



STÄDTETAG  
BADEN-WÜRTTEMBERG



# IMPULSPAPIER INKLUSION IN DER FRÜHKINDLICHEN BILDUNG

ERARBEITET VON DER AG FRÜHKINDLICHE BILDUNG  
BESCHLOSSEN IM SOZIALAUSSCHUSS  
AM 8. NOVEMBER 2017

# VORWORT

## LEBENSRAUM STADT. VIELFALT KOMMUNAL.

406.430 Kinder und ihre Familien nutzen die Angebote an Bildung, Erziehung und Betreuung in 8.710 Einrichtungen der Kindertagesbetreuung. Mit dem Pakt für Familien mit Kindern haben die Kommunalen Landesverbände und die Landesregierung im Herbst 2011 das Fundament für den Ausbau von Kinderkrippen und Kindergärten gelegt. Auf diesem haben die öffentlichen und freien Träger sowohl Quantität als auch Qualität des Angebots in Kindertageseinrichtungen entwickelt. Die Städte und Gemeinden haben die kommunalen Ausgaben in diesem für die Gesellschaft zentralen Handlungsfeld erheblich ausgeweitet. Sie investieren Jahr für Jahr immer mehr Mittel, um ein attraktives Angebot für Familien mit Kindern bereit zu stellen. Vielfältige Angebote für vielfältige Kinder - für alle Kinder.

**Welche Voraussetzungen müssen nachhaltig geschaffen werden, dass *alle* Kinder - mit und ohne Behinderung - entsprechend des Beschlusses der UN-Kinderrechtskonvention in „Regeleinrichtungen“ aufgenommen werden und frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung gleichberechtigt erfahren können?**

Die AG Kinderbetreuung des Städtetags Baden-Württemberg hat sich mit dieser zentralen Frage im Rahmen einer ersten Fachtagung am 27.02.2015 in Reutlingen intensiv beschäftigt. Der Sozialausschuss hat am 21.10.2015 die verbandsinterne Diskussion um Herausforderungen und Chancen der Inklusion in der frühkindlichen Bildung und den Prozess zur Entwicklung eines Papiers des Verbands befürwortet.

Seitdem haben sich die in der Arbeitsgemeinschaft mitwirkenden Führungskräfte aus den Mitgliedstädten in vielfältiger Weise mit der Inklusion in der frühkindlichen Bildung befasst: im Rahmen weiterer Arbeitstagungen, im kollegialen Austausch „live“ und auf der Online-Kommunikationsplattform des Städtetags sowie bei mehreren Sitzungen der Koordinierungsgruppe der AG Kinderbetreuung.

Aus dieser heraus hat sich eine Unterarbeitsgruppe gebildet, welche die Diskussionsergebnisse sukzessive zusammengetragen und daraus das vorliegende Impulspapier entwickelt hat.

Ein ausdrücklicher Dank gebührt den Mitwirkenden aus unseren Mitgliedstädten, die ihre Expertise und wertvolle Zeit eingebracht haben:

- Mathias Bächler (Stadt Karlsruhe)
- Bernd Kauffmann (Stadt Fellbach)
- Sarah Kinkel (Stadt Weinheim)
- Mirja Kinnunen (Stadt Karlsruhe)
- Elke Leiner (Stadt Fellbach)
- Andreas Salewski (Stadt Weinheim)
- Barbara Schäffler (Stadt Ditzingen)
- Ursula Frenz (Geschäftsstelle, bis 2016)
- Simone Fischer (Geschäftsstelle, ab 2016)
- Michael Link (Geschäftsstelle)

Ein besonderer Dank gilt Kariane Höhn (freie Fachreferentin Frühkindliche Bildung)..

Dieses Impulspapier fasst Erkenntnisse aus dem intensiven fachlichen Dialog und Erfahrungen der Mitgliedsstädte zusammen. Es beschreibt insbesondere die spezifischen Anforderungen an inklusive Tageseinrichtungen für Kinder aus Sicht der kommunalen Praxis und formuliert Zielvorschläge aus Sicht der Autorinnen und Autoren. Diese wollen Anregungen für den Diskurs auf Landesebene und in den Kommunen geben um dem eingangs beschriebenen Auftrag zukünftig umfassend entsprechen zu können.

Mit dem Instrument der Zielvorstellung werden Veränderungs- und Weiterentwicklungsmöglichkeiten in der aktuellen Praxis inklusiver Pädagogik in Kindertageseinrichtungen in Baden-Württemberg fokussiert auf Strukturen und Konzepte beschrieben. Die Zielvorstellungen dienen dazu, den auf den verschiedenen Verantwortungs- und Handlungsebenen geführten Diskurs anzuregen. Sie sind nicht dazu geeignet linear Forderungen zur direkten Umsetzung abzuleiten. Inklusive Strukturen weiterzuentwickeln ist ein mehrdimensionaler Vorgang, der für das Ziel einer Vergleichbarkeit eines inklusiven Angebots für alle Kinder, gleich wo sie leben und welche Kindertageseinrichtung sie in welcher Trägerschaft besuchen, landesweite Aussagen zu Ressourcen bedarf.

Um ein aus Sicht der Familien attraktives inklusives Angebot der frühkindlichen Bildung zu schaffen, gilt es, neben der „Rahmensetzung“ durch das Land vor Ort in den Kommunen passgenaue Strukturen zu gestalten. Dieses Impulspapier soll allen für die frühkindliche Bildung Verantwortlichen Freude auf die und Mut zu der Weiterentwicklung dieses wichtigen Teils kommunaler Bildungslandschaften machen.

Die Mitglieder des Sozialausschusses des Städtetags Baden-Württemberg haben das Impulspapier in ihrer Sitzung am 8. November 2017 zustimmend zur Kenntnis genommen.

**Benjamin Lachat**

Dezernent für Familie und Soziales

## **Städtetag Baden-Württemberg**

Geschäftsstelle  
Dezernat III (Familie und Soziales)  
Königstraße 2  
70173 Stuttgart

Dezernent Benjamin Lachat  
E [benjamin.lachat@staedtetag-bw.de](mailto:benjamin.lachat@staedtetag-bw.de)  
T 0711 22921-30  
[www.staedtetag-bw.de](http://www.staedtetag-bw.de)  
[www.inklusive-quartiere.de](http://www.inklusive-quartiere.de)

Fotos auf der Titelseite:  
Städtetag Baden-Württemberg/ Lachat und Fotolia/drubig-photo

## BEGRIFFLICHKEITEN

Im Feld der institutionellen Kindertagesbetreuung werden aktuell eine Vielzahl von Termini verwendet. In diesem Papier wird im Folgenden angewandt:

**Kindertageseinrichtung:** Steht für alle Formen der institutionellen Kindertagesbetreuung, die im Verfahren der Betriebserlaubniserteilung des KVJS gelistet sind und der Rechtsanspruchssicherung dienen.

**Regelsystem:** Steht für die örtliche Struktur der institutionellen Kindertagesbetreuung, die zur Rechtsanspruchssicherung gemäß § 24 SGB VIII gegeben ist, die Kommune als Gewährleisterin verantwortet das System planerisch und in der Zuschussgestaltung.

**Schulkindergarten:** Steht entsprechend der Ausführungen im Schulgesetz für ein freiwilliges Förderangebot des Landes für definierte Zielgruppen mit Feststellungsbescheid. Diese Einrichtungen setzen nicht den Rechtsanspruch gemäß § 24 SGB VIII um.

**Pädagogische Fachkräfte:** Umfassen alle, gemäß § 7 KiTaG im Fachkräfteverzeichnis gelisteten Professionen, die als anerkannte Fachkraft in der Betriebserlaubnis ausgewiesen sind.

**Multiprofessionelles Team:** Zusammenarbeit der Disziplinen, die im Fachkräfteverzeichnis abgebildet sind. In Abgrenzung zum Team aus Erzieherinnen, Kinderpflegerinnen.

**Interdisziplinäres Team:** Zusammenarbeit von verschiedenen Disziplinen auch außerhalb des Fachkräfteverzeichnisses z.B. aus dem pädagogischen, dem medizinischen und dem therapeutischen Bereich, ggf. ergänzt um für die Kindertagesbetreuung ungewöhnliche Berufsgruppen wie Handwerk, Wissenschaft u.a.

**Gruppe:** Der Begriff Gruppe wird in der Frühpädagogik und damit z.T. auch verwirrend genutzt. Hier steht Gruppe für die in der KiTaVO zur Erteilung der Betriebserlaubnis Gruppenarten. Im pädagogischen Sinne wird im Text Kindergruppe oder Gruppierung bzw. Spielpartnerschaft verwendet.

Da Frauen in frühpädagogischen Berufen prozentual stärker vertreten sind als Männer, wird, wo sinnvoll, die weibliche Form verwendet.

## GEWÄHLTE ABKÜRZUNGEN

EGH: Eingliederungshilfe

FAG: Finanzausgleichgesetz Baden-Württemberg

GG: Grundgesetz

KiTaG: Kindertagesbetreuungsgesetz Baden-Württemberg

KiTaVO: Kindertagesstättenverordnung; Verordnung des Kultusministeriums über den Mindestpersonalschlüssel und die Personalfortbildung in Kindergärten und Tageseinrichtungen mit altersgemischten Gruppen

SGB VIII: Sozialgesetzbuch, Achstes Buch - Kinder- und Jugendhilfegesetz

SGB XII: Sozialgesetzbuch, Zwölftes Buch – Sozialhilfe

UN-BRK: UN-Behindertenrechtskonvention

# INHALT

<b>1 DEFINITION</b>	<b>S. 6</b>
<b>2 GESETZLICHER HANDLUNGS- RAHMEN</b>	<b>S. 6</b>
<b>3 KINDERTAGESEINRICHTUNGEN UND SCHULKINDERGÄRTEN – ZWEI SYSTEME, UM KINDER MIT BESONDEREN BEDARFEN ZU BEGLEITEN UND ZU FÖRDERN</b>	<b>S. 8</b>
<b>4 GELINGENSAKTOREN FÜR DIE WEITERENTWICKLUNG INKLUSIVER PRAXIS</b>	<b>S.11</b>
<b>5 AUSBLICKEND</b>	<b>S.35</b>

# 1 DEFINITION

Inklusion in einem breiten Verständnis, geht von einer selbstverständlichen gesellschaftlichen Teilhabe aller Menschen aus, unabhängig von Geschlecht und Abstammung, religiöser Überzeugung und Glauben, kultureller Herkunft und Sprache, sozialen und ökonomischen Voraussetzungen oder besonderen Lernbedürfnissen. Inklusion in diesem Sinne steht für eine Vision, die das aufwändige Wechselspiel von Exklusion (= ausgrenzen) und Integration (= wieder hereinholen) überflüssig macht und beendet. Mehr und mehr wird Abstand genommen von der Vorstellung homogener Gruppen; der einzelne Mensch in seiner Individualität tritt in den Vordergrund.

Im Diskurs über Inklusion werden aktuell in vielen Bereichen unserer Gesellschaft ergänzend die Begriffe Diversität und Vielfalt verwendet, die in Anlehnung an Alicke 2012<sup>1</sup> umfassen:

- soziodemografische Merkmale wie Herkunft, Geschlecht, Religion, Weltanschauung, Alter
- Fähigkeiten und Kompetenzen
- soziale Rollen in Beruf, Ehrenamt u.a.
- soziale Netzwerke in Lebensgemeinschaften, Familie, Freundeskreis,
- Quartier u.a.
- sozioökonomischer Status
- Sozialisation
- persönliche Lebenslage mit Zugang zu kulturellen, gesundheitlichen, sozialen und finanziellen Ressourcen
- persönliche Einstellung
- individuelle Vorlieben und Abneigungen
- u.v.m.

Die Forderung nach gleichberechtigter gesellschaftlicher Teilhabe von allen Menschen findet

ihre Grundlage in menschenrechtlichen Normen; ihre Umsetzung wird durch Konventionen und Gesetze festgelegt und durch Gremien und Maßnahmenpläne auf den verschiedenen staatlichen und gesellschaftlichen Handlungsebenen umgesetzt.

