilderbüchern sowie Methodenschulungen (z. B. Videografie) bestehen. Am Ende der InkluKiT-Fortbildungen, die als Inhouse-Formate auf Teamebene konzipiert waren, erfolgte eine Bilanzierung seitens der beteiligten Leitungen/Teams (8). Zur Bewertung der Projektaktivitäten und -wirkungen wurde analog zur Baseline-Erhebung eine umfangreiche Evaluation (9) durchgeführt. Zentrale, für die Einrichtung relevante Ergebnisse wurden wiederum zeitnah zurückgemeldet (10) mit dem Ziel, die weitere Fortbildungsplanung empiriebasiert zu gestalten. Diese Systematik wurde im Rahmen des InkluKiT-Projekts als enger Verbund zwischen Praxiseinrichtungen, Fortbildner:innen und wissenschaftlicher Prozessbegleitung entwickelt und durchgeführt (vgl. Abbildung 1).

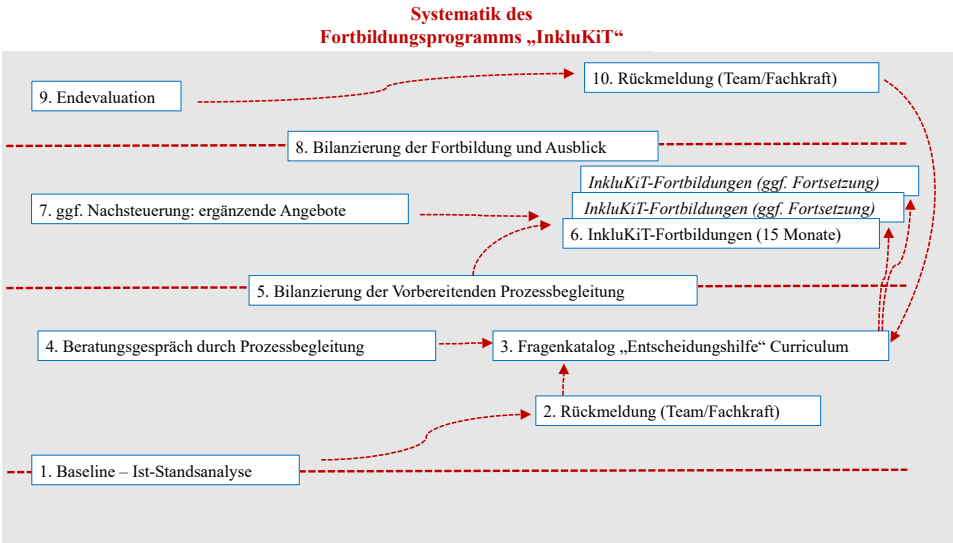


Abbildung 1: Systematik des Fortbildungsprogramms InkluKiT.

Im Rahmen dieses Beitrags werden drei Instrumente zur Einschätzung von Inklusionsprozessen in Kindertageseinrichtungen vorgestellt, die sich für die Vorbereitung einer längerfristigen Prozessbegleitung als geeignet erwiesen haben: Die Einstellungsskala zur Inklusion (EInk) und die Handlungskompetenzen im pädagogischen Alltag (Selbsteinschätzung) wurden im Rahmen der Ist-Standserhebung eingesetzt; die Entscheidungshilfe stellte eine wichtige Grundlage für die inklusionsbezogene Fortbildungsplanung dar. Der Beitrag richtet sich an interessierte Aus- und Weiterbildner:innen im Bereich von Inklusion in Kindertageseinrichtungen sowie an Trägervertreter:innen und Leitungskräfte, die die Weiterentwicklung der inklusionsbezogenen Handlungskompetenzen von Kita-Teams im Blick haben. Abschließend werden weiterführende Perspektiven für Praxis, Lehre und Forschung vorgestellt.

2. Instrumente zur Einschätzung von Inklusionsprozessen in Kindertageseinrichtungen

2.1 Einstellungsskala zur Inklusion (EInk)

Die allgemeinen und kontextspezifischen Einstellungen von Fachkräften zu Inklusion in Kindertageseinrichtungen wurde mit einer im Projekt entwickelten und testtheoretisch überprüften Einstellungsskala (EInk) erhoben (Weltzien & Söhnen, 2019, 2020). Dieses Instrument zielt auf die standardisierte Erfassung von Einstellungen ab und liefert wertvolle Informationen hinsichtlich der Unterschiedlichkeit von Einstellungen sowohl innerhalb eines Teams als auch einrichtungsübergreifend. Es regt zur fachlich begründeten Auseinandersetzung mit Vielfalt und Inklusion in der pädagogischen Arbeit an, und bietet Ansatzpunkte dafür, die Bedeutung von Einstellungen für das pädagogische Handeln im Alltag zu reflektieren.

Das Instrument *EInk* umfasst insgesamt 15 Items auf einem fünfstufigen Antwortformat (0 = *trifft nicht zu* bis 4 = *trifft zu*) und lässt sich in einer zweifaktoriellen Struktur darstellen. Subskala 1 (*Pädagogische Kernüberzeugungen zur Inklusion*) lässt sich mit den bisherigen empirischen Befunden der Inklusionsforschung in Deutschland in Verbindung bringen: Im Prinzip deckt sich die Leitidee von Inklusion mit den pädagogischen Grundüberzeugungen, dem Bild vom Kind und der individuellen Begleitung und Stärkenorientierung zur bestmöglichen Begleitung und Förderung der Kinder. Inklusion und die damit verbundenen Anforderungen für pädagogische Fachkräfte sind also nichts grundsätzlich Neues (Werding, Schinnenburg & Walk, 2014), aber es kommen spezifische Facetten hinzu, beispielsweise differenzbewusste und diskriminierungskritische Aspekte (Sulzer & Wagner, 2011; Beher & Walter, 2012). Subskala 2 (*Subjektive Wirksamkeitsüberzeugungen zur Umsetzung von Inklusion*) umfasst die konkreten Erwartungen der Fachkräfte im Hinblick auf die Wirkungen ihrer inklusiven Pädagogik, die sich auf die Chancen bzw. Risiken für jedes einzelne Kind beziehen. Die Items in Skala 2 können somit als fachlicher und persönlicher Einsatz interpretiert werden, den Fachkräfte in einem Team zu geben bereit sind, sofern sie von der Wirksamkeit ihrer Anstrengungen überzeugt sind. Implizit enthalten sind dabei motivationale, volitionale und emotionale Aspekte der pädagogischen Arbeit, wie sie im Allgemeinen Kompetenzmodell der Frühpädagogik beschrieben werden (Fröhlich-Gildhoff et al., 2014). Subskala 1 umfasst sechs Items, Subskala 2 neun Items, die Reliabilitäten (interne Konsistenzen) der beiden Subskalen sind mit 0.79 bzw. 0.83 als gut zu bewerten (vgl. Tabelle 1).

Tabelle 1: Einstellungsskala zur Inklusion (EInk)

Subskala I *Pädagogische Kernüberzeugungen zur Inklusion* Cronbachs Alpha: 0.79
Der Herausforderung inklusiver Arbeit fühle ich mich gewachsen.
Kinder mit besonderem Bedarf zu begleiten, ist eine emotionale Bereicherung für mich.
Mit Vielfalt habe ich mich bereits intensiv auseinandergesetzt.
Inklusion ist mir ein ganz persönliches Anliegen.
Es lohnt sich, Zeit für das Thema Inklusion zu investieren.
Inklusion ist für mich persönlich ein Ideal.
Subskala II *Subjektive Wirksamkeitsüberzeugungen zur Umsetzung von Inklusion* Cronbachs Alpha: 0.83
Es ist mir wichtig, dass alle Kinder gemeinsam in eine Einrichtung gehen, unabhängig davon, ob sie einen besonderen Bedarf haben oder nicht.
Der vermehrte Arbeitsaufwand im Zuge inklusiver Arbeit ist abschreckend.[i]
Kindern mit besonderem Bedarf würde es in sonderpädagogischen Einrichtungen besser gehen.[i]
Ich kann mehreren Kindern, unabhängig von ihrem individuellen Bedarf, gleichzeitig gerecht werden.
Inklusion ist in der pädagogischen Praxis nur schwer umsetzbar.[i]
Kinder ohne besonderen Bedarf werden bei einer gemeinsamen Betreuung vernachlässigt.[i]
Bei einer inklusiven Pädagogik entstehen mehr Probleme als Chancen.[i]
Der Anspruch inklusiver Arbeit überfordert mich manchmal in meinem Alltag.[i]
Kinder mit besonderem Bedarf entwickeln ein negatives Selbstwertgefühl, wenn sie mit Kindern ohne besonderen Bedarf gemeinsam betreut werden.[i]

i = invertiertes Item: diese Items wurden für die Reliabilitätsanalyse re-invertiert, für die Berechnung der Itemschwierigkeiten wurden ebenfalls die re-invertierten Werte verwendet.

Zur Anwendung in der inklusionsbezogenen Team- und Qualitätsentwicklung wird die Skala dem gesamten Team als schriftliche, anonyme Befragung (Paper & Pencil oder als online-Version) vorgelegt und anschließend deskriptiv ausgewertet. Damit kann dem Team in einer Rückmeldeschleife das Antwortverhalten (Mittelwerte; Streuung, Min/Max) für die beiden Subskalen vorgestellt und erläutert werden. Die analytische Trennung von Einzelfaktoren hat den Vorteil, dass das oftmals diffuse Bild von Inklusion, dass durch subjektive Erwartungen, Ziele, Befürchtungen oder Widerstände geprägt wird, konkreter greifbar und damit bearbeitbar wird. Die bisherigen Praxiserfahrungen zeigen, dass sich insbesondere in der Subskala 2 (*Subjektive Wirksamkeitsüberzeugungen zur Umsetzung von Inklusion*) einrichtungsspezifische Unterschiede auftun. In dieser Subskala zeigt sich eine Verknüpfung von inklusionsspezifischen Handlungskompetenzen auf der individuellen Ebene einer Fachkraft und den Anforderungen an das System von Kindertagesbetreuung. Bestehen Zweifel an der Tragfähigkeit des Systems im Hinblick auf inklusionsbezogene Ziele und prägen persönliche Überforderungserfahrungen den Praxisalltag, ist die Selbstwirksamkeitserwartung geringer als in Einrichtungen mit einem ausgeprägten Unterstützungssystem und fortgeschrittenem Qualitätsentwicklungsprozess. Das be-

deutet, selbst wenn Fachkräfte eine grundsätzlich positive Einstellung zur Inklusion im Kita-Bereich haben (Subskala 1), kann die persönliche Selbstwirksamkeit gering ausfallen (Subskala 2), wenn sie sich nicht ausreichend durch Träger, Leitung, Team und externe Institutionen unterstützt fühlen.

Die differenzierte Erfassung von Einstellungen zur Inklusion kann in der Team- und Qualitätsentwicklung helfen, Zusammenhänge besser zu verstehen und gezielter einzelne Einflussfaktoren zu bearbeiten. Die häufig zu beobachtenden Diskrepanzen zwischen Erwartungen an frühpädagogischen Einrichtungen und der tatsächlichen Umsetzung von Inklusion (vgl. zusammenfassend Cloos & Becker-Stoll, 2015) könnte sich dadurch verringern. In jedem Fall ist davon auszugehen, dass die Einstellungen im Feld wichtig für das Voranbringen inklusiver Prozesse und den damit einhergehenden Systemwandel sind, eine differenzierte Auseinandersetzung auf der Ebene dieser Einstellungsskala EInk ist daher sinnvoll.

2.2 Inklusionsbezogene Handlungskompetenzen im pädagogischen Alltag (Selbsteinschätzung)

Da das Projekt InkluKiT unter anderem auf eine Erweiterung bzw. Vertiefung von pädagogischen Handlungskompetenzen im Hinblick auf Inklusion abzielte, erfolgte im Rahmen der Ist-Standserhebung eine differenzierte Selbsteinschätzung durch die Fachkräfte. In der alltäglichen pädagogischen Praxis kommt den hervorgebrachten Handlungskompetenzen im Hinblick auf Inklusion eine besondere Bedeutung zu. So zeigt sich insbesondere in der *pädagogischen Arbeit mit Kindern* das (Selbst-)Verständnis von Inklusion in der Gestaltung von alltäglichen Abläufen und Interaktionen (vgl. hierzu bspw. Weltzien, 2014; Weltzien et al., 2017). In der *Zusammenarbeit mit den Eltern* ist ebenfalls ein grundlegendes inklusives Verständnis erforderlich, das die Vielfalt von Lebensformen akzeptiert und auf eine aktive Einbeziehung von Familien abzielt (Fröhlich-Gildhoff, Pietsch, Wünsche & Rönnau-Böse, 2011; Fröhlich-Gildhoff, Rönnau-Böse & Tinius, 2017; Institut für den Situationsansatz/Fachstelle Kinderwelten, 2017). Weiterhin sind Kompetenzen im Bereich *Vernetzung und Kooperation* erforderlich, um Familien spezielle Angebote vermitteln zu können oder mit externen Anbietern zur Förderung von Kindern zu kooperieren. Vernetzungs- und Kooperationskompetenzen gelten insbesondere auf Leitungsebene, aber auch im Rahmen spezialisierter Aufgabenteilungen im Team als Qualitätsmerkmal (z. B. Fröhlich-Gildhoff et al., 2018; Fröhlich-Gildhoff, Rönnau-Böse, Tinius & Hoffer, 2014; Strohmer, Mischo, Hendler & Wahl, 2012). Darüber hinaus ist auch eine vertiefte, auf *Wissen, Beobachtung und Dokumentation basierende Reflexion* der pädagogischen Arbeit notwendig, um die Handlungskompetenzen hinsichtlich Vielfalt und Inklusion zu erweitern (Fröhlich-Gildhoff et al., 2014; Institut für den Situationsansatz/Fachstelle Kinderwelten, 2016; Viernickel, Nentwig-Gesemann, Nicolai, Schwarz & Zenker, 2013; Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, 2013, 2014).

Die in dem Projekt InkluKiT verwendete Itembatterie mit vier Indikatoren und insgesamt 31 Fragen auf einer 5-stufigen Ratingskala von 0 (*trifft nicht zu*) bis

4 (*trifft zu*) wurde aus verschiedenen Studien zur Kompetenzentwicklung weiterentwickelt (u. a. Fröhlich-Gildhoff et al., 2018; Fröhlich-Gildhoff, Böttinger, Döther & Kerscher-Becker, 2018). Tabelle 2 zeigt die vier Indikatoren (*Pädagogische Arbeit mit Kindern; Zusammenarbeit mit Eltern; Vernetzung und Kooperation; Reflexion, Wissen, Beobachtung, Dokumentation*). Die Reliabilitäten (interne Konsistenzen) der vier Kompetenzbereiche sind mit Werten zwischen 0.83 und 0.90 als gut bis exzellent zu bewerten (vgl. Tabelle 2).

Tabelle 2: *Inklusionsbezogene Handlungskompetenzen* im pädagogischen Alltag (Selbsteinschätzung)

Pädagogische Arbeit mit Kindern (6 Items), Cronbachs Alpha: 0.89
Beispielitem: „Ich begleite und unterstütze Kinder mit besonderen Bedürfnissen oder Beeinträchtigungen ressourcenorientiert.“
Zusammenarbeit mit Eltern (8 Items), Cronbachs Alpha: 0.83
Beispielitem: „Ich erarbeite pädagogische Angebote für Eltern zum Thema Vielfalt.“
Vernetzung und Kooperation (6 Items), Cronbachs Alpha: 0.85
Beispielitem: „Ich habe einen guten Überblick über unterstützende Dienste für Kinder und ihre Familien im Sozialraum.“
Reflexion, Wissen, Beobachtung, Dokumentation (10 Items), Cronbachs Alpha: 0.90
Beispielitem: „Ich erweitere systematisch mein fachliches Wissen im Hinblick auf Vielfalt und Heterogenität.“

Anwendungsmöglichkeiten dieser auf einer differenzierten Selbsteinschätzung basierenden Kompetenzerfassung liegen sowohl auf der Teamebene, beispielsweise zur Ist-Standsanalyse in inklusionsbezogenen Teamentwicklungsprozessen als auch auf der individuellen Ebene, beispielsweise im Rahmen der Ausbildung oder Einarbeitung von Fachkräften in multiprofessionellen Teams. Die bisherigen Erfahrungen im Projekt InkluKiT zeigten in der *pädagogischen Arbeit mit Kindern* die besten Einschätzungen der eigenen Handlungskompetenzen, bei Aspekten der *Vernetzung und Kooperation* die geringsten. Im Prä-/Postvergleich zeigte sich zudem ein signifikanter Anstieg in dem Kompetenzbereichen *Reflexion, Wissen, Beobachtung, Dokumentation,* das bedeutet, dass die Fachkräfte im Laufe der Fortbildungen an sich selbst Kompetenzzuwächse in diesen Bereichen festgestellt haben. Zur Evaluation umfangreicher Fortbildungsmaßnahmen auf Teamebene, die auf Kompetenzzuwächse abzielen, sind daher auch Vergleichsanalysen zu mehreren Zeitpunkten sinnvoll (zu den Ergebnissen der Prä-/Post-Analysen im Projekt InkluKiT vgl. Weltzien et al., 2021).

2.3 Entscheidungshilfe für inklusionsbezogene Fortbildungen

Das Fortbildungsprogramm InkluKiT gliedert sich in drei Schwerpunktbereiche (*Pädagogik der Vielfalt entwickeln*, *Vorurteilsbewusst denken und handeln* sowie *Einen von Partizipation geprägten Alltag gestalten*) und enthält insgesamt dreizehn Fortbildungsmodule, ausdifferenziert in jeweils drei Vertiefungsstufen. Aus diesem Angebot

konnten die Teams der beteiligten Kindertageseinrichtungen Module für ganztägige Inhouse-Fortbildungen sowie weitere Angebote der Prozessbegleitung (z. B. im Rahmen von Teamsitzungen) wählen (vgl. Abbildung 2).

Curriculum InkluKiT

I. Pädagogik der Vielfalt entwickeln	II. Vorurteilsbewusst denken und handeln – Aktiv werden gegen Diskriminierungen	III. Einen von Partizipation geprägten Alltag gestalten
I.1 Deine, meine, unsere Kultur?	II.7 Auf den Umgang kommt es an: Der Anti-Bias-Ansatz	III.10 Die Perspektive der Kinder im Mittelpunkt
I.2 Was kennzeichnet eine armutssensible Pädagogik?	II.8 Dazu gehören: Wie kann das „Wir-Gefühl“ von Kindern gestärkt werden?	III.11 Wie lassen sich Strukturen, Regeln und Grenzen mit Partizipation zusammenbringen?
I.3 Spiel und Vielfalt – Vielfalt im Spiel	II.9 Sprachfallen erkennen	III.12 „Das verstehst Du noch nicht.“ Machtstrukturen und Adultismus
I.4 Rosa oder blau? Gendersensible Pädagogik		III.13 „Der stört …“ – Konflikte gemeinsam lösen
I.5 Was ist „normal“?		
I.6 Viele Kinder – viele Familien. Offen für alle ?		

Abbildung 2: Aufbau des Fortbildungsprogramms InkluKiT

Ein zentrales Merkmal in dem Projekt InkluKiT war die partizipativ angelegte Fortbildungsplanung mit Leitung und Team einerseits und Empfehlungen der wissenschaftlichen Prozessbegleitung, basierend auf der Ist-Standserhebung, andererseits. Hierzu wurde eine Entscheidungshilfe für die Teams entwickelt, die dazu diente, die Auseinandersetzung mit den Programminhalten in den Teams anzuregen und damit gut informiert und vorbereitet in den weiteren Fortbildungsprozess zu gehen. Die Entscheidungshilfe sollte die Gestaltung des Fortbildungsprogramms mit Inhouse-Fortbildungen und kontinuierlicher Prozessbegleitung (Teamsitzungen) konkretisieren, die Verbindlichkeit zur Beteiligung an den Prozessen auf allen Ebenen stärken und die Motivation zur Weiterentwicklung der inklusionsbezogenen Kompetenzen in den Teams fördern. Ein wichtiger Aspekt der Entscheidungshilfe bezog sich auf die Einschätzung des bisherigen Wissens oder der Umsetzung (Handlungsebene) im pädagogischen Alltag. Auch wurde die Varianz der Kompetenzen innerhalb des Teams erfragt. Tabelle 3 veranschaulicht die entsprechende, den Teams in schriftlicher Form bereitgestellte Entscheidungshilfe beispielhaft an dem Modul „kultursensibles Handeln“.

Tabelle 3: Entscheidungshilfe für die teilnehmenden Teams der Kindertageseinrichtungen

Themen	Wird dieser Themenschwerpunkt gewünscht? (bitte **3** ankreuzen)	Wie groß ist unser Wissen zu diesem Themenschwerpunkt? (0 % kein Wissen – 100 % umfassendes Wissen)	Wie stark ist unser pädagogisches Handeln bereits daran orientiert? (0 % noch gar nicht – 100 % im ganzen Team umfassend verankert)	Bemerkungen, z. B. Darauf sollte besonders geachtet werden: …… Das wünschen wir uns in den Fortbildungen (z. B. Methoden): ……
I. Pädagogik der Vielfalt entwickeln				
I.1 Deine, meine, unsere Kultur? – Wie können wir das pädagogische Handeln kultursensibel gestalten?		%	%	

Besonders wirksam ist die Entscheidungshilfe, wenn sie von Team und Leitung gemeinsam im Rahmen eines offenen Teamdiskurses „verhandelt“ wird. Auf diese Weise können die unterschiedlichen Wissens- und Könnensbestände im Team zur Sprache kommen, die Vielfalt und Ressourcen, aber auch Bedarfe und Probleme als selbstverständliche Aspekte eines Qualitätsentwicklungsprozesses im Hinblick auf inklusives Arbeiten betrachtet werden. Da davon ausgegangen werden kann, dass die Kompetenzen in den Teams jeweils sehr unterschiedlich entwickelt sind, also keineswegs von einer Homogenität von Kompetenzen auszugehen ist, sondern vielmehr von einem Kompetenzkorridor, kann dieser Diskurs innerhalb der Entscheidungs- und Planungsphase für einen offenen kommunikativen und transparenten Austausch in den Teams sorgen.

Aus den am Projekt InkluKiT teilnehmenden Kindertageseinrichtungen wurden vielfältige Ideen zur Bearbeitung der Entscheidungshilfe zurückgemeldet. Dies reichte von einem klassischen offenen Austausch im Rahmen der Teamsitzung bis hin zur Erstellung von Plakaten für die einzelnen Themen, auf denen die pädagogischen Fachkräfte Ideen und persönliche Einschätzungen zu Wissen und pädagogischer Umsetzung im Alltag eintragen konnten. Dieser Austausch stärkte das Thema „Vielfalt und Inklusion“ im Team und trug zur Identifikation der Teams mit dem Projekt, seinen Zielen und Inhalten bei. Auch konnten Abweichungen zwischen der Selbsteinschätzung der Teams und der Einschätzung der Prozessbegleitung (auf Grundlage der Ist-Standserhebungen) kommuniziert und eine gemeinsam abgestimmte Fortbildungsplanung (Module und Vertiefungsstufen) vereinbart werden.

Fortbildungsmaßnahmen im Hinblick auf eine stärker inklusiv ausgerichtete Pädagogik in Kindertageseinrichtungen sind kein „Abarbeiten“ von Themenfeldern, sondern stellen vielmehr eine differenzierte Auseinandersetzung mit theoretischen und erfahrungsbasierten Wissensbeständen dar. Hierzu gehören begriffliche Klärungen, die Aktualisierung und Vertiefung von Fachwissen, der Erwerb von Methodenkompetenzen zum Beobachten, Analysieren, Handeln, Reflektieren/Evaluieren sowie

– in jeder Phase – die aktive, reflexive Auseinandersetzung mit der professionellen Haltung zu Inklusion. Für einen gelingenden Fortbildungsverlauf müssen Fachkräfte eine selbstreflexive, forschende Haltung einnehmen und die Bereitschaft und den Wunsch haben, die Fortbildungsinhalte eigenverantwortlich auf den pädagogischen Alltag zu übertragen. Die Bewältigung von oftmals unvorhersehbaren Alltagssituationen können dabei als Wechselspiel von auf Erfahrung beruhender Intuition und analytischer Reflexion verstanden werden (Fröhlich-Gildhoff et al., 2014). In inklusiv ausgerichteten Prozessen der Team- und Qualitätsentwicklung gibt es demnach keinen „Zustand", der erreicht werden kann, sondern das pädagogische Entscheiden und Handeln muss sich immer wieder neu konstituieren und in der Praxis bewähren.

3. Zusammenfassung/Ausblick/Forschungsperspektiven (3 Seiten)

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass es in dem Projekt InkluKiT aufgrund seiner methodischen Gesamtkonzeption möglich war, Forschung, Praxis und Weiterbildung eng miteinander zu verknüpfen und aufeinander auszurichten. So sind Instrumente entwickelt bzw. adaptiert worden, die auf die Auseinandersetzung mit der eigenen Handlungspraxis, auf die Reflexion der Kompetenzzuwächse oder auf die Veränderung von Einstellungen und handlungsleitenden Orientierungen abzielen.

Die in diesem Beitrag vorgestellten Instrumente *Einstellungsskala zur Inklusion (EInk)* und *Inklusionsbezogene Handlungskompetenzen im pädagogischen Alltag (Selbsteinschätzung)*, die im Rahmen der Ist-Standserhebung eingesetzt wurden, können differenzierte Einblicke in die Teamsituation geben und den konstruktiven Diskurs zwischen den Fachkräften anregen. Hierbei kommen grundlegende Einstellungen zu Vielfalt und Inklusion ebenso zur Sprache wie die Selbstwirksamkeit im konkreten pädagogischen Alltag, wie er von den Teams erlebt wird.

Die Entscheidungshilfe zur Auswahl der einrichtungsspezifischen Fortbildungsmodule und Vertiefungsstufen wurde als sinnvoller Zwischenschritt im Fortbildungsprogramm InkluKiT bewertet. Sie trug dazu bei, dass unter Einbeziehung der Informationen aus der wissenschaftlichen Begleitung (Ist-Standserhebung) eine passgenaue und sinnvolle Kombination der Fortbildungsmodule ausgehandelt wurde, die dem Stand der inklusionsorientierten Qualitätsentwicklung in den Einrichtungen entsprach. Die hohe Transparenz und Beteiligung im Prozess trug dazu bei, dass sich eine gemeinsame Verantwortung für das Gelingen der Fortbildungen bei Teams, Fortbildner:innen/Prozessbegleiter:innen entwickelte.

Um dieses Konzept erfolgreich zu übertragen, ist eine hohe Bereitschaft zur Kooperation zwischen allen beteiligten Akteur:innen erforderlich. Es werden keine „fertigen" Programme übernommen, sondern in dialogischer Abstimmung gemeinsam verhandelt. Eine Schlüsselrolle kommt dabei der Leitung (in enger Abstimmung mit dem Team), der Prozessbegleitung (z. B. Fachberatung oder Inklusions-/Qualitätsbeauftragte trägerseits) sowie qualifizierten Weiterbildner:innen zu.

Das in InkluKiT entwickelte breite Spektrum an inklusionsrelevanten Themen macht deutlich, dass Inklusion ein fortwährender Prozess der Team- und Qualitätsentwicklung ist und sich nicht durch einzelne Fortbildungen „abhandeln" lässt. Durch die Beschreibung von jeweils drei Vertiefungsstufen konnte in Zusammenhang mit den Entscheidungshilfen den Teams transparent vermittelt werden, dass der Weg unter Umständen noch weit ist. Diese hohe Beteiligung der Teams in der Fortbildungsplanung ist eine gute Voraussetzung dafür, der Vielzahl an inklusiv-bezogenen Aspekten offen gegenüberzustehen und sich nicht auf wenige Themen zu beschränken. Für den Transfer in die Weiterbildungspraxis ist es daher empfehlenswert, den inklusionsbezogenen Qualitätsentwicklungsprozess langfristig und zugleich konkret-verbindlich zu planen. So könnten in regelmäßigen Abständen (z. B. nach 15 Monaten) trägerseits Zwischenbilanzen gezogen werden, um Fortschritte festzustellen, auf Hürden hinzuweisen, das Erreichte zu sichern (z. B. weitere Vertiefungsstufen zu wählen) oder neue Themenfelder zu erschließen, wie sie die Matrix an Fortbildungsmodulen vorgibt. Die Instrumente *Einstellungen zur Inklusion* und *Inklusionsbezogene Handlungskompetenzen* lassen sich zu mehreren Zeitpunkten einsetzen, um Veränderungsprozesse, aber auch noch „offene Baustellen" feststellen zu können.

Ein Prozess zur inklusiv ausgerichteten Pädagogik kann niemals abgeschlossen sein, weil Kinder und ihre Familien, aber auch das sozialräumliche Umfeld sowie einrichtungs- bzw. trägerübergreifende Veränderungen immer wieder neue Herausforderungen für eine Öffnung, Einbindung und Beteiligung mit sich bringen, die professionelle Antworten suchen. Auch befindet sich das Team einer Kindertageseinrichtung selbst in einem ständigen Prozess der Veränderung, sodass jeweils Möglichkeiten der Einbindung neuer Fachkräfte und der Qualitätssicherung zu suchen sind. Inklusionsverständnis und -verhalten sind eingebettet in die jeweiligen Verhältnisse und entwickeln sich aus gegebenen Systemen heraus. Insofern ist es konsequent, Inklusionskompetenzen innerhalb einer Institution als Teamaufgabe zu verstehen und anzugehen. Aus diesen Überlegungen heraus setzt das Fortbildungsprogramm InkluKiT deutlich an der kollektiven Kraft eines Teams und seiner Weiterentwicklung an. Inklusion ist ein mühsamer, langwieriger und fortwährender Prozess, der ein hohes Engagement der Fachkräfte erfordert. Unbefriedigende Rahmenbedingungen, ungünstige Strukturen und temporäre Schwierigkeiten wie Personalmangel und Fluktuation erschweren den Prozess und können zu Unzufriedenheit, Frustration oder auch Abkehr von dem Inklusionsgedanken führen. Insofern lässt sich nachvollziehen, dass die pädagogische Performanz im Alltag stark von motivationalen, volitionalen und emotionalen Aspekten in den konkreten Situationen abhängt. Für die Einrichtung lohnt sich der Weg in Richtung Inklusion nur, wenn er mit einem Mindestmaß an Zufriedenheit und nicht zu häufigem Überforderungserleben einhergeht.

Einrichtungen, in denen Vielfalt und Inklusion konzeptionell verankert und im Kita-Alltag in allen relevanten Handlungsfelder der pädagogischen Arbeit sichtbar sind, bieten auch neuen Fachkräften mit wenig Praxiserfahrung vielfältige Möglichkeiten der Orientierung. Sie erzeugen auf Teamebene ein positives Selbstverständnis dafür, dass Inklusion über das eigene Handeln vorangebracht werden kann.

