



Petra Wagner

## Inklusive Qualitätsentwicklung auf der Grundlage Vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung<sup>1</sup>

Schulen und Kitas in Deutschland unterscheiden sich erheblich in Bezug auf ihre Funktionsgesetze und ihre institutionelle Logik, auch in der Frage nach Standards. Die verbindlich geforderte Qualität einer pädagogischen Einrichtung an den Leistungen der Kinder oder SchülerInnen messen zu wollen, die sie entlässt, trifft bei den Akteuren im Kindergarten tendenziell auf Unverständnis oder Abwehr.<sup>2</sup> Ein solches Ansinnen erscheint gefangen im „Lehr-Lern-Kurzschluss“ (Klaus Holzkamp<sup>3</sup>) und unvereinbar mit dem zeitgenössischen Bildungsbegriff, der seit 10 Jahren den fachlichen Diskurs in der Frühpädagogik befeuert.

### Standards – Lernen - pädagogische Qualität: Was Schulen von Kitas lernen können

Bildung als „subjektive Aneignungstätigkeit, mit der sich der Mensch ein Bild von der Welt macht“ (Preissing/ Heller 2009, 42), eingebettet in die je spezifischen sozial-historischen Verhältnisse, mit dem Ziel, diese gemeinsam mit anderen verantwortungsvoll zu gestalten, geht aus von einem lernenden Subjekt, dessen eigensinnigen Prozesse der (Ko-)Konstruktion von Welt seitens der PädagogInnen nicht vorgegeben oder vollständig unter Kontrolle genommen werden können. Was PädagogInnen tun und was Kinder lernen, steht demzufolge keineswegs in einem Ableitungsverhältnis, sondern muss getrennt voneinander betrachtet und beschrieben werden.<sup>4</sup> Ein bestimmtes Selbstverständnis ist die Folge: PädagogInnen tragen einerseits eine große Verantwortung dafür, Erfahrungen und Kompetenzen zu ermöglichen, gleichzeitig brauchen sie ein hohes Maß an Selbstbescheidung, um zu akzeptieren, dass Kinder auf je unterschiedliche Weise davon Gebrauch machen. Indikatoren zur Bestimmung und Überprüfung pädagogischer Qualität<sup>5</sup> beziehen sich in diesem Verständnis in erster Linie auf das Handeln der PädagogInnen. Dass sie mit daran beteiligt sind, die Qualität zu definieren, ist ebenfalls in diesem Bildungsverständnis begründet, das auf Kompetenzen, Autonomie und Solidarität zielt.

Mit der Investition des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend in einen länder- und trägerübergreifenden Forschungsverbund, der in fünf großen Teilprojekten eine „Nationale Quali-

---

<sup>1</sup> In: Vera Moser (Hrsg.) (2012): Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung. Stuttgart: Kohlhammer. S. 82-90

<sup>2</sup> Deutlich etwa an den Kontroversen um „Sprachstandsfeststellungen“ und „Sprachtests“ im Kindergarten.

<sup>3</sup> Klaus Holzkamp meint damit das Festhalten an der Vorstellung, man könne mit Lehrhandlungen bestimmte Lernergebnisse erzeugen, die im schulischen Kontext in der „begrifflichen Kurzschließung von „Lehren“ und „Lernen“, also in der der Gleichsetzung von Lernen mit Lehrlernen“ ihren Ausdruck finde (Holzkamp 1993, 391)

<sup>4</sup> So unterscheidet z.B. das „**Berliner Bildungsprogramm** für die Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in Tageseinrichtungen bis zu ihrem Schuleintritt“ die Aufgaben der ErzieherInnen von den Kompetenzen, die zu erwerben jedem Kind in einer Berliner Kita ermöglicht werden soll. (2004)

<sup>5</sup> Gemeint als Prozessqualität, neben der die Strukturqualität Arbeitsbedingungen, räumliche und personelle Ausstattung etc. definiert.