## 2 GESETZLICHER HANDLUNGS-RAHMEN

### 2.1 UN-Kinderrechtskonvention

1992 in Deutschland ratifiziert, weist die 1989 aufgesetzte Konvention in Artikel 2 aus, dass Kinder unabhängig von „der Rasse, der Hautfarbe, dem Geschlecht, der Sprache, der Religion, der politischen und sonstigen Anschauung, der nationalen, ethnischen und sozialen Herkunft, des Vermögens, der Behinderung, der Geburt oder des sonstigen Status des Kindes, seiner Eltern oder seines Vormunds“ u.a. das Recht auf (...) das erreichbare Höchstmaß an Gesundheit, ein Recht auf Bildung (...) haben. (s.a.u.). Artikel 23 Abs. 1 der UN-Kinderrechtskonvention bezieht sich auf das Recht geistig und körperlich behinderter Kinder, ein erfülltes und menschenwürdiges Leben führen zu können, „dass sichergestellt ist, dass Erziehung, Ausbildung, Gesundheitsdienste, (...) dem behinderten Kind tatsächlich in einer Weise zugänglich sind, die der möglichst vollständigen sozialen Integration und individuellen Entfaltung des Kindes einschließlich seiner kulturellen und geistigen Entwicklung förderlich sind.“

<sup>1</sup> Alicke, T (2012) Fachbeitrag „Inklusive Schule – Beiträge der Jugendsozialarbeit“ Handreichung DRK Generalsekretariat Berlin, S. 29



## 2.2 UN-BRK

Mit der Ratifizierung der UN-BRK in Deutschland 2009, wurde Inklusion – als zentraler Leitgedanke der Konvention – zunehmend zu einem relevanten gesellschaftspolitischen Thema. Kernaussage ist, dass alle Menschenrechte und Grundfreiheiten allgemein gültig sind und miteinander in Bezug stehen. Menschen mit Behinderung wird der volle Anspruch auf diese Rechte und Freiheiten zugesprochen; das muss ohne Diskriminierung garantiert werden. Das Recht auf Bildung für alle Menschen und insbesondere die Forderung nach einem inklusiven Bildungssystem, in dem gemeinsames Lernen unabhängig von individuellen Voraussetzungen möglich wird, erfährt zunehmend eine besondere Bedeutung. Artikel 24 Abs. 1 UN-BRK: „Die Vertragsstaaten anerkennen das Recht von Menschen mit Behinderung auf Bildung. (...)“

## 2.3 Grundgesetz

Artikel 1 GG bildet die Grundlage für die Rechte aller Menschen. In Artikel 3 GG ist das Diskriminierungsverbot ausgewiesen: „Niemand darf wegen seines Geschlechtes, seiner Abstammung, seiner Rasse, seiner Sprache, seiner Heimat und Herkunft, seines Glaubens, seiner religiösen oder politischen Anschauungen benachteiligt oder bevorzugt werden. Niemand darf wegen seiner Behinderung benachteiligt werden.“

## 2.4 SGB VIII<sup>2</sup>

1991 in Kraft getreten, weißt es in §1 Abs. 1 das grundsätzliche Recht auf Förderung und Erziehung für alle jungen Menschen aus. Mit § 22 Abs. 3 werden die Aussagen auf die Kindertagesbetreuung spezifiziert: „Der Förderungsauftrag umfasst Erziehung, Bildung und Betreuung des Kindes und bezieht sich auf die soziale, emotionale, körperliche und geistige Entwicklung des Kindes. Er schließt die Vermittlung orientierender Werte und

2 zum Zeitpunkt der Auflage des Impulspapiers war die Novelle des SGB VIII zum Kinder- und Jugendstärkungsgesetz noch nicht verabschiedet.

Regeln ein. Die Förderung soll sich am Alter und Entwicklungsstand, den sprachlichen und sonstigen Fähigkeiten, der Lebenssituation sowie den Interessen und Bedürfnissen des einzelnen Kindes orientieren und seine ethnische Herkunft berücksichtigen.“

## 2.5 KiTaG

§ 2 KiTaG führt unter Aufgaben und Zielsetzung in Ziffer 2 aus: „Kinder, die aufgrund ihrer Behinderung einer zusätzlichen Betreuung bedürfen, sollen zusammen mit Kindern ohne Behinderung in Gruppen gemeinsam gefördert werden, sofern der Hilfebedarf dies zulässt.“ Dies ist auch im Rahmen der kommunalen Bedarfsplanung nach § 3 Abs. 3 angemessen zu berücksichtigen. § 35 a SGB VIII und §§ 53, 54 SGB XII bleiben unberührt.

In § 3 KiTaG wird herausgehoben, dass die Kommunen für die Förderung von allen Kindern, demnach auch den Kindern mit Behinderung oder von Behinderung bedrohten Kindern verantwortlich sind.

## 2.6 Orientierungsplan für Bildung und Erziehung für die baden-württembergischen Kindertageseinrichtungen

– er führt aus, dass Inklusion von Anfang an, von klein auf, als grundsätzliche Aufgabe von Kindertagesbetreuung in Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege besteht. „Jedes Kind hat das Recht auf gleichberechtigte Bildungschancen und soziale Teilhabe. Das erfordert von allen Beteilig-

ten eine Haltung und ein Handeln mit dem Ziel der Inklusion.“<sup>3</sup> Bezogen auf die pädagogische Arbeit unterstreicht der baden-württembergische Orientierungsplan für Bildung und Erziehung, dass ein guter Kindergarten mit seinen pädagogischen Konzepten und seinen Angebotsstrukturen die Bedarfslagen aller Kinder und ihrer Familien berücksichtigt.<sup>4</sup> Weiter geht er davon aus, dass die gemeinsame Erziehung aller Kinder wichtige Erfahrungen für ihre Entwicklung bietet: „Von der gemeinsamen Erziehung von Kindern mit unterschiedlichen Voraussetzungen und unterschiedlichen Unterstützungsbedarf profitieren alle.“<sup>5</sup>

Inklusion in Kindertageseinrichtungen stellt die Einzigartigkeit und Vielfalt der Kinder in den Mittelpunkt. Alle konzeptionellen und betrieblichen Aspekte haben diesem Auftrag zu folgen. Das Gemeinwesen, der Träger, Leitung und pädagogisches Team sind als in ihrem Aufgabenbereich des Betriebs einer Kindertageseinrichtung Hauptverantwortliche herausgefordert, unter diesem Motto zu handeln.

## 3 KINDERTAGES-EINRICHTUNGEN UND SCHULKINDERGÄRTEN – ZWEI SYSTEME, UM KINDER MIT BESONDEREN BEDARFEN ZU BEGLEITEN UND ZU FÖRDERN

<sup>3</sup> Orientierungsplan 2011, Kapitel 1.6 „Vielfalt, Unterschiedlichkeit und Gemeinsamkeit“

<sup>4</sup> Orientierungsplan 2011, Kapitel 3: „Bildungs- und Entwicklungsfelder: Worauf nimmt der Kindergarten Einfluss?“

<sup>5</sup> Orientierungsplan 2011, Kapitel 1.6: „Vielfalt, Unterschiedlichkeit und Gemeinsamkeit.“

### 3.1 Vorbemerkung

Kommunen haben nach dem KiTaG den gesetzlichen Auftrag im Kontext der Rechtsanspruchssicherung und das Ziel, allen Kindern in der Kommune, in der das Kind mit seiner Familie lebt, einen bedarfsgerechten (wenn gewünscht wohnortnahen) Platz in einer Kindertageseinrichtung anzubieten. In Baden-Württemberg stehen derzeit im Wesentlichen zwei Systeme zur Verfügung, um Kinder mit besonderen Bedarfen im vorschulischen Alter zu bilden, erziehen, zu betreuen und zu fördern: Die Angebote der institutionellen Kindertagesbetreuung als Regelangebot, ergänzt um die Kindertagespflege und das Angebot des Schulkindergartens als sonderpädagogisches Angebot. Derzeit bestehen 264 Schulkindergärten, die von rund 4.500 Kindern besucht werden. Landesweit bestehen aktuell 8.792<sup>6</sup> Regeleinrichtungen, die von 399.860<sup>7</sup> Kindern besucht werden.

### 3.2 Beschreibung

Beide o.a. Systeme stehen in unterschiedlichen rechtlichen Bezügen, haben unterschiedliche Kernaufträge und weisen unterschiedliche Finanzierungsstrukturen und verschiedene Betriebsorganisationen auf.

#### 3.2.1 EIN ÜBERBLICK<sup>8</sup>

Regeleinrichtung	Schulkindergärten
SGB VIII; KiTaG	§ 20 SchulG BW
Rechtsanspruch, grundsätzliche Aufnahme ohne Einschränkung	Freiwilliges Angebot; individueller Feststellungsbescheid
Örtliche Bedarfsplanung	Staatliches Schulamt

<sup>6</sup> Kultusministerium, Referat32

<sup>7</sup> Statistisches Landesamt zum 1.3.2017

<sup>8</sup> vgl. dazu auch unveröffentlichtes Protokoll landesweiter Beirat Projekt „Inklusion von Anfang an nachhaltig entwickeln“, 21.11.2016



Regeleinrichtung	Schulkindergarten
FAG, Elternbeiträge, Kommunale Mittel	Landesmittel; Ergänzend kommunale Mittel
Höhe Elternbeitrag gem. Gebührenordnung	Beitragsfrei analog Besuch der Schule
Flächendeckendes Angebot	Selektives Angebot
Wohnortnah/sozialraumorientiert	Regionales Angebot Fahrdienste
Jahresschließzeit: 4-6 Wochen	Jahresschließzeit: in Anlehnung an die Schule; 14 Wochen
Öffnungszeiten: bedarfsorientiert zw. 6 und 10 Stunden am Tag	In Anlehnung an Halbtageschule; bis zu 6 Stunden; in manchen Angeboten zeitlich ganztags
Angebot nach dem Mutterschutz bis Schuleintritt (i.d.R. ab 1 Jahr)	Ab 2. Geburtstag für Kinder mit geistiger Behinderung; sonst ab 3. Geburtstag
Aufnahme unterjährig	Aufnahme vorrangig zum Schuljahresbeginn, z.T. unterjährig
Gruppengröße entspr. KiTaVO; Reduktion gem. kommunaler Vereinbarung, sofern gegeben	Gruppengröße orientiert sich an den Profilen des Schulkindergartens: G, K, L; in der Regel deutlich kleiner
Personal ist beim Träger angestellt; Tarifvertrag SuE oder in Anlehnung; Arbeitsbedingungen nach Tarifvertrag	Personal ist bei kommunalen Schulkindergärten Landespersonal; Arbeitsbedingungen nach System Schule-Lehrer (Deputate u. a.)
Konzeptionelles Profil, z.T. bezogen auf den Sozialraum	Konzeptionelles Profil orientiert sich an sonderpädagogischen Bedarfen

Regeleinrichtung	Schulkindergarten
Differenzierung der Einrichtungen z.T. nach Alter (unter 3, ab 3, altersgemischt)	Differenzierung im Angebot nach Art der Behinderung/Einschränkung in G, K, L
Ergänzende, gruppenbezogene Förderangebote wie Sprachförderung, organisiert durch den Träger	
Individuelle Unterstützungs- und Förderangebote durch Assistenz, Therapie nach individueller Beantragung und Genehmigung	Individuelles Förderangebot, ergänzend zum sonderpädagogischen Angebot, ist einbezogen
Kommunale Trägerschaft; Freie Trägerschaft	Kommunale Trägerschaft im System wie Schule; päd. Personal = Beschäftigte des Landes; Gebäude = kommunale Verantwortung

### 3.2.2 STRUKTUREN, DIE BEHINDERN

Die hohe Unterschiedlichkeit beider Systeme hemmt eine Zusammenführung bzw. eine gemeinsame Weiterentwicklung unter Einsatz der gegebenen Ressourcen. Es ist von unterschiedlichen konzeptionellen und organisatorischen Kulturen auszugehen, die schon durch einen hohen Anteil formal „unüberwindbarer“ Bedingungen (z.B. Tarifrecht, Anstellungsverhältnis, Rechtslage) eine „organisatorische Inklusion der Organisationen“ verunmöglicht. Ergebnis ist, dass der gute Ressourcenanteil im sonderpädagogischen System exklusiv gebunden bleibt und dieser für Kinder nur mit dem Schritt der Exklusion aus der Regeleinrichtungen und zumeist dem Sozialraum, in dem es lebt, verbunden ist.

Das Schulkindergartenangebot ist nicht flächendeckend und nach Aussagen des Kultusministeriums aktuell im Abgleich mit den Anmeldungen/ Feststellungsbescheiden nicht ausreichend. Damit haben nicht alle Kinder, deren Eltern ein sonder-

pädagogisches Angebot in einer Schulkindergarteneinrichtung wünschen, einen Zugang zu diesem Angebot. Eine Wahlfreiheit, wie sie in § 5 SGB VIII vorgesehen ist, besteht demnach für Eltern mit Kindern mit besonderen Bedarfslagen nicht durchgängig.