Der pädagogische Alltag in Kindertageseinrichtungen ist daher als fortwährender Lern- und Erfahrungsprozess zu beschreiben, der sich zwar nicht grundlegend unterscheidet von guter pädagogischer Praxis, jedoch einen eindeutigen Fokus auf das Leitprinzip *Inklusion* einnimmt. Damit bleibt festzuhalten, dass Inklusion kein Lippenbekenntnis bleiben darf, sondern sich an der konkreten Teamentwicklung und der performatorischen Kraft im Alltag zeigen muss. Wie wichtig jede einzelne Fachkraft dabei ist und welche Bedeutung eine echte Beteiligung des Teams auf systematische Veränderungen in Qualitätsentwicklung hat, zeigt sich tagtäglich, weil die vorhandenen, auch veränderbaren Einstellungen in Teams die Prozesse voranbringen, allerdings auch blockieren können. Anspruchsvolle Qualitätsentwicklungsprozesse in Teams wie sie das Themenfeld *Vielfalt und Inklusion* in besonderer Weise mit sich bringt, sind daher unbedingt längerfristig zu begleiten und mit entsprechenden Ressourcen zu unterstützen.

Literatur

Albers, T., Weltzien, D., Ali-Tani, C., Döther, S., Söhnen, S. A. & Verhoeven, N. (2020). Herausforderungen inklusiver Bildung in Kita-Teams – Konzipierung eines individualisierten Curriculums für Weiterbildung und Prozessbegleitung. *QfI - Qualifizierung für Inklusion, 2(3)*. https//doi.org/10.21248/qfi.44

Beher, K. & Walter, M. (2012). *Qualifikationen und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte. Bundesweite Befragung von Einrichtungsleitungen und Fachkräften in Kindertageseinrichtungen: Zehn Fragen – Zehn Antworten.* Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF-Studien, Nr. 15. München: DJI.

Cloos, P. & Becker-Stoll, F. (2015). Inklusion und Frühpädagogik. Inhaltliche Einführung. In K. Fröhlich-Gildhoff, I. Nentwig-Gesemann, F. Becker-Stoll & P. Cloos (Hrsg.), *Forschung in der Frühpädagogik VIII* (S. 11–22). Freiburg: FEL.

Fröhlich-Gildhoff, K., Böttinger, U., Döther, S. & Kerscher-Becker, J. (Hrsg.). (2018). *Gesundheitsförderung und Prävention für Kinder im Alter von 3–10 Jahren in Kindertageseinrichtungen und Schulen: Ein Curriculum für die Weiterbildung von pädagogischen Fachkräften und Lehrkräften*. Freiburg im Breisgau: FEL.

Fröhlich-Gildhoff, K., Böttinger, U., Rauh, K., Kassel, L., Döther, S., Schwörer, L., … & Lott, T. (2018). *Prävention und Gesundheitsförderung als kommunale Gesamtstrategie Konzept, Entwicklung und Evaluation des Präventionsnetzwerks Ortenaukreis (PNO). Wissenschaftlicher Abschlussbericht*. Freiburg im Breisgau: FEL.

Fröhlich-Gildhoff, K., Nentwig-Gesemann, I., Pietsch, S., Köhler, L. & Koch, M. (2014). *Kompetenzentwicklung und Kompetenzerfassung in der Frühpädagogik: Konzepte und Methoden* (Materialien zur Frühpädagogik, Band 13). Freiburg im Breisgau: FEL.

Fröhlich-Gildhoff, K., Pietsch, S., Wünsche, M. & Rönnau-Böse, M. (Hrsg.). (2011). *Zusammenarbeit mit Eltern in Kindertageseinrichtungen: Ein Curriculum für die Aus- und Weiterbildung* (Materialien zur Frühpädagogik, Band 7). Freiburg im Breisgau: FEL.

Fröhlich-Gildhoff, K., Rönnau-Böse, M. & Tinius, C. (2017). *Herausforderndes Verhalten in Kita und Grundschule: Erkennen, Verstehen, Begegnen*. Stuttgart: Kohlhammer.

Fröhlich-Gildhoff, K., Rönnau-Böse, M., Tinius, C. & Hoffer, R. (2014). *Projektskizze Aus- und Weiterbildung im Verbund zum Thema Kinder mit herausforderndem Verhalten in Kindertageseinrichtungen (HeVeKi).* Verfügbar unter: http://www.zfkj.de/forschungsprojekte/verhaltensauffaelligkeiten-bei-kindern-und-jugendlichen/96-forschungsprojekte/verhaltensauffaelligkeiten-bei-kindern/160-ver-heveki

Fröhlich-Gildhoff, K., Weltzien, D., Kirstein, N., Pietsch, S. & Rauh, K. (2014). *Expertise: Kompetenzen früh-/kindheitspädagogischer Fachkräfte im Spannungsfeld von normativen Vorgaben und Praxis*. Freiburg im Breisgau: ZfKJ. https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000166

Institut für den Situationsansatz/Fachstelle Kinderwelten (Hrsg.). (2017). *Die Zusammenarbeit mit Eltern vorurteilsbewusst gestalten* (Inklusion in der Kitapraxis, Band 1). Berlin: wamiki.

Institut für den Situationsansatz/Fachstelle Kinderwelten (Hrsg.). (2016). *Die Interaktion mit Kindern vorurteilsbewusst gestalten* (Inklusion in der Kitapraxis, Band 3). Berlin: wamiki.

Strohmer, J., Mischo, C., Hendler, J. & Wahl, S. (2012). AVE – Ausbildung und Verlauf von Erzieherinnen-Merkmalen. Ein Forschungsprojekt zur Professionalisierung von Fachkräften in der Frühpädagogik. In S. Kägi & U. Stenger (Hrsg.), *Forschung in Feldern der Frühpädagogik* (S. 225–235). Baltmannsweiler: Schneider.

Sulzer, A. & Wagner, P. (2011). *Inklusion in Kindertageseinrichtungen – Qualifikationsanforderungen an die Fachkräfte* (WiFF Expertisen, Band 15). München: DJI.

Viernickel, S., Nentwig-Gesemann, I., Nicolai, K., Schwarz, S. & Zenker, L.; Der Paritätische Gesamtverband, Diakonie Deutschland & Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (Hrsg.). (2013). *Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung: Bildungsaufgaben, Zeitkontingente und strukturelle Rahmenbedingungen in Kindertageseinrichtungen.* Verfügbar unter: https://www.nifbe.de/pdf_show.php?id=226

Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Hrsg.). (2013). *Inklusion – Kulturelle Heterogenität in Kindertageseinrichtungen: Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung* (WiFF Wegweiser Weiterbildung, Band 5). München: DJI.

Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Hrsg.). (2014). *Inklusion – Kinder und Familien in Armutslagen: Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung* (WiFF Wegweiser Weiterbildung, Band 9). München: DJI.

Weltzien, D. & Söhnen, S. A. (2019). Einstellungen pädagogischer Fachkräfte zur Inklusion (EInk): Entwicklungen und Ergebnisse eines standardisierten Befragungsinstruments. In D. Weltzien, H. Wadepohl, C. Schmude, H. Wedekind & A. Jedodtka (Hrsg.), *Forschung in der Frühpädagogik XII: Interaktionen und Settings in der frühen MINT-Bildung* (Band 23, S. 197–230). Freiburg im Breisgau: FEL.

Weltzien, D. & Söhnen, S. A. (2020). Einstellungen pädagogischer Fachkräfte zur Inklusion: Welchen Einfluss haben individuelle Erfahrungen und teambezogene Faktoren in Kindertageseinrichtungen? Sonderauswertungen aus dem Projekt InkluKiT. *Perspektiven der empirischen Kinder- und Jugendforschung, 6*(2), 86–106. https://fel-verlag.de/files/u757/Perspektiven%2012_2020_Jahrgang_6_2.pdf

Weltzien, D. (2014). *Pädagogik: Die Gestaltung von Interaktionen in der Kita: Merkmale – Beobachtung – Reflexion*. Weinheim: Beltz Juventa.

Weltzien, D., Albers, T., Döther, S., Söhnen, S. A., Verhoeven, N. & Ali-Tani, C. (2021). *Inklusionskompetenz in Kita-Teams (InkluKiT): Wissenschaftlicher Abschlussbericht.* Verfügbar unter: http://www.zfkj.de/images/InkluKiT_Abschlussbericht_Online.pdf

Weltzien, D., Fröhlich-Gildhoff, K., Strohmer, J., Rönnau-Böse, M., Wünsche, M., Bücklein, C., … & Tinius, C. (2017). *Gestaltung von Interaktionen: Ein videogestütztes Evaluationsinstrument: Manual.* Weinheim: Beltz Juventa.

Werding, E., Schinnenburg, H. & Walk, M. (2014). Kompetenzentwicklung und Mitarbeiterzufriedenheit im Rahmen von Inklusionsprozessen in Kindertageseinrichtungen. In G. Hensen, B. Küstermann, S. Maykus, A. Riecken, H. Schinnenburg & S. Wiedebusch (Hrsg.), *Inklusive Bildung. Organisations- und professionsbezogene Aspekte eines sozialen Programms* (S. 206–236). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Isabell Krähnert, Katja Zehbe & Peter Cloos

Elterngespräche als vulnerante Settings in inklusiven Kontexten – Fallorientiertes Lernen in der Qualifizierung für inklusive Bildung

Zusammenfassung

Im Rahmen des BMBF-Forschungsprojekts „Begleitung von inklusiven Übergangsprozessen in Elterngesprächen" (Akronym „BeikE"; Laufzeit: 11.2017–04.2021) wurden regulär stattfindende Elterngespräche zwischen pädagogischen Fachkräften und Eltern über Kinder mit einem zugewiesenen Integrationsstatus in Kindertageseinrichtungen qualitativ untersucht. Ziel war es, das empirische Wissen über das professionelle Handeln pädagogischer Fachkräfte insbesondere in Bezug auf eine inklusive Begleitung von Übergangsprozessen in Elterngesprächen auszubauen und dieses Wissen für die Qualifizierung pädagogischer Fachkräfte nutzbar zu machen. Dabei wurde an die kindheitspädagogisch relevanten Themenfelder Inklusion, Übergänge und Zusammenarbeit mit Eltern angeschlossen. Im längsschnittlichen Design wurden 29 Elterngespräche über 15 Kinder im Verlauf von drei Jahren in zehn Einrichtungen aus drei Bundesländern erhoben, die in Phasen von Übergängen stattfanden. Grundgelegt wurde dabei eine praxeologische Perspektive, über die Prozesse der (Nicht-) Herstellung von Inklusion und Transition im Vollzug eingefangen werden konnten. Ausgewertet wurden die Elterngespräche mit der dokumentarischen Gesprächsanalyse mit besonderem Fokus auf die organisationale Rahmung des Gesprächsformates (Cloos, Gerstenberg & Krähnert, 2019). Die Ergebnisse der Studie verweisen auf drei verschiedene Modi im Umgang mit den zwei herausgearbeiteten konstitutiven Bezugsproblemen von Elterngesprächen: Die *doppelte Polyvalenz* des Gesprächsformates und die besondere *Vulnerabilität der Eltern* in Bezug auf die negative Verbesonderung ihres Kindes. Zudem ließen sich empirische Formen einer inklusionsorientierten Übergangsgestaltung identifizieren. Die Ergebnisse wurden in einer vignettenbasierten Arbeitsbroschüre für den Praxistransfer aufbereitet.

Schlüsselworte: Elterngespräche in Kindertagesstätten, Inklusion, Transition, Vulnerabilität von Eltern, Vignettenarbeit, fallorientiertes Lernen

Abstract

The project „Accompaniment of inclusive transitional processes in parent meetings" (BeikE; projectterm: Nov 2017–April 2021), financed by the Federal Ministry of Education and Research, focuses on regular parent-teacher meetings about children with special needs in early childhood education. The qualitative research project aimed at improving the qualification process of pedagogical staff on inclusive education in Germany. To this end, we documented up to three parent meetings for 15 children about children in transition. With the help of the ‚documental method', the study followed a praxeological approach to the discourse of the meetings (Cloos, Gerstenberg & Krähnert, 2019). The results point out three different ways of handling the two constitutive problems in parent-teacher-meetings: *doubled polyvalence* and *parental vulnerability* in terms of a negatively associated child's characteristic.

Keywords: parent meetings, inclusion, transition, parental vulnerability, vignettes, case-based learning

1. Forschungsstand und -ziele

Die Schaffung inklusiver Bildungs- und Transitionsprozesse wird in Deutschland durch das Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderung (UN-BRK) vorangetrieben. Dabei besteht Einigkeit darüber, dass die insbesondere über § 24 der UN-BRK geforderte Umsetzung von Inklusion sowohl einen paradigmatischen als auch strukturell-organisationalen Wandel der deutschen Kita-Landschaft erfordert. Die Umsetzung von Inklusion stellt sich als eine doppelte Herausforderung dar, denn sie soll zum einen pädagogisch erzeugt (Thon & Mai, 2017, S. 259) und zum anderen organisationsstrukturell entwickelt werden (Vereinte Nationen, 2015). Insbesondere pädagogische Fachkräfte werden hierbei mit großen Erwartungen adressiert. Empirisch weitgehend unklar ist allerdings noch die „Rolle, Ausbildung und Professionalisierung von frühpädagogischen Fachkräften" (Döbert & Weishaupt, 2013, S. 266) in der Anbahnung und Sicherstellung inklusiver Strukturen und Prozesse. Darauf verweisen auch Befunde zur Wahrnehmung der frühpädagogischen Fachkräfte, die sich selbst ein Professionalisierungsdefizit hinsichtlich inklusiver Bildung zuweisen (Beher & Walter, 2012, S. 24ff; Heimlich, 2013, S. 11). Inklusion scheint auch in der Fachschulausbildung ein eher wenig beachtetes Thema zu sein (Deppe, 2011, S. 42). Weitere Studien konstatieren eine große Diskrepanz zwischen den hohen Erwartungen an frühpädagogische Einrichtungen und der tatsächlichen Umsetzung von Inklusion (zusammenfassend Cloos, 2015; Friederich, Meyer & Schelle, 2015). Die Anzahl an Studien, die sich explizit mit der (Nicht-)Herstellung von Inklusion in Kindertageseinrichtungen befassen und dabei der Perspektive des (Un-)Doing inclusion folgen, ist überschaubar. Zumeist werden hierbei einzelne Heterogenitätsdimensionen fokussiert, bspw. Behinderung aus einer sonder-, heil- oder kindheitspädagogischen Perspektive (Beuting, Flämig & König, 2018; Brunner, 2018; Urban et al., 2015; Zehbe, 2021).

An pädagogische Fachkräfte wird nicht nur die Forderung herangetragen Inklusion umzusetzen, sondern auch eine Erziehungs- und Bildungspartnerschaft mit Eltern zu implementieren. (Inter-)National wird eine partnerschaftliche Zusammenarbeit mit Erziehungsberechtigten in Kindertageseinrichtungen als zentraler Standard für frühpädagogisches Handeln beschrieben (kritisch hierzu: Betz, 2015; Betz & Bischoff, 2018; Betz, Bischoff, Eunicke, Kayser & Zink, 2017; Cloos & Karner, 2010). Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen fühlen sich in der Zusammenarbeit mit Eltern allgemein und im Austausch mit ihnen über die Entwicklung des Kindes vergleichsweise sicher (Beher & Walter, 2012, S. 24–32), jedoch weniger sicher bei der Schaffung von Partizipationsmöglichkeiten für Eltern von Kindern mit sog. Beeinträchtigungen und mit Eltern, denen erzieherische Problemlagen zugewiesen werden. Studien zur Elternperspektive zeigen, dass Eltern mit pädagogischen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen weitgehend zufrieden sind und deren Rat schätzen (Friederich, 2012, S. 29). Die Fachkräfte müssen jedoch von einer heterogenen Elternschaft (Betz, 2010; Buse, 2017) mit sehr unterschiedlichen Erwartungen und Ansprüchen an die Zusammenarbeit ausgehen (Edelmann, 2018, S. 254). Studien zu Elterngesprächen (Kesselhut, 2015), auch in inklusiven Settings (Urban et al.,

2015), haben deutlich gemacht, wie stark Fachkräfte die Eltern adressieren, sich in den Dienst der institutionellen Erwartungen zu stellen. Häufig werden Eltern als Adressat:innen von Förderansinnen oder Informationslieferant:innen und kaum als gleichrangige Partner:innen mit eigenen Vorstellungen von Bildung oder Entwicklung des Kindes positioniert (auch Betz, Bollig, Cloos, Krähnert & Zehbe, 2021).

Neben der Fokussierung von Inklusion und der Zusammenarbeit mit Eltern, richtete das Projekt „Begleitung von inklusiven Übergangsprozessen in Elterngesprächen (BeikE)“[1] seinen empirischen Blick auch auf die Herstellung von Übergängen. Institutionelle Übergänge im Lebenslauf werden als Phasen verdichteter Erfahrungen beschrieben (Griebel & Niesel, 2004). International ist unumstritten, dass sie mit besonderen Herausforderungen verbunden und ein einschneidendes Erlebnis für alle Beteiligten sind (Dockett & Perry, 2007; Dockett, Perry & Kearney, 2010; Woodhead & Moss, 2007, S. 13). Darüber hinaus können institutionelle Übergänge z. B. im Kontext von Selektionsentscheidungen maßgeblich zur Reproduktion sozialer Ungleichheiten beitragen und zu eingeschränkter Teilhabe führen (Cloos, 2017b; Graßhoff, Ullrich, Binz, Pfaff & Schmenger, 2013). Im Lebenslauf von Menschen mit zugeschriebener „Behinderung“ legen empirische Forschungen eine hohe Risikobelastung bei Übergängen nahe (Muche, 2013). Allerdings wurde der Zusammenhang zwischen Übergängen und „Behinderung“ wissenschaftlich bislang nur wenig beleuchtet. Kaum untersucht wurde, wie eine individuell begleitete Transition für von Beeinträchtigung oder „Behinderung“ bedrohte Kinder gestaltet wird (jedoch Urban et al., 2015) und wie in diesem Zusammenhang eine übergangsbegleitende Zusammenarbeit mit den Eltern, insbesondere beim Übergang von der Familie in die Kindertageseinrichtung und von dort in die Grundschule, umgesetzt wird (Fabian, 2007; Griebel & Niesel, 2011). Neuere Studien verweisen zudem darauf, dass in der frühpädagogischen Forschung eine Engführung auf die an Kinder und Eltern gerichteten institutionellen Erwartungen in Übergängen vorzufinden ist (Cloos & Schröer, 2011) und weitaus mehr Formen von Übergängen im Lebenslauf von Kindern relevant sind als Übergänge von der Familie in die Kindertageseinrichtung und weiter in die Grundschule. Zudem verschiebt sich der Fokus zunehmend u. a. auf die Verknüpfung von institutionellen und horizontalen Übergängen (Carnin, 2020) und auf die Bearbeitung der Frage, was durch wen und in Bezug auf was überhaupt als ein Übergang relevant gemacht wird (Walther, Stauber, Rieger-Ladich & Wanka, 2020).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass frühpädagogische Fachkräfte bildungspolitisch wie fachwissenschaftlich adressiert sind, Kindertageseinrichtungen in inklusive Bildungsorte zu transformieren und dabei sowohl inklusive Übergänge zu gestalten und zu ermöglichen, als auch eine inkludierende Zusammenarbeit mit den Eltern zu implementieren. Hierfür fühlen sich Fachkräfte zum einen häufig nicht gut qualifiziert und schreiben sich mangelnde Kompetenzen zu. Zum anderen weisen empirische Studien auf hohe Diskrepanzen zwischen den Erwartungen und der empirischen Umsetzung hin. Zugleich liegen wiederum kaum empirisch grundierte Praxiskonzepte zur Umsetzung und Umsetz*barkeit* dieser Erwartungen vor.

1 Das Projekt wurde vom Bundesministerium für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01NV1716 gefördert.

Das Projekt BeikE bietet nun einen empirischen Blick auf *einen* Partikel der Zusammenarbeit zwischen Fachkräften und Eltern an, indem es Elterngespräche empirisch untersuchte. Hier kann, wie in einem Brennglas, das (Un-)Doing inclusion und transition im Vollzug sichtbar gemacht und der Blick auf – auch dilemmatische – Handlungsherausforderungen für Fachkräfte in inklusiven Kontexten eröffnet werden. Das Ziel war es, die Ergebnisse als empirisch gesättigtes Reflexionsangebot in Form einer vignettenbasierten Arbeitsbroschüre für die frühpädagogische Qualifizierung fruchtbar zu machen.

2. Zentrale Ergebnisse

Im Rahmen des Projektes wurden 29 regulär stattfindende Elterngespräche über 15 Kinder mit sog. Integrationsstatus in zehn Kindertageseinrichtungen in drei Bundesländern im Längsschnitt erhoben, wobei insbesondere Gespräche an den institutionellen Übergängen in, innerhalb und aus der Einrichtung in die Grundschule auditiv aufgezeichnet und begleitend protokolliert wurden. Die pseudonymisierten Volltranskripte wurden mit der Gesprächsanalyse der dokumentarischen Methode (Przyborski, 2004) unter besonderer Berücksichtigung der organisationalen Einbettung dieser Kommunikationsform analysiert (Cloos et al., 2019; Gerstenberg & Cloos, 2021). Hierbei wurde eine offene, reflexive Analysehaltung eingenommen, die auf die Herstellungsprozesse, das (Un-)Doing inclusion und transition, fokussiert. In Anlehnung an eine „reflexive Übergangsforschung" (Wanka, Rieger-Ladich, Stauber & Walther, 2020, S. 11) legten wir eine praxeologische Perspektive auf Übergänge an. Relevant ist aus dieser Perspektive dann, Praktiken aufzuspüren, „welche soziale Prozesse erst zu Übergängen machen" (Wanka et al., 2020, S. 12). Das längsschnittliche Design der Untersuchung ermöglichte es dabei, längerfristige Prozesse der Übergangsgestaltung in den Blick zu nehmen. Mit dieser Perspektivierung fragten wir, wann, wie und durch wen Übergänge erzeugt werden, wie diese institutionell konstruiert und über das Elterngespräch gestaltet werden, welche normativen Horizonte dabei in Anschlag gebracht werden, mit welchen Kindbildern, pädagogischen bzw. elterlichen Selbstverständnissen und Zuständigkeitserklärungen diese korrespondieren und mit welchen Vorstellungen von Inklusion sie einhergehen.

Zentrales Ergebnis der Studie ist zunächst eine Typologie von Elterngesprächen, die auf zwei identifizierten konstitutiven Bezugsproblemen des Kommunikationsformates Elterngespräch beruht: Das Bezugsproblem der ‚*doppelten*' *Polyvalenz* speist sich aus dem Umstand, dass eine äußerst heterogene, bildungs- und lebenslagenspezifisch diverse und eigentlich organisations*externe* Elternschaft in die regelhaften Formen organisationaler Kommunikation eingebunden wird. Jansen und Vogd weisen eine grundlegende Polyvalenz für organisationale Kommunikation als konstitutiv aus. Organisationale Kommunikation ist aus dieser Perspektive „schon immer in Spannung, in Unruhe bzw. in Bewegung und im Widerspruch zu einer Homogenisierung von Orientierungen" (Jansen & Vogd, 2017, S. 265). Dieser grundlegenden Polyvalenz organisationaler Kommunikation kann mit unseren Ergebnissen gewis-

sermaßen eine ‚weitere Quelle' von Mehrdeutigkeit und Ungewissheit zugerechnet werden: Für Elterngespräche ist eine ‚erhöhte' Polyvalenz konstitutiv, die die Fachkräfte in der Herstellung einer stabilen Interaktionsordnung und mit Blick auf die Implementation der normativen Erwartung eines ebenbürtigen Diskurses mit Eltern vor besondere Herausforderungen stellt.

Das zweite konstitutive Bezugsproblem ist die *Vulnerabilität der Eltern* in Bezug auf die negative Verbesonderung ihres Kindes. Der Zuschreibung von Abweichung, Beobachtungs- und Förderbedürftigkeit ihres Kindes ist ein Verletzungspotential inhärent. Gerade in integrativen Kontexten konnte das Elterngespräch folglich als vulnerantes Setting identifiziert werden: Es birgt ein spezifisches, teilweise enormes Verletzungspotential, das darüber als charakteristische Handlungsherausforderung für Fachkräfte und Eltern in inklusiven Kontexten identifiziert wurde.

Zentral ist zunächst die hochvariable Gestalt der Elterngespräche im Umgang mit diesen beiden Bezugsproblemen. Es gibt enorme Differenzen in der Art und Weise der Ausgestaltung von Gesprächen über sog. „Integrationskinder". Diese Differenzen lassen sich typenspezifisch bündeln zu drei, auch im Längsschnitt relativ stabilen Typen im Umgang mit den beiden Bezugsproblemen. Zum *Typ 1 Symmetrierung und Vorbeugung* gehören Elterngespräche, die durch offene Differenzen zwischen Pädagog:innen und Eltern gekennzeichnet sind und sich durch ein diskursives Einschwingen in Richtung eines nicht-hierarchischen Diskursmodus (Symmetrierung) ausweisen. Zugleich werden potentielle Verletzungen der Eltern systematisch umgangen, indem das Kind vor allem positiv attribuiert wird, eine Negativ-Verbesonderung folglich ausgespart und Verletzungen damit vorgebeugt wird. Im *Typ 2 Supplementation und Einebnung* sind keine offenen Differenzen, sondern kongruente Orientierungen sichtbar. Eltern und Pädagog:innen agieren wie in einem Team, Eltern supplementieren (ergänzen) die durch die Pädagog:innen eingebrachten Rahmungen auch und *gerade* in der negativen Verbesonderung ihres Kindes. Das Verletzungspotential der Eltern ist darüber eingeebnet und tritt im Diskurs nicht explizit hervor. Elterngespräche des *Typs 3 Inferiorisierung und offene Verletzlichkeit* sind gekennzeichnet durch offene Inkongruenzen, also Differenzen in den Orientierungen zwischen Eltern und Pädagog:innen, wobei hier ein asymmetrischer Diskurs prozessiert wird, in dem die Eltern inferior (selbst-)positioniert sind und in dem die Verletzungen der Eltern aufgrund der Verbesonderung ihres Kindes offen zutage treten.

Als zweites zentrales Ergebnis der Studie lassen sich *empirische Formen einer inklusionsorientierten* Übergangsgestaltung ausweisen. Dabei zeigte sich, dass in den Elterngesprächen nicht nur den vertikalen Übergängen (wie aus der Familie in die Einrichtung, von der Krippe in die Kindertageseinrichtung) sehr unterschiedliche Bedeutsamkeit zugesprochen wurde, sondern auch, dass eine große Variabilität darin sichtbar wird, was überhaupt als Übergang hervorgebracht wird. Die analysierten Elterngespräche lassen zudem erkennen, dass die Aufmerksamkeit und Sensitivität der Gesprächsteilnehmenden für die Herausforderungen, die in Transitionen liegen – für das Kind, die Fachkräfte und auch die Eltern – sehr unterschiedlich ist. Auch die Rolle, die dem Kind dabei zugesprochen wird, variiert stark. Zu diesen, hier nur ausschnitthaft skizzierbaren Konturen einer Inklusionsorientierung, wie sie sich in

den untersuchten Elterngesprächen dokumentiert, gehörten dabei folgende Merkmale, die vor allem im *Typ 1 – Symmetrierung und Vorbeugung*, empirisch extrahierbar wurden:

- Das Kind wird als autonomiefähiges und -bedürftiges Subjekt und *zugleich* als einbindungs- und schutzbedürftig im Elterngespräch diskursiv hervorgebracht.
- Die kollektiv hervorgebrachte Perspektive auf das Kind ist an einer Individualisierung orientiert und kann als warmherzig (Rautamies et al., 2019) beschrieben werden.
- Der gemeinsame Diskurs zwischen Eltern und Fachkräften ist hochdifferenziert, dialogorientiert, multiperspektivisch und an Ebenbürtigkeit orientiert. Das Wissen über das Kind wird disponibel, folglich fluide gehalten.
- Es setzt sich im Elterngespräch keine Blickverengung auf Probleme oder Defizite durch, vielmehr wird die Anerkennung und Wertschätzung des kindlichen Eigensinns relevant gemacht.
- Transitionen werden als Schaltstellen der Bedingungen für kindliche Autonomie, die pädagogisch zu sichern ist, wahr- und ernst genommen.
- Dem Kind wird die Position des aktiv (Mit-)Gestaltenden im gesamten Transitionsgeschehen diskursiv vorgehalten.
- Bedürfnisse des Kindes nach Nicht-Transition werden im Zweifel auch gegen die strukturelle Ordnung der Organisation geltend gemacht.

Diese umfassenden Ergebnisse zum Kommunikationsformat Elterngespräch als auch zur empirischen Operationalisierung einer *Inklusionsorientierung* in Elterngesprächen wurden in Form systematisch aufbereiteter Vignetten in einer Arbeitsbroschüre für den Praxistransfer komprimiert.

3. Vignettenarbeit und Fallorientiertes Lernen

In der Erziehungswissenschaft ist nicht nur eine lange Tradition, sondern auch ein wachsendes Interesse an Fallarbeit und Kasuistik auszumachen (Braun, Graßhoff & Schweppe, 2011; Hummrich, Hebenstreit, Hinrichsen & Meier, 2016). *Zum einen* wird hier der Fokus auf Basis einer rekonstruktiven Perspektive auf empirische Fälle gelenkt. Dabei wird der Frage nachgegangen, wie etwas – eine Person, ein Ereignis, ein Umstand oder ein Gegenstand –, das zunächst nicht als Fall bezeichnet oder geführt wurde, zum Fall gemacht, also als Fall identifiziert, als spezifischer Fall eingeordnet, bewertet und damit zum Fall erklärt wird (Bergmann, 2014, S. 17). In der Kindheitspädagogik haben in den letzten Jahren vor allem professionstheoretische Studien untersucht, wie Fälle in alltäglichen Fachkraft-Kind-Interaktionen (Jooß-Weinbach, 2012), beim Einsatz von Beobachtungsverfahren (Urban et al., 2015) und in Teamgesprächen (Cloos et al., 2019) hervorgerbacht werden. Auch Elterngespräche können als Orte der Konstituierung und Aushandlung von Fällen betrachtet werden (Kesselhut, 2015). Nach Bergmann (2014, S. 17) wird etwas zum Fall, wenn es zu einer kategorialen Ordnung in Beziehung gesetzt wird und Normalitätserwar-

tungen, die mit dieser Ordnung assoziiert sind, irritiert oder auch verletzt werden. Der Fall kann somit nicht als Fall vorausgesetzt werden, sondern ist als Konstruktion zu verstehen und muss fortwährend im Rahmen seiner Konstituierung betrachtet werden.

Zum anderen rückt Fallarbeit als Qualifizierungs- und Professionalisierungsstrategie im Kontext des Forschenden Lernens und der Kasuistik in den Blick (Eck, 2019; Brinkmann, 2020; für die Kindheitspädagogik: Lochner, Kaul & Gramelt, 2021). Beim *Forschenden Lernen* geht es darum, forschungsmethodenbasiert entlang der wesentlichen Phasen des Forschungsprozesses die pädagogische Wirklichkeit und normativen Vorstellungen pädagogischen Handelns im Studium zu befremden (Friebertshäuser, 2008).