tätsinitiative im System der Tageseinrichtungen für Kinder“ (1999-2003<sup>6</sup>) realisierte, bekam die Fachdebatte um Qualität in Kitas großen Auftrieb, noch vor der PISA-Diskussion und der Erstellung verbindlicher Kita-Bildungsprogramme in den Bundesländern. Eine Kontroverse bestand darin, ob Qualität „universell“ bestimmt werden könne oder jeweils konzeptbezogen. Die Kontroverse blieb unabgeschlossen: Vier Teilprojekte beanspruchten, ihre Kriterien und Instrumente (für Schulkinder, 0-6-Jährige; Trägerqualität) seien quasi „konzeptneutral“. Ein Teilprojekt entwickelte seine Qualitätskriterien und Verfahren der internen und externen Evaluation explizit für ein bestimmtes pädagogisches Konzept, für die Arbeit nach dem Situationsansatz. Die Autorinnen nennen dafür folgende Gründe:

*„Wir sind der Überzeugung, dass Qualität und Qualitätsentwicklung nicht unabhängig von konzeptionellen Überlegungen und Entscheidungen gedacht werden kann. Wer immer Qualität entwickeln und bewerten will, muss seine Leitvorstellungen von Bildung und Erziehung, seine Ziele und pädagogischen Grundsätze offen legen und fachlich begründen. Es muss klar sein, **was** entwickelt, überprüft und bewertet werden soll. Wir haben unserer Definition von Qualität das Konzept Situationsansatz zu Grunde gelegt. Mit der Formulierung von Qualitätsansprüchen und Qualitätskriterien haben wir dieses Konzept gleichzeitig präzisiert und auf der Grundlage neuer Erkenntnisse der Bildungsforschung aktualisiert.“* (Preissing/ Heller 2009, 56)

### **Inklusion als wertebezogener Rahmen für Qualitätsentwicklung**

In der Diskussion um Inklusion erhält diese Kontroverse neue Nahrung: Tony Booth, Mitautor des „Index für Inklusion“ (Booth/Ainscow/Kingston 2010) bemängelt, dass *„die Werte, die einem verbesserten, weiter entwickelten Schul- oder Bildungssystem zugrunde liegen, nur selten explizit gemacht werden“* (2011, 28). Dies sei jedoch unverzichtbar für eine systematische Praxisentwicklung, für die er „Inklusion als wertebezogenen Rahmen“ vorschlägt, innerhalb dessen er zahlreiche „inklusive Werte“ (wie Gleichheit, Rechte, Teilhabe, Respekt für Vielfalt u.a.) erläutert:

*„Der Rahmen, den ich entwickelt habe, ist nicht als Rezept gedacht, sondern als eine Einladung zum Dialog. Indem Menschen die Werte diskutieren, die sie ihren Handlungen und den Handlungen anderer zugrunde legen möchten, durchlaufen sie eine Art Alphabetisierung in Bezug auf Werte (value literacy) und werden zunehmend fachkundig in moralischen Diskussionen.“* (Booth 2010, 6)

Die Diskussionen seien Gelegenheiten der „Werte-Alphabetisierung“, zu der es auch gehöre, *„komplexe Urteile angesichts sich widerstreitender moralischer Argumente zu fällen“* (ebd.). Im Index für Inklusion gehört diese Auseinandersetzung mit Werten zur Dimension ‚Inklusive Kulturen entfalten‘. Booth folgert selbstkritisch aus Erfahrungen mit dem Index für Inklusion, dass dem Potenzial von Einrichtungskulturen, Entwicklung zu unterstützen oder zu unterminieren, in der Vergangenheit zu wenig Aufmerksamkeit geschenkt wurde. Dabei sei *„die Entwicklung von geteilten inklusiven Werten und kollaborativen Beziehungen“* überaus folgenreich für die beiden anderen Dimensionen ‚Inklusive Leitlinien etablieren‘ und ‚inklusive Praxis entwickeln‘ (vgl. Booth et al. 2010, S. 21f.).