### 3.2.3 DIE INTENSIVKOOPERATION ALS HANDLUNGSOPTION

Seit einigen Jahren besteht die Möglichkeit, dass Regeleinrichtung und Schulkindergarten durch eine Außenklasse oder vollständig beide Organisationen „unter einem Dach“ zusammengeführt werden. Ziel ist dabei, inklusive Strukturen unter Einbezug der Kapazitäten und Kompetenzen des (regionalen) Schulkindergartens in den Regeleinrichtungen weiter zu entwickeln. Die Kinder des jeweiligen Sozialraums, die den Schulkindergarten besuchen bzw. besuchen würden sind dann Kinder in der Gruppe „aller Kinder“. Sie genießen jedoch die fachlichen Kompetenzen des dann integrierten sonderpädagogischen Angebots. Diese Zielvorstellung, die ein multiprofessionelles Team und, wo erforderlich, erweiternd Strukturen interdisziplinärer Zusammenarbeit bedingen, sind durch die o.a. strukturellen, arbeitsrechtlichen u.a. Hemmnisse erschwert umzusetzen.

## 3.3 Zielvorstellung System Regeleinrichtung – Schulkindergarten<sup>9</sup>

Die Kooperationsbereitschaft der Eltern vorausgesetzt, wird seitens der Kommune allen Kindern die Aufnahme in einer Kindertageseinrichtung innerhalb von sechs Monaten ermöglicht. Der Aufnahmeprozess in die Kindertageseinrichtung erfolgt landesweit nach einheitlichen Regelungen und mit den gleichen Verfahren und Instrumenten. Über-

tragbare Konzepte hierfür sind bereits vorhanden (z.B. die Bildungswegekonferenzen für den schulischen Bereich).

Es bestehen gleiche organisatorische und personelle Rahmenbedingungen für Regeleinrichtungen und Schulkindergärten. Mit diesen geht z.B. der Ausbau der täglichen Betreuungszeit in sonderpädagogischen Einrichtungen sowie Betreuungsmöglichkeiten während der Schulferien einher.

Der sonderpädagogische Förderbedarf und der Anspruch auf Inklusion des Kindes kann unabhängig von der gewählten Betreuungsform erfüllt werden – ebenso wie der Anspruch von Eltern auf Vereinbarkeit von Familie und Beruf.

Eltern haben eine echte Wahlmöglichkeit, in welcher Einrichtungsart sie ihr Kind betreuen lassen. Dazu stehen allen Beteiligten ausreichend Ressourcen zur Verfügung, und landesweit einheitliche Standards zur Vorgehensweise, Organisation und Umsetzung einer inklusiv verstandenen Kindertageseinrichtung sind entwickelt und vereinbart.

Eine von Eltern und Kindertageseinrichtung akzeptierte Stelle, bei der alle wichtigen Informationen gebündelt sowie alle für den Prozess hilfreichen Institutionen und Ansprechpartner vernetzt sind, ist eingerichtet. Die Inanspruchnahme dieser Stelle ist nicht an den Begriff „Behinderung“ gebunden und berät neutral und unabhängig in Bezug auf die Einrichtungswahl. Diese Stelle unterstützt und begleitet alle Einrichtungen bei der Zusammenarbeit mit Eltern (z.B. Gesprächsführung, heilpädagogisches Fachwissen, Beratung für die Arbeit mit dem Kind – auch ohne Vorliegen einer Diagnose, Überblick über mögliche Ansprechpartner, Diagnostik kennen und einschätzen).

Möglichkeiten zur Verankerung dieser Stelle bestehen bei einer interdisziplinären Frühförderstelle, einem heilpädagogischen Dienst einer Kommune oder einer Fachberatung für Kindertageseinrichtungen.

In jeder Kommune erfolgt – unter Berücksichtigung der Fragen nach Neutralität und Akzeptanz – eine Klärung darüber, wo die o.g. Stelle eingerichtet und durch wen betrieben werden kann. Damit verbunden ist die Bereitstellung einer Struktur, die es

<sup>9</sup> vgl. dazu auch: Jerg, Thalheim, Schumann 2015: Vielfalt gemeinsam gestalten. Inklusion in Kindertageseinrichtungen und Kommunen. Erfahrungen und Erkenntnisse aus dem Projekt IQUANet.

ermöglicht, dass Eltern möglichst früh erreicht werden (vgl. Frühe Hilfen), insbesondere mit:

- verschiedenen Informationswegen, die regelmäßig aktualisiert werden
- der Entwicklung niederschwelliger, aufsuchender Angebote
- der Förderung von Elternselbsthilfekontakten

## 4 GELINGENS-FAKTOREN FÜR DIE WEITERENTWICKLUNG INKLUSIVER PRAXIS

Ein inklusives Selbstverständnis, kommunale Infrastruktur in der Kindertagesbetreuung zu entwickeln, erfordert auf allen Handlungsebenen in die Verantwortung zugehen und unter Beachtung der örtlichen Gegebenheiten, der Ressourcen und der Bedarfe im Gemeinwesen nachhaltig tätig zu sein. Neben der Verantwortung im „eigenen Feld“ hat die Kommunikation und Vernetzung an den Schnittstellen eine erhebliche Relevanz für das Gelingen.

Im Folgenden werden die aus Sicht des Städtetags und der Expertise aus den Mitgliedstädten maßgeblichen Handlungsebenen beschrieben und Zielvorstellungen für die Weiterentwicklung inklusiver Praxis im Regelsystem formuliert. Ziel ist, die auf vielen Ebenen geführten Debatten um Auftrag und Ressourcen für inklusive Strukturen in der frühkindlichen Bildung zu bündeln. „Kommune ist Vielfalt“ – demnach können die im Folgenden ausgearbeiteten Zielvorstellungen in der einen Kommune bereits Usus sein und für andere eine interessante Anregung. Wo bekannt, sind Hinweise zur beispielhaften Umsetzungen gelistet. In der gegebenen Vielfalt kann das eine oder andere hier fehlen; dies wird gebeten zu entschuldigen.

## 4.1 Finanzierungsstrukturen im Regelsystem

### 4.1.1 VORBEMERKUNG

Die Debatte im Land bei der Weiterentwicklung inklusiver Strukturen ist geprägt von der Betrachtung, welche Bedarfslagen im Regelsystem der Kindertagesbetreuung abgebildet sind und woran messbar ist, dass eine außerordentliche Bedarfslage gegeben ist, die einer spezifischen Addition von Ressourcen für ihre Beantwortung bedarf.

Damit einher geht die Frage, woran sich die außerordentliche Bedarfslage bemisst und was für deren Beantwortung in einem inklusiven System erforderlich ist. Dem schließt sich an, inwieweit individuelle Bedarfslagen mit Pauschalen beantwortet werden können und wenn ja, wie Pauschalen gestaltet sein müssen, um den Anforderungen zu entsprechen.

### 4.1.2 BESCHREIBUNG

#### 4.1.2.1 Finanzierung der institutionellen Kindertagesbetreuung in Baden-Württemberg

Die Basis der Finanzierung von Kindertageseinrichtungen ergibt sich aus:

- Landeszuweisungen gemäß FAG
- Kommunalen Zuschüssen
- Ggf. Eigenanteilen der kirchlichen und freien Träger

Relevante Rechtsgrundlagen sind dazu: § 24 i.V.m. § 22 SGB VIII (u. a. Aussagen zum Förderauftrag), § 24 SGB VIII (strukturelle und individuelle Rechtsansprüche); § 29 b und c FAG (Landeszuweisung für die Kommunen), § 8 KiTaG (Förderung von Einrichtungen freier Träger) sowie die individuellen kommunalen Förderrichtlinien. Über

FAG-Zuweisung (§ 29 b und c FAG) erhalten die Kommunen durch das Land Baden-Württemberg platzbezogene Zuschüsse. Die Zuweisungshöhe ist für Kinder mit und ohne Behinderung gleich. Sie richtet sich ausschließlich nach dem Alter der Kinder (über 3 Jahre oder unter 3 Jahre am 1.3. eines Jahres) und dem zeitlichen Betreuungsumfang. Für die Betreuung von Kindern mit Behinderung in der Kindertageseinrichtung gibt es keinen gesonderten Zuschuss. In § 1 Abs. 4 KiTaG sind Aussagen zu Kindertageseinrichtungen mit integrativen Gruppen aufgeführt. Dort erfolgt die Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern mit und ohne Behinderung gemeinsam in einer Gruppe. Der gruppenbezogene Förderanspruch ergibt sich aus § 8 KiTaG. D.h. in der aktuellen Basisfinanzierung von Kindertageseinrichtungen in Baden-Württemberg wird davon ausgegangen, dass alle Bedarfslagen, resultierend aus der Vielfalt der Lebens- und Entwicklungslagen der Kinder mit Rechtsanspruch im Grundsatz abgebildet sind.

#### 4.1.2.2 Finanzstrukturen für besondere Bedarfslagen

##### KINDBEZOGENE LEISTUNGEN DER EINGLIEDERUNGSHILFE IN KINDERTAGESEINRICHTUNGEN

Leistungen der Eingliederungshilfe für Kinder mit geistiger und/oder körperlicher Behinderung, sind neben den Leistungen nach §§ 26, 33, 41 und 55 SGB XII Hilfen zu einer angemessenen Schulbildung (...) einschließlich der Vorbereitung hierzu nach § 54 Abs. 1 SGB XII. In § 53 SGB XII wird ausgeführt, wer leistungsberechtigt ist. Jedes Kind mit anerkannter Behinderung erhält Leistungen im Rahmen der Eingliederungshilfe und wird individuell gefördert. Es gibt keine verbindlichen gesetzlichen Vorgaben bezüglich der Struktur der Gewährung von Eingliederungshilfeleistungen (z.B. Pauschalen zur pädagogischen Anleitung oder begleitenden Hilfe oder der Bedarfsbemessung; Differenzierung in strukturelle Hilfen oder individuelle Assistenzleistung).

Die Stadt- und Landkreise treffen eigene und damit unterschiedliche Regelungen zur Ausgestaltung der gesetzlichen Vorgaben. Hieraus entstehen deutlich unterschiedliche Möglichkeiten Inklusion in

Regeleinrichtungen der Kindertagesbetreuung an der Basis zu gestalten. Dies hat unmittelbare Auswirkungen auf das einzelne Kind. Ca. 6 % der kommunalen Aufwendungen für die Eingliederungshilfeleistungen werden der Kommune über den Soziallastenausgleich gem. § 21 FAG erstattet.

##### KINDBEZOGENE LEISTUNGEN DER JUGENDHILFE IN DER KINDERTAGESEINRICHTUNG

Für Kinder mit seelischer Behinderung können Leistungen nach § 35 a Abs. 3 SGB VIII in Verbindung mit § 53 Abs. 3 u. 4, Satz 1 und § 54 Abs. 1, Nr. 1 und 2 SGB XII vom örtlichen Jugendhilfeträger gewährt werden. Die Feststellung der seelischen Behinderung erfolgt über die Diagnose eines Facharztes aus dem Bereich Kinder- und Jugendpsychiatrie.

§§ 27 ff. SGB VIII regeln die Hilfen zur Erziehung. Grundsätzlich kann auch in Kindertageseinrichtungen ergänzend Hilfe zur Erziehung als unterstützende Maßnahme eingesetzt werden. Der Hilfebedarf muss durch den örtlichen Jugendhilfeträger anerkannt sein. Liegt dieser vor, sind unter Einbezug der Eltern (Antragstellende) geeignete Maßnahmen einzusetzen.

##### KINDBEZOGENE LEISTUNGEN ERGÄNZEND UND Z.T. IN KOOPERATION MIT DER KINDERTAGESEINRICHTUNG

Beratungsleistungen und Förderangebote können durch örtliche Frühberatungsstellen individuell in Anspruch genommen werden. Medizinisch verordnete Therapien (z. B. Logopädie, Physiotherapie, Ergotherapie) werden i.d.R. außerhalb der Kindertageseinrichtungen durch die Familie organisiert. Beide Leistungen können auch in der Kindertageseinrichtung räumlich wie zeitlich im Tagesablauf integriert werden.