Das Projekt BeikE schließt zur Qualifizierung für eine inklusive kindheitspädagogische Praxis weniger am Konzept des Forschenden Lernens als an *kasuistischen Traditionen* an. Auch wenn das Spektrum kasuistischer Zugänge breit und das Verhältnis zum Forschenden Lernen zuweilen ungeklärt scheint, kann doch ein Unterschied darin gesehen werden, dass im Kontext von Kasuistik weder grundsätzlich mit empirischen Fällen gearbeitet noch diese forschungsmethodenbasiert interpretiert werden müssen. Fälle, die zum Gegenstand kasuistischer Arbeit gemacht werden, können für diese Arbeit konstruiert und damit sogenannte „Papierfälle" sein. Sie können im jeweiligen Lehr-Lern-Kontext in Form von Berichten und Erzählungen generiert oder als Vignetten aufbereitet werden (Friesen et al., 2020). Kasuistik zielt dabei nicht allein auf das Verstehen von Fällen ab: „Das Verstehen des Falles selbst (Fallverstehen) wird im Rahmen der Kasuistik zum ‚Fall'" (Braun et al., 2011, S. 17). Kasuistik macht es somit möglich, Prozesse des kindheitspädagogischen Fallverstehens nachträglich nachvollziehbar zu machen. Im Gegensatz zu Methoden Forschenden Lernens stößt die Kasuistik noch viel deutlicher ein Nachdenken über sich anschließende Handlungsoptionen an. Sie intendiert die professionstheoretisch herausgearbeiteten Prozessschritte der Anamnese, Diagnose, Intervention(splanung) und Evaluation (Abbott, 1988; Müller, 2006) bei Lernenden in Gang zu bringen. Aus dieser Perspektive erfordert professionelles Handeln sowohl das bestehende Fach- und Fallwissen in der Alltagspraxis zu relationieren und dabei die jeweilige Besonderheit des Falles zu berücksichtigen als auch die Fähigkeit zu entwickeln, alternative Lösungswege gegeneinander abzuwägen (Dewe & Otto, 2010). Die in der Sozialpädagogik vorliegenden Konzeptionierungen professioneller Methoden zur Unterstützung eines reflexiven Fallverstehens und zur Ausgestaltung und Prozessierung von Fallarbeit – wie z. B. die „Multiperspektivische Fallarbeit" (Müller, 2006), die „Sozialpädagogische[n] Diagnosen" (Mollenhauer & Uhlendorff, 1997) oder die „Biographische Fallarbeit" (Griese & Griesehop, 2007) – werden in der kindheitspädagogischen Qualifizierung bisher kaum aufgegriffen (jedoch König, Kühn & Pollert, 2014).

Im Kontext kasuistischer Arbeit wird aktuell auf die Arbeit mit Vignetten verwiesen. Dabei scheint offen zu sein, was Vignetten von anderen in der Lehre angewendeten Materialien unterscheiden, was spezifische Konstruktionsprinzipien von Vignetten (Friesen et al., 2020) und wie diese zu erstellen sind. Das Projekt BeikE

entwickelte zusammen mit dem Projekt „Plattformgestütztes Forschendes Lernen in der kindheitspädagogischen Qualifizierung (PForLe)“[2] eine kasuistisch grundierte Konzeption der Arbeit mit Vignetten für die Kindheitspädagogik. Sie werden hierbei als verdichtete Praxisbeispiele gefasst, die sich auf typische Handlungsherausforderungen beziehen und zur kasuistischen Diskussion anregen sollen. Hierüber soll ein Nachvollzug *und* eine Beurteilung der in der Vignette repräsentierten Vollzugswirklichkeit ermöglicht werden. Vignetten machen auf diese Weise nachvollziehbar, *wer wie was* mit *wem* in *welcher* Dynamik als Fall hervorbringt. Sie regen zur Diskussion weiterführender Handlungsmöglichkeiten und -alternativen sowie zur Begründung von Handlungsentscheidungen an. Damit folgen sie grundlegenden kasuistischen Prinzipien. Die im Projekt BeikE entwickelten Vignetten weisen aber auch die Besonderheit auf, dass sie basierend auf den im Forschungsprojekt gewonnenen Daten und entlang der jeweiligen Schlüsselstellen des erhobenen Materials, aufbereitet wurden. Auf diese Weise können die empirisch sichtbar gewordenen zentralen professionellen Herausforderungen von Elterngesprächen in den Blick gerückt und empirisch bebildert werden. Dabei wird praxeologisch informiert auf Prinzipien der Komparation zurückgegriffen, wie sie in der Dokumentarischen Methode entwickelt und für Professionalisierungsfragen anschlussfähig gemacht worden sind (Bohnsack, 2020).

(1) Zur kasuistischen Fundierung der Vignetten

Vignetten regen zur fallbasierten Arbeit in Lehr-Lernsituation im Sinne einer mehrdimensionalen Didaktik an, indem sie an die oben beschriebenen professionstheoretischen und kasuistischen Überlegungen zur Konstruktion von Fällen anschließen.

- In diesem Sinne geht es nicht nur darum das, *was* in einem Elterngespräch zum Fall gemacht wird, wie z. B. die Lernschwierigkeiten eines Kindes, zum Gegenstand der Betrachtung zu machen. Thema wird auch das Fallverstehen, also die Frage, *wie* die Beteiligten eines Elterngesprächs diese Lernschwierigkeiten vor welchen normativen Horizonten hervorbringen und bearbeiten, wie sie also Fallarbeit betreiben. Im Sinne von Bergmann (Bergmann, 2014) werden Prozesse des Zu- und Herrichtens von Fällen in den Blick gerückt: Folglich ist es zentral, dass auch erkundet werden kann, wie die Lernschwierigkeiten als Fall konstituiert werden und nicht bspw. das Wohlbefinden des Kindes. Außerdem wird es möglich, Fälle multiperspektivisch (Müller, 2006) in Relationen zu betrachten: Wie wird etwas in Bezug auf welches Wissen zum Fall und wer wird dabei bspw. in welcher Zuständigkeit entworfen?
- Wie Peter Cloos (2017a) herausarbeiten konnte, können mehrere Fälle zum Gegenstand der Falldiskussion werden, sodass auch in Elterngesprächen mit ihrer doppelt polyvalenten Struktur das Kind, die Eltern, die Fachkräfte und ihre

2 Das Projekt PForLe wird von 2020 bis 2021 vom Land Niedersachsen im Rahmen des Programms Innovation plus gefördert und von Frauke Gerstenberg und Peter Cloos in Kooperation mit dem Universitätsverlag Hildesheim durchgeführt. Hier wird eine Plattform für forschungs- und fallorientierte Lehre entwickelt. Die Fallzentrale für fallorientierte Lehre liefert Grundlagentexte zum Fallverstehen und stellt Materialien in Form von Arbeitsbroschüren zur Fallarbeit bereit.

Kolleg:innen, die Kooperationspartner:innen, aber auch spezifische Situationen oder Ereignisse, *miteinander verwoben zum Fall* gemacht werden können.

- Im Rahmen der Arbeit mit Fallvignetten können diese aber auch *selbst als Fall* in den Blick genommen und gefragt werden: Wie konstruiert diese spezifische Vignette durch die vorgenommene Auswahl etwas als Fall und was sind die Grenzen des Fallverstehens, wenn nur ein kleiner Ausschnitt aus einem Gespräch präsentiert wird?
- Aus kasuistischer Perspektive ist auch zu fragen (Braun et al., 2011): Für *welches Allgemeine* steht der Fall? Mit welchem wissenschaftlichen, theoretisch oder empirisch gewonnenem Wissen kann er in Verbindung gebracht werden? Wie kann dadurch auch neues Wissen generiert oder auch normativ verhandelte Annahmen, z. B. über miss- oder gelingende Inklusion, Übergangsgestaltung oder Elternzusammenarbeit, irritiert werden?

Zusammengefasst ermöglicht eine mehrdimensionale und relationale Didaktik der Fallarbeit den benannten Fall, die Fallherstellung, das Fallverstehen und die Vignette als Fall, sowie den Fall in Beziehung zu einem Allgemeinen in den Blick zu nehmen.

(2) Zur empirischen und praxeologischen Fundierung der Vignetten

Wie oben beschrieben, wurden Elterngespräche als ein organisational gerahmtes kommunikatives System herausgearbeitet und konstitutive Bezugsprobleme rekonstruiert, an denen sich die Gesprächsteilnehmenden übergreifend in verschiedenen Modi abarbeiten. Diese Handlungsherausforderungen von Elterngesprächen konnten folglich *aus der Praxis selbst* rekonstruiert werden und wurden der Vignettenauswahl zugrunde gelegt. Über eine derartig empirisch basierte, vignettengestützte Fallarbeit können spezifische Chancen für die Professionalisierung eröffnet werden. Dabei soll nicht *eine* gültige Perspektive auf das Material vermittelt, sondern vielmehr Multiperspektivität eröffnet werden. In diesem Sinne geht es darum, ein multiperspektivisches Fallverstehen (Müller, 2006) durch Kontrastierungen zu ermöglichen. Kontrastiert werden können

- die Beispiele, die für Vignetten ausgewählt wurden (möglichst maximale Kontraste der ausgewählten Fallkonstitutionsprozesse),
- die eigenen Vorannahmen mit den präsentierten empirischen Beispielen,
- das Allgemeine des Falles mit bestehenden Theorien, pädagogischen Konzepten etc.

Die Vignetten wurden in eine Arbeitsbroschüre eingebunden, die als Transferprodukt zur Qualifizierung für eine inklusive Kindheitspädagogik beitragen soll. Die Arbeitsbroschüre mit dem Titel „Elterngespräche und die Gestaltung von (inklusionsorientierten) Übergängen in Kindertageseinrichtungen“ (Zehbe, Krähnert & Cloos, 2021) richtet sich an Studierende und Lehrende in sozial- und kindheitspädagogischen sowie erziehungswissenschaftlichen Studien- und Ausbildungsgängen an Fach- und Hochschulen und ist gedruckt oder digital über die Online-Plattform

für forschendes und fallorientiertes Lernen kostenfrei zugänglich.[3] Mit der Broschüre wird thematisch in Elterngespräche, Inklusion und Übergänge eingeführt und praxisnah Einblicke in ausgewählte Ergebnisse unserer Studie gegeben. Dabei steht nicht die Vermittlung von Vorstellungen einer ‚richtigen oder falschen' pädagogischen Praxis im Fokus. Vielmehr sollen Lernende und Lehrende in eine reflexive Perspektive auf Elterngespräche eingeladen werden.

Die Broschüre führt in drei Teilen in spezifische Aspekte von Elterngesprächen, Inklusion und Übergangsgestaltung ein, bietet eine Anleitung zur konkreten didaktischen Nutzung der Broschüre für Lehre und Weiterbildung und präsentiert entlang von zwei empirisch generierten Schlüsselthemen insgesamt 14 Vignetten. Zu jeder didaktisch aufbereiteten Sequenz gibt es eine kurze Einführung sowie verschiedene Fragen, Impulse und Anregungen, die separat für Lernende und Lehrende formuliert wurden. Zugleich wird pro Vignette ein Angebot für eine Kurzinterpretation gemacht. Um der Heterogenität des anvisierten Adressat:innenkreises gerecht zu werden, wurde ein Bausteinprinzip entwickelt. So kann die Broschüre beispielsweise als Ganzes oder in Teilen eingesetzt werden. Zudem wollen wir dem Anspruch einer diversitätssensiblen und inklusionsorientierten Lehre gerecht werden und bieten auf den drei unterschiedlichen Ebenen der inhaltlichen Auseinandersetzung nicht nur schriftsprachlich-orientierte Möglichkeiten der Auseinandersetzung mit dem Material, sondern auch kreative Wege an.

Im Folgenden soll dies exemplarisch skizziert werden. Das folgende Beispiel für die Vignettenarbeit entstammt dem „Schlüsselthema I: Verschiedene Typen von Elterngesprächen". Nach einer kurzen Einführung in die Sequenz und deren Einordnung in unsere Typologie folgt der didaktisch aufbereitete Gesprächsausschnitt sowie ein von uns formuliertes Angebot zur Kurzinterpretation:

Beraterin: *Und das ist ja die Voraussetzung, ne, so, dass man sich in den anderen hineinversetzen kann. Sonst kann man ja nicht sich entschuldigen, ne, auf eine Weise, (…) wenn man es nicht spürt. (.)*

Mutter: *Aber sag mal, es ist jetzt noch nicht so schlimm, dass du sagst, (.) das ist hier alles nicht zu halten oder so? Das ist meine große Angst (lachend) // gewesen.//*

Heilpädag.: *//Nein, nein,// nein, nein. Nein, nein. Nein! Also da/ da/ da haben wir schon ganz andere Kaliber gehabt, wo/ (.) ähm (..) da gibt es dann bei uns schon andere Hausnummern noch, ne? Ähm es ist nur so, wir müssen dieses so ein bisschen/ ah, ich will einfach nur, dass ihr wisst, wie es ist.*

Die Broschüre bietet für diese wie für alle anderen Vignetten ausgewählte Fragen, Impulse und Anregungen zur Auseinandersetzung mit der Sequenz. Grundlegend wird dabei zwischen drei verschiedenen Ebenen der Auseinandersetzung für Lernende differenziert. Ebene 1 fokussiert vor allem das Verstehen des Falles. Typische

3 Die in BeikE erstellte Broschüre „Elterngespräche und die Gestaltung von (inklusionsorientierten) Übergängen in Kindertageseinrichtungen" (Zehbe, Krähnert und Cloos (2021) ist unter https://doi.org/10.18442/pforle-1 abrufbar.

Fragen hier sind etwa: „*Was sehen Sie in dem Beispiel? Was nehmen Sie wahr? Wie würden Sie das Praxisbeispiel interpretieren?*“ Auf der Ebene 2 geht es insbesondere um das Verknüpfen der Vignettenarbeit mit eigenen Erfahrungen. Zentral geht es dabei um Folgendes: „*Bin ich einer solchen Gesprächssituation selbst schon einmal begegnet? Was habe ich dabei wahrgenommen?*“ Eine mögliche Aufgabe wäre bspw. „*Zeichnen oder spielen Sie die Gesprächssituation in einer Kleingruppe nach und besprechen Sie die einzelnen Akteursperspektiven.*“ Die dritte Ebene stößt die Reflexionsarbeit an. Beispielaufgaben hierzu wären u. a.: „*Erarbeiten Sie für die gezeichneten oder gespielten Gesprächssituationen einen alternativen Verlauf. Was ist anders?*“ Oder „*Erstellen Sie eine Liste in leichter Sprache, was in der Kommunikation mit Eltern wichtig ist.*“ Die Broschüre kann sowohl in der Lehre in Kindheitspädagogik, Erziehungswissenschaft und Sozialpädagogik, in der themenbezogenen Fort- und Weiterbildung von pädagogischem Personal, in Studien- und Ausbildungsgängen für Heil- und Sonderpädagogik als auch in Qualifikationsmaßnahmen von und für pädagogische(n) Fachberatungen genutzt werden. Das grundgelegte Bausteinprinzip ermöglicht die Auswahl von passenden didaktischen Aufgaben für die jeweilige Zielgruppe. Grundsätzlich kann die Arbeitsbroschüre in der fallorientierten Lehre im Kontext der inhaltlichen Bezugspunkte (1) Inklusion, (2) Übergänge und Gestaltung von Übergängen, (3) Kommunikation, (4) Zusammenarbeit mit Eltern oder (5) Reflexion und professionelle Haltung genutzt werden. Das Bausteinprinzip berücksichtigt dabei, dass Lernende und Lehrende auf unterschiedliche Wissensbestände und Erfahrungsschätze zu diesen Themenbereichen zurückgreifen können.

4. Konklusion

Im Beitrag wurde die spezifische Perspektive des Projektes BeikE auf eine kindheitspädagogische Qualifizierung im Kontext der Gestaltung von Inklusion, Übergängen und Elternzusammenarbeit herausgestellt. Darauf aufbauend wurde entfaltet, wie die Ergebnisse der empirischen Rekonstruktion von Elterngesprächen in inklusiven Settings in einer Arbeitsbroschüre für die Qualifizierung für die inklusive Bildung so aufbereitet wurden, dass sie auf Grundlage kasuistischer Überlegungen die Entwicklung eines reflexiven Fallverstehens unterstützen können. Dabei wurde herausgestrichen, dass die Entwicklung eines solchen Fallverstehens besonders gut initiiert werden kann, wenn

- Elterngespräche zunächst empirisch in ihrer Gesamtarchitektur erschlossen und in ihrer organisationalen Rahmung reflektiert werden,
- die konstitutiven Handlungsherausforderungen dieser Kommunikationsform *aus der Praxis selbst* herausgearbeitet werden,
- das so gewonnene Wissen aufbereitet und hieraus ein empirisch fundiertes Reflexionsangebot entwickelt wird und
- hierüber eine kasuistisch, empirisch und praxeologisch fundierte Vignettenarbeit ermöglicht wird.

Die im Projekt entwickelte Broschüre verspricht auch durch ihre Einbindung in eine Plattform für forschendes Lernen neue Impulse für die Qualifizierung für inklusive Bildung zu stiften.

Literatur

Abbott, A. (1988). *The system of professions. An essay on the division of expert labor*. Chicago IL u. a.: Univ. of Chicago Press. https://doi.org/10.7208/chicago/9780226189666.001.0001

Beher, K. & Walter, M. (2012). *Qualifikationen und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte. Bundesweite Befragung von Einrichtungsleitungen und Fachkräften in Kindertageseinrichtungen; zehn Fragen – zehn Antworten; eine Studie der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF); Weiterbildung* (WiFF-Studien, Bd. 15, Stand: März 2012). München: Deutsches Jugendinstitut.

Bergmann, J. (2014). Der Fall als Fokus professionellen Handelns. In Jörg Bergmann, Ulrich Dausendschön-Gay & Frank Oberzaucher (Hrsg.), *„Der Fall". Studien zur epistemischen Praxis professionellen Handelns* (Sozialtheorie, S. 17–33). Bielefeld: transcript.

Betz, T. (2010). Kompensation ungleicher Startchancen. Erwartungen an institutionalisierte Bildung, Betreuung und Erziehung für Kinder im Vorschulalter. In P. Cloos & B. Karner (Hrsg.), *Erziehung und Bildung von Kindern als gemeinsames Projekt: zum Verhältnis familialer Erziehung und öffentlicher Kinderbetreuung* (S. 113–134). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.

Betz, T. (2015). *Das Ideal der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft. Kritische Fragen an eine verstärkte Zusammenarbeit zwischen Kindertageseinrichtungen, Grundschulen und Familien*. Im Auftrag der Bertelsmann Stiftung. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

Betz, T. & Bischoff, S. (2018). Machtvolle Zuschreibungen „guter" Elternschaft. Das Zusammenspiel unterschiedlicher Akteure in der frühen Bildung, Betreuung und Erziehung. *Sozial extra: Zeitschrift für soziale Arbeit, 42* (3), 38–41. https://doi.org/10.1007/s12054-018-0037-z

Betz, T.; Bollig, S.; Cloos, P.; Krähnert, I. & Zehbe, K. (2021). Kinder, Eltern, pädagogische Fachkräfte: Institutionelle Verhältnisverschiebungen zwischen Familie und pädagogischen Institutionen. Programmatiken, Praktiken und Orientierungen. In DGfE Sektion Sozialpädagogik und Pädagogik der frühen Kindheit (Hrsg.), *Familie im Kontext pädagogischer Institutionen. Theoretische Perspektiven und empirische Zugänge*. Weinheim: Beltz.

Betz, T.; Bischoff, S.; Eunicke, N.; Kayser, L. & Zink, K. (2017). *Partner auf Augenhöhe? Forschungsbefunde zur Zusammenarbeit von Familien, Kitas und Schulen mit Blick auf Bildungschancen*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

Beuting, A.; Flämig, K. & König, A. (2018). Hilfearrangements in integrativen Kindertageseinrichtungen. Ethnografische Annäherungen an Teilhabe von Kindern im integrativen Alltag. In B. Bloch, P. Cloos, S. Koch, M. Schulz & W. Smidt (Hrsg.), *Kinder und Kindheiten. Frühpädagogische Perspektiven* (S. 165–176). Weinheim: Beltz.

Bohnsack, R. (2020). *Professionalisierung in praxeologischer Perspektive. Zur Eigenlogik der Praxis in Lehramt, sozialer Arbeit und Frühpädagogik* (utb, 5355. Erziehungswissenschaft, Soziologie, Soziale Arbeit). Opladen: Barbara Budrich. https://doi.org/10.36198/9783838553559

Braun, A.; Graßhoff, G. & Schweppe, C. (2011). *Sozialpädagogische Fallarbeit* (UTB Soziale Arbeit, Bd. 8460). München: Reinhardt.

Brinkmann, M. (2020). *Forschendes Lernen. Pädagogische Studien zur Konjunktur eines hochschuldidaktischen Konzepts* (Phänomenologische Erziehungswissenschaft). https://doi.org/10.1007/978-3-658-28173-1

Brunner, J. (2018). *Professionalität in der Frühpädagogik. Perspektiven pädagogischer Fachkräfte im Kontext einer inklusiven Bildung*. Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-20397-9

Buse, M. (2017). *Eltern zwischen Kindertageseinrichtung und Grundschule*. Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17029-5

Carnin, J. (2020). *Übergänge verkörpern. Adressat*innenpositionen institutioneller Grenzzonen der (frühen) Kindheit* (Kinder, Kindheiten und Kindheitsforschung, 1st ed. 2020). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-30704-2

Cloos, P. (2017a). Frühpädagogische Fallarbeit und Reflexivität. In N. Thieme & M. Silkenbeumer (Hrsg.), *Die herausgeforderte Profession* (S. 65–74). Lahnstein: verlag neue praxis.

Cloos, P. (2017b). Soziale Ungleichheit im Übergang vom Kindergarten in die Grundschule. In M. S. Baader & T. Freytag (Hrsg.), *Bildung und Ungleichheit in Deutschland* (S. 179–205). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-14999-4_10

Cloos, P.; Gerstenberg, F. & Krähnert, I. (2019). *Kind – Organisation – Feld. Komparative Perspektiven auf kindheitspädagogische Teamgespräche* (Kindheitspädagogische Beiträge). Weinheim: Beltz.

Cloos, P. & Karner, B. (Hrsg.) (2010). *Erziehung und Bildung von Kindern als gemeinsames Projekt. Zum Verhältnis familialer Erziehung und öffentlicher Kinderbetreuung*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.

Cloos, P. & Schröer, W. (2011). Übergang und Kindheit. Perspektiven einer erziehungswissenschaftlichen Übergangsforschung. In S. Oehlmann, Y. Manning-Chlechowitz & M. Sitter (Hrsg.), *Frühpädagogische Übergangsforschung. Von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule* (Übergangs- und Bewältigungsforschung, S. 17–34). Weinheim: Juventa-Verl.

Deppe, V. (2011). *Anforderungen an die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern. Ergebnisse einer qualitativen Befragung von Fachschul- und Abteilungsleitungen*. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. WiFF Studien, Band 11. München: Deutsches Jugendinstitut.

Dewe, B. & Otto, H.-U. (2010). Reflexive Sozialpädagogik. Grundstrukturen eines Typs dienstleistungsorientierten Professionshandelns. In W. Thole (Hrsg.), *Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch* (3. überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 197–217). Opladen: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92061-0_8

Dockett, S. & Perry, B. (2007). *Transitions to school. Perceptions, expectations and experiences*. Sydney, NSW: UNSW Press.

Dockett, S.; Perry, B. & Kearney, E. (2010). *School readiness. What does it mean for Indigenous children, families, schools and communities?* Canberra: Closing the Gap Clearinghouse. Australian Institute of Health and Welfare.

Döbert, H. & Weishaupt, H. (2013). Forschungsperspektiven und Handlungserfordernisse zur Professionalisierung von Fachkräften für inklusive Bildung. In H. Döbert & H. Weishaupt (Hrsg.), *Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen* (S. 263–281). Münster: Waxmann.

Eck, S. (Hrsg.) (2019). *Forschendes Lernen – Lernendes Forschen. Partizipative Empirie in Erziehungs- und Sozialwissenschaften*. Weinheim: Beltz.

Edelmann, D. (2018). *Chancengerechtigkeit und Integration durch frühe (Sprach-)Förderung? Theoretische Reflexionen und empirische Einblicke*. Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17966-3

Fabian, H. (2007). *Transitions in the Early Years. Debating Continuity and Progression for Children in Early Education*. London: Routledge Falmer.

Friebertshäuser, B. (2008). Vom Nutzen der Ethnographie für das pädagogische Verstehen. Vorläufige Antworten und offene Fragen. In B. Hünersdorf, C. Maeder & B. Müller (Hrsg.), *Ethnographie und Erziehungswissenschaft. Methodologische Reflexionen und empirische Annäherungen* (S. 49–64). Weinheim: Juventa-Verl.

Friederich, T. (2012). *Zusammenarbeit mit Eltern – Anforderungen an frühpädagogische Fachkräfte. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte*. WiFF Expertisen, Band 22. München: Deutsches Jugendinstitut.

Friederich, T.; Meyer, A. & Schelle, R. (2015). Kompetenzen für inklusives Handeln in der Kita – Die Kluft zwischen normativem Anspruch und Realität. In I. Nentwig-Gesemann, K. Fröhlich-Gildhoff, F. Becker-Stoll & P. Cloos (Hrsg.), *Forschung in der Frühpädagogik. 8. Schwerpunkt: Inklusion* (S. 23–57). Freiburg im Breisgau: FEL-Verlag.

Friesen, M.; Benz, J.; Billion-Kramer, T.; Heuer, C.; Lohse-Bossenz, H. & Resch, M. (2020). *Vignettenbasiertes Lernen in der Lehrerbildung. Fachdidaktische und pädagogische Perspektiven*. Weinheim: Beltz.

Gerstenberg, F. & Cloos, P. (2021). Grenzarbeit in multiprofessionellen Teams und interorganisationaler Kooperation. Teamgespräche in inklusiven Settings. *Frühe Bildung, 10* (1), 16–22. https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000506

Graßhoff, G.; Ullrich, H.; Binz, C.; Pfaff, A. & Schmenger, S. (2013). *Eltern als Akteure im Prozess des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule*. Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-01685-2

Griebel, W. & Niesel, R. (2004). *Transitionen. Fähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern, Veränderungen erfolgreich zu bewältigen*. Weinheim: Beltz.

Griebel, W. & Niesel, R. (2011). *Übergänge verstehen und begleiten. Transitionen in der Bildungslaufbahn von Kindern*. Berlin: Cornelsen Scriptor.

Griese, B. & Griesehop, H. (2007). *Biographische Fallarbeit. Theorie, Methode und Praxisrelevanz*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

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: Deutsches Jugendinstitut.

Hummrich, M.; Hebenstreit, A.; Hinrichsen, M. & Meier, M. (Hrsg.) (2016). *Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns* (Rekonstruktive Bildungsforschung, Bd. 2). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-04340-7

Jansen, T. & Vogd, W. (2017). Reflexivität in der dokumentarischen Methode – metatheoretische Herausforderungen durch die Organisationsforschung. In S. Amling & W. Vogd (Hrsg.), *Dokumentarische Organisationsforschung – Perspektiven der praxeologischen Wissenssoziologie* (S. 260–278). Opladen: Barbara Budrich. https://doi.org/10.2307/j.ctvdf02hf.14

Jooß-Weinbach, M. (2012). *Erzieherinnen in der Krippe. Modi, Motive und Konstitutionen professionellen Handelns*. Weinheim: Beltz.

Kesselhut, K. (2015). Machtvolle Monologe. „Elterngespräche" als Herstellungsorte von Differenz. In P. Cloos, K. Koch & C. Mähler (Hrsg.), *Entwicklung und Förderung in der frühen Kindheit: interdisziplinäre Perspektiven. Entwicklung und Förderung in der frühen Kindheit* (S. 207–222). Weinheim: Beltz.

König, A.; Kühn, C. & Pollert, J. (2014). Lernen anhand der Video-Fall-Methode. Möglichkeiten und Grenzen neuer didaktischer Herausforderungen in der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern. In I. Pieper, P. Frei & K. Hauenschild (Hrsg.), *Was der Fall ist. Beiträge zur Fallarbeit in Bildungsforschung, Lehramtsstudium, Beruf und Ausbildung* (S. 259–275). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19761-6_17

Lochner, B.; Kaul, I. & Gramelt, K. (Hrsg.) (2021). *Didaktische Potenziale qualitativer Forschung in der kindheitspädagogischen Lehre*. Weinheim: Beltz.

Mollenhauer, K. & Uhlendorff, U. (1997). *Sozialpädagogische Diagnosen*. München: Juventa-Verl.

Muche, C. (2013). Übergänge und Behinderung. In W. Schröer, B. Stauber, A. Walther, L. Böhnisch & K. Lenz (Hrsg.), *Handbuch Übergänge. Reihe Übergangs- und Bewältigungsforschung* (S. 158–175). Weinheim: Beltz.

Müller, B. (2006). *Sozialpädagogisches Können. Ein Lehrbuch zur multiperspektivischen Fallarbeit* (4., vollst. neu überarb. Aufl.). Freiburg im Breisgau: Lambertus.

Przyborski, A. (2004). *Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode. Qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90347-7

Rautamies, E.; Vähäsantanen, K.; Poikonen, P.-L. & Laakso, M.-L. (2019). Trust in the educational partnership narrated by parents of a child with challenging behaviour. *Early Years, Early online, 41* (4), 1–14. https://doi.org/10.1080/09575146.2019.1582475

Thon, C. & Mai, M. (2017). Inklusion oder Teilhabe nach Plan? Über die Pädagogisierung eines politischen Anliegens im Kontext ‚frühkindlicher Bildung'. In I. Miethe, A. Tervooren & N. Ricken (Hrsg.), *Bildung und Teilhabe* (S. 259–278). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-13771-7_13

Urban, M.; Cloos, P.; Meser, K.; Objartel, V.; Richter, A.; Schulz, M. … & Werning, R. (2015). *Prozessorientierte Verfahren der Bildungsdokumentation in inklusiven Settings*. Opladen: Barbara Budrich. https://doi.org/10.2307/j.ctvdf07d7

Vereinte Nationen (2015). Abschließende Bemerkungen über den ersten Staatenbericht Deutschlands. CRPD/C/DEU/CO/1.

Walther, A.; Stauber, B.; Rieger-Ladich, M. & Wanka, A. (Hrsg.) (2020). *Reflexive Übergangsforschung. Theoretische Grundlagen und methodologische Herausforderungen*. Opladen: Barbara Budrich. https://doi.org/10.2307/j.ctvt1shdx

Wanka, A.; Rieger-Ladich, M.; Stauber, B. & Walther, A. (2020). Doing Transitions: Perspektiven und Ziele einer reflexiven Übergangsforschung. In A. Walther, B. Stauber, M. Rieger-Ladich & A. Wanka (Hrsg.), *Reflexive Übergangsforschung. Theoretische Grundlagen und methodologische Herausforderungen* (S. 11–36). Opladen: Barbara Budrich. https://doi.org/10.2307/j.ctvt1shdx.4

Woodhead, M. & Moss, P. (2007). *Early Childhood and Primary Education. Transitions in the Lives of Young Children. Early Childhood in Focus. No. 2*. Open University Press: Milton Keynes.

Zehbe, K. (2021). *Individuelle Förderung als pädagogisches Programm der frühkindlichen institutionellen und inklusiven Bildung. Eine rekonstruktive Studie zu Orientierungen von pädagogischen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen*. Weinheim: Beltz.