### **Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung als inklusives Praxiskonzept**

Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung ist ein frühpädagogischer Ansatz, eine Adaption des „Anti-Bias-Approach“ (= Ansatz gegen Einseitigkeiten und Diskriminierung) von Louise Derman-Sparks, der in den 1980er Jahren in den USA entwickelt wurde. In Deutschland wurde er seit 2000 als Praxiskonzept

---

<sup>6</sup> Vgl.: <http://www.bildungserver.de/zeigen.html?seite=3768>



für Kindertageseinrichtungen erprobt und verbreitet und als „Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung“ übersetzt, bei der es darum geht, sich der Ursachen und Wirkungen von Vorurteilen und Diskriminierung in Kindertageseinrichtungen bewusst zu werden und pädagogische Praxis gezielt zu verändern. Gemeint sind Vorurteile und Abwertungen aller Art, die an den unterschiedlichen Merkmalen von Menschen festgemacht werden: an Hautfarbe, Herkunft, Sprache wie auch Religion, Geschlecht, sozialer Schicht, sexueller Orientierung, Alter, Behinderung.

Ausgangspunkt ist die Erkenntnis, dass sich Kinder auch aus Vorurteilen und Einseitigkeiten ihr Bild von der Welt konstruieren. Dabei ist wichtig, welcher sozialen Gruppe sie selbst angehören. Für Kinder aus diskriminierten oder benachteiligten Familien können abwertende Urteile über ihre soziale Gruppe zu Beschädigungen ihres Selbstbildes führen, die ihre Lernbereitschaft ernsthaft gefährden. Damit die Erfahrungen von Kindern mit Abwertung und Ausgrenzung nicht zur Lernbehinderung werden, brauchen sie Bildungseinrichtungen, in denen sie selbst in ihrer Besonderheit wahrgenommen und gestärkt werden. Respekt für ihre eigenen Familienkulturen und die aktive Auseinandersetzung mit anderen hilft ihnen, mit Unterschieden kompetent umzugehen. Eine klare Positionierung gegen Ausgrenzung und Diskriminierung vermittelt ihnen Schutz und ein inneres Bild davon, wie man unfairm Verhalten und Denken widerstehen kann. Es stärkt sie darin, sich selbstbewusst und neugierig auf Bildungsprozesse einzulassen.

Die bildungs- und gesellschaftspolitische Relevanz und Brisanz des Ansatzes liegt in der Verknüpfung des Rechts auf Bildung mit dem Recht auf Schutz vor Diskriminierung. Damit hat Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung eine klare Wertorientierung: Unterschiede sind gut, diskriminierende Vorstellungen und Handlungsweisen sind es nicht. Respekt für die Vielfalt findet eine Grenze, wo unfaire Äußerungen und Handlungen im Spiel sind. Es geht darum, so Louise Derman-Sparks, die Spannung zwischen dem *„Respektieren von Unterschieden“* und dem *„Nicht-Akzeptieren von Vorstellungen und Handlungen, die unfair sind“*, jeweils kreativ auszutragen (Louise Derman-Sparks, 1989, XI). Dies erfordert auf der Seite der pädagogischen Fachkräfte Diversitätsbewusstsein einerseits und eine Fähigkeit zur diskriminierungskritischen Analyse und Intervention andererseits. Es entspricht dem Credo der Inklusion, einerseits Heterogenität wert zu schätzen und zu berücksichtigen und andererseits Teilhabsbarrieren abzubauen (vgl. Sulzer/ Wagner 2011, 26).

Mit seinen Leitzielen und Handlungsprinzipien erweist sich der Ansatz Vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung als „inklusives Praxiskonzept“, das im Kitabereich insbesondere aufgrund seines Theorie-Praxis-Bezugs geschätzt wird.<sup>7</sup> In Implementierungsprojekten, an denen bundesweit zahlreiche Kitas unterschiedlicher Träger beteiligt waren, wurde ein Qualitätshandbuch erarbeitet, das die Ansprüche an vorurteilsbewusstes pädagogisches Handeln genauer bestimmt.