##### ERGÄNZEND KINDBEZOGENE LEISTUNGEN ERGÄNZEND DER (ALLTAGINTEGRIERTEN; GANZHEITLICHEN) SPRACHBILDUNG UND - FÖRDERUNG

„Sprache ist das Tor zur Welt“ – sprachfähig zu sein, ist eine wesentliche Grundlage für Teilhabe. Sprachbildung ist damit konsequent im KiTaG als Kernaufgabe von Kindertageseinrichtungen aus-

gewiesen (vgl. § 9 Abs. 2). In diesem Feld inklusiver Praxis engagiert sich das Land: Aktuell können über das Landesprogramm „SPATZ“ zusätzliche personelle Ressourcen zur sprachlichen Förderung von Kindern mit Sprachförderbedarf finanziert werden, sofern die Fördervoraussetzungen (Alter, Sprachstand) erfüllt sind.

Mit dem Bundesprogramm „Sprach-Kitas“ werden drei wesentliche Schwerpunkte mit einem erweiterten Inklusionsbegriff verfolgt:

#### ALLTAGSINTEGRIERTE SPRACHLICHE BILDUNG

Kinder erlernen Sprache in anregungsreichen Situationen aus ihrer Lebens- und Erfahrungswelt. Alltagsintegrierte sprachliche Bildung orientiert sich an den individuellen Kompetenzen und Interessen der Kinder und unterstützt die natürliche Sprachentwicklung. Der gesamte Kita-Alltag wird genutzt, um die Kinder in ihrer Sprachentwicklung anzuregen und zu fördern.

#### INKLUSIVE PÄDAGOGIK

Eine inklusive Pädagogik ermutigt Kinder und Erwachsene, Vorurteile, Diskriminierung und Benachteiligung kritisch zu hinterfragen sowie eigene Gedanken und Gefühle zu artikulieren. Dies bedeutet, sowohl den Gemeinsamkeiten und Stärken von Kindern Aufmerksamkeit zu schenken als auch Vielfalt zu thematisieren und wertzuschätzen.

#### ZUSAMMENARBEIT MIT FAMILIEN

Eine vertrauensvolle und willkommen heißende Bildungs- und Erziehungspartnerschaft zwischen den pädagogischen Fachkräften und den Familien ist notwendig, um Kinder ganzheitlich in ihrer Sprachentwicklung zu begleiten. Denn Sprachbildung findet zuerst durch Eltern und zu Hause statt. Die Sprach-Kitas beraten die Eltern, wie sie auch zu Hause ein sprachanregendes Umfeld schaffen können.

Diese Ressourcen können über das Bundesprogramm „Sprach-Kitas“<sup>10</sup> abgerufen werden, sofern die Kindertageseinrichtung die geltenden struktu-

rellen Voraussetzungen erfüllt und nachgewiesener Maßen Kinder mit entsprechenden Bedarfen die Einrichtung besuchen.

Das 2011 gestartete Bundesprogramm trägt u.a. mit der seit 2016 ermöglichten Struktur der Bündelung von Fachberatungsanteilen wesentlich zur regionalen Entwicklung von Kompetenzeinheiten bei, die Kitas bei der passgenauen Entwicklung von Handlungskonzepten vor Ort für ihre Zielgruppe gezielt unterstützen. Die bis 2020 angesetzte Laufzeit wirkt sich für die Entwicklung nachhaltiger Strukturen förderlich aus. Offen ist, wie nach 2020 die Finanzierung weiter erfolgt.

#### 4.1.3 Zielvorstellung Struktur Finanzierung – FAG zukünftig

Für die Betreuung von Kindern mit (nachgewiesener) Behinderung in Kindertageseinrichtungen werden höhere FAG-Zuweisungen nach §§ 29 b und c FAG gewährt. Kinder mit (nachgewiesener) Behinderung werden in der Kinder- und Jugendhilfestatistik (Stichtag 01.03.) mit dem Faktor 2,5 gewichtet. Der Faktor 2,5 begründet sich einerseits auf der vorzunehmenden Platzreduzierung (pro aufgenommenes Kind wird ein Platz in der Gruppe reduziert) und andererseits auf die entgangenen Elternbeiträge für den reduzierten Platz.

#### 4.1.4 EXKURS

Im Bereich der Kleinkindbetreuung fließen aktuell sämtliche Aufwendungen in die Jahresrechnungssystematik ein und bilden dort die Grundlage für die Zuweisungen nach § 29 c FAG. Gemäß der Berechnungssystematik beteiligt sich das Land Baden-Württemberg mit rund 68 % an diesen Kosten. Wenn eine Kommune zusätzliches Personal einsetzt bzw. zusätzliche Aufwendungen hat, werden diese anteilig in der Berechnungssystematik berücksichtigt. Im Bereich des Kindergartenlastenausgleichs (Kinder von 3 Jahre bis unter 7 Jahre) nach § 29 b FAG werden aktuell lediglich pauschale Zuweisungsbeträge pro Kind gewährt, unabhängig der tatsächlichen Aufwendungen. Außerdem ist der vom Land Baden-Württemberg zur Verfügung gestellte Zuweisungsbetrag auf 529 Mio. Euro gedeckelt. Diese Deckelung hat zur Folge, dass z.B. die Praxis einer stärkeren Gewichtung (ver-

<sup>10</sup> <https://sprach-kitas.fruehe-chancen.de/programm/ueber-das-programm/> Zugriff 23.10.2017 6.53 Uhr



gleichbar mit der Erfassung von Kindern mit Behinderung bei der Kinderzahl für die Eingruppierung von Leitungskräften im Tarifvertrag SuE: z. B. Kinder mit Behinderung zählen doppelt) für die übrigen Kinder bzw. Kommunen weniger Geld pro Platz bedeuten. Hier wäre eine weitere bzw. höhere Kostenbeteiligung des Landes Baden-Württemberg wünschenswert, die sich beispielsweise an der Berechnungssystematik nach § 29 c FAG orientieren könnte (s.o.).

#### 4.1.5 ANMERKUNGEN

Auch durch die zunehmende Zahl von Kindern mit Fluchterfahrung in den Kindertageseinrichtungen werden bei der Deckelung der Landesmittel in § 29 b FAG die Beträge pro Kind geringer werden, obwohl die Kommunen nach § 8 KiTaG verpflichtet sind, 63 % der Betriebsausgaben für die freien Träger zu übernehmen.

Die steigende Anzahl der Kinder bedeutet zusätzliche Gruppen und damit Kosten für die Kommunen, die Landeszuweisungen sind jedoch gedeckelt und werden deshalb bei steigenden Kinderzahlen pro Kind geringer.

## 4.2 Aktuelle Erfahrungswerte der Praxis bei Aufnahme eines Kindes mit Behinderung in das Regelsystem über die Eingliederungshilfe

### 4.2.1 Vorbemerkung

Der Anteil von Schulkindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf lag im Schuljahr 2013/2014 bei 6,8 % (Bertelsmann, 2014). Bei Kindern im Kindergartenalter dürfte der Anteil ähnlich hoch liegen, wenngleich hier als besondere Schwierigkeit hinzukommt, dass häufig eine gesicherte Diagnose noch nicht vorliegt. Nach aktuellem Forschungsstand trifft dies auf rund 3 % bis 4 % der Kinder im Alter zwischen drei Jahren und Schuleintritt zu (vgl. Sarimski, 2012). In diesen Fällen erfolgt meist die Aufnahme in eine Kindertageseinrichtung, ohne dass der besondere Förderbedarf bekannt ist. Dieser wird in der Regel erst im Alltag der Kindertageseinrichtung durch die pädagogischen Fachkräfte und in der Interaktion in der Kindergruppe erkannt.

Der Eintritt in die Kindertagesbetreuung ist der Eintritt in die erste Stufe des Bildungssystems. Erstmals ist das Kind über eine gewisse Zeit am Tag in einem weiteren System neben dem seiner Familie. Im Kontext anderer (und in der Regel neuer) Anforderungen treten mögliche Entwicklungsherausforderungen erst deutlicher zu Tage. So ist es schlüssig, dass aus der Praxis der Erfahrungswert, dass 90 % der Assistenzbedarfe erst in den ersten Wochen des Besuchs in der Kindertageseinrichtung deutlich werden, nicht verwunderlich.

Im Gegensatz zum schulischen System hat demnach das System Kindertagesbetreuung hier eine besondere Strukturaufgabe zu bewältigen. Diese ist aktuell in den Organisationsstrukturen von Kommune und Träger kaum bedacht; noch sind sie aktuell in der Bezuschussung durch das Land abgebildet (s.o.) Die Teams der Kindertageseinrichtungen sind demnach gefordert bis zur Klärung des Assistenzbedarfs bzw. bis zum Abschluss des Antragsverfahrens der Eingliederungshilfe das Kind im Kontext seines Rechtsanspruchs ohne additive Assistenz „zu bilden, zu erziehen und zu betreuen.“ Ein rückwirkender Anspruch kann nicht abgeleitet werden.

### 4.2.1 Beschreibung



Um Eingliederungshilfe nach § 35 a SGB VIII (Jugendhilfe) und/oder in § 54 ff. SGB XII (Sozialhilfe) beantragen zu können (Erstantrag), sind entsprechende Formalien einzuhalten:

- Antrag durch die Erziehungsberechtigten (formlos bzw. auf dem Vordruck der entsprechenden Behörde)
- Feststellung des individuellen Hilfebedarfs über eine diagnostische (medizinische) Abklärung durch eine ausgewiesene Stelle. Die Eltern erhalten dazu von ihrem Kinderarzt eine Überweisung und vereinbaren daraufhin einen Termin bei der entsprechenden Stelle. In Baden-Württemberg gibt es je nach Wohnort unterschiedliche Zuständigkeiten: Sozialpädiatrische Zentren (SPZ), heilpädagogische Fachdienste (HPF), interdisziplinäre Frühförderstellen, sonderpädagogische Beratungsstellen.

Bei der Feststellung des Hilfebedarfs entstehen vor allem bei jungen Kindern (Krippenalter und frühes Kindergartenalter) und bei Kindern mit besonderen Verhaltensweisen erhebliche Herausforderungen:

#### 4.2.1.1 Zu den jungen Kindern

Häufig lässt sich in diesem Entwicklungsabschnitt eine sichere, abschließende Einschätzung schwer vornehmen. Desweiteren bestehen bei der Einschätzung immer wieder erhebliche Differenzen, welche Assistenzleistung per se bei der Beantwortung der Grundbedürfnisse/Begleitung der Lebensaktivitäten wie Essen, Ruhen/Schlafen, Spiel und Hygiene/Wickeln zu erbringen ist und welche Leistung aus einer Behinderung oder drohenden Behinderung zusätzlich erbracht werden muss, um Teilhabe zu ermöglichen. Mit der Umsetzung des Krippenrechtsanspruchs im August 2013 hat sich die Gruppe der jungen Kinder mit Eingliederungshilfeanliegen erhöht. Da es in Baden-Württemberg keine Sondereinrichtungen für Kinder bis 2 Jahren gibt und ab 2 Jahren nur für Kinder mit geistiger Behinderung, stehen die Kommunen als Gewährleister wie die kooperierenden Träger bei der Umsetzung des Rechtsanspruchs vor erheblichen

Herausforderungen, wenn Eingliederungshilfe nicht oder erst sehr spät gewährt wird.

Bis Ende 2017 war auf Landesebene noch nicht geregelt, wie dieser Situation entsprochen wird. Unabhängig davon, ob ein Sondersystem als dienlich bewertet wird oder nicht, stehen für die Kinder ab 2 bzw. 3 Jahren (freiwillige) Förderstrukturen auf Landesebene zur Verfügung; für die jungen Kinder ab dem Krippenrechtsanspruch nicht.

#### 4.2.1.2 Zu den Kindern mit besonderen Verhaltensweisen

Was ist „abweichendes“ Verhalten – was macht „Verhalten in der Norm“ aus? Was ist als Resonanz des Kindes auf besondere, temporäre Lebensbedingungen zu bewerten und wann wird was als chronifiziertes Verhalten eingeschätzt, das den Anspruch auf eine individuelle Begleitung, ergänzend zum Regelsystem rechtfertigt? Diese Fragestellungen beschäftigten Teams, Leitungen und Träger in hohem Maß und fordern heraus, zu definieren, „was die Regel ist, die im Mindestpersonalschlüssel des Regelsystems abgebildet ist“.