Zehbe, K.; Krähnert, I. & Cloos, P. (2021). *Elterngespräche und die Gestaltung von (inklusionsorientierten) Übergängen in Kindertageseinrichtungen. Arbeitsmaterialien für die fallorientierte Lehre*. Hildesheim: Universitätsverlag Hildesheim. https//doi.org/10.18442/pforle-1

Anika Bürgermeister, Laura Venitz, Katharina Junge, Miriam Leuchter, Mirjam Steffensky, Ilonca Hardy & Henrik Saalbach

Qualifizierung von pädagogischen Fachkräften für die Durchführung eines naturwissenschaftlichen, inklusiven und adaptiven Bildungsangebotes

Zusammenfassung

Der Ausbau inklusiver Bildung im Elementarbereich entsprechend der UN-Behindertenrechtskonvention erfordert von Pädagogischen Fachkräften (PFK) einen kompetenten Umgang mit heterogenen Lernausgangslagen von Kindern. Die Berücksichtigung der Lernausgangslagen im Sinne einer individuellen Förderung erscheint insbesondere in den frühen Jahren grundlegend, um möglichen Risikofaktoren (z. B. sprachliche und selbstregulatorische Auffälligkeiten) präventiv und bereits vor Schuleintritt zu begegnen. Vor diesem Hintergrund wurden im Rahmen des vom BMBF-geförderten Projektes „Formatives Assessment in der inklusiven naturwissenschaftlichen Bildung in der Kita (FinK)" die im folgenden Beitrag vorgestellten Fortbildungen konzipiert, um gemeinsam mit den am Projekt teilnehmenden PFK konkrete Möglichkeiten zur Umsetzung prozessbegleitender Diagnostik und adaptiven Handelns im Rahmen eines naturwissenschaftlichen Bildungsangebotes zu erarbeiten. Zusätzlich wurden konkrete Fördermaterialien und ein Portfolio entwickelt, das eng mit dem Bildungsangebot verzahnt ist. Dieses Portfolio bietet einen Ansatz für PFK, in unterschiedlichen Entwicklungsbereichen (Sprache, Selbstregulation, Naturwissenschaften) kriteriengeleitet zu diagnostizieren und ausgehend von den erhaltenen diagnostischen Informationen eine auf die individuellen Bedürfnisse der Kinder abgestimmte Förderung zu ermöglichen. Erste Rückmeldungen der PFK zu den Fortbildungen weisen auf einen Wissenszuwachs in Bezug auf fachliche Inhalte, die prozessbegleitende Diagnostik und das adaptive Handeln hin, die im vorliegenden Beitrag dargestellt werden. Zudem schätzen die PFK die erarbeiteten Inhalte als relevant für ihren pädagogischen Alltag ein und empfinden diese als hilfreich für die Arbeit mit Kindern, die erste Lern- und Sprachschwierigkeiten zeigen.
Schlüsselworte: Inklusive Bildung, frühe naturwissenschaftliche und sprachliche Bildung, Fortbildungen, prozessbegleitende Diagnostik, Portfolio

Abstract

Inclusion is one great task of the educational system, including the elementary sector. Thus, preschool teachers are asked to adequately deal with the heterogeneous learning prerequisites of children. The focus on the individual child and his/her needs seems fundamental, particularly in the early years, in order to address risk factors (e.g. linguistic and self-regulatory problems), especially before transition to school. With this issue in mind, the professional development workshops presented in the following article were designed within the framework of the BMBF-funded project *Formative Assessment in Inclusive Science Education in preschool* (FinK). Its aim is to work out possibilities for the implementation of formative assessment within the framework of a science learning educational offer. In addition, supporting materials and a portfolio to foster learning processes were developed. The portfolio offers an approach for preschool teachers to assess children in different areas of development (language, self-regulation, natural sciences) according to specific criteria and to enable them to support children's learning and development adaptively. Initial feedback from preschool

teachers on the professional development workshops indicate an increase in knowledge regarding professional content, regarding the assessment of learning processes and the adaptive support afterwards. The preschool teachers consider the contents they have worked on very relevant for their daily pedagogical work and find them helpful for working with children with initial learning and language difficulties.
Keywords: inclusive education, early science and language learning, professional development workshops, assessing learning processes, portfolio

1. Inklusive Bildungsangebote und prozessbegleitende Diagnostik im Elementarbereich: die Berücksichtigung individueller Voraussetzungen der Kinder

Mit dem Inkrafttreten der Behindertenrechtskonventionen (Vereinte Nationen, 2006) besteht für Deutschland die Verpflichtung zum Aufbau eines inklusiven Bildungssystems (Lichtblau, 2016). Ein inklusives Bildungssystem umfasst dabei nicht nur den Einbezug von Kindern mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf, sondern hat in Anlehnung an die Salamanca-Erklärung (UNESCO, 1994) zum Ziel, eine gleichberechtigte Betreuung und Förderung aller Kinder, „unabhängig von individuellen Voraussetzungen (u. a. Geschlecht, sozioökonomischer Status, Migrationserfahrungen, kultureller Hintergrund, soziale, emotionale und kognitive Kompetenzen, körperliche Voraussetzungen, Sprachkompetenz)“ (Lichtblau, 2016, S. 4) zu ermöglichen. Pädagogischen Fachkräften (PFK) kommt vor diesem Hintergrund die Aufgabe zu, die heterogenen kindlichen Lern- und Entwicklungsstände und familiären und kulturellen Hintergründe der Kinder in der Ausrichtung ihrer pädagogischen Arbeit angemessen zu berücksichtigen, sowie strukturell und inhaltlich flexible Bildungsangebote bereitzustellen (Martschinke & Kammermeyer, 2003; Moser Opitz & Buholzer, 2008). Anstelle einer spezifischen Förderung von Kindern mit Beeinträchtigungen, richtet sich der Blick der inklusiven Pädagogik „auf die vielfältigen Einflussfaktoren, indem man die Risiko- und Schutzfaktoren für kindliche Bildungs- und Entwicklungsprozesse betrachtet“ (Albers & Lichtblau, 2014, S. 14). Vor diesem Hintergrund sind inklusive Bildungsangebote gekennzeichnet durch einen Fokus auf die unterschiedlichen Lernausgangslagen der Kinder und erfordern ein adaptives Vorgehen, das heißt eine enge Verzahnung zwischen Diagnostik und Förderung von Seiten der PFK. Gerade im Elementarbereich ist diese differenzierte Erfassung der Lernbedürfnisse der Kinder sowie eine darauf abgestimmte Förderung von besonderer Bedeutung, damit sich eine präventive Wirkung für Kinder mit unterschiedlichen Risikofaktoren bereits vor Schuleintritt entfalten kann (Weiß, 2013). Jedoch findet eine individuelle und differenzierte Förderung von Lernprozessen im Elementarbereich nur selten statt, wodurch häufig erst im Laufe der Grundschulzeit Lernschwierigkeiten diagnostiziert und entsprechende Unterstützungsmöglichkeiten erarbeitet werden können (Klein, 2008). Die zumeist ausbleibende Diagnostik und darauf abgestimmte Förderung zwischen 3 und 6 Jahren hat zur Folge, dass für Kinder mit Lernschwierigkeiten Entwicklungsrisiken in Form von langfristigen Beeinträchtigungen entstehen können. Eine individuelle prozessorientierte Lernbegleitung un-

ter Berücksichtigung bereits bestehender Auffälligkeiten ist somit insbesondere für diese „children at risk“ (zum Begriff der „children at risk“ siehe auch Hasselhorn et al., 2015, S. 425) von grundlegender Bedeutung, um die Gefahr dauerhafter individueller Einschränkungen zu minimieren (vgl. Weiß, 2013). Diese Besonderheiten können dabei in verschiedenen Bereichen der Entwicklung (sozial, emotional, kognitiv, sprachlich) auftreten und zu Risikofaktoren werden, die eine gleichberechtigte Einbeziehung dieser Kinder in Lernaktivitäten in der Kita erschweren können. Das in diesem Beitrag vorgestellte Bildungsangebot, das im Rahmen des Projektes „Formatives Assessment in der inklusiven naturwissenschaftlichen Bildung in der Kita (FinK)“[1] entwickelt wurde, setzt den Fokus auf den kompetenten Umgang von PFK mit Kindern mit Lernschwierigkeiten in Bezug auf die Fähigkeit zum selbstregulierten Lernen sowie die sprachliche Entwicklung im Rahmen eines naturwissenschaftlichen Themas. Im Folgenden wird dargelegt, warum gerade diese Entwicklungsbereiche zur Gestaltung früher inklusiver naturwissenschaftlicher Bildungsangebote von besonderer Bedeutung sind.

1.1 Selbstregulation und sprachliche Kompetenzen als Dimensionen von Heterogenität

Der Selbstregulation, verstanden als die Fähigkeit, das eigene Verhalten, die eigenen Gefühle und Denkprozesse bewusst wahrzunehmen und zu steuern und dabei erfolgreich die soziale und physische Umwelt zu beeinflussen (Bronson, 2000), kommt eine besondere Bedeutung für den Kompetenzerwerb sowie für die Bewältigung von Anforderungen zu. Dieser Kompetenz sind Steuerungsprozesse im emotionalen, prosozialen, kognitiven und motivationalen Bereich zuzuordnen wie beispielsweise der Aufschub von Bedürfnissen, die wichtigen Zielsetzungen entgegenstehen, die Berücksichtigung sozialer Standards bei der Ausrichtung des eigenen Verhaltens, das Aufrechterhalten der Aufmerksamkeit sowie das gezielte Planen, Überwachen und Reflektieren des eigenen Verhaltens (Venitz & Perels, 2017). Eine Förderung der Selbstregulation ist gerade im Vorschulalter bedeutsam, da sich Kinder zu diesem Zeitpunkt vielen neuen Herausforderungen stellen müssen, die mit dem Übergang zur Schule verbunden sind. Diese können sie besser bewältigen, wenn sie über Fähigkeiten zur eigenständigen Organisation und Strukturierung ihres eigenen Verhaltens und Denkens verfügen (Morrison, Ponitz & McClelland, 2010).

Auch der Förderung der sprachlichen Entwicklung kommt in der frühen inklusiven Bildung eine besondere Bedeutung zu, da Sprache als ein zentraler Grundbaustein für den Erwerb von Kompetenzen in allen Entwicklungsbereichen angesehen wird (Kempert, Schalk & Saalbach, 2019). Die (sprachliche) Interaktion mit ande-

1 Verbundprojekt unter der Leitung von Prof. Dr. Ilonca Hardy (Goethe-Universität Frankfurt), Prof. Dr. Miriam Leuchter (Universität Koblenz-Landau), Prof. Dr. Henrik Saalbach (Universität Leipzig) und Prof. Dr. Mirjam Steffensky (Universität Hamburg); gefördert von 2018–2021 durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) unter dem Förderkennzeichen 01NV1724.

ren Kindern sowie den pädagogischen Fachkräften bietet im Rahmen des ko-konstruktiven Lernens vielfältige Möglichkeiten, gemeinsame Erkenntnisse in der Auseinandersetzung mit einem Lerngegenstand zu entwickeln (Sylva et al., 2007). Sprache stellt zudem ein Denkwerkzeug dar, das zur kognitiven Umstrukturierung und Konzeptbildung beitragen kann, was insbesondere im Kontext des naturwissenschaftlichen Lernens als zentrales Ziel von Bildungsangeboten anzusehen ist (Hardy, Sauer & Saalbach, 2019; Kempert et al., 2019; Leuchter & Saalbach, 2014; Möller & Steffensky, 2010). Verzögerungen in der sprachlichen Entwicklung können hingegen dazu führen, dass die Kinder im pädagogischen Alltag nur eingeschränkt beteiligt werden können (Hardy, Sauer & Saalbach, 2019). Sprachliche Barrieren begünstigen Schwierigkeiten beim Verstehen von Erklärungen und Anweisungen oder bei der Umsetzung von Arbeitsaufträgen. Werden diese von den pädagogischen Fachkräften nicht frühzeitig erkannt und erfolgt kein zielgerichteter Umgang damit, kann dies dazu führen, dass die Kinder nicht im gleichen Maße in Lernaktivitäten eingebunden werden können (Hardy et al., 2019; Mußmann, 2012).

Sowohl im Bereich der sprachlichen Förderung als auch in Bezug auf die Förderung der Selbstregulation weisen Studienergebnisse darauf hin, dass eine gezielte Förderung durch PFK die kindliche Entwicklung nachhaltig unterstützen kann (z. B. Bronson, 2000; Whitebread et al., 2009). Jedoch zeigen Studien zur pädagogischen Qualität in Kitas im deutschsprachigen Raum, dass Interaktionsmuster, die durch eine hohe (Prozess)qualität gekennzeichnet sind, nur selten zu beobachten sind (Kammermeyer, Roux & Struck, 2011; Leuchter & Saalbach, 2014; Studhalter et al., 2021; Wertfein, Wirts & Wildgruber, 2015) und auch eine Förderung der Selbstregulation nur unzureichend im Kita-Alltag implementiert wird (Perels, Merget-Kullmann, Wende, Schmitz & Buchbinder, 2009). Diese Ergebnisse weisen auf einen dringenden Unterstützungsbedarf für PFK in Bezug auf eine konkrete Umsetzung der Förderung hin.

1.2 Formatives Assessment: Prozessbegleitende Diagnostik und adaptives Handeln in der Kita

Unter Formativem Assessment wird die Begleitung und Förderung von Lernprozessen (statt Lernprodukten) und die Anpassung des Lernsettings an individuelle Lernausgangslagen verstanden (= adaptives Handeln) (z. B. Bürgermeister & Saalbach, 2018). Gerade zur Realisierung inklusiver Bildung in der Kita bilden die Berücksichtigung der heterogenen Lernausgangslagen sowie die Orientierung an den Interessen der Kinder eine zentrale Grundlage. Diese stellen gleichzeitig den Ausgangspunkt für adaptives Handeln im Sinne einer Bereitstellung von Lernangeboten dar, die an die individuellen Bedürfnisse und Voraussetzungen der Kinder angepasst sind (Corno, 2008; Hardy, Decristan & Klieme, 2019). Adaptives Handeln im Elementarbereich kann auf *Makroebene* vor allem durch eine fundierte Vorbereitung und Bereitstellung von strukturiertem Fördermaterial sowie auf *Mikroebene* durch eine prozessbegleitende (sprachliche) Förderung in der Interaktion zwischen der PFK und

dem Kind realisiert werden (Leuchter & Plöger, 2015). Im gemeinsamen Dialog können PFK im Sinne des *Sustained-Shared-Thinking* (Sylva et al., 2007) durch den Einsatz von sprachlichen Scaffolds wie z. B. durch Aufforderungen zum eigenständigen Formulieren von Ideen oder durch Nachfragen zur Vorgehensweise, Einblicke in das Verständnisniveau der Kinder erhalten und davon ausgehend weitere Lernprozesse anregen und strukturieren (Krammer, 2010; van de Pol, Volman & Beishuizen, 2010).

Um tiefergehende Einblicke in das individuelle Verständnisniveau der Kinder zu erhalten und adaptives Handeln auf Mikro- und Makroebene zu ermöglichen, ist eine stetige Wahrnehmung solch diagnostischer Anlässe im Sinne der prozessorientierten Diagnostik im Kita-Alltag notwendig. Nach Leuders und Kollegen (2018) bieten sich in der Kita vor allem von den Kindern erstellte Arbeiten (z. B. Zeichnungen), Beobachtungen der Kinder bei der (gemeinsamen) Durchführung von (Lern-) aktivitäten wie z. B. im Umgang mit verschiedenen Materialien oder beim gemeinsamen Aushandeln von Verantwortlichkeiten und Arbeitsschritten sowie das Diagnostizieren in der Interaktion mit dem Kind (z. B. durch das Erfragen von Vermutungen oder Zusammenfassungen von zentralen Ergebnissen) als diagnostische Anlässe an. Eine weitere Möglichkeit, im Kontext von adaptiven Bildungsangeboten individuelle Lernprozesse von Kindern zu begleiten, stellen Prozessportfolios dar (Abrami & Barrett, 2005). Diese dienen dazu, auf Basis domänenspezifischer diagnostischer Aufgaben die aktuellen Lernstände und Lernentwicklungen von Kindern zu erfassen, zu dokumentieren und mit den Eltern, dem Kind selbst oder Kolleginnen und Kollegen zu besprechen (z. B. Habeeb & Ebrahim, 2019; Hooker, 2019; Laski, 2013). Neben dieser Grundlage zur Kommunikation wird als Mehrwert von Portfolios ebenfalls die Nutzung dieser diagnostischen Informationen durch die PFK für die Planung darauf aufbauender Bildungsangebote diskutiert (Laski, 2013). Diese konkrete Kopplung der Aspekte Diagnose und Förderung wurde bisher jedoch bei der Konzeption von Portfolios wenig beachtet (Veber & Fischer, 2016) und auch die zielgerichtete Unterstützung der PFK bei der Planung und folgenden Umsetzung adaptiver Bildungsangebote scheint häufig vernachlässigt. Ein Ziel des Projektes FinK ist es daher, ein Prozessportfolio zu entwickeln, das eng verzahnt ist mit dem naturwissenschaftlichen Bildungsangebot und begleitend dazu eingesetzt werden kann.

1.3 Inklusive Bildung im Rahmen von naturwissenschaftlichen Bildungsangeboten im Elementarbereich

Zur Umsetzung prozessorientierter Diagnostik und einer adaptiven Lernbegleitung in der Kita sind naturwissenschaftliche Bildungsangebote wie z. B. zum Thema „Material im Kontext von Schwimmen und Sinken“ besonders geeignet (Alber-Morgan, Sawyer & Miller, 2015). Sie eignen sich für inklusive Settings, da sie einerseits einen hohen Handlungsbezug und eine Vielfalt an Möglichkeiten zur Erschließung des Phänomens beinhalten, andererseits den Einbezug individueller Vorerfahrungen der Kinder ermöglichen (Leuchter, 2017). Durch einen sequenziellen Aufbau

eines naturwissenschaftlichen Lernangebotes ergeben sich zudem vielfache Ansatzpunkte für gezielte Wiederholungen einzelner Inhalte und Arbeitsschritte. Dadurch kann das Tempo des Bildungsprozesses in Anpassung auf die unterschiedlichen Bedürfnisse der Kinder durch die PFK individuell variiert werden. Darüber hinaus ist für naturwissenschaftliche Bildungsangebote das gemeinsame Aushandeln von Vorgehensweisen und Erklärungsmöglichkeiten sowie die gemeinsame Bewertung von Ergebnissen zentral und kann im Gruppenprozess angeregt werden, wodurch unterschiedliche Blickwinkel der Kinder aufgegriffen und diskutiert werden können (Leuchter, 2017).

Obwohl ein naturwissenschaftliches Bildungsangebot großes Potenzial für eine individuelle und anschlussfähige Förderung bietet, sind diesbezügliche Entwicklungen mit inklusivem Ansatz noch weitestgehend ausstehend (Gelman & Brenneman, 2004).

2. Vorstellung des Projekts FinK: Formatives Assessment in der inklusiven naturwissenschaftlichen Bildung in der Kita

Das Projekt FinK setzt an dieser Stelle mit dem Ziel an, PFK bei der Umsetzung eines inklusiven naturwissenschaftlichen Bildungsangebotes und bei der Begleitung individueller Lernentwicklungen von Kindern unter anderem mit dem Einsatz eines Portfolios zu unterstützen. Dabei sollen vor allem Kinder mit ersten Anzeichen von Selbstregulations- und/oder Sprachschwierigkeiten gefördert werden. Für diese Umsetzung benötigen PFK zum einen domänenspezifisches und fachdidaktisches Wissen und zum anderen adaptive Handlungskompetenz, um die Lernentwicklungen der Kinder im Rahmen des Bildungsangebotes prozessorientiert zu begleiten. Diese werden in entsprechenden Fortbildungen geschult.

Das Projekt soll empirische Erkenntnisse zur Umsetzung, zu Bedingungen und Effekten des inklusiven naturwissenschaftlichen Bildungsangebotes mit formativen Elementen liefern. Es kann somit zur Weiterentwicklung der inklusiven Bildung im Elementarbereich und zur Unterstützung der Entwicklung von Kindern zwischen vier und sechs Jahren beitragen.

2.1 Design und Stichprobe der Studie

Das Projekt FinK ist eine Interventionsstudie und umfasst Prä-Post-Messungen bei PFK und Kindern. Die Wirkung von Fortbildungen wird zum einen auf Ebene der PFK untersucht. Dabei werden Effekte auf die professionellen Kompetenzen (fach- und fachdidaktisches Wissen, Überzeugungen, motivationale Orientierungen) und die Handlungen (Qualität der Interaktion zwischen PFK und Kindern, Prozessdiagnostik, adaptive Unterstützung) in den Blick genommen. Zum anderen wird auf Ebene der Kinder die Kompetenzentwicklung in verschiedenen Entwicklungsberei-

chen (naturwissenschaftliches Wissen, sprachliche Kompetenzen, selbstregulatorische Fähigkeiten) untersucht.

54 pädagogische Fachkräfte (88,9 % weiblich, M_{Alter} = 38.4 Jahre; *SD* = 10.72 Jahre; $M_{\text{Berufserfahrung}}$ = 11.86 Jahre; *SD* = 11.51 Jahre) aus 40 verschiedenen Kindertageseinrichtungen aus dem Raum Landau und Leipzig nehmen am FinK-Projekt teil. Die Mehrheit davon (66,7%) sind ausgebildete Erzieher:innen. 29,4% der teilnehmenden PFK gaben außerdem an, bereits im Rahmen ihrer Ausbildung an Seminaren zur Förderung naturwissenschaftlicher Bildung teilgenommen zu haben. Zudem nehmen 327 Kinder (57.5% männlich, M_{Alter}= 4,6 Jahre, *SD*= 8 Monate) teil. Rund 13% der Kinder wurden mittels Cito Sprachtest als förderbedürftig im Bereich Sprache (Subtests zum passiven Wortschatz und kognitiven Begriffen) eingestuft.

2.1.1 Instrumente

Die Daten wurden auf Einrichtungs-, Kind-, Eltern- und Fachkraftebene mittels Fragebögen, standardisierten Tests und Videoaufnahmen erhoben (siehe Abbildung 1). Prä-Post-Auswertungen finden sowohl auf Ebene der Kinder hinsichtlich der Kompetenzentwicklung (naturwissenschaftliches Wissen, Interesse/Lernfreude an naturwissenschaftlichen Themen, sprachliche Kompetenzen, selbstregulatorische Fähigkeiten), als auch auf Ebene der PFK hinsichtlich des naturwissenschaftlichen Fachwissens sowie des fachdidaktischen Wissens (via Fragebogen) und der diagnostischen Fähigkeiten und adaptiven Unterstützung (via Textvignettentest) statt.

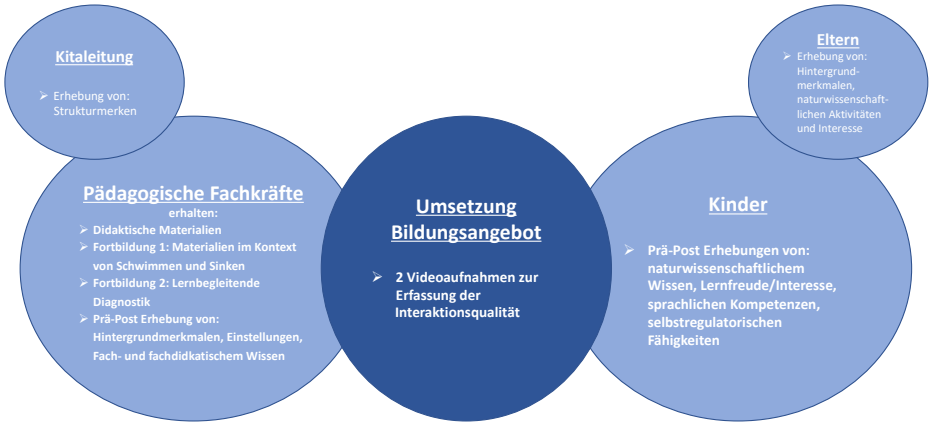


Abbildung 1: Überblick über die erfassten Konstrukte auf den verschiedenen Ebenen

Hinzu kommen Prä-Post-Vergleiche in Form von zwei Videoaufnahmen zur Untersuchung der Interaktionsqualität im Rahmen des naturwissenschaftlichen Bildungsangebotes. Durch eine Weiterentwicklung bestehender Videoratingsysteme (z. B. Studhalter et al., 2021) wird die Interaktionsqualität insbesondere mit Blick auf den Einsatz von verbalen Unterstützungsmaßnahmen der PFK zur Unterstützung des

fachlichen und sprachlichen Lernens und der selbstregulatorischen Fähigkeiten sowie auf das adaptive Handeln der PFK erfasst.

3. Vorstellung der entwickelten Materialien: Bildungsangebot, Portfolio und Fortbildung

3.1 Das naturwissenschaftliche Bildungsangebot

Im Bildungsangebot der Studie FinK geht es um das Thema „Erkunden von Materialien im Kontext von Schwimmen und Sinken" und eignet sich für Kinder im Alter von 4 bis 6 Jahren. Durch alltagsnahe Zugänge bietet das Thema besonderes Potenzial für Kinder mit unterschiedlichen Voraussetzungen.

Das Bildungsangebot stellt eine Weiterentwicklung eines bereits erprobten Bildungsangebotes dar (Hardy, Steffensky, Leuchter & Saalbach, 2017) und besteht aus sieben aufeinander abgestimmten Sequenzen. Die Idee des Bildungsangebotes ist die Steigerung der Anforderungen von einem ersten Kennenlernen verschiedener Materialien (z. B. Holz, Metall, Styropor) in unterschiedlichen Formen (z. B. Stab, Kugel, Würfel) und Größen (klein und groß), über das Phänomen Schwimmen und Sinken bis hin zur Verknüpfung beider Bereiche und dem Aufstellen begründeter Vermutungen zum Schwimmverhalten von Objekten und Materialien. Das Lernziel ist dabei, zu entdecken, dass das Schwimmverhalten von Vollkörpern vom Material und nicht von Gewicht oder Form eines Gegenstandes abhängt (Anbahnung des Dichtekonzeptes).

Das Bildungsangebot wird optimaler Weise in einer kleineren Gruppe von ca. vier bis sechs Kindern durchgeführt, wobei die Durchführung einer Sequenz ca. 30 bis 40 Minuten dauert. Die sieben Sequenzen können über unterschiedlich viele Tage/Wochen/Monate verteilt und ggf. auch immer wiederholt werden. Für die Durchführung erhalten die PFK eine Materialkiste mit allen für das Bildungsangebot notwendigen Materialien und einem Handbuch mit den fachlichen Hintergründen des Bildungsangebotes.

Zu dem Bildungsangebot erhalten die PFK Karteikarten. Diese geben einen Überblick über den Ablauf der sieben Sequenzen, mit Vorschlägen zur Differenzierung und Anpassung an unterschiedliche Lernvoraussetzungen der Kinder. Pro Sequenz gibt es eine Karteikarte mit einer Übersicht über die Sequenz (zentrale Inhalte, wichtige Hinweise und Materialien, Informationen zu den in der Sequenz relevanten sprachlichen Begriffen wie Materialbegriffe, beschreibende Begriffe und Prozessbegriffe), dem Ablauf der Sequenz mit den zentralen Zielen, den Ablaufschritten und Impulsen zur Unterstützung (z. B. gezielte Fragen) sowie Differenzierungsmöglichkeiten zum Bildungsangebot (siehe Abbildung 2).

Abbildung 2: Beispiel für eine Karteikarte mit Differenzierungsmöglichkeiten (hier: Sequenz 1)

Die vorgeschlagenen Differenzierungen zeigen Möglichkeiten zur Vereinfachung (für Kinder mit geringem naturwissenschaftlichen Vorwissen), Festigung (für Kinder mit gutem Vorwissen) und der Herausforderung (für Kinder mit umfangreicherem Vorwissen) auf. Sie bieten Hinweise und Strategien für die Planung und ermöglichen eine adaptive Anpassung des Bildungsangebotes an die Voraussetzungen der Kinder, z. B. deren Vorstellungen, Vorerfahrungen und sprachliche Voraussetzungen. Um diese kontinuierlich zu erfassen, kann das entwickelte Portfolio unterstützend eingesetzt werden.

3.2 Das Portfolio

3.2.1 Umsetzung und struktureller Aufbau des Portfolios

Um das naturwissenschaftliche Bildungsangebot adaptiv durchzuführen, wurde das Portfolio in enger Abstimmung mit den einzelnen Sequenzen entwickelt.[2] Mit Hilfe des Portfolios werden die PFK dabei unterstützt, die individuellen Voraussetzungen und Lernentwicklungen der Kinder in verschiedenen Bereichen bei der Umsetzung des Bildungsangebotes zu berücksichtigen. Konkret soll es dazu genutzt werden, den

2 Beteiligt an der Entwicklung des Portfolios waren neben den Autorinnen Larissa Hackbarth und Talisa Wihan am Standort Frankfurt.

beobachteten Lern- und Entwicklungsstand der Kinder in den drei Teilbereichen *Naturwissenschaft*, *Sprache* und *Selbstregulation* kontinuierlich auf Diagnosebögen zu dokumentieren und basierend darauf die folgenden Sequenzen des Bildungsangebotes zu planen und durchzuführen. Dabei können unterschiedliche Differenzierungsaufgaben so ausgewählt werden, dass sie für den Entwicklungsstand des einzelnen Kindes passend sind. Das Portfolio wird dabei für jedes an dem Bildungsangebot teilnehmende Kind einzeln geführt und gliedert sich jeweils in (1) eine Eingangsdiagnostik, (2) die lernbegleitende Diagnostik und Förderplanung und (3) die Abschlussdiagnostik und Förderplanung.

1) *Eingangsdiagnostik.* Die Eingangsdiagnostik setzt vor dem Beginn des Bildungsangebotes an, mit dem Ziel, Bereiche zu identifizieren, in denen das Kind über Vorwissen verfügt, besondere Stärken aufweist und Bereiche, in denen entwicklungsbezogene Einschränkungen auftreten. Diese Bestimmung der Lernausgangslagen der einzelnen Kinder soll als Basis für die Planung der konkreten Durchführung des Bildungsangebotes dienen. Entsprechend der adressierten Bereiche im Bildungsangebot nehmen die PFK Einschätzungen zum naturwissenschaftlichen Interesse (in Anlehnung an: Steffensky et al., 2018), der allgemeinen sprachlichen Fähigkeiten (Frey, Duhm, Althaus, Heinz & Mengelkamp, 2008) und der selbstregulatorischen Fähigkeiten (Büttner, Perels & Whitebread, 2011; angepasst nach Dörr & Perels, 2018) vor. Alle Einschätzungen werden anhand vordefinierter Aussagen bzw. Kriterien getroffen, denen die PFK mehr oder weniger zustimmen können (z. B. „Das Kind kann Sätze richtig bilden."). Zudem wurde ein Auswertungsschema für die Diagnostikbögen entwickelt, welches durch eine Vorstrukturierung unterstützt, pädagogischen Handlungsbedarf zu identifizieren und spezifische Fördermöglichkeiten abzuleiten. Konkret bedeutet dies, dass die PFK für die einzelnen Bereiche angeleitet werden, zu beurteilen, ob einzelne Kompetenzen *immer*, *gewöhnlich*, *manchmal* oder *nie* bei einem Kind zu beobachten sind. Auf Grundlage der dokumentierten Häufigkeiten lässt sich dann ableiten, ob zusätzlich Unterstützungsbedarf notwendig ist und welche spezifischen Fördermaßnahmen für das Kind sinnvoll sind. Entsprechende Impulse zur Unterstützung werden den PFK getrennt für die drei Teilbereiche auf Förderkarteikarten zur Verfügung gestellt (siehe Abschnitt *Förderkarteikarten*). Die kontinuierliche Erfassung, rückblickende Evaluation und mehrdimensionale Anlage der Diagnosebögen richtet den Fokus auf die individuellen Stärken und Schwächen der Kinder und beugt somit vorschnellen Kategorisierungen bzw. Stigmatisierungen vor.
2) *Lernbegleitende Diagnostik und Förderplanung.* Im Sinne eines formativen Vorgehens soll eine diagnostische Einschätzung nicht nur zu Beginn und zum Abschluss des Bildungsangebotes erfolgen, sondern auch lernbegleitend während der Umsetzung der einzelnen Sequenzen. So werden im Portfolio zu drei Zeitpunkten (jeweils vor den Sequenzen 3, 5 und 7) Einschätzungen auf der Grundlage von Beobachtungen des Verhaltens, der verbalen Aussagen, der Motivation des Kindes zu den drei Zielbereichen Naturwissenschaften, Sprache und Selbstregulation vorgenommen. Analog zur Eingangsdiagnostik treffen die PFK diese

Einschätzungen auf Basis vordefinierter Aussagen und Kriterien, denen sie *mehr* oder *weniger* zustimmen können. Diese Kriterien wurden für die lernbegleitende Diagnostik eng verzahnt mit den Zielsetzungen des Bildungsangebots entwickelt. So werden beispielsweise nicht die allgemeinen Sprachfähigkeiten der Kinder eingeschätzt, sondern bezogen auf den gegebenen naturwissenschaftlichen Lernkontext werden Aspekte der domänenspezifischen Sprache erfasst (z. B. „Das Kind kann die Begriffe für Materialien wie *Holz* und *Metall* korrekt verwenden.“, siehe Abbildung 3). Bevor die PFK die folgenden Sequenzen umsetzen, können sie pro Teilbereich mit Hilfe des Scores ableiten, welche Unterstützungsangebote und Aufgabenstellungen für die individuellen Ausgangslagen der Kinder sinnvoll sein könnten.