### **Qualitätshandbuch für Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung**

Das Handbuch orientiert sich an den vier Zielen vorurteilsbewusster Arbeit: Kinder in ihren Identitäten stärken, wozu das Respektieren ihrer Familienkulturen gehört (Ziel 1); allen Kindern Erfahrungen mit unterschiedlichen Menschen ermöglichen, damit sie kompetent werden im Umgang mit Diversität (Ziel

---

<sup>7</sup> Für mehr Informationen s. [www.kinderwelten.net](http://www.kinderwelten.net), zur Adaption in der Grundschule vgl. Wagner 2009. Im 3. Kinderwelten-Projekt 2007-2010 waren auch Grundschulen und Fachschulen für Sozialpädagogik beteiligt (s. Dokumentation der Abschlusstagung 2010 auf der website.)



2); das kritische Denken über Vorurteile, Einseitigkeiten und Diskriminierung anregen (Ziel 3) und das Aktivwerden gegen Einseitigkeiten, Unrecht und Diskriminierung ermutigen und unterstützen (Ziel 4).

Pädagogische Fachkräfte realisieren diese Ziele in vier Handlungsfeldern: In der vorurteilsbewussten Gestaltung der Lernumgebung, der Interaktion mit Kindern, der Zusammenarbeit mit Eltern und der Zusammenarbeit im Team. Zu jedem Handlungsfeld pro Ziel sind es 2-4 Ansprüche, die im Handbuch pädagogisches Handeln präzisieren, und diese mit jeweils 4-8 Qualitätskriterien ausführen. Die Vorgehensweise zur internen Evaluation, die Kitateams mit diesem Instrument vornehmen können, folgt der Systematik der Materialien für die Qualitätsentwicklung im Situationsansatz (Preissing/ Heller 2009, S. 56 ff): Selbsteinschätzung der Einzelnen, Strukturierte Gruppendiskussionen zur Teameinschätzung, Zusammenfassung der Einschätzungen und Verabredungen für die Weiterarbeit. Dabei werden Stärken sichtbar, die es zu erhalten gilt. Entwicklungsbedarf wird ebenfalls sichtbar, realisierbare Veränderungen werden geplant und durchgeführt. Ausschlaggebend ist, wieweit es den Kolleginnen gelingt, mit Hilfe des Handbuchs in einen fachlichen Austausch einzutreten, der Erkenntnisse befördert und fachliche Begründungen für das pädagogische Handeln vertiefen hilft.

Die Erfahrung zeigt, dass dieses meistens gelingt. Auch wenn nicht das ganze Handbuch bearbeitet wird, sondern ein Ausschnitt davon, wie dieser im Kontext einer Fortbildung für MultiplikatorInnen<sup>8</sup>: Es ist ein Qualitätsanspruch im Handlungsfeld „Zusammenarbeit im Team“ zum zweiten Ziel vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung, bei dem die Entwicklung von „Diversitätsbewusstsein“ im Vordergrund steht. (vgl. Wagner 2011)

In der Fortbildung wird den TeilnehmerInnen zunächst der Qualitätsanspruch mit den Kriterien vorgestellt:

2.11. Pädagogische Fachkräfte erarbeiten sich im Team eine sachlich korrekte und wertschätzende Sprache, um Unterschiede zwischen Menschen zu benennen.

2.11.1. Pädagogische Fachkräfte machen sich die negativen Auswirkungen von abwertenden Bezeichnungen für Menschen bewusst und achten auf eine anerkennende Sprache.

2.11.2. Pädagogische Fachkräfte vermeiden es, Kinder und ihre Familien als „anders“ oder von der Norm abweichend zu bezeichnen und verwenden stattdessen sachlich korrekte Beschreibungen für ihre Merkmale, Verhaltensweisen, Fähigkeiten.

2.11.3. Pädagogische Fachkräfte vermeiden die Verwendung von „wir“ oder „man“, wenn „ich“ oder „ihr“ oder „wir hier in der Gruppe“ gemeint ist.