#### 4.2.3 EXKURS

Es stellt sich die Frage, wie und welche individuellen Bedarfe die pädagogischen Fachkräfte der Kindertageseinrichtung wahrnehmen. Eine wichtige Eingangsvoraussetzung stellt eine Entwicklungsanamnese in Form eines Aufnahmegesprächs mit Eltern dar. Im weiteren Verlauf ist die kontinuierliche Fortführung der Gespräche zwischen pädagogischen Fachkräften und Eltern maßgeblich. Im Rahmen der Erziehungspartnerschaft zwischen Familie und Kindertageseinrichtung gilt es zu berücksichtigen, dass der Umgang mit vergleichbaren Problemstellungen je nach Familie variieren kann. Um individuelle und bedarfsgerechte Unterstützung zu gestalten, sind Kenntnisse in pädagogischer Diagnostik erforderlich. Hierbei ist die Beobachtungskompetenz der pädagogischen Fachkräfte relevant, um den Eltern Hinweise geben zu können und ggf. einen (externen) diagnostischen Prozess zu initiieren. Um Entwicklungsverläufe nachvollziehen zu können,

ist es wichtig, Beobachtungen zu dokumentieren. Allein dies setzt eine umfassende Schulung voraus: zu beobachten, zu beschreiben und nicht zu bewerten. Wie im nächsten Schritt z. B. originelle Verhaltensweisen von Kindern eingeschätzt werden, hängt nicht zuletzt vom theoretischen Wissen, vom Grad der Selbstreflexion und der Frustrationstoleranz der jeweiligen pädagogischen Fachkraft ab. Womöglich werden Verhaltensweisen oder Entwicklungsverläufe unterschiedlich eingestuft und begleitet, weil der die Akzeptanz von Heterogenität unterschiedlich ausgeprägt ist. Hilfreich sind neben regelmäßiger Schulung, Coaching/Supervision bzw. extern angeleitete Fallbesprechungen klar definierte Prozesse. In diesen nimmt die Klärung von Zuständigkeiten, damit pädagogische Fachkräfte eine Art Lotsenfunktion für die Eltern übernehmen und ein gutes Case-Management anbieten können, einen wichtigen Stellenwert ein. In der Raumschaft, in der die Kindertageseinrichtung liegt, sind u. a. durch die Träger die Zuständigkeiten und Ressourcen weiterer, unterstützender Fachdienste und ggf. Therapeuten zu klären.

#### 4.2.3.1 Ergänzend zum Umgang mit Beobachtung

In diesem Prozessabschnitt wird zudem die im Sinne der UN BRK höchst kritisch zu bewertende Formulierung aus dem KiTaG geprüft: Kinder, die aufgrund ihrer Behinderung einer zusätzlichen Betreuung bedürfen, sollen gemeinsam mit Kindern ohne Behinderung gefördert werden „... sofern der Hilfebedarf dies zulässt.“ (§ 2 Abs. 2 KiTaG). Diese Einschränkung steht im Widerspruch zum Recht, inklusive Bildungseinrichtungen zu besuchen. Dies verkehrt sich vor dem Hintergrund, dass aktuell in Baden-Württemberg die Mittel zur Gestaltung des Sondersystems eingefroren sind, trotz steigender Kinderzahlen und dass derzeit rund 8.500 Regeleinrichtungen 264 Schulkindergärten gegenüberstehen.

#### 4.2.3.2 Als erschwerend aus der Praxis formuliert

Das hier dargestellte, im SGB VIII und SGB XII geregelte Procedere zur Beantragung von Eingliederungshilfe, betrachtet die Kinder rein defizitär, was vielfach stigmatisierend wirkt. Hieraus entstehen Akzeptanzprobleme für Eltern und pädagogische Fachkräfte. Zudem steht dies im Widerspruch zum pädagogischen Handeln in den Kindertageseinrichtungen, das am baden-württembergischen Orientierungsplan für Bildung und Erziehung ausgerichtet ist. Dort wird eine gleichberechtigte Teilhabe gefordert, die die Vielfalt und Unterschiedlichkeit der Kinder berücksichtigt. Darüber hinaus erhebt der Orientierungsplan ein stärkenorientiertes Bild des Kindes. Nach Rechtsprechung der Verwaltungsgerichte liegt die Entscheidungskompetenz über eine mögliche Teilhabebeeinträchtigung bei den genehmigenden Stellen (Sozialamt bzw. Jugendamt). Stellungnahmen der Ärzte und der Träger der aufnehmenden Kindertageseinrichtung können dabei Hinweise geben, die zu berücksichtigen sind. In der Praxis wird als belastend und herausfordernd beschrieben: Wenn eine genehmigende Behörde sich ausschließlich auf ihre Entscheidungskompetenz beruft, kann dies zu streitigen Auseinandersetzungen zu Auslegung von Bedarfen und die Relevanz des beantragten Volumens für gelingende individuelle Teilhabe führen.

#### 4.2.4 ZUSAMMENGEFASST

In der kommunalen Praxis ist beim Einsatz von Eingliederungshilfe für die Umsetzung des Rechts auf Inklusion insbesondere relevant:

- Passgenauigkeit der häufig angewandten Pauschalen auf den realen, individuellen Assistenzbedarf
- Höhe der gewährten Mittel zur Beantwortung des Bedarfs
- Struktur bzw. Prozessablauf der Beantragung der Eingliederungshilfe, auch verbunden mit dem Erfordernis der defizitären Beschreibung des Kindes (Gefahr der Stigmatisierung)
- Erlebte hohe Komplexität des Antragsverfahrens für etliche Eltern, verbunden mit dem Erfordernis, verschiedene Stellen zu kontaktieren

ren und immer wieder neu ihr Anliegen vortragen zu müssen

- Zeitablauf bei der Bearbeitung des Erstantrags und der Folgeanträge (ggf. längere Wartezeiten, die das Regelsystem überfordern, bei der Beantwortung der individuellen Bedarfe)
- Mögliche Differenzen in der Einschätzung des Assistenzbedarfs zwischen Praxis und Eingliederungshilfe im Abgleich mit den Leistungen, die im Regelsystem abgebildet sind

#### 4.2.5 ZIELVORSTELLUNG EINGLIEDERUNGSHILFE

Zur Vereinfachung der Antragsverfahren für die Eingliederungshilfe liegen die Zuständigkeiten für SGB VIII und SGB XII „in einer Hand“. Im Rahmen des Aufnahmeprozesses erfolgt neutral die Ermittlung des besonderen Bedarfs unter Einbeziehung aller Beteiligten. Folgende Fragen sind dabei zentral:

- Was braucht das Kind?
- Was brauchen die Eltern, was braucht die Familie?
- Was braucht die Kindertageseinrichtung, um dem Kind optimale Rahmenbedingungen zu bieten?
- Was braucht die Kindertageseinrichtung, um dem Kind eine entwicklungsunterstützende Förderung zu ermöglichen?

Für eine Verwirklichung des inklusiven Gedankens fließt neben der ärztlichen Diagnostik gleichberechtigt eine pädagogische Diagnostik in die Beurteilung der Bedarfe ein. Hierbei sind die Beobachtungen der pädagogischen Fachkräfte einzubeziehen. Es ist ferner deutlich geregelt, dass das Ergebnis der Diagnostik nur eine Momentaufnahme darstellt und entsprechend der Entwicklung des Kindes regelmäßig fortgeschrieben wird. Eine Beschreibung der Stärken des Kindes ist mit aufzunehmen und wird sich nicht negativ auf den Eingliederungshilfeantrag auswirken. Die Eltern werden im Aufnahmeprozess beraten und begleitet und gemeinsam mit ihnen werden die oben ge-

nannten zentralen Fragen geklärt. Dies führt zu einer intensiv begleiteten Aufnahme des Kindes in die Einrichtung. Die Eltern und die Familie erfährt so Unterstützung im Aufnahmeprozess und erlebt diesen als entlastend und nicht als belastend.

Ca. 3 % bis 4 % der Kinder mit Rechtsanspruch auf einen Platz in einer Kindertageseinrichtung leben mit einer körperlichen, geistigen oder seelischen Beeinträchtigung bzw. mit „besonderem Bedarf“. Oftmals wird die Beeinträchtigung erst während der Zeit in der Kinderkrippe oder Kindertagesstätte festgestellt. Die hiermit verbundenen zusätzlich notwendigen Ressourcen für die Gestaltung der Anfangsphase bis zur Zuschussgewährung werden anteilig berücksichtigt. Dies kann je nach Weiterentwicklung des Finanzierungssystems erfolgen durch:

- die Berücksichtigung in der FAG-Bezuschussung von Fachkräften (s.o.)
- die Berücksichtigung in der Gewährung von Eingliederungshilfe (Zeiten der Abklärung und Vorbereitung der individuellen Assistenz in der Kindertageseinrichtung werden finanziell hinterlegt)

Die Strukturen der Eingliederungshilfeleistungen konzentrieren sich zukünftig nicht vorrangig auf einzelfallbezogene Pauschalen, differenziert in pädagogische und begleitende Hilfen, sondern erweitern sich auf gruppenbezogene Pauschalen, wenn eine gewisse Zahl an Kindern mit Förderbedarf die Kindertageseinrichtung besucht. D.h. es kann anstelle der einzelfallbezogenen Leistung eine strukturbezogene Leistung aus Mitteln der Eingliederungshilfe ermöglicht werden. Diese ist z.B. gebunden an einen durchschnittlichen Besuch der Kindertageseinrichtung durch eine gewisse Zahl von Kindern mit festgestellter Behinderung und Assistenzbedarf. Mit der strukturellen Finanzierung kann die Kindertageseinrichtung ein ausgesprochenes Profil entwickeln.

Mit der personellen Konstanz der Assistenzkraft kann die Prozessqualität in der Förderung und Begleitung der Kinder gesteigert werden. Grundsätzlich wird davon ausgegangen, dass der Umfang der Eingliederungshilfe dem tatsächlichen zusätzlichen individuellen Bedarf des Kindes entspricht und das Kind bzw. seine Familie vollum-

fänglich die Betreuungsleistungen erhält, die es zeitlich und organisatorisch benötigt. Bei mehreren Assistenzen wird das Erfordernis, viele verschiedene Kooperationsstrukturen zum Team und zur Leitung zu pflegen, positiv minimiert. Prof. Jo Jerg formuliert zu diesem Vorgehen: „Eingliederungshilfe als Strukturhilfe ist auf dem Hintergrund der dargestellten Qualitätsgewinne im Alltag ein Angebot, das nachhaltig inklusive Entwicklungen voranbringt.“<sup>11</sup>

Mit der Möglichkeit, einer (unbefristeten) Anstellung entsteht eine nachhaltige Personalstruktur. In Zeiten des Fachkräftemangels, auch bei Assistenzen, kann geeignetes Fachpersonal gehalten werden. Der Träger erhält einen finanziellen Handlungsrahmen, der Kontinuität auch bei der temporären Unterschreitung der Zahl der Kinder mit Assistenzbedarf ermöglicht. Für dieses Vorgehen gilt es, neue Formen der Finanzierung zu entwickeln.

Es gibt einen Pool geeigneter Fachkräfte als „Eingliederungshelfer/Assistenzen“, so dass diese kurzfristig zur Verfügung stehen. Sie sind unabhängig vom tatsächlichen Bedarf fest angestellt und stehen, wenn sie nicht in einer Eingliederungsmaßnahme tätig sind, in den Einrichtungen als zusätzliche Ressource zur Verfügung. Jeweils auf die Region und die Trägerlandschaft (große, kleine Träger, freie und kommunale Träger) bezogen bestehen landesweit geeignete Strukturen, um diese Pools einzurichten.

Förderlich könnte für eine Strukturlösung sein: Das Land Baden-Württemberg beteiligt sich mit einem verbindlichen Anteil an den Eingliederungshilfeleistungen und erstattet einen prozentualen Anteil der Aufwendungen über § 21 FAG an die Kommunen.

Eltern, Träger und pädagogische Fachkräfte erhalten an einem Service-Center bzw. an einer kommunalen Anlaufstelle alle relevanten Informationen, Unterstützungs- und Beratungsangebote sowie Eingliederungshilfeleistungen.

Die Bündelung der Informationen gewährleistet eine Aktualität derselben. Mit dem Ansatz, Su-

chenden und Bietenden gleichermaßen Orientierung und Service zu geben, ist ein mehrperspektivischer Blick gegeben, der bei der Moderation verschiedener Sichtweisen, möglicher Konflikte oder struktureller „Patt-Situationen“ dienlich sein kann.

Abgestimmte Beobachtungsverfahren und Dokumentationsweisen, in denen alle Beteiligten (in der Praxis) geschult sind bzw. alle Beteiligten die Vorgehensweise und das Setting kennen. Alle geläufigen Instrumente dienen aus den verschiedenen Perspektiven, um zu einer bestmöglichen Einschätzung des Bedarfs zu kommen.