Bereich Sprache

(1) Diagnose

Bitte nehmen Sie für das einzelne Kind die **folgenden Einschätzungen** vor. *Kreuzen Sie pro Aussage eine Antwortalternative an (z.B. „ja“ oder „manchmal“).*

Das Kind kann folgendes korrekt verwenden....		ja	manchmal	nein
1	Begriffe für Materialien wie z.B. „Holz“, „Metall“ und „Plastik“			
2	Begriffe, die Begründungen ausdrücken, z.B. „das ist so weil...“, „darum“			
3	Begriffe, die Vermutungen beschreiben, z.B. „ich denke...“, „ich glaube..“, „ich vermute...“			
4	die Begriffe „schwimmen“ und „sinken“			
5	Begriffe für Eigenschaften von Materialien wie „kalt“, „weich“, „rund“, „groß“, „klein“, „glatt“, „glänzend“ oder „schwer“			
Auswertung: Summieren Sie die Kreuze für die *„Ja“*. Summieren Sie die Kreuze für *„Manchmal“* und *„Nein“* gemeinsam. Pro Kreuz gibt es einen Punkt.				
Notizen				

(2) Auswertung der Diagnose

Bitte werten Sie Ihre Einschätzungen aus und nutzen Sie dann die möglichen **Differenzierungsmaßnahmen** auf den Karteikarten zur Sprache als Möglichkeiten zur Förderung des Kindes.

mind. 3 x manchmal und **nein**		gezielte Unterstützung sinnvoll → siehe Impulse auf den **Förderkarteikarten** zur Sprache

Abbildung 3: Beispiel für die lernbegleitende Diagnostik (vor Sequenz 3) im Bereich Sprache

Neben den Förderkarteikarten für den Entwicklungsbereich Naturwissenschaften mit Differenzierungsmöglichkeiten zur Umsetzung der einzelnen Sequenzen erhielten die PFK auch für die Entwicklungsbereiche Sprache und Selbstregulation Förderkarteikarten mit verschiedenen Impulsen zur Lern- oder Sprachunterstützung. Beispielsweise werden für den Entwicklungsbereich Sprache Modellierungs- (z. B.

handlungsbegleitendes Sprechen), Fokussierungs- (z. B. Aufmerksamkeit auf zentrale Begriffe) und Korrekturtechniken (z. B. Erweiterungen oder Umformulierungen) übersichtlich zusammengefasst, die insbesondere in der Interaktion mit Kindern mit Sprachschwierigkeiten eingesetzt werden können (siehe Abbildung 4). Für den Entwicklungsbereich Selbstregulation erhielten die PFK, entsprechend dem Raster in der Eingangsdiagnostik und prozessbegleitenden Diagnostik, für die Teilbereiche emotionale, motivationale, prosoziale und kognitive Selbstregulation Strategien und Hinweise, wie sie die Entwicklung der Kinder gezielt unterstützen können (z. B. durch das Unterteilen einer Aufgabe in Teilschritte oder die Anleitung zur Formulierung eines Ziels/ von Ideen zum konkreten Vorgehen vor dem Bearbeiten einer Aufgabe).

Ziel ist es somit, dass die PFK auf der Grundlage von prozessbegleitender Diagnostik und Förderhinweisen in unterschiedlichen Entwicklungsbereichen konkrete Planungen zur Umsetzung des inklusiven Bildungsangebotes vornehmen.

Strategien zur Unterstützung im Bereich Sprache

	Strategien	Konkrete Beispiele
Modellierung	◆ **Bedeutungserklärungen und Beschreibungen für neue Begriffe**	• Das Kind weiß nicht, was „sinken" bedeutet. *Sie erklären*: „Wenn etwas im Wasser untergeht, wie zum Beispiel dieser schwere Metallklotz hier."
	◆ **Äußerungen der Kinder aufgreifen, wiederholen und erweitern**	• Das Kind ruft: „Da ist ein Ast!" *Sie antworten*: „Ja genau, das ist aber ein großer, morscher Ast, schau doch mal ,ob du schon Moos auf dem Ast entdeckst!"
	◆ **handlungsbegleitendes Sprechen**	• *Sie erklären das Vorgehen*: „So, ich lege jetzt die Kerze ins Wasser und drücke sie einmal kurz herunter, damit ich schauen kann, ob sie wieder hochkommt, also schwimmt oder ob sie untergeht, also sinkt".
	◆ **denkbegleitendes Sprechen**	• *Sie erklären das Vorgehen*: „Ich überlege zuerst, ob alle großen Dinge untergehen, dann überlege ich, ob alle kleinen Dinge schwimmen, damit ich sagen kann, ob es an der Größe liegt, das manche Dinge schwimmen oder sinken."
Fokussierung	◆ **Aufmerksamkeit auf zentrale Begriffe, Objekte und Situationen richten**	• „Guck mal, was ich hier habe – einen Stein. Dieser Stein ist sehr leicht! Jetzt ist es wichtig zu sehen, was mit dem Stein im Wasser passiert."
	◆ **Verknüpfung mit Vorwissen unter Verwendung von Wortschatz und Strukturen**	• „Das Material heißt Wachs. Du weißt schon, dass die Kerze aus Wachs ist." → *Wiederholung des Begriffes Material um zu zeigen, dass er ein Oberbegriff für unterschiedliche Merkmalsausprägungen (Styropor, Holz etc.) ist*
	◆ **Vergleiche anstellen**	• „Der kleine Ast ist geschwommen. Der große Holzklotz schwimmt genauso wie der kleine Ast."
	◆ **Bedeutungsunterstützendes Material verwenden**	• „Ein Metallklotz fühlt sich glatt und kalt an, nimm ihn mal in die Hand."

Abbildung 4: Beispiel für eine Förderkarteikarte im Entwicklungsbereich Sprache

3) *Abschlussdiagnostik und Förderplanung.* Nach Beendigung der sieben Sequenzen nehmen die PFK eine abschließende Einschätzung des Lern- und Entwicklungsstandes des Kindes vor, die den Rubriken der Ersteinschätzung gleicht. Ziel ist eine Reflexion über den individuellen Entwicklungsverlauf des Kindes inklusive Stärken und Fortschritte für die drei genannten Teilbereiche. Weiterführend soll dokumentiert werden, in welchen Bereichen das Kind auch zukünftig und ins-

besondere über das Bildungsangebot hinaus im Kita-Alltag unterstützt werden kann und welche Strategien hier zielführend sein könnten.

Zusammenfassend stellt das Portfolio ein theoretisch fundiertes und eng mit dem naturwissenschaftlichen Bildungsangebot verzahntes diagnostisches Werkzeug dar, welches PFK dazu nutzen können, die Entwicklung von Kindern in verschiedenen entwicklungsrelevanten Bereichen kontinuierlich zu begleiten und dabei die heterogenen Lernausgangslagen für die Konzeption von Bildungsangeboten in den Blick zu nehmen. Durch die enge Abstimmung zwischen Diagnostik und den entsprechenden Fördermöglichkeiten sowie deren strukturierte Aufarbeitung im Portfolio, soll den PFK ein adaptives Vorgehen ermöglicht werden. Die Wirksamkeit zur individuellen Förderung der Kinder und zur Professionalisierung von PFK sowie die Praxistauglichkeit des hier beschriebenen Instrumentariums werden im Projekt FinK umfangreich evaluiert.

3.3 Fortbildungen

Neben dem naturwissenschaftlichen Bildungsangebot und dem Portfolio wurden zwei Fortbildungen (weiter)entwickelt, in denen die Kenntnisse und Fähigkeiten sowohl zum Einsatz des Bildungsangebotes (Fortbildung I) als auch des Portfolios (Fortbildung II) vermittelt wurden.

Fortbildung I. In einer zweitägigen Fortbildung wurde das Bildungsangebot aus fachlicher und fachdidaktischer Perspektive erarbeitet, sodass bei den PFK notwendige Kompetenzen für die Begleitung des Bildungsangebots angebahnt wurden, z. B. das Eingehen auf individuelle Lernvoraussetzungen der Kinder. Ein wichtiger Ansatz der Fortbildung ist der aktive Einbezug der PFK und ein konkreter Anwendungsbezug. So war ein bedeutender Anteil der Fortbildung durch Gruppenarbeiten, Fallbesprechungen, offene Plenumsdiskussionen und durch das Üben einzelner Sequenzen und den Umgang mit den Materialien selbst gekennzeichnet. Mit einem zeitlichen Abstand von einigen Wochen fand außerdem ein Reflexionstermin statt. Bis zu diesem sollten die PFK erste Sequenzen mit einzelnen Kindern im Alltag ausprobieren und sich mit den Materialien vertraut machen. Die Reflexion diente dazu, sich über diese Erfahrungen auszutauschen, über mögliche Probleme zu sprechen und offene Fragen zu klären, um sich bestmöglich auf die sich anschließende Durchführung des gesamten Bildungsangebotes mit einer Kleingruppe an Kindern vorbereitet zu fühlen.

Fortbildung II. In einer weiteren eintägigen Fortbildung wurden die PFK zudem dafür sensibilisiert, wie sie individuelle Lern- und Entwicklungsstände von Kindern in den Entwicklungsbereichen Sprache, Selbstregulation und Naturwissenschaften diagnostizieren und diese im Bildungsangebot zum Thema „Schwimmen und Sinken“ adaptiv unter Verwendung des Portfolios fördern können. In der Fortbildung wurden zum einen die einzelnen Entwicklungsbereiche mit Blick auf die Bedeutung für das Lernen sowie die Entwicklung von Kindern und zum anderen der Aufbau

und die Anwendung des Portfolios besprochen. Zudem wurde in der Fortbildung der Schwerpunkt auf die Bearbeitung des Diagnostikinstrumentariums für einzelne Kinder und die Anwendung bzw. Herausforderungen bei der Umsetzung in Gruppenarbeitsphasen mit anderen PFK gesetzt. Ziel war es, die PFK bestmöglich auf den lernbegleitenden Einsatz des Portfolios vorzubereiten.

4. Evaluation der Fortbildungen und Materialien

Im Anschluss an die Fortbildungen (FB) wurden die Teilnehmenden mit Hilfe eines Fragebogens um Einschätzungen auf einer vierstufigen Skala zu verschiedenen Aspekten der Fortbildungen gebeten. Erfasst wurde dabei unter anderem die wahrgenommene Qualität der Fortbildung, Einschätzungen zu Transfermöglichkeiten in den Kita-Alltag sowie das vermittelte Wissen durch die Fortbildung. So berichteten die an der Befragung teilnehmenden PFK (N=19 für FB I und N= 3 für FB II) von einem ausgeprägten Wissens- und Lernzuwachs (z. B. „Die zugrundeliegenden Konzepte & Inhalte wurden in der Fortbildung verständlich erklärt.“) (insgesamt 3 Items, für FB I: M=3.72; SD=0.47; für FB II: M=3.44; SD=0.32) und nahmen positive Einschätzung zur Praxisrelevanz und Möglichkeiten des Transfers vor (z. B. „Ich kann mir vorstellen, das erworbene Wissen auch nach Abschluss des Projekts in der Kita umzusetzen.“) (insgesamt 2 Items, für FB I: M=3.66; SD=0.44; für FB II: M=3.65; SD=0.52). Insgesamt gaben für die Fortbildung I 100% und für die Fortbildung II 95% der PFK an, dass sie sich durch die Teilnahme an der Fortbildung gut vorbereitet fühlen, das Bildungsangebot bzw. das Portfolio im Kita-Alltag einzusetzen.

Erste (vorläufige) Befunde zur konkreten Umsetzung des Bildungsangebotes deuten darauf hin, dass die entwickelten Materialien von den PFK unterschiedlich häufig genutzt und in unterschiedlichem Maße als nützlich empfunden wurden. Die PFK gaben begleitend zur Durchführung des Bildungsangebotes auf einem Kurzfragebogen an, wie häufig sie in den einzelnen Sequenzen das Portfolio, die Karteikarten zur Differenzierung des naturwissenschaftlichen Bildungsangebotes, die Karten zur Sprachförderung und die zur Förderung der selbstregulatorischen Fähigkeiten der Kinder eingesetzt haben. Die bisher vorliegenden Daten einer kleinen Teilstichprobe (n=7) zeigen, dass die Fachkräfte am häufigsten die Einschätzungen aus dem Portfolio nutzten, um die folgenden Lern- und Förderinhalte zu planen. Eher selten oder nie nutzten sie hingegen die angegebenen Differenzierungsangebote der naturwissenschaftlichen Inhalte, die Sprachförderstrategien und die Strategien zur Förderung der Selbstregulation der Kinder. Die differenzierteren Fragen zu einer Einschätzung des Portfolios zeigen zudem, dass die Fachkräfte die Strukturierung und Gestaltung des Portfolios als eher übersichtlich und verständlich einschätzen, dass die Anwendung des Portfolios bei der Arbeit mit den Kindern gut funktioniert hat und sie es grundsätzlich als unterstützend bei der Umsetzung des Bildungsangebotes wahrgenommen haben. Es zeigt sich jedoch auch, dass einige PFK den mit dem Portfolio einhergehenden Arbeitsaufwand eher als zu hoch empfinden und einige

von ihnen das Portfolio nicht unbedingt als gut kombinierbar mit anderen frühpädagogischen Fördermethoden sehen.

5. Zusammenfassung und Ausblick

Das vorgestellte Projekt FinK hat zum Ziel, PFK dabei zu unterstützen, Lernprozesse von Kindern zu diagnostizieren und zu begleiten und darauf basierend adaptives Handeln zu ermöglichen. Dazu wurde ein Portfolio entwickelt, das den PFK einen ersten Ansatz bietet, wie die Entwicklungsbereiche Naturwissenschaftliche Bildung, Sprache und Selbstregulation kriteriengeleitet diagnostiziert, diese diagnostischen Informationen interpretiert und im Anschluss daran entsprechende Förderentscheidungen abgleitet werden können.

In den ersten Rückmeldungen der teilnehmenden PFK zeigt sich in diesem Zusammenhang, dass sie sich durch eine entsprechende theoriebasierte und handlungsorientierte Fortbildung gut vorbereitet fühlen, ein Portfolio zur Lernbegleitung der Kinder im Alltag einzusetzen. Erste vorläufige Ergebnisse weisen jedoch darauf hin, dass die teilnehmenden PFK die tatsächliche Anwendung des Portfolios als eher zeitintensiv wahrnahmen und eher wenig Freude dabei erlebten. Es ist daher sinnvoll, im Rahmen einer Weiterentwicklung des Portfolios insbesondere die Aspekte der Effizienz und der Anwendbarkeit/Nutzerfreundlichkeit weiter zu durchdenken. Möglicherweise kann ein digital unterstütztes und aufbereitetes Portfolio (z. B. als Anwendung auf einem Tablet), das beispielsweise eine automatisierte Auswertung der vorgenommenen diagnostischen Einschätzungen und eine Unterstützung bei der Interpretation der vorgenommenen Diagnostik bietet, eine praktikablere Möglichkeit für den Einsatz im Kita-Alltag und somit förderlich für die Akzeptanz der PFK sein.

Die Umsetzung einer prozessbegleitenden Diagnostik und eines adaptiven Handelns im Elementarbereich bedarf einer Qualifizierung der PFK, die insbesondere auf den Aufbau konkreter Handlungskompetenzen abzielt, beispielsweise durch einen hohen Anteil an Übungen zum praktischen Einsatz. Zudem kann ein begleitendes Coaching bei aufkommenden Fragen im Prozess der Umsetzung eines adaptiven Bildungsangebotes mit einer prozessbegleitenden Diagnostik unterstützend sein. Hier können zudem auch professionelle Lerngemeinschaften zielführend sein, in denen sich fortgebildete PFK gegenseitig beraten und unterstützen.

Literatur

Abrami, P. & Barrett, H. (2005). Directions for research and development on electronic portfolios. *Canadian Journal of Learning and Technology/La revue canadienne de l'apprentissage et de la technologie*, *31*(3). https://doi.org/10.21432/T2RK5K

Alber-Morgan, S. R., Sawyer, M. R. & Miller, H. L. (2015). Teaching Science to Young Children with Special Needs. In K. C. Trundle & M. Saçkes (Hrsg.), *Research in Early Childhood Science Education* (S. 299–324). Dordrecht: Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-017-9505-0_14

Albers, T. & Lichtblau, M. (2014). *Inklusion und Übergang von der Kita in die Grundschule: Kompetenzen pädagogischer Fachkräfte. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte* (WiFF). München: Deutsches Jugendinstitut. Verfügbar unter: https://www.weiterbildungsinitiative.de/publikationen/detail/inklusion-und-uebergang-von-der-kita-in-die-grundschule-kompetenzen-paedagogischer-fachkraefte

Bronson, M. B. (2000). *Self-regulation in early childhood*. New York: Guilford Press.

Bürgermeister, A. & Saalbach, H. (2018). Formatives Assessment. Ein Ansatz zur Förderung individueller Lernprozesse. *Psychologie in Erziehung und Unterricht, 65*(3), 194–205. https://doi.org/10.2378/peu2018.art11d

Büttner, G., Perels, F. & Whitebread, D. (2011). Beurteilung selbstregulativer Fähigkeiten von Vorschulkindern durch Erzieherinnen. In M. Hasselhorn & W. Schneider (Hrsg.), *Frühprognose schulischer Kompetenzen* (S. 188–202). Göttingen: Hogrefe.

Corno, L. Y. N. (2008). On teaching adaptively. *Educational Psychologist, 43*(3), 161–173. https://doi.org/10.1080/00461520802178466

Dörr, L. & Perels, F. (2018). Multiperspektivische Erfassung der Selbstregulationsfähigkeit von Vorschulkindern. *Frühe Bildung, 7*(2), 98–106. https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000359

Frey, A., Duhm, E., Althaus, D., Heinz, P. & Mengelkamp, C. (2008). *BBK3-6. Beobachtungsbogen für 3- bis 6-jährige Kinder.* Göttingen: Hogrefe.

Gelman, R. & Brenneman, K. (2004). Science learning pathways for young children. *Early Childhood Research Quarterly, 19*(1), 150–158. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2004.01.009

Habeeb, K. M. & Ebrahim, A. H. (2019). Impact of e-portfolios on teacher assessment and student performance on learning science concepts in kindergarten. *Education and Information Technologies*, *24*(2), 1661–1679. https://doi.org/10.1007/s10639-018-9846-8

Hardy, I., Decristan, J. & Klieme, E. (2019). Adaptive teaching in research on learning and instruction. *Journal for eductional research online, 11*(2), 169–191.

Hardy, I., Sauer, S. & Saalbach, H. (2019). Frühe Sprachliche Bildung im Kontext Naturwissenschaften: Effekte einer Intervention im Kindergarten. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, (3), 196–216.

Hardy, I., Steffensky, M., Leuchter, M. & Saalbach, H. (2017). *Spiralcurriculum Schwimmen und Sinken: Naturwissenschaftlich arbeiten und denken lernen.* Ein Curriculum vom Kindergarten bis zur 8. Klasse, Band 1. Bonn: Deutsche Telekom Stiftung.

Hasselhorn, M., Andresen, S., Becker, B., Betz, T., Leutzinger-Bohleber, M. & Schmid, J. (2015). Children at risk of poor educational outcomes: In Search of a Transdisciplinary Theoretical Framework. *Child Indicators Research, 8*, 425–438. https://doi.org/10.1007/s12187-014-9263-5

Hooker, T. (2019). Using ePortfolios in early childhood education: Recalling, reconnecting, restarting and learning. *Journal of Early Childhood Research, 17*(4), 376–391. https://doi.org/10.1177/1476718X19875778

Kammermeyer, G., Roux, S. & Stuck, A. (2011). Additive Sprachförderung in Kindertagesstätten – welche Sprachfördergruppen sind erfolgreich? *Empirische Pädagogik, 25*(4), 439–461.

Kempert, S., Schalk, L. & Saalbach, H. (2019). Übersichtsartikel: Sprache als Werkzeug des Lernens: Ein Überblick zu den kommunikativen und kognitiven Funktionen der Sprache und deren Bedeutung für den fachlichen Wissenserwerb. *Psychologie in Erziehung und Unterricht, 3*, 176–195. https://doi.org/10.2378/PEU2018.art19d

Klein, G. (2008). Frühförderung für Kinder in prekären Lebenslagen. In J. Borchert, B. Hartke & P. Joschgies (Hrsg.), *Frühe Förderung entwicklungsauffälliger Kinder und Jugendlicher* (S. 108–121). Stuttgart: Kohlhammer.

Krammer, K. (2010). Individuelle Unterstützung im Unterricht mit 4-bis 8-jährigen Kindern. In M. Leuchter (Hrsg.), *Didaktik für die ersten Bildungsjahre: Unterricht mit 4-bis 8-jährigen Kindern* (S. 112–127). Zug: Klett und Balmer.

Laski, E. V. (2013). Portfolio picks: An approach for developing children's metacognition. *YC Young Children*, *68*(3), 38—43.

Leuchter, M. (2017). *Kinder erkunden die Welt*. Stuttgart: Kohlhammer.

Leuchter, M. & Plöger, I. (2015). Individuelle Förderung in Kita und Schuleingangsphase: Naturwissenschaftliches Lernen am Beispiel Gleichgewicht. In B. Behrensen, E. Gläser & C. Solzbacher (Hrsg.), *Fachdidaktik und individuelle Förderung in der Grundschule. Perspektiven auf Unterricht in heterogenen Lerngruppen* (S. 191–198). Baltmannsweiler: Schneider.

Leuchter, M. & Saalbach, H. (2014). Verbale Unterstützungsmaßnahmen im Rahmen eines naturwissenschaftlichen Bildungsangebotes in Kindergarten und Grundschule. *Unterrichtswissenschaft, 42*(2), 117–131.

Leuders, T., Dörfler, T., Leuders, J. & Philipp, K. (2018). *Diagnostic competence of Mathematics Teachers: Unpacking a Complex Construct in Teacher Education and Teacher Practice*. Springer International Publishing AG. https://doi.org/10.1007/978-3-319-66327-2_1

Lichtblau, M. (2016*). Entwicklung inklusiver Bildungssysteme in Kita und Schule.* Verfügbar unter: https://www.kitafachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen//KiTaFT_Lichtblau_Indexinklusion_2016-1.pdf

Martschinke, S. & Kammermeyer, G. (2003). Jedes Kind ist anders. Jede Klasse ist anders. Ergebnisse aus dem KILIA-Projekt zur Heterogenität im Anfangsunterricht. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 6*(2), 257–275. https://doi.org/10.1007/s11618-003-0026-1

Möller, K. & Steffensky, M. (2010). Naturwissenschaftliches Lernen im Unterricht mit 4-bis 8-jährigen Kindern. Kompetenzbereiche frühen naturwissenschaftlichen Lernens. In M. Leuchter (Hrsg.), *Didaktik für die ersten Bildungsjahre. Unterricht mit 4- bis 8-jährigen Kindern* (S. 163–178). Seelze: Friedrich Verlag.

Morrison, F. J., Ponitz, C. C. & McClelland, M. M. (2010). Self-regulation and academic achievement in the transition to school. In S. D. Calkins & M. A. Bell (Hrsg.), *Child development at the intersection of emotion and cognition* (S. 203–224). Washington DC: American Psychological Association. https://doi.org/10.1037/12059-011

Moser Opitz, E. & Buholzer, A. (2008). Besondere Maßnahmen an Schweizer Schulen zum Umgang mit Heterogenität. Ausgewählte Ergebnisse einer Bestandsaufnahme. In F. Baier & S. Schnurr (Hrsg.), *Schulische und schulnahe Dienste. Angebote, Praxis und fachliche Perspektiven* (S. 202–235). Bern: Haupt.

Mußmann, J. (2012). *Inklusive Sprachförderung in der Grundschule*. München: Reinhardt.

Perels, F., Merget-Kullmann, M., Wende, M., Schmitz, B. & Buchbinder, C. (2009). Improving self-regulated learning of preschool children. Evaluation of training for kindergarten teachers. *British Journal of Educational Psychology, 79*(2), 311–327. https://doi.org/10.1348/000709908X322875

Steffensky, M., Anders, Y., Barenthien, J., Hardy, I., Leuchter, M., Oppermann, E., … & Ziegler, T. (2018). Early Steps into Science – EASI Science. Wirkungen früher naturwissenschaftlicher Bildungsangebote auf die naturwissenschaftlichen Kompetenzen von Fachkräften und Kindern. In Stiftung Haus der kleinen Forscher (Hrsg.), *Wirkungen naturwissenschaftlicher Bildungsangebote auf Fachkräfte und Kinder. Wissenschaftliche Untersuchungen zur Arbeit der Stiftung „Haus der kleinen Forscher"* (S. 50–136). Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich. https://doi.org/10.2307/j.ctvmx3jn8.8

Studhalter, U., Leuchter, M., Tettenborn, A., Elmer, A., Edelsbrunner, P. A. & Saalbach, H. (2021). Early science learning. The effects of teacher talk. *Learning and Instruction, 71,* 1–16. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2020.101371

Sylva, K., Taggart, B., Siraj-Blatchford, I., Totsika, V., Ereky-Stevens, K., Gilden, R. & Bell, D. (2007). Curricular quality and day-to-day learning activities in pre-school. *International Journal of Early Years Education, 15*(1), 49–65. https://doi.org/10.1080/09669760601106968

UNESCO (1994). *Die Salamanca Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse angenommen von der Weltkonferenz „Pädagogik für besondere Bedürfnis-*

se: Zugang und Qualität". Salamanca, Spanien, 7.-10. Juni 1994. Wien: Österreichische UNESCO-Kommission.

van de Pol, J., Volman, M. & Beishuizen, J. J. (2010). Scaffolding in Teacher-Student Interaction: A Decade of Research. *Educational Psychology Review, 22*(3), 271–296. https://doi.org/10.1007/s10648-010-9127-6

Veber, M., & Fischer, C. (2016). Individuelle Förderung in Inklusiver Bildung – eine potenzialorientierte Verortung. In B. Amrhein (Hrsg.), *Diagnostik im Kontext inklusiver Bildung. Theorien, Ambivalenzen, Akteure, Konzepte* (S. 98–117). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Venitz, L. & Perels, F. (2017). Empirische Überprüfung eines Modells der Selbstregulation für das Vorschulalter. *Zeitschrift für Grundschulforschung, 10*(2), 110–121.

Vereinte Nationen (2006). *United Nations convention on the rights of persons with disabilities*. Verfügbar unter: https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convention_accessible_pdf.pdf

Weiß, H. (2013). Inklusion in frühpädagogischen Einrichtungen – Spannungsfelder und Widersprüche. *Frühe Bildung, 2*(4), 212–218. https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000118

Wertfein, M., Wirts, C. & Wildgruber, A. (2015). *Bedingungsfaktoren für gelingende Interaktionen zwischen Erzieherinnen und Kindern.* Verfügbar unter: https://www.ifp.bayern.de/imperia/md/content/stmas/ifp/projektbericht_bike_nr_27.pdf

Whitebread, D., Coltman, P., Pino-Pasternak, D., Sangster, C., Grau, V., Bingham, S., … & Demetriou, D. (2009). The development of two observational tools for assessing metacognition and self-regulated learning in young children. *Metacognition and Learning, 4*(1), 63–85. https://doi.org/10.1007/s11409-008-9033-1

Barbara Hänel-Faulhaber, Madlen Goppelt-Kunkel, Maren Schüler, Janne Braband & Franziska Sterner

„Unterstützte Kommunikation für alle" als inklusives Lehr- und Lernfeld in Kindertageseinrichtungen

Zusammenfassung
Im Rahmen des Fortbildungsmoduls „Unterstützte Kommunikation für alle" erlernen die pädagogischen Fachkräfte den Einsatz alternativer Kommunikationsformen. Schwerpunkt der Fortbildungseinheiten ist, Gebärden aus dem Wortschatz der Deutschen Gebärdensprache (DGS) zu erwerben, um sie konsequent sprachbegleitend im Kitaalltag einsetzen zu können. Der vorliegende Beitrag fasst die wichtigsten Ergebnisse der Begleitforschung zusammen: Mittels Fragebogenerhebungen wurde evaluiert, ob die Kinder im natürlichen Setting ihrer inklusiven Kitagruppen nach der Fortbildung von den Fachkräften Gebärden lernen und welche Rolle die Sprachentwicklung dabei spielt. Des Weiteren wurde das soziale Interaktionsverhalten der Kinder untereinander über Videoanalysen erfasst und untersucht, a) wie die Kinder mit und ohne Förderbedarf im freien Spiel interagieren und b) inwieweit die Kinder untereinander Gebärden nutzen. Schließlich wurde mithilfe von leitfadengestützten Interviews und standardisierten Ratingskalen analysiert, welche Rahmenbedingungen aus Perspektive der Fachkräfte vorliegen müssen, damit das Fortbildungsmodul erfolgreich implementiert werden kann.
Schlüsselworte: Lautsprachunterstützende Gebärden (LUG), Sprachförderung, soziale Interaktionen, inklusive Kindertagesstätten, Kommunikation

Abstract
The training module "UK for all" helps teachers to learn how to use alternative forms of communication. The focus of the training units is to acquire signs from the vocabulary of German Sign Language (DGS) so that they can be used to support spoken language in everyday day care. This article summarizes the most important results of the accompanying research: Questionnaires were used to evaluate whether the children learn signs from the professionals in the natural setting of their inclusive daycare groups and what role language development plays in this. Furthermore, the social interactions among the children were examined via video analysis. It was investigated a) how the children with and without special needs interact in free play and b) to what extent the children use signs within peer interactions. Finally, using guided interviews and standardized rating scales, it was analyzed which framework conditions work so that the training module could be successfully implemented.
Keywords: sign supported communication, language support, social interactions, inclusive day care centres, communication

1. Einführung

Gelungene frühkindliche Kommunikationserfahrungen sind für die kindliche Gesamtentwicklung von zentraler Bedeutung (Grawe, 2004). Sie legen nicht nur den Grundstein für den Spracherwerb, sondern sind ebenso bedeutsam für die kognitive sowie sozial-emotionale Gesamtentwicklung (List, 2010). Sprachförderliches Verhal-

ten nimmt folglich in der frühkindlichen Entwicklung einen besonderen Stellenwert ein. Zwar existiert mittlerweile eine Vielzahl an sprachlichen Qualifizierungsangeboten für pädagogische Fachkräfte, aber Sprachhandeln wird vornehmlich im Kontext von Lautsprachen diskutiert (z. B. Buschmann, Jooss, Simon & Sachse, 2010; Sallat, Hofbauer & Jurleta, 2017). Um in inklusiven Kitagruppen den heterogenen Sprachlernvoraussetzungen gerecht werden zu können, sollten neben der Lautsprache auch alternative Sprachzugänge eröffnet werden. Eine Möglichkeit ist der Einsatz von Lautsprachunterstützenden Gebärden (LUG). Bei diesem Ansatz werden Schlüsselwörter der gesprochenen Sprache simultan durch Gebärden der Deutschen Gebärdensprache (DGS) begleitet. Studien, die das natürliche Sprachlernverhalten von Gebärden in inklusiven Kitagruppen sowie deren Transfer in die Kommunikation systematisch evaluieren, existieren bisher nicht. Ergebnisse hierzu sind jedoch notwendig, um einen in Einzelinterventionen als förderlich erwiesenen Ansatz im Kontext Kita evidenzbasiert diskutieren zu können.