2.11.4. Pädagogische Fachkräfte achten bei der Beschreibung von Familien auf deren Individualität und machen sie nicht zu Repräsentanten einer ganzen sozialen Gruppe.

2.11.5. Pädagogische Fachkräfte orientieren sich bei der Beschreibung ethnischer Vielfalt an der konkreten Lebensrealität der Familien in Deutschland und vermeiden touristische und folkloristische Bilder.

2.11.6. Pädagogische Fachkräfte achten darauf, Menschen mit Behinderungen nicht defizitär oder bemitleidenswert zu beschreiben, sondern realistisch mit ihren Stärken und Beeinträchtigungen.

<sup>8</sup> Im Rahmen von KINDERWELTEN.



2.11.7. Pädagogische Fachkräfte beschreiben körperliche Merkmale von Menschen sachlich korrekt und schließen nicht vorschnell von ihrer Hautfarbe, Augenform, Haarfarbe und –struktur auf ihre Herkunft.

2.11.8. Pädagogische Fachkräfte beschreiben Hautfarben mit sachlich korrekten Bezeichnungen für die unterschiedlichen Farbtöne und unterlassen bei der Beschreibung von Menschen dunkler Hautfarbe abwertende Bezeichnungen wie „Neger“, „Farbige“, „Mischling“.

Der Arbeitsauftrag für Kleingruppen lautet: *Diskutieren Sie die Kriterien zu diesem Anspruch. Wie wichtig sind Sie Ihnen? Wo können Sie mitgehen? Wo gibt es Widerspruch? Wieweit erfüllen Sie sie? Bringen Sie Beispiele mit.*

Die Vorstellung der Ergebnisse im Plenum zeigt, dass sich die TeilnehmerInnen von ihrem je unterschiedlichen Ausgangspunkt aus mit dem Anspruch beschäftigt haben, sachlich korrekt und wertschätzend über Unterschiede zu sprechen. Unterschiedliche Aspekte standen für sie im Vordergrund, z.B. die Auseinandersetzung mit Normen/ Normalität/ Normalisierung:

*„Ich bin über den Begriff „Normen“ gestolpert. Normen sind ja veränderbare Größen, z.B. die Ehe, sie galt früher als normal, Eheleute sind zusammen geblieben. Heute gibt es eher die Scheidung, wenn es nicht mehr klappt. Wie kommen wir zu bestimmten Normen, wer gibt Normen vor, wodurch verändern sie sich? Es wäre gut, das im Team zu diskutieren. Auch die Frage zu stellen: Wie geht es mir, wenn mein Verhalten als nicht normal bezeichnet wird?“*

Einige TeilnehmerInnen haben sich damit beschäftigt, wie es kommt, dass man häufig nicht wertschätzend über Unterschiede spricht und was man dagegen tun kann:

*„Wenn ich mir die Zeit nehme zu formulieren, dann kann ich mich sachlich korrekt und wertschätzend ausdrücken. Oft stehe ich aber unter Handlungsdruck und kann das dann nicht so ausdifferenzieren.“*

*„Ich hatte den Eindruck, dass hier hehre Ziele formuliert sind. Die sind aber wichtig und richtig, sehr umfassend. Es muss eine Reflexion über die eigene Sprache stattfinden, und da gilt es, zu üben und zu üben.“*

*„Man ist sich oft nicht bewusst, was man sagt. Die Reflexion muss vorher kommen.“*

*„Ob man mit diesen Kriterien arbeiten kann, hängt von der Bereitschaft ab, sich mit sich selbst kritisch auseinander zu setzen.“*

*„Man braucht Mut, um sich im Team auf die Sprachverwendung anzusprechen.“*

*„Man braucht Zeit, bis man andere Begriffe übernommen hat. Gut wäre es, eine Sammlung zu machen mit wertschätzenden Worten/ Bezeichnungen.“*

*„ Wenn ich bei mir selbst schaue, wie ich oft von „wir“ schreibe, wenn ich Deutsche meine, obwohl ich nicht mal Deutsche bin. Es wäre vielleicht gut, mit ErzieherInnen anhand von Bildern zu üben, ein Kind zu beschreiben und damit Sprachverwendungen zu überprüfen. Oder zu sammeln: was sind abwertende und anerkennende Ausdrücke, z.B. wenn bei uns von „Kopftuchmüttern“ geredet wird.“*

Manche TeilnehmerInnen sprechen das Dilemma an, das in der Verwendung von Bezeichnungen liegt, auf Grund derer es Abwertung in der Gesellschaft gibt.