#### 4.2.6 Beispielhafte Umsetzung

Pilotprojekte und Erfahrungen in der Anwendung der Gewährung von Eingliederungshilfe in Strukturförderung sind z. B. zu finden:

- Landkreis Ludwigsburg<sup>12</sup>
- Landkreis Göppingen<sup>13</sup>
- Landkreis Lörrach

Grundsätzlich muss bei allen über FAG oder vergleichbare Struktur Gelder erfolgten Finanzierungen geklärt werden, wie die Kommunen und im nächsten Schritt die Träger verbindlich verpflichtet werden, den Nachweis für den Einsatz der zusätzlichen Ressourcen für Inklusion nachweisen müssen. Die Handreichung des KVJS in der Reihe Jugendhilfe-Service (2017) „Inklusive Erziehung, Bildung und Betreuung von Kindern mit und ohne Behinderung in Kindertageseinrichtungen“ bietet Einblick in optimierte Prozessabläufe.

Das Sozialamt der Stadt Reutlingen hat 2017 in Kooperation der Abteilungen Eingliederungshilfe – Tagesbetreuung für Kinder die Handreichung zur Eingliederungshilfe aktualisiert. Mit Checklisten, Formulierungshilfen und weiteren Instrumenten werden Kindertageseinrichtungen, Assistenzen und Eltern im Prozess unterstützt.

<sup>11</sup> Prof. Jo Jerg u.a. (2017) Abschlussbericht Modellprojekt „Eine Kita für alle – Auf dem Weg zur Inklusion in Kindertageseinrichtungen“ Landkreis Göppingen 2014-2017; vgl. dazu auch Jo Jerg (2016) Inklusion in Kindertageseinrichtungen – Zur aktuellen Debatte über Vielfalt und Inklusion. In: Die Gemeinde (BWGZ): Zeitschrift für die Städte und Gemeinden, Stadträte, Gemeinderäte und Ortschaftsräte; Organ des Gemeindetags Baden-Württemberg (Hrsg.), 7/2016, 15.4.2016, Stuttgart Eigenverlag, S.323 – 325

<sup>12</sup> Konzept inklusive Kindertageseinrichtungen im Landkreis Ludwigsburg; Inklusion für Kinder mit Behinderung, entstanden im Projekt Inklusionskonferenz, gefördert durch das Sozialministerium Ba-Wü

<sup>13</sup> Modellprojekt Eine Kita für alle – Inklusive Bildung, Betreuung und Förderung von Kindern in den Kindertagesstätten des Landkreises Göppingen; 2014-2017, gefördert durch KVJS, Lechler Stiftung, wissenschaftlich begleitet EV. Hochschule Ludwigsburg, Prof. Jerg

## 4.3 Personal

### 4.3.1 VORBEMERKUNG

Personal ist die relevanteste Ressource in der Umsetzung des gesetzlichen Auftrags von Bildung, Erziehung und Betreuung (§ 22 a SGB VIII). In Anlehnung an Martin Buber: „Alles Leben ist Beziehung“ kann formuliert werden: „Ohne Beziehung keine Bildung“ - eine Aussage, die sich mit den Erkenntnissen der Bindungsforschung (vgl. Beller u.a.) deckt. Die personale, soziale und fachliche Kompetenz und das Professionsverständnis der in der Kindertagesbetreuung Tätigen bestimmen die Betreuungsqualität (für alle Kinder) erheblich mit. Die Kindertageseinrichtungen stehen neben der Umsetzung eines inklusiven Selbstverständnisses und Handelns vor zahlreichen Herausforderungen und der Beantwortung gesellschaftlicher Veränderungen mit Wirkung auf Kinderleben. Mit vor jenem Hintergrund, dass Kinder zunehmend ab dem ersten Lebensjahr eine Kindertageseinrichtung besuchen und dort zumeist einen großen Teil ihrer wachen Zeit verbringen, muss heute ein weitaus differenziertes Betreuungs- und Bildungsangebot, welches sich an den jeweiligen Sozialräumen und Lebenswelten der Kinder und Familien ausrichtet, entwickelt werden als noch vor zwei Jahrzehnten.

Der Orientierungsplan listet, was unter einem guten Kindergarten und einer zeitgemäßen pädagogischen Arbeit in Baden-Württemberg zu verstehen ist. Er gilt auch unter Bezugnahme auf § 9 KiTaG als relevante Agenda für Kommune, Träger und Teams.

Mit der Bildungs- und Erziehungsmatrix legt der Orientierungsplan ein Instrument für ein individualsbezogenes, pädagogisches Handeln auf. Mit der Verknüpfung der sechs Bildungs- und Entwicklungsfelder mit der Motivation des Kindes über die W-Fragen: „Was will das Kind? Was braucht das Kind? Was kann das Kind“ verknüpft mit den Dimensionen „Anerkennung und Wohlbefinden erfahren; Die Welt entdecken und verstehen; sich ausdrücken und verständigen; mit anderen leben“ wird in erster Linie das Kind als Person mit seinen Kompetenzen und Interessen in den Mittelpunkt

der Gestaltung pädagogischer Arbeit gestellt. (vgl. dazu Orientierungsplan 2014, S. 103)

Als wesentlichen Paradigmenwechsel kann die Fokussierung einer individuellen Begleitung, basierend auf Entwicklungs- und Bildungsdokumentation als Grundlage pädagogischen Handelns verstanden werden. Dieses löst nicht die lange vorherrschende Gruppenorientierung ab, sondern setzt ein deutliches, den Blick weitendes Gegengewicht – für alle Kinder. Mit einem auf das Individuum bezogenen Selbstverständnis ist die Grundlage für inklusives Handeln im pädagogischen Alltag gelegt.

### 4.3.2 BESCHREIBUNG KOMPETENZENTWICKLUNG – WELCHE QUALIFIKATION IST DIENTLICH?

Heimlich (2013) beschreibt mit dem u.g. Modell, dass die Kompetenzanforderungen an die Fachkräfte in einer inklusiven Pädagogik auf mehreren Ebenen ausdifferenzieren sind.

#### 4.3.2.1 Personale Kompetenzen

Stehen, neben einer grundlegenden Werterhaltung, die Inklusion und ein Zusammenleben in Vielfalt befürwortet, für: Reflexionsfähigkeit, Offenheit und Transparenz sowie den professionellen Umgang mit Belastungen.

#### 4.3.2.2 Soziale Kompetenzen

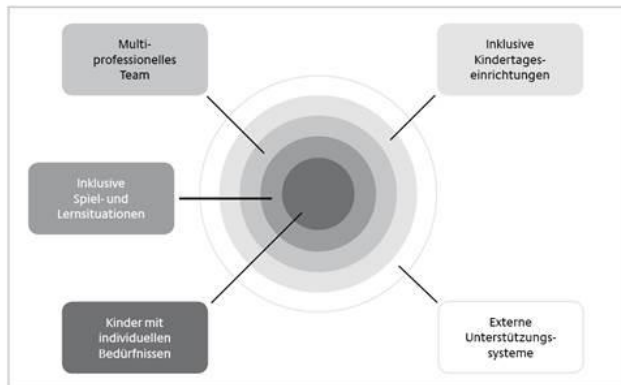
Verweisen auf kommunikative Fähigkeiten in Bezug auf Beratung und Gesprächsführung und Zusammenarbeit im Team, Fähigkeiten im Umgang mit Heterogenität, Empathie und Konfliktfähigkeit.

#### 4.3.2.3 Fachkompetenzen

Beziehen sich auf Grundkenntnisse in entwicklungspsychologische und soziologische Bedingungen- und Möglichkeiten des kindlichen Lernens und der Entwicklung sowie Förder- und Unterstützungsansätze, Grundwissen zur Gestaltung inklu-



siver Spiel- und Lernsituationen sowie im Bereich Organisation und Vernetzung.<sup>14</sup>



Quelle: Heimlich, Ulrich (2013):

Inwieweit die generalistisch gehaltene Ausbildung zur Erzieherin die o.g. Kompetenzen abbildet, kann im Rahmen dieses Papiers nicht ausgearbeitet werden. Die Inklusion von Kindern mit einem erhöhten Förderbedarf erfordert auch für die ausgebildete pädagogische Fachkraft eine intensive Auseinandersetzung mit ihrer professionellen Haltung, spezielle Kenntnisse in verschiedenen Bereichen bzw. die Kompetenz, sich Kenntnisse situationsbezogen zu erschließen.

Grundsätzlich ist für die Aus- und Weiterbildung für die Umsetzung inklusiven Handelns bedeutsam (vgl. Suler, Wagner 2011)<sup>15</sup>:

**FACHKOMPETENZ** mit Wissen Heterogenität und Diskriminierung; gesellschaftlichen Dominanz- und Ungleichheitsverhältnissen

**KOOPERATIONSKOMPETENZ** in multiprofessionellen Settings

**KOMMUNIKATIONSKOMPETENZ** mit Beachtung kultureller und sozialer Aspekte in der verbalen und nonverbalen Kommunikation.

Allgemein sind pädagogische Fachkräfte gefordert,

- sich als Lernende zu verstehen,

- die Relevanz ihrer eigenen Herkunft, kulturellen Prägung und Sozialisation zu reflektieren,
- die Herausforderung der Heterogenität zu sehen,
- kontinuierlich Prozesse von Ausgrenzung, Normalisierung und Dominanz im Team zu reflektieren,
- sich der Verantwortung für die Implementierung eines inklusiven und diversitätsbewussten Konzeptes bewusst zu sein. (vgl. DJI 2013)<sup>16</sup>

Mit möglichen Zusatzqualifikationen z. B. zur Inklusionsfachkraft, erwerben bzw. erweitern die pädagogischen Fachkräfte ihr Fachwissen beispielsweise in folgenden Bereichen:

- Heilpädagogik
- Interkulturelle Kommunikation
- Motopädie
- Sprachförderung im Elementarbereich

Die Zusatzqualifikation greift diesen Ansatz auf und vermittelt in unterschiedlichen Formaten spezifische Qualifikationen und fachliche Kompetenzen, um das theoretische und praktische Fachwissen zu stärken und zu erweitern.

### 4.3.3 ZIELVORSTELLUNG KOMPETENZENTWICKLUNG

Als zentraler Baustein von Qualitätsentwicklung und -management sind Möglichkeiten zur Weiterqualifizierung für die Fachkräfte verfügbar. Finanzierung und zeitliche Freistellung und damit Vertretung sind gewährleistet. In diesem Zusammenhang sind konkrete und einheitliche Strukturen zur Kostenübernahme und in Bezug auf eine entsprechende Berücksichtigung bei der Eingruppierung der Fachkraft zu schaffen.

Die Inanspruchnahme der oben genannten Qualifizierungsmaßnahmen bedarf der Hinterlegung ent-

<sup>14</sup> Heimlich, U. (2013): Kinder mit Behinderung – Anforderungen an eine inklusive Frühpädagogik. In: Deutsches Jugendinstitut (DJI) (Hrsg.): Inklusion – Kinder mit Behinderung. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung. Frankfurt am Main, S.24-62

<sup>15</sup> Sulzer A.; Wagner P. (2011): Inklusion in Kindertageseinrichtungen – Qualifikationsanforderungen an die Fachkräfte, WIFF Expertise Band 15, München

<sup>16</sup> Deutsches Jugendinstitut (2013) Inklusion – kulturelle Heterogenität in Kindertageseinrichtungen. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung WIFF Wegweiser Weiterbildung Band 5, München S. 131 ff



sprechender Budgets. Um ein qualitativ hochwertiges Angebot an Erziehung, Bildung und Betreuung vorzuhalten, muss die Förderung von Qualifizierungsmaßnahmen gesichert sein. Die nach dem Pakt für Familien 1 (2011) im FAG hinterlegten Mittel für Qualifizierung sind durch das Land entsprechend transparent auszuweisen und durch die Kommunen die zweckbezogene Verwendung nachzuweisen.

#### 4.3.4 BESCHREIBUNG MULTIPROFESSIONELLE TEAMS

Als weitere Antwort auf die Entwicklung inklusiver Strukturen, neben der der Qualifikation, ist eine wichtige Ressource die gezielte Bildung multiprofessioneller Teams. "Kinder brauchen für ihre Persönlichkeitsentwicklung vielfältige Kompetenzen. Mit multiprofessionellen Teams und multiprofessionellem Arbeiten in Kindertageseinrichtungen können eine ganzheitliche Erziehung, Bildung und Betreuung umgesetzt und die steigenden Anforderungen an Kitas besser erfüllt werden."<sup>17</sup> Mit der Novelle des § 7 KiTaG, dem sog. Fachkräftekata- log, wurde bereits vor einigen Jahren in Baden- Württemberg die Grundlage gelegt, verschiedene im Feld der frühen Kindheit tätige Disziplinen die Anerkennung als Fachkraft zu ermöglichen bzw. durch das Angebot der Anpassungsqualifizierung<sup>18</sup> zu ermöglichen.