2. Theoretischer Hintergrund

2.1 Wortschatzerwerb und visuelle Unterstützungsmethoden

Frühsprachliche Untersuchungen zu hörenden Kindern und ihren natürlichen Gesten belegen, dass das gleichzeitige Angebot von Geste und auditorischer Information den Wortschatzerwerb unterstützt (Cook, Mitchell & Goldin-Meadow, 2008; Goldin-Meadow & Alibali, 2013; Wagner, Nusbaum & Goldin-Meadow, 2004). Auch gezielt eingeführte Gesten und Gebärden wirken sich positiv auf den Wortschatzerwerb aus. Effekte konnten hier jeweils bei Kindern mit unterschiedlichen Sprachlernvoraussetzungen nachgewiesen werden, wie etwa bei Kindern im Autismus Spektrum (Goldstein, 2002; Nunes, 2008), bei Kindern mit globalen Entwicklungsverzögerungen (Maydell & Vogt, 2013), bei Kindern mit (umschriebenen) Sprachentwicklungsstörungen (Lüke & Ritterfeld, 2014; Vogt & Kauschke, 2017), bei Kindern mit Trisomie 21 (Launonen, 1998; Miller, 1992; Wagner & Sarimski, 2012) sowie bei Kindern ohne Förderbedarf, um sich neue Wörter besser zu merken (Daniels, 1994; Lüke & Ritterfeld, 2014; Ritterfeld, Lüke, Starke, Lüke & Subellok, 2013; Vogt & Kauschke, 2017). Für das verbesserte Erlernen von Wörtern mittels Gesten und Gebärden wurden mehrere Gründe aufgeführt. So wurde etwa argumentiert, dass die Gesten und Gebärden über ihre mitunter bildhaften Bezüge zusätzliche semantische Hinweise geben und neue Wörter dadurch besser abgespeichert werden können (Capone Singleton, 2012; Lüke & Ritterfeld, 2014). Der Lernvorteil wird bei Kindern mit Trisomie 21 auch darüber begründet, dass die Kinder gute visuell-motorische und visuell-räumliche Fähigkeiten mitbringen (Jarrold & Baddeley, 1997; Tager-Flusberg, 1999) und eine Präferenz für gestische Kommunikation zeigen (Caselli et al., 1998; Tager-Flusberg, 1999). Auch bringt eine Kommunikation in Gebärdensprache oder mit lautsprachunterstützenden Formen die Notwendigkeit mit sich, stärker den Blickkontakt mit dem Gegenüber zu suchen, was z. B. als förderlich bei Kindern im Autis-

mus Spektrum angesehen wird (Denmark, Atkinson, Campbell & Swettenham, 2014; Shield, Pyers, Martin & Tager-Flusberg, 2016).[1]

Während Kinder ohne Sprachentwicklungsverzögerung über das gleichzeitige Gebärdenangebot zwar kurzfristig einen schnelleren Wortschatzzuwachs zeigen können, sind sie dennoch im weiteren Sprachentwicklungsverlauf nicht im Nachteil, wenn ihnen das frühe zusätzliche Gebärdenangebot verwehrt bleibt. Anders verhält es sich bei Kindern mit anderen Sprachlernvoraussetzungen. Hier zeigen die oben aufgeführten Interventionen, dass eine zusätzliche visuelle Unterstützung den Wortschatzerwerb begünstigen kann.

Allen bisher aufgeführten Untersuchungen ist gemeinsam, dass sie meist über experimentelle Studien im Einzelsetting erhoben wurden. Die wenigen Studien, die Effekte einer lautsprachunterstützenden Kommunikation in inklusiven Kita-Gruppen untersuchten, konzentrierten sich auf den Gebärdengebrauch in alltäglichen Fachkraft-Kind-Interaktionen. Hier wurde etwa in einer Beobachtungsstudie herausgefunden, dass Kinder mit und ohne Förderbedarf aus zwei Krippengruppen (im Alter von 1;3 bis 3;0 Jahren) mehr Gebärden und Gesten nutzten, nachdem die pädagogischen Fachkräfte LUG eingeführt hatten (DiCarlo, Stricklin, Banajee & Reid, 2001). Allerdings befanden sich in dieser Studie die meisten Kinder auf der Ein-Wort-Ebene. In einer Videoanalyse der kommunikativen Strategien von acht älteren Kindern mit komplexen Sprech- und Sprachstörungen (im Alter von 2;6 Jahren bis 4;5 Jahren) zeigte sich, dass der Gebrauch der Gebärden von den expressiven Sprachkompetenzen der Kinder abhing (Wijkamp, Gerritsen, Bonder, Haisma & Schaans, 2010): Je besser die sprachlichen Ausdrucksfähigkeiten, desto weniger wurden die Gebärden genutzt. Dies deckt sich mit weiteren Studien zu Kindern mit unterschiedlich begründeten Sprachentwicklungsbeeinträchtigungen. Auch hier nutzten die Kinder zunächst deutlich mehr Gebärden als gesprochene Wörter, der Gebärdenzuwachs stagnierte jedoch bzw. nahm mit zunehmender expressiver Lautsprachkompetenz ab (Kay-Raining Bird, Gaskell, Babineau & McDonald, 2000; Kouri, 1989; Miller, 1992; Wagner & Sarimski, 2012). Kay-Raining Bird et al. (2000) vermuten deshalb, dass Kinder ab einem bestimmten Sprachniveau nicht mehr ausreichend auf modellierte Gebärden achten. Auch Wijkamp et al. (2010) nehmen an, dass Kinder mit besseren expressiven Sprachfähigkeiten keine Notwendigkeit sehen, ihre Art der Kommunikation mit ihren pädagogischen Bezugspersonen zu ändern, wenn diese plötzlich anfangen, mit ihnen mit Gebärden zu kommunizieren. Kinder mit weniger verbalen Fähigkeiten nutzen hingegen Gebärden und Gesten als ein zusätzliches Werkzeug, um sich besser auszudrücken. Somit können Gebärden und Gesten helfen, eine ex-

1 Trotz dieser Vorteile bleiben dennoch bei gebärdensprachlich aufwachsenden Kindern im Autismus Spektrum die Schwierigkeiten, sich in die Perspektive anderer hineinzuversetzen oder gar einen einfachen Perspektivwechsel vorzunehmen. Auch hier wurde allerdings vermutet, dass die Gebärdensprache mit ihren sprachinhärenten Rollenübernahmen das Potenzial böte, die Entwicklung positiv zu beeinflussen. Die bisherigen Studien können dies jedoch nicht belegen und zeigen vielmehr, dass die Kinder die Gebärden sogar mitunter fälschlicherweise nicht spiegelbildlich, sondern aus der Perspektive ihres Blickes nachahmen (Shield et al., 2016).

pressiv-kognitive Lücke zu schließen und haben das Potenzial, erfolgreichere Fachkraft-Kind-Interaktionen zu ermöglichen.

Bisher ist nicht evaluiert, ob Kinder in heterogenen inklusiven Kita-Gruppen Gebärden durch Modelling lernen. Auch wurde in Zusammenhang mit gebärdenunterstützter Kommunikation bisher auf die Fachkraft-Kind-Interaktionen fokussiert. Es existieren derzeit noch keine Studien, die die Auswirkungen von LUG auf die Peer-Interaktionen untersuchen. Gerade diese sozialen Interaktionen sind für die kindliche Gesamtentwicklung jedoch sehr bedeutsam.

2.2 Kommunikation und soziale Interaktion

Gelingende soziale Interaktion ist maßgeblich von den kommunikativen Kenntnissen und Fähigkeiten der Kommunikationspartnerinnen und -partner abhängig (Light, McNaughton & Caron, 2019). Interaktionsanalysen in inklusiven Kindertageseinrichtungen zeigen, dass Kinder mit Förderbedarf in der Regel seltener und mit weniger erfolgreichen Strategien Kontakte initiieren (Guralnick, Connor, Hammond, Gottman & Kinnish, 1996a, 1996b; Harper & McCluskey, 2002; Heimlich, 1995; Odom et al., 2002; Wertfein, 2012). Dementsprechend sind sie tendenziell weniger und kürzer an Peer-Interaktionen beteiligt als Kinder ohne Förderbedarf (Guralnick et al., 1996a, 1996b; Harper & McCluskey, 2002; Hestenes & Carroll, 2000; Wertfein, 2012). Eingeschränkte Kommunikationsmöglichkeiten wurden als ein Risikofaktor für geringere soziale Akzeptanz ermittelt (Guralnick et al., 1996b; Harper & McCluskey, 2002; Odom et al., 2002). Allen bisherigen Studien ist gemeinsam, dass ausschließlich lautsprachlich ausgerichtete *inklusive Settings* untersucht wurden. Entsprechend liegt der Fokus in der Diskussion um präventive Maßnahmen bisher auf der Initiierung lautsprachlicher sozialer Interaktionen. Nach aktuellem Kenntnistand ist bisher unerforscht, ob, und wenn ja, in welcher Form LUG auf die Kontaktnahmen der Kinder einen Einfluss ausübt.

Auf der Grundlage der oben skizzierten Erkenntnisse zeigt sich Handlungsbedarf. Zum einen sollte pädagogischen Fachkräften zunächst einmal die Möglichkeit eröffnet werden, sich in der Nutzung visueller Unterstützungssysteme fortbilden zu können. Mit der inhaltlichen Konzipierung derartiger Fortbildungsmodule geht zum anderen aber auch der Anspruch einher, Aussagen über die Wirksamkeit solcher Weiterbildungseinheiten sowohl bei den Fachkräften als auch bei den Kindern treffen zu können.

3. Weiterbildungsmodul „UK für alle“

Im Rahmen einer Weiterbildungsinitiative von Hamburgs größtem Kitaträger, die Elbkinder gGmbH, wurde in der Beratungsabteilung (darin: Dr. Franziska Sterner und Gesa Kalbitzer) das Fortbildungsmodul „UK für alle“ (Unterstützte Kommunikation für alle) entworfen. Ziel der Fortbildung ist, den Einsatz alternativer Kom-

munikationsformen, darunter die Kommunikation mit LUG, zur Verbesserung der kommunikativen Teilhabe aller Kinder im Sinne alltagsintegrierender Sprachförderung zu fokussieren. Schwerpunkt der Fortbildungseinheiten ist dabei, Gebärden aus dem Wortschatz der DGS kennen und konsequent sprachbegleitend im Kitaalltag einsetzen zu lernen.

3.1 Inhaltlicher Aufbau der Weiterbildung

In einer mehrstündigen theoretischen Einführungsveranstaltung, die in den teilnehmenden Kitas für das gesamte Team angeboten wird, befassen sich die Fachkräfte mit dem Aufbau von a) Bildsymbolen (aus der Sammlung METACOM) und b) Gebärden (aus der DGS). Typische Alltagssituationen werden mit Blick auf Einsatzmöglichkeiten der verschiedenen Symbolsysteme zusammengetragen. Die Fortbildung endet mit dem Erlernen erster Gebärden, die zusammen mit weiteren Alltagsgebärden als Videos zum Selbststudium und als Bildkarten (siehe 3.2) zur Verwendung in der Kitagruppe zur Verfügung gestellt werden. In den darauffolgenden sechs Monaten nehmen jeweils zwei pädagogische Fachkräfte aus jeder Einrichtung an sechs Praxisreflexionen à zwei Stunden teil, um sowohl Gebärden zu lernen bzw. zu festigen als auch deren Einsatz im Kitaalltag zu reflektieren (vgl. Sterner & Kalbitzer, 2017).

3.2 Gebärdenauswahl

Für die Weiterbildung wurde von der Beratungsabteilung der Elbkinder ein Wortschatz von 232 Alltagsgebärden aus der DGS zusammengestellt, der sich im Sinne eines Kernvokabulars (vgl. Boenisch & Sachse, 2007) als relevant für die kommunikativen Bedürfnisse von Kindern und Erwachsenen im Kita-Alltag zeigt. Dieser Wortschatz lässt sich in insgesamt 12 Themenbereiche unterteilen: 01 Ich bin neu in der Kita; 02 Ich und die Leute in der Kita; 03 Ich und meine Bedürfnisse; 04 Rund um den Kita-Alltag; 05 Wie finde ich das? (Bewertungen); 06 Ich und meine Gefühle; 07 Ich und mein Körper; 08 Ich ziehe mich an und aus; 09 Rund ums Essen; 10 Jahreszeiten und Feste rund ums Kita-Jahr; 11 Ich werd schon groß (Denken in Kategorien); 12 Ich und meine Umgebung: Erste Tiere. Neben den existierenden Gebärdenlernvideos wurden für die Fachkräfte im Rahmen des geförderten Projektes „‚Unterstützte Kommunikation für alle‘ als inklusives Lehr- und Lernfeld in Kindertageseinrichtungen (UKfa)“[2] alle 232 Begriffe als Bildkarten mit Kindergebärdenfotos, Metacomsymbol und Schriftbild für jeden Themenschwerpunkt farblich markiert und laminiert für den Einsatz in den Kitas aufbereitet (Sterner et al., 2021).

2 Das Projekt „‚Unterstützte Kommunikation für alle‘ als inklusives Lehr- und Lernfeld in Kindertageseinrichtungen“ (UKfa) wurde vom Bundesministerium für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01NV1706 gefördert.

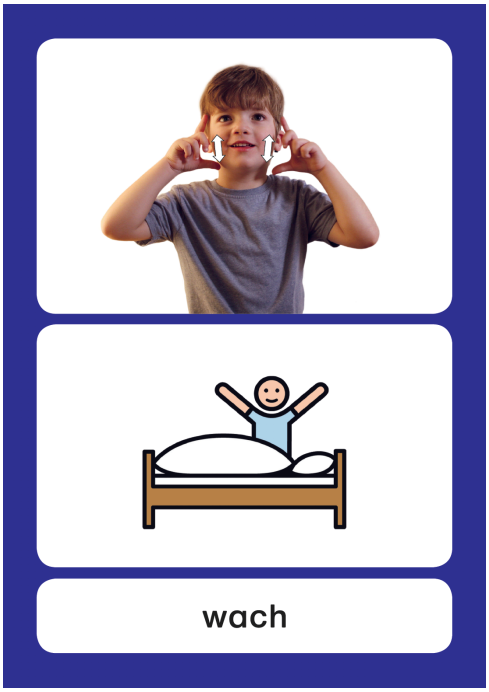


Abbildung 1: Beispiel Gebärdenkarte WACH

3.3 Handlungsempfehlungen für die Einführung von Gebärden in Kitas

Im Rahmen der Fortbildungseinheiten werden neben der Vermittlung von Gebärden typische Alltagssituationen und Routinen reflektiert, die den Fachkräften als Handlungsempfehlungen helfen, den Einsatz von Gebärden und Bildkarten zu implementieren. Die folgenden Empfehlungen aus der Weiterbildung haben sich in der Praxis besonders bewährt (für weitere Ausführungen siehe Hänel-Faulhaber, 2018).

3.3.1 Routinen für den handlungsbegleitenden Einsatz der Gebärden

- Alltagsrituale

Abholsituation (Wer kommt[3]? Papa, Mama, Oma, Opa), Morgenkreis etc.

- Handlungen der Kinder und eigene Handlungen begleiten

Beim Spielen (du baust/ ich nehme die rote Figur), beim Anziehen, beim Essen etc.

3 Unterstrichen bedeutet: mit entsprechender Gebärde begleitet

- Situationen und Situationswechsel ankündigen

Vor dem Essen (alle Kinder gehen jetzt Händewaschen und dann zum Essen), beim Rausgehen, beim Aufräumen etc.

- Direkte Interaktion mit dem Kind unterstützen

Einsatz von Gebärden wie Stopp, einmal noch und dann ist Schluss, warte

- Auswahlmöglichkeiten anbieten und in Gebärden ausdrücken lassen

Das Kind kann auswählen und drückt die Entscheidung über die passende Gebärde aus.

- Nutzung der Gebärdenbildkarten

Für die Visualisierung der „Gebärde der Woche“, bei der Tages- und Wochenplangestaltung, bei der Beschriftung von Funktionsräumen oder an Informationsbrettern/-tafeln für Eltern zur Verdeutlichung der Präsenz von alternativen Kommunikationsangeboten.[4] Die Bildkarten lassen sich thematisch auch gut zu jeweils einem kleinen Lexikon zusammenbinden und sind somit immer zur Hand.

3.3.2 Auswahl und Einführung von (neuen) Gebärden

Es hat sich als sinnvoll erwiesen, den Umfang der neu zu erlernenden Gebärden in kleine, thematisch sortierte Gebärdenpäckchen zu unterteilen. Gebärden zum Thema „Grundbedürfnisse“ sowie Gebärden gezielt aus dem Interessensbereich der Kinder (z. B. Tiere) eignen sich besonders gut für den Beginn des Projektes. Erst wenn das Fachkräfteteam grundsätzlich im Gebrauch von Gebärden sicherer geworden ist, sollte der nächste Themenschwerpunkt erarbeitet werden.

Auch Bilderbücher eignen sich gut, um Gebärden sprachbetrachtend zu thematisieren. Geeignet sind zu Beginn Bilderbücher mit wenigen Seiten und Texten, in denen bestimmte Wörter, Sätze oder Textabschnitte häufig wiederholt werden. Die Schlüsselwörter werden jeweils mitgebärdet. Ausgedruckte Gebärdenbilder können an die entsprechende Stelle ins Buch eingeklebt werden. Inhaltlich zeigten sich als besonders motivierend auch hier Bilderbücher mit Tieren – und den dazu gehörigen Gebärden. Wenn den Kindern die eingeführten Gebärden gut bekannt sind, können auch über „Quatschgeschichten“ falsche Gebärden produziert werden, deren „Fehler“ die Kinder erkennen und berichtigen sollen.

Daneben bieten Reime und Lieder einen guten Einstieg in die lautsprachunterstützte Kommunikation. Mittlerweile wird eine Vielzahl von Liedern im Kita-Alltag mit Bewegungselementen unterstützt. Hier empfiehlt es sich, unbedingt auf Gebärden aus der DGS umzusteigen. Den Kindern werden die Bewegungen genauso viel Spaß bereiten, und dieses Vorgehen birgt die Chance, dass vereinzelte Kinder daraus

4 In einem Fall entstand über das UK-Projekt von Elternseite der Wunsch nach einem Gebärdenschnupperkurs. Dies ist aus inklusionspädagogischen Gesichtspunkten sehr wünschenswert (vgl. Hänel-Faulhaber, 2018).

einen sinnvollen lexikalischen Nutzen ziehen können (vgl. Hänel-Faulhaber, 2018). Weitere (Bastel-)Ideen und Materialien der Elbkinder zu Liedern, Reimen und Fingerspielen finden sich in Hänel-Faulhaber (2018). Aktualisierte Gebärdenmaterialtipps finden sich unter Goppelt-Kunkel et al. (2021).

4. Evaluation der Weiterbildung: Untersuchungsdesign und zentrale Ergebnisse

Im Rahmen des Projektes wurde nach Implementierung des Weiterbildungsmoduls „UK für alle" das Gebärdenlernverhalten ebenso wie das Interaktionsverhalten der Kinder in Abhängigkeit von ihren Sprachlernvoraussetzungen zu jeweils zwei Zeitpunkten untersucht. Als Erhebungsmethoden kamen Fragebögen zur Erfassung des Sprachentwicklungsstandes und des Gebärdenwortschatzes der Kinder sowie Videoanalysen zur Untersuchung des Interaktionsverhaltens zum Einsatz. Ergänzend wurden Zusammenhänge von strukturellen Rahmenbedingungen und der Implementation der Fortbildungsinhalte in den Kita-Alltag mittels Interviewelementen unter Verwendung von standardisierten Ratingskalen erfasst. Mit diesen Daten wurden mögliche Bedingungen des Transfers der Fortbildungsinhalte genauer untersucht.

4.1 Ergebnisse zum Gebärdenlernverhalten in inklusiven Kitagruppen

4.1.1 Stichprobe

Insgesamt nahmen 28 Gruppen aus 18 inklusiven Kitas an der Studie teil. Von den insgesamt 443 teilnehmenden Kindern zu Beginn der Studie liegen vollständige Datensätze zu zwei Erhebungszeitpunkten für 289 Kinder aus 6 Krippen- und 19 Elementargruppen vor (Altersspanne: 1;7 bis 6;8 Jahre; Ø = 4;3 Jahre). Von diesen Kindern weisen 20,4% (n = 59) einen Förderbedarf auf. Für den kompletten Erhebungszeitraum von 18 Monaten über alle drei Erhebungszeitpunkte liegen Datensätze von 124 Kindern von 3 Krippen- und 15 Elementargruppen vor (Altersspanne 1;4 bis 5;8, Jahre; Ø = 3;5 Jahre). Von diesen Kindern weisen 25 % (n = 31) einen Förderbedarf auf.

4.1.2 Methode

Die Datenerhebung erfolgte unmittelbar vor Beginn der Implementierung der Fortbildungsinhalte (t1) sowie 6 und weitere 12 Monate später mittels eines Fragebogens, der von den pädagogischen Fachkräften ausgefüllt wurde. Der Sprachentwicklungsstand der Kinder wurde mit der *Sprachbeurteilung durch Eltern – Kurztest für die U7a (SBE-3-KT)* (Suchodoletz, Kademann & Tippelt, 2011) erhoben. Parallel dazu wurde der aktive Gebärdenwortschatz stichprobenartig erfasst, indem die altersty-

pische Wortschatzliste des SBE-3-KT zugleich als Gebärdenliste angeboten und um eine zufällige Auswahl von 12 Gebärden aus der Fortbildung ergänzt wurde (vgl. Schüler, Stroh & Hänel-Faulhaber, 2020).

4.1.3 Ergebnisse

Die Auswertungen zeigten für das Setting inklusive Kitagruppe, dass sowohl 6 als auch 18 Monate nach Implementierungsbeginn Kinder mit ganz unterschiedlichen expressiven sprachlichen Fähigkeiten Gebärden aktiv erworben hatten. Für den Zuwachs von Gebärden war nicht das Alter, sondern der Sprachentwicklungsstand der ausschlaggebende Einflussfaktor: Kinder mit und ohne Beeinträchtigungen der Sprachentwicklung lernten mit steigenden lautsprachlichen Fähigkeiten tendenziell auch mehr Gebärden (vgl. Schüler et al., 2020). Zudem zeigte sich nach 18 Monaten eine signifikante Interaktion zwischen dem Sprachentwicklungsstand und dem Spracherwerbstyp: Während Kinder mit Deutsch als Erstsprache (L1) oder Kinder, die von Geburt an bilingual aufwachsen (2L1) mit zunehmendem Sprachentwicklungsstand mehr aktive Gebärden lernten, konnte für Kinder, die sich im frühen Zweitsprachstadium des Deutschen befinden, kein Zusammenhang zwischen dem Sprachentwicklungsstand im Deutschen und der Gebärdenwortschatzgröße festgestellt werden. Diese Kinder erwarben unabhängig vom Sprachentwicklungsstand im Deutschen deutlich mehr Gebärden als die monolingual oder bilingual aufwachsenden Kinder. Wir vermuten hier, dass diese Kinder beim Erwerb von Gebärden von den Fähigkeiten in ihrer Erstsprache profitierten (vgl. Schüler & Hänel-Faulhaber, eingereicht). Insgesamt entspricht das beobachtete Gebärdenlernverhalten damit dem ein- und mehrsprachigen Wortschatzerwerb. Zusammengenommen zeigen die Ergebnisse, dass in inklusiven Kitagruppen durch Modelling die Basis für eine weitere Kommunikationsform für alle Kinder geschaffen werden kann. Auch Kinder mit einem frühen Zweitspracherwerb des Deutschen scheinen von Gebärden als Brücke zwischen ihrer Erstsprache und ihrer frühen Zweitsprache zu profitieren (vgl. Schüler & Hänel-Faulhaber, eingereicht).

4.2 Ergebnisse zum Interaktionsverhalten

4.2.1 Stichprobe

Das Interaktionsverhalten vor Implementierung der Weiterbildung wurde mittels Videodaten von insgesamt 75 Kindern aus neun inklusiven Kitagruppen aus dem Elementarbereich analysiert (Altersspanne 3;0 bis 6;6 Jahre, Ø = 4;3 Jahre). Von diesen Kindern haben 36 % (n=27) einen Förderbedarf. Für die Evaluation der Gebärdennutzung wurden über die gesamte Zeitspanne Videodaten von 108 Kindern aus 10 inklusiven Krippen- und Elementargruppen, davon 7 mit hoher Implementierungsstärke (siehe 4.3.1), analysiert (Altersspanne 1;5 bis 6;6 Jahre, Ø = 3;10 Jahre). Es

wurden nur Kinder einbezogen, die zu mindestens zwei Messzeitpunkten anwesend waren (t1: n=102, t2: n=99, t3: n=58). Von diesen Kindern haben 41,7 % (n=45) einen Förderbedarf.

4.2.2 Methode

Die Videoerhebung erfolgte im Freispiel und parallel zur Fragebogenerhebung zu allen drei Messzeitpunkten (siehe 4.1.2) an jeweils zwei aufeinanderfolgenden Vormittagen. Pro Messzeitpunkt wurden für jedes Kind zwei 10-minütige Videosequenzen, möglichst von unterschiedlichen Erhebungstagen, kodiert (∅ Sichtbarkeit: über 90%). Hierfür wurde zunächst das Interaktionsverhalten des jeweiligen Kindes über den gesamten Beobachtungszeitraum in Anlehnung an Guralnick et al. (1996b, basierend auf Parten, 1932) erfasst, darunter ob das Kind spielt (einzeln, parallel oder in der Gruppe), ob es im Gespräch ist (mit Erwachsenen oder Kindern) oder ob es beispielsweise zuschaut. Im zweiten Schritt wurden im selben Zeitrahmen die Interaktionen (Events) der Kinder in Anlehnung an DeLuzio und Girolametto (2011, basierend auf Corsaro, 1979, Roberts, Brown & Rickards, 1995 und Messenheimer-Young & Kretschmer, 1994) näher betrachtet: So wurden unter anderem Initiationen, Strategien der Kontaktaufnahme und deren Ergebnis (Outcome) kodiert. Zusätzlich wurde hier neben Spielkontexten die Nutzung verschiedener Kommunikationsmodi, wie etwa der Einsatz von Gebärden, festgehalten.

4.2.3 Ergebnisse

4.2.3.1 Interaktionsverhalten

Über die Analyse der Interaktionen vor Interventionsbeginn konnten Ergebnisse früherer Forschung repliziert und erweitert werden: So waren Kinder mit Förderbedarf durchschnittlich weniger und kürzer in Interaktionen mit anderen Kindern, häufiger in Interaktionen mit Fachkräften und nutzten weniger erfolgreiche Strategien (vgl. z. B. DeLuzio & Girolametto, 2011; Guralnick et al., 1996b; Odom et al., 2002). Auch wurde in unseren Analysen sichtbar, dass die Interaktionen der Kinder mit Förderbedarf in Kontrast zu früheren Studien (vgl. Kim et al. 2003) am häufigsten in Kontexten stattfanden, die als wenig interaktionsförderlich galten (Malen, Basteln, Puzzeln). Diese Ergebnisse legen nahe, dass Kinder mit Förderbedarf vor allem quantitativ und qualitativ beim Initiieren von Interaktionen unterstützt werden sollten und dass das Potential von Mal-/Bastelsachen und Puzzles näher in den Blick genommen werden sollte (vgl. Goppelt-Kunkel, Stroh & Hänel-Faulhaber, 2020).

4.2.3.2 Gebärdennutzung im Freispiel

Die Analyse, inwiefern die Kinder im Freispiel untereinander aktiv Gebärden nutzten, brachte folgende Ergebnisse: Zwar traten in 30% der Gruppen Situationen auf, die das Zeigen von Gebärden evozierten und damit bestätigten, dass die Kinder diese Gebärden gelernt hatten. Eine intensive, aktive Gebärdennutzung in Interaktionen zwischen Kindern wurde jedoch lediglich in einer der Gruppen mit hoher Implementierungsstärke und Gebärdenvorkenntnissen erfasst. Hier zeigten sich Gebärden insbesondere zum dritten Messzeitpunkt in Interaktionen mit einem Kind ohne Förderbedarf gegenüber einem mehrsprachig aufwachsenden Kind mit Trisomie 21 und vereinzelt gegenüber einem anderen Kind ohne Förderbedarf. Das Kind mit Trisomie 21 selbst wiederum nutzte gegenüber Fachkräften Gebärden. Dieses Kind verfügte zu allen Messzeitpunkten über einen deutlich größeren Gebärden- als Lautsprachwortschatz, was in dem Maße bei keinem anderen Kind aus den kodierten Gruppen (wohl aber bei einem anderen Kind mit Trisomie 21 laut Fragebogendaten mit sehr hohem Gebärdenlernzuwachs seiner Gruppe) der Fall war. Daraus lässt sich schließen, dass Gebärden in Interaktionen zwischen Kindern insbesondere dann eingesetzt werden, wenn sich ein:e Interaktionspartner:in oder ein Gruppenmitglied mit Gebärden besser als mit Lautsprache verständigen kann. Dies deckt sich mit den Ergebnissen der Kinder mit komplexen Sprachentwicklungsbeeinträchtigungen von Wijkamp et al. (2010) und steht in Einklang mit Untersuchungen in bilingualen Kindergartengruppen (z. B. Wode, 2009).

Darüber hinaus nutzten in mehreren Gruppen mehrsprachig aufwachsende Kinder mit Sprachentwicklungsverzögerungen vereinzelt die visuelle Modalität in Interaktionen vor allem gegenüber Fachkräften, indem sie Gebärden begleitend zur Lautsprache einsetzten.