*„Es heißt da, man solle die Beschreibung „mit Behinderungen“ nicht defizitär sehen. Will man allerdings Eingliederungshilfen bekommen, so muss man das so schreiben, also sehr auf Defizite und Bedürftigkeiten hin orientiert, fast so, dass die Kinder scheitern müssen. Das ist ein Widerspruch, eine starke Spannung.“*

*„Warum wird die Behinderung überhaupt hervorgehoben? Schon das ist problematisch!“*



Das Dilemma wird von den TeilnehmerInnen diskutiert: Unterschiede zu benennen geht nicht ohne die Verwendung von Kategorien, die bereits mit Bewertungen „belegt“ sind. Die Kategorien zu verwenden heißt aber immer auch, eine Praxis der Vereinfachung, Verallgemeinerung und damit der Verzerrung von tatsächlicher Vielschichtigkeit fortzusetzen. Sie nicht zu verwenden heißt aber nicht, dass die Zuschreibungen und Diskriminierungen entlang bestimmter Merkmale aus der Welt sind, sie werden dadurch nur nicht benannt. Es geht nicht anders: Wir müssen Kategorien verwenden, als Begriffe, um die Welt zu begreifen und gleichzeitig müssen wir uns hüten, sie selbst schon für die Wirklichkeit zu halten, denn das hieße, ihre Wirkmächtigkeit selbst zu verharmlosen.

Hier liegen wichtige Erkenntnisse und Ansatzpunkte werden erkennbar, wie mit Hilfe des Handbuchs Erkenntnisprozesse und Praxisveränderungen angeregt werden können:

*„Die Ansprüche im Team zu besprechen wäre gut. Man könnte sich dann besser darauf aufmerksam machen, wenn einem im Folgenden etwas Abfälliges in der Sprache auffällt. Wenn ich z.B. nicht merke, was ich da gerade sage, aber eine Kollegin merkt es und stupst mich dann an und nimmt Bezug auf diesen Anspruch, dann kann ich mitgehen, ohne mich angegriffen zu fühlen.“*

*„Die Kriterien und Ansprüche sind hilfreich, aber es ist ein langwieriger Prozess, bis man wirklich zu einer wertschätzenden Sprache kommt!“*

### **Inklusive Organisationsentwicklung**

Das Beispiel zeigt, wie mühsam und kleinteilig eine inklusive Praxis entwickelt werden muss. Während pädagogische Fachkräfte sich hierbei konzentrieren auf die Mikroprozesse im Alltag mit Kindern, Eltern und KollegInnen, braucht inklusive Qualitätsentwicklung flankierende Maßnahmen auf der Mesoebene der institutionellen Kultur und Struktur. Hier sind die Träger der Einrichtungen gefragt. Das Handbuch für die Vorurteilsbewusste Kitapraxis wird ergänzt durch ein Handbuch für die Trägerqualität<sup>9</sup>, das Ansprüche an vorurteilsbewusstes Trägerhandeln enthält.