#### 4.3.5 ZIELVORSTELLUNG MULTIPROFESSIONELLE TEAMS

U.a. durch die Bündelung einzelfallbezogener Mit- tel aus der Eingliederungshilfe könnte der Ausbau multiprofessioneller Teams unterstützt werden. In die Verhandlungen zum Pakt für gute Bildung und Betreuung wird eine „neue“ Finanzierung durch das Land für Bedarfe inklusiver Kindertagesein- richtungen aufgenommen. Wie zuvor ausgewie- sen, könnte bei Vorlage entsprechender Nachwei-

se ein Mehrbedarf abgebildet sein, der Grundlage für die Fachpersonalentwicklung ist. Diese vorge- schlagene Maßnahme sollte dann schnellstmöglich umgesetzt werden, um den Kommunen und schließlich den Trägern mehr finanzielle und struk- turelle Spielräume bei der Personaldisposition zu ermöglichen.

Es empfiehlt sich, Eckwerte zu erarbeiten, wie hoch der Anteil nicht elementarpädagogisch grundausbildeten Personals in multiprofessio- nellen Teams sein soll, in Abhängigkeit des Anteils der Kinder mit besonderem Betreuungs-/ Förder- bedarf.

Um Mitarbeitende aus anderen (im Fachkräftekata- log anerkannten) Berufsgruppen gewinnen zu können, ist eine differenzierte Vergütungsstruktur je nach Qualifikation erforderlich. Diese sollte so gestaltet sein, dass sie nicht zum Erleben einer Abwertung bei der Profession der Erzieherinnen führt.

Ein Gelingens-Faktor für die Arbeit in multiprofes- sionellen Teams ist ein professionelles Personal- management, das u.a. Leitungsstrukturen, Lei- tungszeit, Aufgabendifferenzierungen, Bespre- chungssysteme, Informationsmanagement u.v.m. ausweist.<sup>19</sup>

Der Teamentwicklung gilt besondere Aufmerksam- keit. Professionelle Vorgehensweisen in der Tea- mentwicklung und der Fortschreibung des profes- sionellen Selbstverständnisses, die Erarbeitung von Leitlinien und das Vorhalten einer aktuellen Konzeption unterstützen den internen Fachdialog im multiprofessionellen Team.

Wo sinnvoll, sind eine externe Moderation, Coaching und Supervision zielführend; für diese sind Verfügungszeiten und finanzielle Ressourcen vorzuhalten.

Mit dem aktuellen, seit Jahrzehnten unveränderten Niveau der Verfügungszeit von 10 Wochenstunde je Gruppe im Rahmen der Betriebserlaubnisertei- lung durch den KVJS<sup>20</sup> sind die Anforderungen

<sup>17</sup> Johannes Fuchs, Präsident des Deutschen Vereins für öffent- liche und private Fürsorge e.V.

<sup>18</sup> Möglichkeit, bei entsprechenden Vorerfahrungen, mit dem Nachweis von 25 Fortbildungstagen bei ausgewählten Anbie- tern und einem Portfolio an Inhalte berufsbegleitend die Fach- kraftanerkennung zu erlangen.

<sup>19</sup> vgl. dazu die Veröffentlichungen der Bertelsmannstiftung zu Leitungsaufgaben und Leitungszeit aus 2015, 2016 und 2017  
<sup>20</sup> vgl. dazu <https://www.kvjs.de/jugend/arbeitshilfen-formulare-rundschreiben-newsletter- tagungsunterlagen/formulare/#c14866>

inklusive Strukturen neben den anderen, gesetzlichen Aufgaben nicht nachhaltig entwickelbar.

Die Anpassung der Ausweisung von Verfügungszeit im Mindestpersonalschlüssel des KVJS z.B. auf das Niveau der Kirchen mit 25 % Verfügungszeit des Beschäftigungsumfangs je Fachkraft ist anzustreben und mit der Abbildung im Mindestpersonalschlüssel dann im FAG finanziell zu hinterlegen.

#### 4.3.6 BESCHREIBUNG INTERDISZIPLINÄRE ZUSAMMENARBEIT

Für bestimmte Lebens- und Entwicklungslagen kann eine Erweiterung der fachlichen Kompetenzen in Disziplinen neben denen der (Früh-) Pädagogik und Heilpädagogik zielführend sein. In vielen Fällen ist z.B. die fallbezogene Kooperation mit Medizin und Therapie dienlich. Der mehrperspektivische Blick ermöglicht das Kind in seiner Entwicklung umfassend zu begleiten. In der Praxis dominieren immer wieder Hindernisse, resultierend aus unterschiedlichen Einschätzungen, nicht gegebenen Zeitressourcen für Kooperation, unterschiedlichen Zuständigkeiten u.v.m. neben dem per se gegebenen unterschiedlichen Selbstverständnis und der unterschiedlichen Kultur der jeweiligen Berufsgruppe. Inklusion wird z.T. durch Strukturen zwischen den Disziplinen behindert.

#### 4.3.7 ZIELVORSTELLUNG INTERDISZIPLINÄRE ZUSAMMENARBEIT

Auf Landesebene wird unter Einbezug der Verbände und Kammern auf den Aufbau verbindlicher Strukturen der Zusammenarbeit mit einer Hinterlegung von zeitlichen und finanziellen Ressourcen hingewirkt. Sich auf diese beziehend kann vor Ort bedarfsorientiert das erforderliche Netzwerk strukturell und fallbezogen entstehen. Eltern wie Fachkräfte finden landesweit vergleichbare, personenunabhängige Strukturen vor.

Im Bedarfsfall kann eine externe Fachkraft (z.B. sonderpädagogische Lehrkraft oder eine Fachkraft mit heilpädagogischer, logopädischer oder physiotherapeutischer Qualifikation) gezielt stundenweise hinzugezogen werden. Die Finanzierung muss in

diesem Zusammenhang von Beginn an, d. h. bereits während der Aufnahmezeit und in der Eingewöhnungszeit, gesichert sein.

## 4.4 Konzeptionelle und organisatorische Gestaltung des pädagogischen Alltags

### 4.4.1 VORBEMERKUNG

Eine sich als inklusiv verstehende Kindertageseinrichtung muss konsequent alle konzeptionellen und betrieblichen Aspekte „neu“ denken. Im Kapitel Raum sind die Dimensionen um Barrierefreiheit herausgearbeitet. Barrieren bestehen nicht per se. Sie ergeben sich individuell und resultieren aus der Interaktion des Einzelnen mit dem jeweiligen Setting.

Der Anspruch auf Barrierefreiheit, nicht reduziert auf die Kriterien aus der LBO, sondern umfassend verstanden, bezieht sich auch auf alle originären Dimensionen im Betrieb, insbesondere:

- Raum
- Ausstattung
- Zeit/Tagesablauf mit Mikroorganisationen
- Rituale und Regeln, entwicklungsgerechte Formen der Partizipation
- Beantwortung der Grundbedürfnisse Essen, Ruhen/Schlafen, Pflege, Spiel/Exploration
- (Bildungs-)Projekte
- Gruppenstrukturen; Beziehungsstrukturen
- ...

Barrierefreiheit umfassend verstanden, bezieht sich auch auf alle kooperierenden Dimensionen im Betrieb, insbesondere:

- Zusammenarbeit mit Eltern
- Teamentwicklung im Haus
- Kooperation im und mit dem Träger
- Kooperation im Gemeinwesen
- Kooperation mit anderen Bildungseinrichtungen und Beratungsstellen etc.
- ...

Für die pädagogische Praxis liegen eine Vielzahl an Handreichungen und Instrumenten auf, die Leitungen und pädagogische Teams konkret unterstützen, Barrieren bei der Teilhabe im pädagogischen und betrieblichen Alltag zu erkennen und individuell weitmöglichst aufzuheben.

#### 4.4.2 BESCHREIBUNG

Die Praxis zeigt, dass nicht alle Träger und Teams die Möglichkeiten nutzen konnten oder können, um ihre Praxis grundsätzlich systematisch auf Barrieren hin zu überprüfen. Ferner besteht zum Teil bei der konkreten Aufnahme eines Kindes mit besonderem Assistenzbedarf eine hohe Verunsicherung, wie sich die konkrete Vorbereitung auf dieses Kind und seine Familie gestalten kann. Der Auftrag, sich zu einer inklusiven Kindertageseinrichtung zu entwickeln, birgt die Anforderung, sich regelmäßig konzeptionell und organisatorisch zu überprüfen. Von diesem Vorgehen profitieren alle Beteiligten: die Orientierungs- und Prozessqualität<sup>21</sup> in der Kindertageseinrichtung verbessert sich; eine individuelle Beachtung bringt eine bewusste entwicklungsgerechte Beachtung mit sich; Über- und Unterforderungen durch eine „verallgemeinernde, gleichmachende“ Pädagogik wird vermieden.

#### 4.4.3 ZIELVORSTELLUNG PÄDAGOGISCHEN ALLTAG GESTALTEN

<sup>21</sup> vgl. dazu 12. Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung

Im Rahmen der projektierten Zertifizierung von Kindertageseinrichtungen in Baden-Württemberg wird die Einführung und regelmäßige Anwendung des Index für Inklusion<sup>22</sup> festgeschrieben. Das einfache, fragenbasierte Verfahren ermöglicht ein situatives Vorgehen für die Teams. Die Träger tragen Sorge, dass in jedem pädagogischen Team mindestens eine, in der Anwendung des Index versierte pädagogische Fachkraft tätig ist. Sie wird als Beauftragte ausgewiesen und verfolgt den Auftrag, das Erkennen von Teilhabebarrrieren mit Hilfe des Index in allen Bereichen anzuführen. Im Rahmen der pädagogischen Hauskonzeption, wie sie verbindliche Grundlage für die Erteilung der Betriebserlaubnis durch den KVJS ist, sind die Vereinbarungen des Teams, wie Vielfalt beantwortet wird, erfassbar. Die Träger tragen durch die Ermöglichung von Konzeptionsphasen, ggf. unterstützt durch Fachberatung oder externe Moderation, zur regelmäßigen Umsetzung und Qualität bei.

Verfahren und Instrumente zur Entwicklungsbegeleitung und Bildungsdokumentation (wie sie im Orientierungsplan vorgestellt und gefordert sind) werden unter dem Kriterium der Ausgewogenheit gewählt. Rein defizitorientierte Verfahren verhindern eine individuell, kompetenzorientierte Beachtung.

Um Stärken zu stärken, damit Schwächen zu schwächen, bedarf es neben geeigneter Instrumente regelmäßiger, videogestützter Qualifizierungen. Die Methode Marte Meo<sup>23</sup> eignet sich ergänzend auch für Fallbesprechungen in multiprofessionellen Teams und in interdisziplinärer Zusammenarbeit.

Träger unterstützen ihre Fachkräfte, professionelle Methoden zu erlernen und stellen das erforderliche Handwerkszeug zur Verfügung. Perspektivisch wirken sie darauf hin, dass in jedem Team eine versierte Fachkraft tätig ist.

<sup>22</sup> Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft (GEW) (2015): Index für Inklusion in Kindertageseinrichtungen. Gemeinsam leben, spielen und lernen. Frankfurt a.M.

<sup>23</sup> Marte Meo (lat. Aus eigener Kraft) ist eine videogestützte Beratungsmethode. Sie wurde von der Niederländerin Maria Aarts in den 1970er Jahren aus der Arbeit mit autistischen Kindern heraus entwickelt. Mit einem ressourcenorientierten Ansatz wird die Kommunikation und Interaktion zwischen Menschen betrachtet. Durch die besondere Beachtung der Stärken und bereits entwickelten Fähigkeiten, werden diese gemeinsam konstruktiv weiterentwickelt.