4.3 Zusammenhänge zwischen strukturellen Rahmenbedingungen und der Implementierung von LUG

4.3.1 Stichprobe

Von 13 Fachkräften erklärten sich 12 für eine Befragung zu den Rahmenbedingungen der Implementierung bereit (vgl. Schüler & Hänel-Faulhaber, 2022). Zum Zeitpunkt der Erhebung arbeiteten sechs Fachkräfte in Gruppen, die angaben, dass die Verwendung von LUG zu einem festen Bestandteil der alltäglichen Kommunikation geworden war (im Folgenden als Gruppen mit starker Implementierung bezeichnet). Ebenfalls sechs Fachkräfte gaben an, dass Gebärden nur phasenweise oder kaum in die alltägliche Kommunikation integriert worden waren (geringe Implementierung von LUG; für Details zur Zuordnung der Implementierungsstärke siehe Schüler et al., 2020).

4.3.2 Methode

Über leitfadengestützte Interviews wurden die Fachkräfte zur Teilnahme an den einzelnen Fortbildungseinheiten, den Gründen für eine Nicht-Teilnahme an einzelnen Sitzungen der Fortbildung und dem wöchentlich zur Verfügung stehenden Zeitkontingent (in Minuten) für mittelbare pädagogische Aufgaben befragt. Zudem wurden sie gebeten, standardisierte Ratingskalen zur Erfassung der Arbeitsbelastung, wahrgenommenen Belohnungen und Arbeitszufriedenheit auszufüllen.

4.3.3 Ergebnisse

Sowohl 6 als auch 18 Monate nach Implementierungsbeginn zeigte sich ein deutlicher Effekt der Implementierungsstärke von LUG (hoch/gering) auf die Größe des aktiven Gebärdenwortschatzes der Kinder. In Gruppen, in denen die Verwendung von LUG zu einem festen Bestandteil der pädagogischen Arbeit der Fachkräfte geworden war (hohe Implementierung), erwarben die Kinder im Durchschnitt einen 8- bis 10-mal so großen Gebärdenwortschatz wie in Gruppen, in denen die Verwendung von Gebärden nur vereinzelt im Tagesablauf oder phasenweise während des Projektes stattgefunden hatte (geringe Implementierung). Mit Blick auf die strukturellen Rahmenbedingungen fällt auf, dass die pädagogischen Fachkräfte, die nach 18 Monaten eine starke Implementierung von LUG zeigten, insgesamt bessere Bedingungen erlebten als ihre Kolleg:innen, die eine geringe Implementierungsstärke aufwiesen: Sie konnten signifikant öfter an den angebotenen Fortbildungseinheiten teilnehmen, erlebten mehr Anerkennung und waren zufriedener mit ihren Kolleg:innen und ihrer Kitaleitung. Insbesondere fällt auf, dass es allen drei Teilnehmerinnen, die nicht selbst an den Trainings- und Reflexionssitzungen teilnahmen, sondern die die Inhalte durch Kolleg:innen vermittelt bekamen, nicht gelang, die Gebärden zu einem festen Bestandteil ihres Arbeitsalltags werden zu lassen. Damit betonen die vorliegenden Ergebnisse die große Bedeutung einer engen Verschränkung von Input-, Erprobungs- und Reflexionsphasen sowie eines guten Interaktionsklimas im Team (vgl. Schüler & Hänel-Faulhaber, 2022). Zudem muss in Frage gestellt werden, ob Mediatorkonzepte ohne die Gewährung von vertraglich vereinbarten und ausreichenden Zeitkontingenten für mittelbare pädagogische Aufgaben, wie Vor- und Nachbereitung und Besprechungen im Team, gelingen können. Auch erscheint es sinnvoll, zumindest einen Teil der Trainings-/Reflexionssitzungen für das gesamte Team anzubieten (siehe auch Erdélyi & Thümmel, 2015), um einen kontinuierlichen fachlichen Austausch im Team zu ermöglichen und die Arbeit im und als Team zu unterstützen. Dies bestätigen bisherige Untersuchungen, die zeigen, dass Weiterbildungsmaßnahmen die größte Wirkung entfalten, wenn sie sich nicht nur an einzelne Fachkräfte, sondern an das gesamte Team richten (Tietze et al., 2013).

5. Zusammenfassung

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Kinder nach der Fortbildung über Modelling in inklusiven Kitas Gebärden lernten. Die Fragebogenanalyse zeigt zudem, dass Kinder, die in der Sprachentwicklung weiter fortgeschritten sind, auch mehr Gebärden lernen. Dies deckt sich mit den allgemeinen Erkenntnissen zum Spracherwerb und widerlegt Vermutungen, die ein gegenläufiges Lernverhalten aufgrund verbesserter Lautsprachentwicklung und darin der verminderten Aufmerksamkeit auf den visuellen Stimulus zuschreiben. Im freien Spiel jedoch konnte innerhalb der kodierten Videosequenzen eher selten Gebärdennutzung zwischen den Kindern untereinander erfasst werden. Es ließ sich in den wenigen Fällen allerdings feststellen, dass Kinder Gebärden gezielt einsetzen, wenn sich ein:e Interaktionspartner:in oder ein Gruppenmitglied deutlich besser gebärden- als lautsprachlich äußern kann.

Die Analyse der sozialen Interaktionen zeigt, dass Kinder mit Förderbedarf quantitativ und qualitativ weiteren Unterstützungsbedarf bei der Kontaktaufnahme mit anderen Kindern haben. Bei Spielkontexten wie Malen, Basteln oder Puzzeln sollte näher betrachtet werden, ob diese im Allgemeinen von Kindern mit Förderbedarf bevorzugt werden oder ob sie unabhängig davon einen Förderfaktor zur Interaktionsgestaltung darstellen.

Für eine erfolgreiche Umsetzung der Fortbildungsinhalte erwiesen sich eine enge Verschränkung von Input-, Erprobungs- und Reflexionsphasen als besonders förderlich, ebenso wie ein gutes Interaktionsklima im Team.

Zusammengenommen deuten die Ergebnisse also darauf hin, dass die erfolgreiche Implementierung von LUG in inklusiven Kitas vor allem von zwei Aspekten abhängt: Für das erfolgreiche Erlernen von Gebärden spielen insbesondere strukturelle Rahmenbedingungen eine große Rolle. Der Gebrauch von Gebärden untereinander wiederum hängt davon ab, ob die Kinder in der Nutzung der Gebärden beim Gegenüber für die Verständigung einen kommunikativen Vorteil sehen. Das Wissen um derartige Kommunikationsstrategien könnte somit perspektivisch in Überlegungen der Gruppenzusammensetzungen einfließen, wenn der Einsatz von Gebärden ein gelebter Kommunikationsbaustein werden und sein Potential zur Erhöhung der Teilhabe möglichst gut ausgeschöpft werden soll.

Danksagung
Wir bedanken uns bei den Elbkindern – Vereinigung Hamburger Kitas gGmbH für die gute Zusammenarbeit. Ein besonderer Dank geht hier an die Abteilungen Beratung und Weiterbildung, an die pädagogischen Fachkräfte in den Kitas, die Kinder sowie deren Eltern für die anhaltende Teilnahme an unserer Studie. Ferner bedanken wir uns bei allen studentischen Hilfskräften, insbesondere bei Nele Jonasson, Isabelle Birett, Elisabeth Weiglin und Maxine Hinrichsen für die kontinuierliche Unterstützung im Projekt. Die Studie wurde vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) gefördert (FKZ 01NV1706).

Literatur

Boenisch, J. & Sachse, S. (2007). Sprachförderung von Anfang an. Zum Einsatz von Kern- und Randvokabular in der frühen Förderung. *Unterstützte Kommunikation: ISAAC's Zeitung, 3 (38)*, 12–20.

Buschmann, A., Jooss, B., Simon, S. & Sachse, S. (2010). Alltagsintegrierte Sprachförderung in Krippe und Kindergarten: Das „Heidelberger Trainingsprogramm" – ein sprachbasiertes Interaktionstraining für den Frühbereich. *LOGOS Interdisziplinär, 2*, 84–95.

Capone Singleton, N. (2012). Can semantic enrichment lead to naming in a word extension task? *American Journal of Speech-Language Pathology, 21*(4), 279–292. https://doi.org/10.1044/1058-0360(2012/11-0019)

Caselli, M. C., Vicari, S., Longobardi, E., Lami, L., Pizzoli, C. & Stella, G. (1998). Gestures and words in early development of children with Down syndrome. *Journal of Speech Language and Hearing Research, 41*(5), 1125–1135. https://doi.org/10.1044/jslhr.4105.1125

Cook, S. W., Mitchell, Z. & Goldin-Meadow, S. (2008). Gesturing makes learning last. *Cognition, 106*(2), 1047–1058. https://doi.org/10.1016/j.cognition.2007.04.010

Corsaro, W. A. (1979). "We're friends, right?": Children's use of access rituals in a nursery school. *Language in Society, 8,* 315–336. https://doi.org/10.1017/S0047404500007570

Daniels, M. (1994). The effect of sign language on hearing children's language development. *Communication Education, 43*(4), 291–298. https://doi.org/10.1080/03634529409378987

DeLuzio, J. & Girolametto, L. (2011). Peer interactions of preschool children with and without hearing loss. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 54,* 1197–1210. https://doi.org/10.1044/1092-4388(2010/10-0099)

Denmark, T., Atkinson, J., Campbell, R. & Swettenham, J. (2014). How do typically developing deaf children and deaf children with autism spectrum disorder use the face when comprehending emotional facial expressions in British Sign Language? *Journal of Autism and Developmental Disorders, 44*, 2584–2592. https://doi.org/10.1007/s10803-014-2130-x

DiCarlo, C. F., Stricklin, S., Banajee, M. & Reid, D. H. (2001). Effects of manual signing on communicative verbalizations by toddlers with and without disabilities in inclusive classrooms. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, *26*(2), 120–126. https://doi.org/10.2511/rpsd.26.2.120

Erdélyi, A. & Thümmel, I. (2015). Hilf mir, es (selbst) zu tun! Neue forschungsbasierte Konzepte in der UK-Fortbildung. *Forschung Sprache, 3*, 52–67. https//doi.org/10.2443/skv-s-2015-57020150104

Goldin-Meadow, S. & Alibali, M. W. (2013). Gesture's role in speaking, learning, and creating language. *Annual Review of Psychology, 64*, 257–283. https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143802

Goldstein, H. (2002). Communication intervention for children with autism: a review of treatment efficacy. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 32*(5), 373–396. https://doi.org/10.1023/A:1020589821992

Goppelt-Kunkel, M., Hinrichsen, M. & Hänel-Faulhaber, B. (2021, 21. Juni). Weitere Gebärdenmaterialien. uni-hamburg. http://uhh.de/ew-d2l-weitere-gebaerdenmaterialien.

Goppelt-Kunkel, M., Stroh, A.-L. & Hänel-Faulhaber, B. (2020, Oktober). Peer-Interaktionen in inklusiven Kitas – Rolle von Spielkontexten. *Vortrag bei der 55. Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE).* Köln.

Grawe, K. (2004). *Neuropsychotherapie*. Göttingen: Hogrefe.

Guralnick, M. J., Connor, R. T., Hammond, M., Gottman, J. M. & Kinnish, K. (1996a). Immediate effects of mainstreamed settings on the social interactions and social integration of preschool children. *American Journal on Mental Retardation, 100*(4), 359–377.

Guralnick, M. J., Connor, R. T., Hammond, M. A., Gottman, J. M. & Kinnish, K. (1996b). The peer relations of preschool children with communication disorders. *Child Development, 67*(2), 471–489. https://doi.org/10.2307/1131827

Hänel-Faulhaber, B. (2018). *Gebärdensprache, lautsprachunterstützende Gebärden und Bildkarten. Inklusive sprachliche Bildung in Kindertageseinrichtungen unter Berücksichtigung alternativer Kommunikationssysteme.* München: WiFF Expertisen.

Harper, L. V. & McCluskey, K. S. (2002). Caregiver and peer responses to children with language and motor disabilities in inclusive preschool programs. *Early Childhood Research Quarterly, 17*(2), 148–166. https://doi.org/10.1016/S0885-2006(02)00143-6

Heimlich, U. (1995). *Behinderte und nichtbehinderte Kinder spielen gemeinsam: Konzept und Praxis integrativer Spielförderung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Hestenes, L. L. & Carroll, D. E. (2000). The play interactions of young children with and without disabilities: Individual and environmental influences. *Early Childhood Research Quarterly, 15*(2), 229–246. https://doi.org/10.1016/S0885-2006(00)00052-1

Jarrold, C. & Baddeley, A. D. (1997). Short-term memory for verbal and visuospatial information in Down's syndrome. *Cognitive Neuropsychiatry, 2*(2), 101–122. https://doi.org/10.1080/135468097396351

Kay-Raining Bird, E., Gaskell, A., Babineau, M. D. & McDonald, S. (2000). Novel word acquisition in children with Down syndrome: Does modality make a difference*? Journal of Communication Disorders, 33,* 241–266. https://doi.org/10.1016/S0021-9924(00)00022-8

Kim, A.-H., Vaughn, S., Elbaum, B., Tejero Hughes, M., v. Morris Sloan, C. & Sridhar, D. (2003). Effects of toys or group composition for children with disabilities: A synthesis. *Journal of Early Intervention*, *25*(3), 189–205. https://doi.org/10.1177/105381510302500304

Kouri, T. (1989). How manual sign acquisition relates to the development of spoken language: A case study. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 20*(1), 50–62. https://doi.org/10.1044/0161-1461.2001.50

Launonen, K. (1998). Early manual sign intervention: Eight-year follow-up of children with Down syndrome. International Society for Augmentative and Alternative Communication (Hrsg.): *Proceedings of the ISAAC '98 Conference*. Dublin: ISAAC/ Ashfield Publications.

Light, J., McNaughton, D. & Caron, J. (2019). New and emerging AAC technology supports for children with complex communication needs and their communication partners: State of the science and future research directions. *Augmentative and Alternative Communication*, *35*(1), 26–41. https://doi.org/10.1080/07434618.2018.1557251

List, G. (2010). *Frühpädagogik als Sprachförderung. Qualifikationsanforderungen für die Aus- und Weiterbildung der Fachkräfte*. München: WIFF-Expertisen.

Lüke, C. & Ritterfeld, U. (2014). The influence of iconic and arbitrary gestures on novel word learning in children with and without SLI. *Gesture, 14*(2), 204–225. https://doi.org/10.1075/gest.14.2.04luk

Maydell, D. von & Vogt, S. (2013). Anwendung lautsprachunterstützender Gebärden durch Eltern global entwicklungsgestörter Kinder nach einem Interaktionstraining. *Sprache Stimme Gehör, 37*(1), 30–35. https://doi.org/10.1055/s-0032-1333272

Messenheimer-Young, T. & Kretschmer, R. R. (1994). Can I play? A hearing impaired preschooler's requests to access maintained social interactions. *The Volta Review, 96,* 5–18.

Miller, J. F. (1992). Development of speech and language in children with Down syndrome. In I. T. Lott & E. E. McCoy (Hrsg.), *Down Syndrome: Advances in Medical Care* (S. 39–50). Chichester: Wiley.

Nunes, D. (2008). AAC Interventions for autism: A research summary. *International Journal of Special Education, 23*(2), 17–26.

Odom, S. L., Zercher, C., Marquart, J., Li, S., Sandall, S. R. & Wolfberg, P. (2002). Social relationships of children with disabilities and their peers in inclusive preschool classrooms. *Widening the circle: Including children with disabilities in preschool programs*, 61–80.

Parten, M. P. (1932). Social participation among preschool children. *Journal of Abnormal Social Psychology, 27*, 243-269. https://doi.org/10.1037/h0074524

Ritterfeld, U., Lüke, C., Starke, A., Lüke, T. & Subellok, K. (2013). Studien zur Mehrsprachigkeit: Beiträge der Dortmunder Arbeitsgruppe. *Logos, 21*(3), 168–179. https://doi.org/10.17877/DE290R-7738

Roberts, S. B., Brown, P. M. & Rickards, F. W. (1995). Social pretend play entry behaviors of preschoolers with and without impaired hearing. *Journal of Early Intervention, 20*, 52–83. https://doi.org/10.1177/105381519602000106

Sallat, S., Hofbauer, C. & Jurleta, R. (2017). *Inklusion an den Schnittstellen von sprachlicher Bildung, Sprachförderung und Sprachtherapie*. München: WiFF Expertisen.

Schüler, M. & Hänel-Faulhaber, B. (eingereicht). *Eine Frage der Notwendigkeit? Follow-up-Untersuchung zum Gebärdenlernverhalten in inklusiven Kindertagesgruppen.*

Schüler, M. & Hänel-Faulhaber, B. (2022). Strukturelle Rahmenbedingungen und ihre Auswirkungen in inklusiven Kitas am Beispiel der Implementierung von Lautsprachunterstützenden Gebärden (LUG). *Frühförderung Interdisziplinär 2.*

Schüler, M., Stroh, A. L. & Hänel-Faulhaber, B. (2020). Gebärden in inklusiven Kitas – erste Ergebnisse einer Langzeitstudie. *Sprache Stimme Gehör* (eFirst). https://doi.org/10.1055/a-1169-3861

Shield, A., Pyers, J., Martin, A. & Tager-Flusberg, H. (2016). Relations between language and cognition in native-signing children with autism spectrum disorder. *Autism Research, 9*(12), 1304–1315. https://doi.org/10.1002/aur.1621

Sterner, F. & Kalbitzer, G. (2017, März). „Unterstützte Kommunikation für alle! – Ein Projekt der elbkinder-Kitas". *Vortrag anlässlich des 19. Symposium Frühförderung der Vereinigung für Interdisziplinäre Frühförderung (VIFF)*. Frankfurt am Main.

Sterner, F., Kalbitzer, G., Goppelt-Kunkel, M., Mrohs, K., & Hänel-Faulhaber, B. (2021, June 18). 232 Gebärden-Symbol-Karten als Kernvokabular zum Einsatz in inklusiven Kitas. http://doi.org/10.25592/uhhfdm.9208

Suchodoletz, W. von, Kademann, S. & Tippelt, S. (2011). Sprachbeurteilung durch Eltern – Kurztest für die U7a (SBE-3-KT). Verfügbar unter: https://www.kjp.med.uni-muenchen.de/download/SBE-3-KT_Handbuch.pdf

Tager-Flusberg, H. (1999). Language development in atypical children. In M. Barrett (Hrsg.), *The Development of Language* (S. 311–348). Hove: Psychology Press.

Tietze, W., Becker-Stoll, F., Bensel, J., Eckhardt, A. G., Haug-Schnabel, G., Kalicki, B. et al. (Hrsg.) (2013). *NUBBEK – Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit*. Weimar, Berlin: verlag das netz.

Vogt, S. & Kauschke, C. (2017). Observing iconic gestures enhances word learning in typically developing children and children with specific language impairment. *Journal of Child Language, 44,* 1458–1485. https://doi.org/10.1017/S0305000916000647

Wagner, S., Nusbaum, H. & Goldin-Meadow, S. (2004). Probing the mental representation of gesture: Is handwaving spatial? *Journal of Memory and Language, 50*, 395–407. https://doi.org/10.1016/j.jml.2004.01.002

Wagner, S. & Sarimski, K. (2012). Früher Gebärden- und Spracherwerb bei Kindern mit Down-Syndrom – Early gesture and word production in children with Down syndrome. *Sprachheilarbeit, 4*, 184–191.

Wertfein, M. (2012). *Bildung und Inklusion von Anfang an. Ergebnisbericht der wissenschaftlichen Begleitung eines Förderzentrums auf dem Weg zum inklusiven Kinderhaus*. München: Staatsinstitut für Frühpädagogik.

Wijkamp I., Gerritsen B., Bonder F., Haisma, H. & Schaans, C. van der (2010). Sign-supported Dutch in children with severe speech and language impairments: A multiple case study. *Child Language Teaching and Therapy, 26,* 273–286. https://doi.org/10.1177/0265659009349983

Wode, H. (2009). *Frühes Fremdsprachenlernen in bilingualen Kindergärten und Grundschulen.* Braunschweig: Westermann.

Stefanie K. Sachse & Sally Kröger

Inklusive Literacy-Praxis konkret

Das LINK-Paket mit Weiterbildung und Kalender

Zusammenfassung
Im „LINK-Projekt" (Literacy, Inklusion, Kommunikation) wurde eine Weiterbildungsmaßnahme entwickelt und evaluiert. Ziel war die Umsetzung inklusiver Praxis am Beispiel von Angeboten zum frühen Schriftspracherwerb bzw. Literacy. Parallel wurde der LINK-Kalender konzipiert. In der Weiterbildung, im Kalender und den Begleitmaterialien werden viele verschiedene Tipps und Hinweise zu einer inklusiven Literacy-Praxis gegeben und es wird erläutert, welche Adaptionen vorgenommen werden können, wenn Kinder z. B. keinen Stift halten können. Dass die Hinweise so konkret gegeben werden, ist eine Reaktion auf den Bedarf der Fachkräfte – sie fordern einfach umzusetzende Konzepte und Materialien, die an der bisherigen Praxis anknüpfen und sich in ihrem Alltag gut umsetzen lassen.
Schlüsselworte: Literacy, früher Schriftspracherwerb, Inklusion, frühe Bildung

Abstract
The LINK-package covers a professional development course and a calender with specific ideas on how to implement inclusive practices in elementary education with a strong focus on literacy and communication. Participants of professional development hope to gain specific, concrete, and practical ideas that relate to their practice. Therefore, the ideas and examples in the course, in the calender and the supplementary materials provide specific guidance on how to arrange, adapt and implement literacy practices for children with different interests and skills.
Keywords: Literacy, early literacy acquisition, inclusion, elementary education

1. Ziele des Projektes

Inklusion wird in Gruppen realisiert, in konkreten Situationen, durch Angebote, Adaptionen und Formulierungen. Wie das konkret aussehen kann, wird im Projekt „Literacy, Inklusion, Kommunikation – Entwicklung und Evaluation einer Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte zur Förderung von Literacyfähigkeiten von Kindern mit schwerer Behinderung und Kindern ohne Behinderung in inklusiven Settings (LINK)"[1] exemplarisch anhand von Angeboten zum frühen Schriftspracherwerb bzw. Literacy aufgezeigt. Dazu wurden eine Weiterbildung und ein Wochenkalender mit vielen Praxisideen und Begleitmaterialien entwickelt (s. Abb. 1). Angestrebt wird die Hinführung zu einer *inklusiven* Literacy-Praxis, bei der *alle* Kinder in ihrer Individualität aktiv einbezogen werden.

1 Das Projekt wurde vom Bundesministerium für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01NV1729 gefördert.

Abbildung 1: Das LINK-Paket umfasst eine Weiterbildung und den LINK-Kalender mit den Begleitinformationen

Kalender und Begleitinformationen stehen frei für alle Interessierten[2] zur Verfügung und können auch unabhängig vom Weiterbildungsangebot genutzt werden. Auf der Homepage gibt es auch einen kleinen Film mit Hintergrundinformationen zur Idee und zum Aufbau des Kalenders.

Das LINK-Paket richtet sich an inklusive und heilpädagogische Kitagruppen – unabhängig von der Konzeption und unabhängig vom Bundesland. Dabei handelt es sich um ein relativ niederschwelliges Angebot, das Fachkräfte, Gruppen und Einrichtungen in Anspruch nehmen können, wenn Begleitung auf dem Weg hin zu einer inklusiven Literacy-Praxis als hilfreich erachtet wird. Die Weiterbildungen können von Einrichtungen organisiert oder von Einzelpersonen besucht werden.

Abbildung 2: Beispielseiten aus dem LINK-Kalender

2 Kalender, Begleitmaterialien und Informationsfilm sind abrufbar unter www.fbz-uk.uni-koeln.de/projekte/link

2. Überlegungen zur Weiterbildung und zu den Materialien

Mit dem LINK-Paket soll die Umsetzung von inklusiven Literacy-Angeboten in den Kitas unterstützt werden. Dabei gilt es, drei Perspektiven zu berücksichtigen: die Perspektive auf die Fachkräfte, die Perspektive auf die Umsetzung im Alltag und die Perspektive auf die Kinder.

Perspektive auf die Fachkräfte
Mit dem LINK-Paket wird auf die formulierten Bedarfe der Fachkräfte reagiert: Teilnehmer:innen von Weiterbildungen erhoffen sich oft einfach umzusetzende Konzepte und Materialien, die an der bisherigen Praxis anknüpfen und sich in ihrem Alltag gut umsetzen lassen (Guskey, 2002; Scherf, 2013). Das steht zum Teil im Widerspruch zum Anliegen verschiedener Weiterbildungsangebote, die auf die Vermittlung von Fachwissen abzielen und dann – etwas plakativ ausgedrückt – ‚hoffen, dass die Fachkräfte den Transfer in die eigene Praxis leisten'. Im „LINK-Projekt" wird der Bedarf der Teilnehmer:innen zum Thema gemacht. Entsprechend werden im Kalender und in der Weiterbildung einfach umzusetzende Hinweise und Ankerbeispiele vorgestellt und mit Informationen zum theoretischen Hintergrund ergänzt.

Die Umsetzung und die dabei gesammelten Erfahrungen der Fachkräfte sind zentraler Gegenstand der Weiterbildungstermine. Untersuchungen zeigen, dass sich Einstellungen der Fachkräfte auf der Grundlage von *Erfahrungen* verändern können, insbesondere, wenn die Fachkräfte Fortschritte bei den Kindern sehen (Guskey, 2002).

Perspektive auf die Umsetzung im Alltag
Ziel der Weiterbildung und der Hinweise im Kalender ist die adäquate Umsetzung der inklusionsförderlichen Angebote bzw. deren Implementierung im Alltag (Petermann, 2014; Philipp & Souvignier, 2016). In diesem Zusammenhang interessiert, ob die Angebote *passend* sind, ob sie von den Fachkräften *akzeptiert* werden und im Alltag *machbar* sind. Auch die *Einrichtungen* selbst werden in den Blick genommen, da diese und die kollektiven Orientierungen der *Kolleg:innen* relevante Rahmenbedingungen darstellen, die die Umsetzung der Interventionen beeinflussen (Scherf, 2013).

Perspektive auf die Kinder
Bei der Entwicklung des LINK-Pakets wurde auch die Perspektive auf die Kinder umfassend berücksichtigt. Was ist für die Kinder interessant? Was ist wichtig für sie? In welchen Kontexten können sie bedeutsame Erfahrungen mit Schrift sammeln? Wie können alle Kinder aktiver Teil der Literacypraxis werden – auch die Kinder, die sich aufgrund von Behinderungen oder aufgrund reduzierter Erfahrungen kaum eigenständig einbringen? Im *Kontext von Inklusion* sollten z. B. Peer-Interaktionen unterstützt, Kinderperspektiven berücksichtigt sowie bei Bedarf individuelle Adaptionen vorgenommen werden (Nentwig-Gesemann, Bakels, Walther & Munk, 2019; Soukakou, 2016; Viernickel, 2010). In Bezug auf *Angebote zum frühen Schriftsprach-*

erwerb interessiert, wie Kinder Erfahrungen und Einsichten auf ihrem Weg zur Schrift sammeln. In der Literatur wird hier die Bezeichnung *Emergent Literacy* verwendet. Emergent Literacy beschreibt die Verhaltensweisen, Erfahrungen und Einsichten, die dem Lesen- und Schreibenlernen vorausgehen und in die Entwicklung konventionellen Lesens und Schreibens münden (Sulzby, Branz & Buhle, 1993). Die Kinder sammeln frühes Wissen über Schrift, sie demonstrieren frühe schriftsprachliche Fähigkeiten wie das Blättern in die richtige Richtung und die Kinder nehmen sich selbst als kompetent wahr (Rhyner, Haebig & West, 2009; Sénéchal, LeFevre, Smith-Chant & Colton, 2001). Eine positive Selbstwahrnehmung wird auch mit den LINK-Angeboten unterstützt: Es gibt Lobkärtchen und Urkunden für die Kinder.

Qualifikationsmaßnahme und Forschungsprojekt

Die Grundidee der Qualifikationsmaßnahme lässt sich wie folgt beschreiben: Konkrete Hinweise aus der Weiterbildung werden in der Praxis reflektiert umgesetzt und ermöglichen die Beobachtung des veränderten Verhaltens der Kinder. Die Fachkräfte sammeln Erfahrungen, die durch die theoriefundierte Reflexion mit den Kolleg:innen in der Weiterbildung und im Alltag zu veränderten Einstellungen und zu einer professionalisierten Praxis führen können (s. Abb. 3).

Abbildung 3: Pfadmodell zur Wirkung der Weiterbildung und Veränderungen in der Praxis (in Anlehnung an Guskey, 2002)

An dieser Stelle sei auch das *Forschungsprojekt* kurz skizziert: Das LINK-Paket wurde in einer Pilotphase im engen Austausch mit Fachkräften aus 5 inklusiven Gruppen über einen Zeitraum von einem Jahr getestet. Parallel wurden Beobachtungen und Befragungen durchgeführt, Rückmeldungen eingeholt, Herausforderungen bei der Umsetzung beschrieben (Stichworte aus der Implementationsforschung: Akzeptanz, Übernahme, Machbarkeit, Durchdringung usw. (Petermann, 2014). Entsprechend dieser Ergebnisse wurden die Weiterbildung und der Kalender überarbeitet – u. a. wurden die Themen und Inhalte im Kalender stark reduziert. Im Evaluationsdurchgang nahmen 15 Interventionsgruppen und parallel 6 Kontrollgruppen teil. Im Rahmen des Forschungsprojektes wurden *zu Beginn* und *am Ende* folgende Daten erhoben:

- *Allgemeine Angaben* zu den Kindern, Fachkräften und Einrichtungen,
- Beobachtung der Gruppen durch Projektmitarbeiter:innen zur *Einschätzung der inklusiven Praxis* mit dem Inclusive Classroom Profile (ICP, Soukakou 2009; dt. 2019), einem Beobachtungsbogen, mit dem auf einer vierstufigen Skala beschrieben werden kann, wie z. B. auf die individuellen Bedarfe einzelner Kinder einge-

gangen wird und wie z. B. der Austausch und Beziehungen der Kinder untereinander unterstützt werden (Bernasconi, Sachse & Kröger, 2021),
- Beobachtung der Gruppen, inwiefern *Literacy-Angebote* umgesetzt werden (Subskala aus KES-E, Kluczniok & Nattefort, 2018),
- Beobachtung der *Fähigkeiten die Kinder im Umgang mit Büchern, Schrift, Buchstaben und beim Schreiben* mit dem Beobachtungsbogen BRIDGE – Brücke zur Schrift (engl. Center for Literacy and Disability Studies [CLDS], o. J.; Pierce, Summer & O'DeKirk, 2005; dt. Sachse & Bertz, 2018),
- Erfassung der *prosozialen Fähigkeiten der Kinder* im Umgang miteinander aus dem BIKO (Holodynski, Seeger & Souvignier, o.J).

Erfahrungen werden in *Abschnitt 4* beschrieben (s.a. Sachse & Kröger, 2021), die ausführlichen Projektergebnisse werden im Abschlussbericht und bei Kröger (in Vorbereitung) aufbereitet.

3. Vorstellung des Kalenders und der Weiterbildung

Der LINK-Kalender

Der LINK-Kalender ist ein Wochenkalender, der in den Gruppen steht. Auf den Kalenderblättern finden sich Tipps und Ideen zur Unterstützung inklusiver Prozesse und zu Literacy-Angeboten zu verschiedenen Themen (z. B. Alle da!, Superhelden-ABC, Was macht die Katze?, s. Abb. 2).