Es orientiert sich an den zehn Dimensionen von Trägerqualität, wie sie in einem Teilprojekt der Nationalen Qualitätsinitiative definiert und konkretisiert wurden (Fthenakis u.a. 2003):

- Organisations- und Dienstleistungsentwicklung
- Konzeption und Konzeptionsentwicklung
- Qualitätsmanagement
- Personalmanagement
- Finanzmanagement
- Familienorientierung und Elternbeteiligung
- Gemeinwesenorientierte Vernetzung und Kooperation
- Bedarfsentwicklung und Angebotsplanung
- Öffentlichkeitsarbeit
- Bau und Sachausstattung

Im Handbuch zur vorurteilsbewussten Trägerqualität werden zu diesen Dimensionen, verstanden als Aufgabenfelder von Trägern, Qualitätsansprüche im Hinblick auf vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung formuliert und mit Beispielen aus der Trägerpraxis illustriert. Zum Aufgabenfeld „Personalmanagement“ sind die Ansprüche z.B. folgende:

---

<sup>9</sup> Ebenfalls noch unveröffentlicht, Infos über [www.kinderwelten.net](http://www.kinderwelten.net)



- 4.1 Der Träger sichert die Rahmenbedingungen für eine kontinuierliche Selbst- und Praxisreflexion der Fachkräfte zum Umgang mit Unterschieden und Ausgrenzung.
- 4.2 Der Träger berücksichtigt bei seiner Personalauswahl, dass eine Vielfalt an Kompetenzen und Erfahrungen in den Teams repräsentiert ist.
- 4.3 Der Träger analysiert strukturelle Hinderungsgründe für Angehörige von Minderheiten und ergreift Maßnahmen zur Förderung der Vielfalt, bei der Personalentwicklung, auch bei der Besetzung von Leitungspositionen.
- 4.4 Der Träger achtet darauf, dass alle seine Instrumente der Personalführung die Ziele und Prinzipien vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung berücksichtigen.

In Arbeitsgruppen mit TrägervertreterInnen wurde deutlich, dass diese Ansprüche Trägerhandeln außerordentlich herausfordern. Neben praktischen Veränderungen auf Trägerebene hat sie diese Auseinandersetzung um Ziele und Ansprüche vorurteilsbewusster Arbeit, so die Schilderung der TrägervertreterInnen, den pädagogischen Fachkräften näher gebracht, weil sie deren Arbeit besser verstehen und mehr Verständnis dafür haben, was sie brauchen, um inklusive Arbeit leisten zu können, auch wenn sie es nicht in der Hand haben, für die erforderlichen Arbeitsbedingungen und notwendigen Ressourcen zu sorgen.

### **Inklusion als bildungspolitisches Großprojekt – unter Beteiligung Aller**

Das verweist auf die Notwendigkeiten auf der Makroebene des Bildungssystems, es inklusiv auszurichten, damit seine Selektivität und sein Zwang zur Homogenisierung die auf anderen Ebenen erreichte inklusive Qualität nicht fortlaufend zu Nichte macht. Louise Derman-Sparks sieht darin auch eine Handlungsaufforderung an jede Einzelne und jeden Einzelnen – und hat dabei auch Qualitätsstandards im Blick:

*„Um Inklusion zu verbreiten, müssen wir sowohl in der Kindergruppe/ in der Klasse tätig sein als auch darüber hinaus. Die Infrastruktur des gesamten Bildungssystems, die frühe Bildung und Erziehung eingeschlossen, bedarf einiger Änderungen, um die Prinzipien vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung zu unterstützen. Erforderlich sind Strategien für die Aus- und Weiterbildung pädagogischer Fachkräfte, entsprechende Lehrmaterialien, kontinuierliche Weiterbildungsmöglichkeiten für Fachkräfte, und auch Zeit, um sich mit anderen zu treffen und über die Arbeit zu reflektieren und sie kritisch einzuschätzen. Es erfordert außerdem, sich dafür einzusetzen, dass vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung/ Anti-Bias Pädagogik<sup>10</sup> pädagogische Qualitätsstandards durchdringt und so zu einem integralen Bestandteil der Curricula in allen Jahrgangsstufen wird.“ (2010, 11).*

Auch das gehört zum bildungspolitischen Großprojekt, das Inklusion zweifellos bedeutet: Sich dafür einsetzen, dass inklusive Werte pädagogische Qualitätsstandards durchdringen. Oder im Sinne des Index für Inklusion, sich selbst verpflichten, für inklusive Kulturen, Strukturen und Praxen zu sorgen, wozu eine intensive Auseinandersetzung mit den Zielen, Werten und Strategien gehört. Sich die Mühe machen, die Qualität präzise zu beschreiben und sich dieses nicht aus den Händen nehmen lassen von anderen, die bestimmen wollen, was bei Inklusion „herauskommen“ soll. Für die Überzeugung streiten,