Insgesamt umfasst der Kalender neun Themen mit jeweils vier Seiten. Somit werden insgesamt 36 Wochen bzw. ein knappes Kitajahr abgedeckt. Zu jedem Thema gibt es vier Seiten – immer eine mit Fokus auf Angebote zum *Lesen*, eine mit Angeboten zum frühen *Schreiben*, eine Seite mit Fokus auf *Austausch* und eine Seite mit Angeboten zum *ABC*, *zu Buchstaben, Wörtern, Reimen* (s. Abb. 4). Die durchgehende Berücksichtigung dieser vier Bereiche erfolgt auf der Grundlage einer umfassenden Literaturrecherche (Brinkmann & Brügelmann, 2006; Cunningham, 2008; Erickson & Koppenhaver, 2020; Jampert, Best, Guadatiello, Holler & Zehnbauer, 2007; Sénéchal et al., 2001).

Auf jeder Kalenderseite gibt es immer ein Motto, es gibt Beispiele für Bücher, für Reime, Tischsprüche usw. (s. Abb. 5). Das Anliegen ist es, möglichst viele konkrete Ideen so zu erläutern, dass die Umsetzung im Kitaalltag gelingen kann und nach und nach Routinen implementiert werden, die den Anforderungen an eine gute Literacy-Praxis und an eine gute inklusive Praxis entsprechen. Dabei müssen nicht genau die Bücher oder Reime aus dem Kalender genutzt werden – die Fachkräfte dürfen gern andere wählen, aber die Strategien wie lautes Denken, Feedback geben, den Kindern folgen usw. sollten trotzdem genutzt werden. Erfahrungen zeigen, dass Angebote, die zwar eine gewisse Verbindlichkeit aufweisen, aber auch modifiziert werden dürfen, eine bessere Wirksamkeit zeigen als solche, bei denen feste Vorgaben umgesetzt werden sollen (Philipp & Souvignier, 2016).

Abbildung 4. Die Themen im LINK-Kalender (links) mit dem Hinweis zu den vier Bereichen: Lesen, Schreiben, ABC und Austausch, die kontinuierlich berücksichtigt werden. Dazu gibt es auch das LINK-Poster (rechts).

Das langfristige Ziel ist die Hinführung zu einer systematischen Literacy-Praxis, bei der jeder Bereich jeden Tag berücksichtigt wird und bei der jedes Kind jeden Tag aktiv eingebunden wird (s. Abb. 4).

Darüber hinaus gibt es unten auf jeder Kalenderseite eine sog. Checklistenfrage – z. B.

- Sind alle Kinder auf den Fotos zu sehen? (S. 5)
- Unterstützen die Erwachsenen Gespräche zwischen den Kindern? (S. 13)
- Haben alle Kinder heute etwas gelesen, angeschaut oder durchgeblättert? (S. 20)
- Haben alle Kinder Stifte (oder Alternativen)? (S. 28)

Durch diese Fragen werden auch im Alltag die Reflexionsfähigkeiten der Fachkräfte und der Austausch der Kolleg:innen untereinander angeregt.

Abbildung 5: Elemente auf den Seiten des LINK-Wochenkalenders

Im Folgenden werden die vier Kalenderblätter zum ersten Thema genauer vorgestellt.

Das erste Thema lautet ‚Alle da!'. Im Fokus steht die im Kontext von Inklusion wichtige Willkommenskultur und die Wertschätzung jedes einzelnen Kindes als wichtiger und anerkannter Teil der Gruppe (Booth, Ainscow & Kingston, 2006). Das Motto der ersten vier Wochen lautet entsprechend ‚Schön, dass du da bist!'.

Abbildung 6: Die vier Kalenderblätter zum ersten Thema: Das erste Blatt zum Schreiben, das zweite zum Austausch, das dritte zum Lesen, das vierte zu den Buchstaben (ABC).

Auf diesen vier Kalenderblättern werden verschiedene Hinweise gegeben, wie man im Alltag und rund um Literacy-Angebote Willkommenskultur, Wertschätzung und Anerkennung zum Ausdruck bringen kann. Zunächst steht der Bereich *Schreiben* im Fokus: Die Kinder beginnen, sich in eine Anwesenheitsliste einzutragen – auch die jüngeren Kinder und auch die Kinder mit ganz unterschiedlichen Behinderungen. Auf dem Kalenderblatt steht:

> [Schreiben] Es wird eine Anwesenheitsliste angelegt, in der die Kinder ihre Namen eintragen. Die Erwachsenen zeigen Vorschussvertrauen: „Klar kannst du dich da so eintragen, dass ich sehe, dass du heut auch da bist." Es geht nicht darum, ob ein Name ‚richtig' geschrieben wird. Wenn ein Kind hinterher weiß ‚das da ist von mir', ist das klasse. Das Ergebnis in jedem Fall loben! (Forschungs- und Beratungszentrum für Unterstützte Kommunikation [FBZ-UK] & Forschungsstelle Literacy & Inklusion, 2021a, S. 1)

Im Laufe der ersten Woche soll also die Anwesenheitsliste als neue Routine eingeführt und darauf geachtet werden,

- dass allen Kindern zugetraut wird, dass sie sich beteiligen können;
- dass alle Kinder schreiben;
- dass es nicht darum geht, den Buchstaben oder Namen richtig zu schreiben, sondern darum, zu verstehen, was der Eintrag des Kindes in der Anwesenheitsliste bedeutet und
- dass die Einträge aller Kinder gewertschätzt werden bzw. dass alle Kinder gelobt werden.

In den Begleitinformationen findet man ergänzend Hinweise dazu, was man tun kann, wenn z. B. ein Kind keinen Stift halten kann: „Adaption für Kinder, die keinen Stift halten können: das Kind kann seine Hand *auf* die Hand des Erwachsenen legen, während dieser den Namen schreibt; das Kind kann auf einer ABC-Tafel oder kopierten Tastatur auf Buchstaben zeigen und jemand anders trägt das ein oder es liegen Namenskärtchen zum Kletten bereit" (FBZ-UK, 2021b, S. 3). Solche Adaptionen werden auch in der Weiterbildung thematisiert.

Erfahrungsgemäß dauert das Einführen neuer Routinen im Alltag länger als eine Woche, entsprechend bleibt der Fokus auf Willkommenskultur und Anwesenheitsliste noch drei weitere Wochen erhalten. In der zweiten Woche geht es verstärkt um den *Austausch*. Auf dem Kalenderblatt steht:

> [Austausch] Jedes Kind soll sich jeden Tag als wertgeschätzter Teil der Gruppe wahrnehmen. Beim Gespräch über die Namen auf der Anwesenheitsliste wird besprochen, wer da ist und wer nicht. Alle werden namentlich begrüßt. Auch Reime oder Begrüßungslieder, bei denen die Kinder namentlich begrüßt werden, sind geeignet, um diese Wertschätzung auszudrücken. (FBZ-UK, 2021a, S. 2)

Dazu gibt es auf den ‚Alle da'-Kalenderseiten einen Begrüßungsreim zum Rhythmus von ‚We will rock you'. Durch das namentliche Begrüßen der einzelnen Kinder werden inklusive Prozesse unterstützt; Reime sind ein wichtiges Angebot zur phonologischen Bewusstheit (Martschinke, Kirschhock & Frank, 2005; Roth, 1999). Es geht immer wieder um diese Kombination von Inklusion und Literacy.

In der dritten Woche steht das *Lesen* im Fokus. Es wird beschrieben, wie sich Leseanlässe rund um die Anwesenheitsliste (z. B. Nachschauen, ob sich jemand schon eingetragen hat) oder in anderen Situationen gestalten lassen:

> [Lesen] Das Eintragen in die Liste wird sprachlich begleitet. Wenn die Erwachsenen laut denken, erfahren die Kinder, was im Kopf von Lesern vor sich geht – z. B. gemeinsam die Zeile suchen: „Sssimon, da höre ich ein S, wo steht denn ein S?" (Mit dem Finger gut sichtbar suchen.) „Da steht dein Name", (zeigen, mit dem Finger unterhalb des Namens entlangfahren, langgezogen lesen). Auch auf Zeichnungen, am Kleiderhaken oder Schuhregal nach dem Namen schauen: „Hier steht dein Name – das ist dein Haken!" (FBZ-UK, 2021a, S. 3)

Hier wird erläutert, wie die Erfahrungen der Kinder mit Schrift in wiederkehrenden Alltagssituationen so unterstützt werden können, dass die Kinder durch die Modelle und Erläuterungen der Erwachsenen nach und nach verstehen lernen, was man beim Lesen tut und warum es interessant sein kann, im Umfeld auch auf Schrift zu achten. Diese Angebote sind zu Beginn rund um die Namen der Kinder angelegt – da der eigene Name für viele Kinder von großem Interesse ist. Deshalb steht er bei den Lese- und Schreibangeboten lange im Fokus.

Auf dem vierten und letzten Kalenderblatt zum Thema ‚Alle da!' steht der Bereich *ABC, Buchstaben, Wörter & Reime* im Fokus:

> [ABC] Beim Eintragen in die Liste auch auf die Buchstaben eingehen: „Das ist dein Buchstabe." Es geht weniger um das ‚richtige' Benennen der Buchstaben, sondern darum, den eigenen Buchstaben als etwas Besonderes zu sehen und zu erkennen, wenn er irgendwo steht. Wenn Cem und Claudia den gleichen Buchstaben haben, diese aber unterschiedlich klingen, ist das kein Problem: „Das ist ein komischer Buchstabe, in deinem Namen klingt der so und in deinem so. Das ist manchmal so!" (FBZ-UK, 2021a, S. 4)

Dass die Angebote so detailliert beschrieben wurden, dass die Anwesenheitsliste über einen Zeitraum von vier Wochen eingeführt wird und dass es an verschiedenen Stellen auch Formulierungsvorschläge gibt, ist die Reaktion auf den Bedarf der Fachkräfte. Eine weitere Reaktion sind neben den Bücherhinweisen im Kalender zusätzlich kommentierte *Büchertipps*, die ebenfalls zum Download auf der Homepage zu finden sind.

Die LINK-Weiterbildung

Im Fokus der Weiterbildung stehen Hinweise zur Umsetzung verschiedener Angebote, die Begleitung der Fachkräfte und der Austausch mit ihnen, Beobachtungsaufgaben und theoretische Grundlagen als Basis für Reflexionsfähigkeiten.

Da Weiterbildungsangebote mehrere Termine bzw. Kontakte umfassen sollten (Leko & Roberts, 2014), werden drei Weiterbildungstermine über einen Zeitraum vom ca. 2 Monaten angeboten: Bei den ersten beiden Terminen werden Hinweise zum Kalender und zu den Begleitinformationen gegeben und die theoretische Grundlage so erläutert, dass die Fachkräfte in den nächsten Wochen die Umsetzung ausprobieren und viele Erfahrungen sammeln können. Beim dritten Termin rücken die Erfahrungen der Fachkräfte, der Austausch und die Arbeit an konkreten Beispielen stärker in den Fokus, um die Handlungskompetenzen und die Reflexionsfähigkeiten kontinuierlich zu unterstützen.

Im Folgenden werden die einzelnen Weiterbildungstermine kurz beschrieben, um einen Eindruck von den Inhalten und Formaten zu vermitteln. Alle Termine können komplett online angeboten werden.

Die einzelnen Termine haben Titel, die sich aus dem Kalender und den Praxisangeboten ergeben:
1. Termin (3x45min): Schön, dass du da bist!
2. Termin (3x45min): Was steht da?
3. Termin (2x45min): Schreib's in Geheimschrift!

Beim ersten Termin wird der Kalender vorgestellt. Die Angebote und Anregungen auf den ersten Seiten werden erläutert, es werden Bilder aus verschiedenen Kitas gezeigt, Fragen beantwortet, Adaptionen beschrieben und es gibt mehrfach Zeit für den Austausch in Kleingruppen und im Plenum. Ein Ziel ist es, eine Vertrauensbasis zu schaffen und parallel aufzuzeigen, in welchen Momenten Literacy-Angebote in den Alltag integriert werden können und was bei der Umsetzung mit Fokus auf Inklusion zu beachten ist (alle Kinder werden aktiv einbezogen, deshalb werden verschiedene Adaptionen vorgestellt und der Fokus wird auf das Mitmachen und nicht auf das ‚richtige Schreiben' gerichtet).

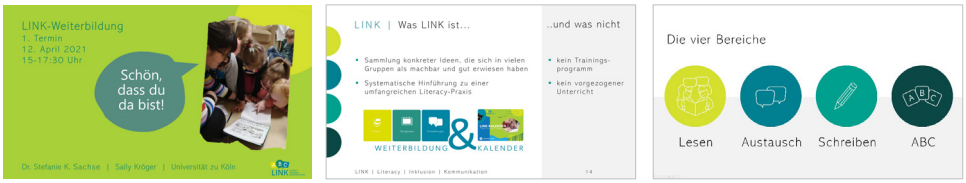


Abbildung 7: Folien aus der Weiterbildung

Beim zweiten Termin stehen u. a. das Dialogische Vorlesen und Schrift im Alltag im Fokus. Es geht um Möglichkeiten, im Alltag auf Schrift aufmerksam zu machen (auf Namensschildern, auf dem Essensplan oder wenn der Name im T-Shirt steht), Schreibanlässe als Lernanlässe zu verstehen und zu nutzen: wenn z. B. etwas für die Eltern aufgeschrieben wird oder Bilder beschriftet werden. Solche Momente können genutzt werden, um mit den Kindern gemeinsam zu überlegen, was man auf dem Bild wie beschriften könnte. Ab dem zweiten Termin rücken *Strategien* wie das ‚laute Denken' oder ‚Modelle bieten' stärker in den Vordergrund. So wird am Beispiel von ‚Was ich mag' (Eparvier & Bravi, 2018) gezeigt, wie die begleitenden Gespräche auch mit unterstützt kommunizierenden Kindern gestaltet werden können. Hier wird auch der Einsatz von Gebärden und Kommunikationshilfen geübt. Parallel wird der Blick immer wieder auf inklusive Prozesse gerichtet und demonstriert, wie die Kinder zum *Austausch untereinander* angeregt werden können und wie auch dabei Unterstützte Kommunikation für Kinder mit schweren Behinderungen eingesetzt werden kann.

Beim dritten und letzten Termin (ungefähr sechs Wochen später) stehen erfahrungsgemäß sehr konkrete Fragen im Fokus. Die Fachkräfte haben bis zu diesem Zeitpunkt viel ausprobiert: Sie haben z. B. Bücher vorgelesen und dabei eine Woche den Fokus auf Austausch und Gespräche gerichtet; eine Woche wurde der Fokus auf das Lesen gerichtet usw. Die Fachkräfte haben Erfahrungen mit verschiedenen

Unterstützungsstrategien sammeln können und reflektieren auf dieser Grundlage genauer, wie mit z.T. widersprüchlichen Anforderungen umzugehen ist (Scherf, 2013). In der Weiterbildung werden solche Aspekte thematisiert und Möglichkeiten der Interaktionsgestaltung mit konkreten Formulierungsvorschlägen erläutert (wenn sich Kinder nicht trauen, ein Foto oder Bild zu beschriften, dann können die Fachkräfte dem Kind leise zuflüstern: ‚Schreib's in Geheimschrift.').

Deutlich wird, dass das LINK-Paket weder ein Übungsprogramm, noch vorgezogener Unterricht ist. Ziel ist die längerfristige Hinführung zu einer systematischen Literacy-Praxis in inklusiven Gruppen. Viele der Angebote lassen sich nach und nach in den Kitaalltag integrieren und alltagsimmanent umsetzen. Dabei kommt dem Austausch der Kolleg:innen untereinander besondere Bedeutung zu. Deshalb werden bei allen Weiterbildungsterminen Austausch und Gruppenprozesse als Teil des Lernprozesses verstanden (Sulzer & Wagner, 2011).

4. Erfahrungsberichte

In den LINK-Kitas konnten viele Veränderungen beobachtet werden: Schrift wird ganz selbstverständlich verwendet, z. B. werden die Haken und Schuhregale der Kinder nur mit dem Namensschild (Schrift ohne Symbol) versehen, die Kinder tragen sich ganz selbstverständlich auf der Anwesenheitsliste ein, es wird gemeinsam auf dem Essensplan geschaut, was es heute zu essen gibt. Es gibt viele Bücher, Stifte, Holzbuchstaben, es wird gereimt, gesungen, gelesen.

Was war aus der Perspektive der Fachkräfte besonders hilfreich? Die Fachkräfte nennen bei der abschließenden Onlineumfrage die konkret beschriebenen Hinweise, die für sie leicht im Alltag umzusetzen waren. Dabei beziehen sich die Fachkräfte auf die Ideen aus dem Kalender, die Beispielformulierungen, die Sprüche und Reime, aber auch auf die Inhalte der Weiterbildung z. B. zum Dialogischen Vorlesen, Vorschussvertrauen als Grundhaltung, Schreiben der Namensschilder mit Groß- und Kleinbuchstaben, das laute Denken oder den Gebrauch der inneren Stimme.

In Bezug auf das Lesen haben Fachkräfte in einer der Feedbackrunden von folgenden Erfahrungen berichtet: Zum einen, dass sie das Dialogische Vorlesen deutlich ausgebaut haben, dass die Erwachsenen den Interessen der Kinder bei den begleitenden Gesprächen viel gelassener folgen können, seit sie sich noch einmal mit der Bedeutung dieser begleitenden Gespräche auseinandergesetzt haben. Zum anderen werden Bücher – wenn von den Kindern gewünscht – noch viel häufiger vorgelesen als vorher, weil deutlich geworden ist, dass die Kinder genau diese vielen Wiederholungen brauchen, um *nach und nach* mehr verstehen und eine aktivere Rolle bei den begleitenden Gesprächen übernehmen zu können. Die Fachkräfte beschreiben auch, dass die LINK-Angebote zum einen in bereits vorhandene Routinen integriert werden konnten und dass sich zum anderen auch neue Routinen in der Kitapraxis ergeben haben (Schreiben der Anwesenheitsliste, Feedback bezogen auf Anstrengung, Reime zur Unterstützung von Übergängen usw.).

Welchen Eindruck haben die Fachkräfte in Bezug auf die Kinder? Was hat den Kindern besonders Spaß gemacht? Zum einen gefiel den Kindern das gemeinsame Lesen der Bilderbücher – besonders die Bücher ‚Mag ich. Gar nicht!' (Holzwarth & Strozyk, 2015) und das ‚Spinnen-ABC' (Pompe, 2014). Außerdem beschreiben die Fachkräfte ein gesteigertes Interesse an Schrift, besonders am eigenen Buchstaben und am selbstständigen Kritzeln und Schreiben. Sie geben an, dass die Kinder die Anwesenheitsliste einfordern, Namen auf dem Zahnputzbecher erkennen, dass sie sich auch gemeinsam Reime und Geschichten ausdenken.

5. Ausblick

Eine zentrale Gelingensbedingung für Inklusion ist *Zeit zum Austausch*. Austausch über die Gestaltung von Angeboten für heterogene Gruppen, über Adaptionen, über die Entwicklungsmöglichkeiten der Kinder mit komplexen Behinderungen, über Dokumentationserfordernisse, interdisziplinäre Zusammenarbeit u.v.m. Im LINK-Paket wird auch aus diesem Grund Zeit für Austausch und Reflexion eingeräumt.

Ein wichtiger Grundsatz für die inklusive Arbeit in den Kitas ist das *Vorschussvertrauen*: Vertrauen, das allen Kindern entgegengebracht wird, Vertrauen, dass alle Kinder Fortschritte auf ihrem Weg zur Schrift machen können – wenn die Kinder adäquate Angebote erhalten. Informationen darüber, wie diese Angebote in heterogenen Gruppen gestaltet werden können, wurden im LINK-Paket aufbereitet. Die Umsetzung einer solchen inklusiven Literacy-Praxis erfolgt schon an verschiedenen Orten in Deutschland – und wir möchten allen teilnehmenden Fachkräften für den wertvollen Austausch und ganz besonders allen Kindern danken!

Literatur

Bernasconi, T., Sachse, S. K. & Kröger, S. (i. D.). Inclusive Classroom Profile, deutsche Kindergartenversion. Ein Instrument zur Einschätzung inklusiver Praxis in Kindertageseinrichtungen. *Frühförderung interdisziplinär, 40* (3), 134–142. https://doi.org/10.2378/fi2021.art13d

Booth, T., Ainscow, M. & Kingston, D. (2006). *Index für Inklusion. Tageseinrichtungen für Kinder. Lernen, Partizipation und Spiel in der inklusiven Kindertageseinrichtung entwickeln*. Frankfurt am Main: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW).

Brinkmann, E. & Brügelmann, H. (2006). *Offenheit mit Sicherheit*. Hamburg: Verlag für pädagogische Medien.

Center for Literacy and Disability Studies (o. J.). *Experimental version of the Bridge protocol.* (The Bridge Assessment). Verfügbar unter: https://www.med.unc.edu/ahs/clds/resources/early-childhood-resources-1/the-bridge-assessment/

Cunningham, P. M. (2008). *The Teacher's Guide to the Four-Blocks*. Greensboro: N.C.

Eparvier, H. & Bravi, S. (2018). *Was ich mag.* Leipzig: Klett.

Erickson, K. & Koppenhaver, D. (2020). *Comprehensive Literacy for All*. Baltimore: Brookes.

Forschungs- und Beratungszentrum für Unterstütze Kommunikation & Forschungsstelle Literacy & Inklusion (2021a). *LINK-Kalender. Literacy, Inklusion & Kommunikation*. Universität zu Köln.

Forschungs- und Beratungszentrum für Unterstützte Kommunikation & Forschungsstelle Literacy & Inklusion (2021b). *Begleitmaterialien zum LINK-Kalender. Literacy, Inklusion & Kommunikation*. Universität zu Köln.

Guskey, T. (2002), Professional Development and Teacher Change. *Teachers and Teaching*, 8 (3), 381–391. https://doi.org/10.1080/135406002100000512

Holodynski, M., Seeger, D. & Souvignier, E. (o. J.). *Anleitung zur Erhebung sozio-emotionaler Basiskompetenzen im Vorschulalter*. Göttingen: Hogrefe.

Holzwarth, W. & Strozyk, T. (2015). *Mag ich! Gar nicht!* Leipzig: Klett.

Jampert, K., Best, P., Guadatiello, A., Holler, D. & Zehnbauer, A. (2007). *Schlüsselkompetenz Sprache. Sprachliche Bildung und Förderung im Kindergarten.* Weimar: Verlag das netz.

Kröger, S. (i. V.). *Inklusion in Kindertagesstätten unterstützen. Eine Evaluation im Rahmen des LINK-Projekts auf der Grundlage des Inclusive Classroom Profiles (ICP).*

Leko, M. M. & Roberts, C. A. (2014). How does professional development improve teacher practice in inclusive schools? In J. McLekskey, N. Waldron, F. Spooner & B. Algozzine (Hrsg.), *Handbook of effective inclusive schools: Research and practice* (S. 41–54). New York: Routledge.

Martschinke, S., Kirschhock, E.-M. & Frank, A. (2005). *Diagnose und Förderung im Schriftspracherwerb. Der Rundgang durch Hörhausen.* Donauwörth: Auer.

Nentwig-Gesemann, I., Bakels, E., Walther, B. & Munk, L. (2019). *Achtung Kinderperspektiven! Mit Kindern Kita-Qualität entwickeln* (Plakat). Verfügbar unter: https://www.bertelsmann-stiftung.de//de/publikationen/publikation/did/plakat-achtung-kinderperspektiven-mit-kindern-kita-qualitaet-entwickeln

Petermann, F. (2014). Implementationsforschung: Grundbegriffe und Konzepte. *Psychologische Rundschau, 65* (3), 122–128. https://doi.org/10.1026/0033-3042/a000214

Philipp, M. & Souvignier, E. (2016). Lesefördermaßnahmen zwischen Gelingensbedingungen und Implementierungshindernissen: Lessons learned, lessons yet to learn. In M. Philipp & E. Souvignier (Hrsg.), *Implementation von Lesefördermaßnahmen. Perspektiven auf Gelingensbedingungen und Hindernisse* (S. 123–148). Münster: Waxmann.

Pierce, P. L., Summer, G. & O'DeKirk, M. (2009). The Bridge: An Authentic Literacy Assessment Strategy for Individualizing and Informing Practice With Young Children With Disabilities. *Young exceptional children*, 12(3), 2–14. https://doi.org/10.1177/1096250609332304

Pompe, L. (2014). *Spinnen-ABC.* Zürich: Orell Füssli.

Rhyner, P. M., Haebig, E. K. & West, K. M. (2009). Understanding Frameworks for the Emergent Literacy Stage. In P. M. Rhyner (Hrsg.), *Emergent literacy and language development: Promoting learning in early childhood* (S. 5–35). New York: Guilford.

Kluczniok, K. & Nattefort, R. (2018). *Kindergarten-Skala-Erweiterung (KES-E)*. Herausgegeben von H.-G. Roßbach & W. Tietze. Weimar: Verlag das netz.

Roth, E. (1999). *Prävention von Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten Evaluation einer vorschulischen Förderung der phonologischen Bewusstheit und der Buchstabenkenntnis*. Frankfurt am Main: Lang.

Sachse, S. K. & Bertz, V. (2018). *The BRIDGE. Die Brücke zur Schrift. Literacy-Fähigkeiten von Kindern mit und ohne Behinderung.* Dt. Übertragung des Beobachtungsbogens (CLDS, o. J.; Pierce et al., 2005). Genehmigte Projektversion.

Sachse, S. K. & Kröger, S. (2021). Literacy-Angebote in den inklusiven Kita-Alltag implementieren. Quintessenzen aus dem LINK-Projekt. In B. Gebhard, L. Simon, K. Ziemen, G. Opp & A. Groß-Kunkel (Hrsg.), *Transitionen. Übergänge in der Frühförderung gestalten* (S. 256–264). Idstein: Schulz-Kirchner.

Scherf, D. (2013). *Leseförderung aus Lehrersicht.* Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-02477-2

Sénéchal, M., LeFevre, J.-A., Smith-Chant, B. & Colton, K. V. (2001). On refining theoretical models of emergent literacy: The role of empirical evidence. *Journal of School Psychology, 39* (5), 439–460. https://doi.org/10.1016/S0022-4405(01)00081-4

Soukakou, E. (2009, dt. 2019). *Inclusive Classroom Profile – deutsche Kindergartenversion*. Paul H. Brookes Publishing Co., Inc. Übersetzung im Rahmen des LINK-Projekts vom Verlag genehmigt. Unveröffentlichte Forschungsversion.

Soukakou, E. (2016). *Inclusive Classroom Profile (ICP) Manual*, Research Edition. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.

Sulzby, E., Branz, C. M. & Buhle, R. (1993). Repeated readings of literature and low socioeconomic status Black kindergartners and first graders. *Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 9, 183–196. https://doi.org/10.1080/1057356930090205

Sulzer, A. & Wagner, P. (2011). *Inklusion in Kindertageseinrichtungen – Qualifikationsanforderungen an die Fachkräfte*. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. München: DJI.

Viernickel, S. (2010). Soziale Kompetenzen im Kontext von Peer-Beziehungen. In M. Stamm & D. Edelmann (Hrsg.), *Frühkindliche Bildung* (S. 55–73). Zürich: Rigger.

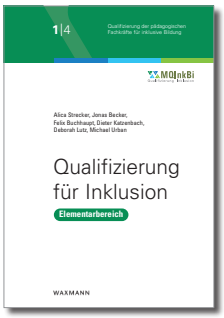
Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte für inklusive Bildung

MQInkBi
Qualifizierung Inklusion

Inklusion ist als Thema aus dem deutschen Bildungssystem nicht mehr wegzudenken und trotzdem stellt sie weiterhin eine Herausforderung auf unterschiedlichen Ebenen dar. Die Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte ist dabei neben der Bereitstellung adäquater Rahmenbedingungen als ein besonders wichtiges Handlungsfeld zu betrachten. Die Bände der Reihe „Qualifizierung für Inklusion“ greifen den bestehenden Forschungs- und Entwicklungsbedarf auf und geben einen Überblick über die Ergebnisse der vom BMBF im Rahmen des Programms „Qualifzierung der pädagogischen Fachkräfte für inklusive Bildung“ geförderten Forschungsprojekte. Adressiert werden damit sowohl Wissenschaftler:innen als auch mit dem Themenfeld Inklusion befasste Personen und Institutionen der Aus-, Fort- und Weiterbildung, der Bildungsadministration und der Bildungspolitik.

Die Reihe besteht aus vier Bänden, in denen die Ergebnisse zur Qualifizierung für Inklusion im Elementarbereich (Band 1), in der Grundschule (Band 2), in der Sekundarstufe (Band 3) sowie in der Berufsschule, Hochschule und Erwachsenenbildung (Band 4) vorgestellt werden.

BAND 1

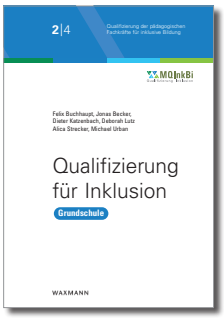


2022, 126 Seiten, br., 27,90 €,
ISBN 978-3-8309-4512-3
E-Book: open access,
ISBN 978-3-8309-9512-8,
doi.org/10.31244/9783830995128

Alica Strecker, Jonas Becker,
Felix Buchhaupt, Dieter Katzenbach,
Deborah Lutz, Michael Urban (Hrsg.)

Qualifizierung für Inklusion
Elementarbereich

BAND 2

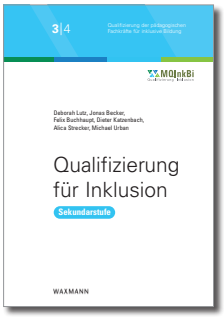


2022, 202 Seiten, br., 29,90 €,
ISBN 978-3-8309-4513-0
E-Book: open access,
ISBN 978-3-8309-9513-5,
doi.org/10.31244/9783830995135

Felix Buchhaupt, Jonas Becker,
Dieter Katzenbach, Deborah Lutz,
Alica Strecker, Michael Urban (Hrsg.)

Qualifizierung für Inklusion
Grundschule

BAND 3

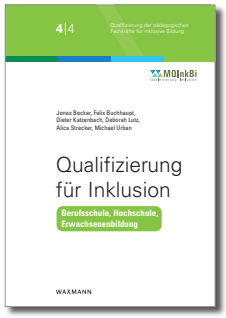


2022, 248 Seiten, br., 29,90 €,
ISBN 978-3-8309-4514-7
E-Book: open access,
ISBN 978-3-8309-9514-2
doi.org/10.31244/9783830995142

Deborah Lutz, Jonas Becker,
Felix Buchhaupt, Dieter Katzenbach,
Alica Strecker, Michael Urban

Qualifizierung für Inklusion
Sekundarstufe

BAND 4



2022, 100 Seiten, br., 24,90 €,
ISBN 978-3-8309-4515-4
E-Book: open access,
ISBN 978-3-8309-9515-9
doi.org/10.31244/9783830995159

Jonas Becker, Felix Buchhaupt,
Dieter Katzenbach, Deborah Lutz,
Alica Strecker, Michael Urban (Hrsg.)

Qualifizierung für Inklusion
Berufsschule, Hochschule
und Erwachsenenbildung

www.waxmann.com
WAXMANN