---

<sup>10</sup> Louise Derman-Sparks verwendet sie in ihrem Vortrag synonym und bezeichnet beides als „inclusive education“.



dass „pädagogische Qualität immer durch diejenigen definiert und interpretiert werden kann und muss, die für ihre Umsetzung in der Praxis Verantwortung tragen“ (Preissing/ Heller 2009, 61).

Einfacher, so scheint es, ist Inklusion in der Praxis nicht zu haben.

### **Literatur:**

Berliner Senatsverwaltung für Jugend, Bildung und Sport (2004): Berliner Bildungsprogramm für die Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in Tageseinrichtungen bis zu ihrem Schuleintritt. Vorgelegt von INA gGmbH. Verlag das netz: Berlin

Booth, Tony (2010): Wie sollen wir zusammenleben? Inklusion als wertebезogener Rahmen für pädagogische Praxisentwicklung. Vortrag im Rahmen der Internationalen Fachtagung „Bildung konsequent inklusiv“ von KINDERWELTEN/ INA gGmbH am 11.06.2010 in Berlin (Download: [www.kinderwelten.net](http://www.kinderwelten.net), 12.9.2010)

Booth, Tony/Ainscow, Mel/Kingston, Denise (2010): Index für Inklusion. Lernen, Partizipation und Spiel in der inklusiven Kindertageseinrichtung entwickeln. 3. Auflage. Frankfurt am Main (Dt. Fassung hrsg. durch GEW)

Derman-Sparks, Louise/ A.B.C. Task Force: Anti-Bias-Curriculum: Tools for empowering young children. Washington D.C.: NAEYC, 1989

Derman-Sparks, Louise (2010): Anti-Bias Education for Everyone - Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung für Alle. Vortrag im Rahmen der Internationalen Fachtagung „Bildung konsequent inklusiv“ von KINDERWELTEN/ INA gGmbH am 11.06.2010 in Berlin (Download: [www.kinderwelten.net](http://www.kinderwelten.net), 12.9.2010)

Fthenakis, W./ Hanssen, K./ Oberhuemer, P./ Schreyer, I. (Hg.) (2003): Träger zeigen Profil. Qualitätshandbuch für Träger von Kindertageseinrichtungen. (Teilprojekt V der Nationalen Qualitätsinitiative im System der Tageseinrichtungen für Kinder) Beltz Verlag: Weinheim, Basel

Holzcamp, Klaus (1993): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Campus Verlag: Frankfurt/ New York

Kinderwelten/ INA gGmbH (2010): Qualitätshandbuch für Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung in Kitas. Berlin, unveröffentlicht

Preissing, Christa/ Heller, Elke (Hg.) (2009): Qualität im Situationsansatz. Qualitätskriterien und Materialien für die Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen, 2. Aufl., Cornelsen: Berlin

Sulzer, Annika/ Wagner, Petra (2011): Inklusion in der Frühpädagogik: Qualifikationsanforderungen an die Fachkräfte. Expertise für die WIFF im DJI, München. [www.weiterbildungsinitiative.de](http://www.weiterbildungsinitiative.de)

Wagner, Petra (2009): „Dass jedes Kind dazugehört und alle Kinder gut lernen können ...“ Die Bedeutung vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung für die Schule. In: Peter Ustinov Institut zur Erforschung und Bekämpfung von Vorurteilen (Hrsg.): Kompetenz im Umgang mit Vorurteilen. Vorurteilsbewusstes Unterrichten an Grundschulen. Wien

Wagner, Petra (2011, im Erscheinen): Diversitätsbewusstsein als Qualifikationsanforderung an pädagogische Fachkräfte. In: PFV-Jahrbuch, S.94-103. Verlag das Netz: Berlin