## 4.5 Fokussierung

Wenngleich alle konzeptionellen und organisatorischen Dimensionen in der Alltagsgestaltung einer Kindertageseinrichtung auf exkludierende Aspekte hin regelmäßig zu untersuchen sind, werden im Folgenden einzelne, aus Sicht der Autorengruppe insbesondere für die Strukturentwicklung relevante, Aspekte fokussiert:

### 4.5.1 IM FOKUS: VERMEIDUNG VON BRÜCHEN DURCH ALTERSGEMISCHTE EINRICHTUNGEN

#### 4.5.1.1 Beschreibung

Die Kindertageseinrichtungen haben in den beiden vergangenen Jahrzehnten ihr Gesicht verändert. Ein Aspekt dabei ist: Die Altersmischung ist breiter aber „jünger“ geworden. Es gilt, Kindern mit sehr unterschiedlichen Kompetenzen „unter einem Dach“ pädagogisch und im Betriebsablauf gerecht zu werden. Stets haben alle gleichrangig Recht und Anspruch auf Erfüllung ihrer Entwicklungsbedürfnisse – gewissermaßen eine Selbstverständlichkeit. Dies stellt eine hervorragende Ausgangslage für inklusive Pädagogik dar.

#### 4.5.1.2 Zielvorstellung Gruppenstruktur

Gerade in den ersten Lebensjahren ist die Entwicklungsdifferenz innerhalb der Altersgruppe am größten – eine entwicklungsdifferente Pädagogik ausgerichtet an den Bedürfnissen des einzelnen Kindes, eingebunden in den pädagogischen Alltag und seine Strukturen stellt die Anforderung an die pädagogischen Fachkräfte dar. Kinder mit besonderen Entwicklungsverläufen und/oder Behinderung finden in einer alters- und damit entwicklungsheterogenen Gruppe Spielpartnerschaften, und das Gefühl „ich gehöre dazu, wir sind eine Gruppe“ stellt sich anders ein – Inklusion kann entstehen.

Damit gewährleistet ist, dass in der Altersmischung gleichrangige Partnerschaften für alle entstehen können, muss die Gruppe groß genug sein. Gelingende Prozesse von Inklusion müssen stets neben

dem einzelnen Kind die Gruppe der Kinder im Blick haben.

Aus diesem Tatbestand resultiert, dass eine 1-gruppige Tageseinrichtung nicht geeignet ist, Kinder aufzunehmen, die aufgrund ihrer Entwicklung und/oder Behinderung deutlich Entwicklungsbedürfnisse und Kompetenzen jüngerer Kinder unter drei Jahre haben. Aus diesem Grund wird eine mindestens 2-gruppige Tageseinrichtung empfohlen.

Konzeptionell ist diese gruppenübergreifend ideal und ohne herkömmlichen Gruppenbezug zu führen. Entwicklungshomogene Projekte und Angebote, eine den Interessen und Kompetenzen entsprechende Raumgestaltung sind Aspekte, die dann selbstverständlicher entstehen. Nur mit dieser Struktur ist die selbstgesteuerte Entwicklung von alters-/ entwicklungshomogenen Spielpartnerschaften gewährleistet.

### 4.5.2 IM FOKUS: DIE GESTALTUNG VON ÜBERGÄNGEN GEMEINSAM VERANTWORTEN

#### 4.5.2.1 Vorbemerkung

Jedes Kind ist einzigartig, jede Familie auch. Wie kann der Anfang in den Bildungsinstitutionen für jedes einzelne Kind und seine Familie gelingend gestaltet werden, insbesondere in den jungen Jahren und bei Kindern mit Behinderung und Beeinträchtigung? Für alle Familien, gleich aus welcher Lebenslage gilt:

„Die erste Fremde des institutionellen Raums Kita ist hier für alle Beteiligten eine Erfahrung von Fremdheitsbegegnung, die sich im Laufe der Zeit als neue integrierte institutionelle Lebenswelt des Kindes in den Entwicklungsweg von Kind und Eltern integriert. Die Erfahrungen von Fremdheit werden zu einem ständigen biografischen Begleiter in der Postmoderne (...)“ (vgl. Giebeler, Cornelia & Henke Thomas 2011)<sup>24</sup>

<sup>24</sup> Giebeler, Cornelia & Henke, Thomas (2011): Die erste Fremde. Kleinstkinder im Übergang von der Familie in die Kindertagesstätte. Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich S. 31

Fabienne Becker-Stoll und Monika Wertfein (2015, S. 16)<sup>25</sup> unterscheiden unter Bezugnahme auf die Motivationsforscher Deci und Ryan die drei psychischen Grundbedürfnisse nach Bindung, Kompetenzerleben und Autonomie. Das Grundbedürfnis nach Bindung steht für das Bedürfnis, enge zwischenmenschliche Beziehungen einzugehen. Dem Grundbedürfnis nach Kompetenz liegt der Wunsch nach effektiven Interaktionen und positiven Ergebnissen zugrunde. Autonomie steht für das Grundbedürfnis nach freier Bestimmung des eigenen Handelns und selbstbestimmter Interaktion. Nur wenn alle drei Grundbedürfnisse ausreichend und entwicklungsangemessen befriedigt werden, kann sich ein Kind mit seiner Umwelt auseinandersetzen und die alterstypischen Entwicklungsaufgaben bewältigen. Demnach ist ein guter Übergang so ausgestaltet, dass das Grundbedürfnis des Kindes nach Bindung und Exploration wie auch nach psychischem Wohlbefinden erfüllt und eine gute Grundlage für die weitere physische, psychische und intellektuelle Entwicklung gewährleistet ist (vgl. Beller 2002). „Unterschiede in der Bewältigung von Übergängen hängen vorwiegend davon ab, zu welchem Grad die Kinder bzw. die Erwachsenen über den Übergang mitbestimmen“, denn eine „allmähliche Veränderung erlaubt es einer Person, sich aktiv mit der neuen Situation auseinander zu setzen. Abrupte plötzliche Veränderungen versetzen den Betroffenen in eine passive und hilflose Position.“ (Beller 2002)<sup>26</sup>.

Übergänge (Transitionen) sind ein Lebensthema – sie sind als sich stetig wiederholende Entwicklungsaufgabe zu verstehen. Erfahrungen in der Bewältigung von Übergängen haben Langzeitwirkung, d.h. gelingende wie kritische Erfahrungen bestimmen das individuelle Rüstzeug. Für die Gestaltung sog. formaler Übergänge z.B. zwischen den Bildungsinstitutionen resultiert, dass die maßgeblichen professionellen Akteure pädagogische Fachkräfte und Lehrerinnen mit hoher Fachlichkeit und besonderer Aufmerksamkeit die Kinder an diesen Übergängen begleiten – unabhängig mit

welchen Erfahrungen und aus welchen Lebenslagen diese kommen, mit dem Ziel Kindern die Möglichkeit zu eröffnen ihre responsiven Potentiale weiterzuentwickeln.

Die Praxis zeigt, dass Eltern eines Kindes mit besonderen Assistenzbedarfen vor allem an den ersten Übergängen von der Familie in die Krippe, von der Krippe in die Kindertageseinrichtung und dann in die Grundschule fachlich und emotional besonders achtsam begleitet werden müssen. „Werden die Signale meines Kindes richtig erfasst?“ Diese relevante Frage im geteilten Betreuungsfeld zwischen Familie und Institution erfährt höchste Priorität, wenn die individuellen Signale des Kindes „anders“ scheinen, als die Regel. Pädagogische Fachkräfte, Leitung und Träger der „abgebenden und der aufnehmenden“ Bildungseinrichtung sind in besonderer Weise gefordert, Brücken zu bauen und für diese orientierungsgebenden Standards zu formulieren, um individuelle Varianzen bewusst und gut bewältigbar gestalten zu können. Mit der Aufnahme von Kindern mit Fluchterfahrung entstehen in der Praxis weitere Herausforderungen für die Gestaltung des Starts in der Kindertageseinrichtung.

Es kann von einem mehrfachen Fremdheitserleben ausgegangen werden, die sich aus der Perspektive eines Kindes wie folgt beschreiben lassen:

- Eine räumliche und sächliche Umgebung „Kita“, die ich nicht kenne und die ich vermutlich in meinem Herkunftsland so nicht kennengelernt hatte;
- Personen, Erwachsene wie Kinder, die sich um mich kümmern, die mir (noch) fremd sind;
- Eine Sprache, die ich nicht verstehe und in der ich mich selbst nicht ausdrücken kann;
- Rituale und Abläufe, die mir nicht vertraut sind und die handhaben soll;
- u.v.m.

Eltern aus anderen Kulturkreisen, die in der Situation stehen, ihr Kind mit Behinderung und Beeinträchtigung in eine vorschulische Einrichtung zu bringen, stehen in einer noch größeren Herausfor-

<sup>25</sup> Becker-Stoll, Fabienne & Wertfein, Monika (2015): Bindung und Trennungsangst im Übergang von der Familie in die Kita. In: Frühe Kindheit 2 / 2015, Deutsche Liga für das Kind. Weinheim: Beltz, S. 16ff.

<sup>26</sup> Beller, Kuno (2002): Eingewöhnung in die Krippe. Ein Modell zur Unterstützung der aktiven Auseinandersetzung aller Beteiligten mit Veränderungsstress. In: Frühe Kindheit 2 / 2002, Deutsche Liga für das Kind. Weinheim: Beltz, S. 9ff.



derung als Eltern in dieser Situation aus Deutschland.

#### 4.5.2.2 Beschreibung

##### VON DER FAMILIE IN DIE KINDERTAGESEINRICHTUNG

Für den Übergang von der Familie in die erste Bildungseinrichtung bestehen in Baden-Württemberg keine formalen, inhaltlichen Vorschriften. Im Rahmen der Betriebserlaubnis weist der KVJS als verpflichtend die Auflage einer Eingewöhnungs- bzw. Übergangskonzeption aus, in der die Gestaltung des Übergangs pädagogisch und organisatorisch unter Ausweisung der Pflichten und Rechte der Beteiligten. Es liegt im Benehmen des jeweiligen Trägers, auf welcher theoretischen Grundlage und in Anlehnung an welches Modell (z.B. Berliner Modell, Münchner Modell, Eingewöhnungstagebuch) verfahren wird.

Demnach besteht eine erhebliche Varianz, was insbesondere die pädagogische und organisatorische Gestaltung der Eingewöhnung, die Ausweisung von Standards und individuellen Gestaltungsräumen, der zeitliche Umfang der Eingewöhnung, die Mitwirkung der Eltern u.v.m. anbelangt. Für die Gestaltung dieses wesentlichen Schlüsselprozesses bedeutet es, dass die Akteure Kommune und Träger die Chance haben, vor Ort Konzepte zu gestalten (was im Kontext der Kommunalisierung ein konsequentes Vorgehen darstellt). Was in der Konsequenz folgt ist, dass eine Vergleichbarkeit der Startbedingungen und eine Vergleichbarkeit des Ressourceneinsatzes landesweit nicht gegeben ist – auch nicht für die Betrachtung der Eingewöhnung von Kindern in besonderen Entwicklungs- und Lebenslagen.

##### VON DER KINDERTAGESEINRICHTUNG ZUR KINDERTAGESEINRICHTUNG

Für den Übergang zwischen den Betreuungseinrichtungen, insbesondere von der Krippe/Spielgruppe/Tagesmutter in die Kita (ab 3 Jahre), also im Feld der Kindertagesbetreuung selbst, bestehen bisher in Baden-Württemberg keine Empfehlungen oder gar Vorgaben auf Landesebene. Dies resultiert neben den o.a. Gründen sicher

auch aus der Tatsache, dass dieser Übergang erst mit dem deutlichen Ausbau der Angebote für Kleinstkinder an Relevanz gewonnen hat. Es liegt i.d.R. allein im fachlichen Verständnis der Teams, der Träger und auch der Kommune, ob für diese Übergangsgestaltung vergleichbare Procedere, wie für den sog. ersten Übergang Familie – Kindertageseinrichtung, vereinbart werden. Vor dem Hintergrund der o.a. fachlichen Positionen zur Relevanz einer begleiteten und behutsamen Übergangsgestaltung zur Bewältigung, muss diesem (zweiten großen) Übergang eines doch noch sehr jungen Kindes erhebliche Aufmerksamkeit zukommen. Das Erleben von Fremdheit wiederholt sich in jedem Übergang.

Die Kooperation zwischen Kindertageseinrichtung und Grundschule ist für die Schulen Pflichtaufgabe und in der entsprechenden VwV geregelt. In diesen Verfahren, die vor Ort abzustimmen sind, wird die konkrete Ausgestaltung der Kooperation hinterlegt. Damit sollen auch die Gestaltung der Übergänge von Kindern mit zusätzlichem Förderbedarf von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule erfasst und definiert sein, z.B. mit unterstützenden Formaten, wie

- Runde Tische
- Gemeinsame Kooperationsgespräche zwischen Lehrkraft, Erzieher und Eltern

Bei allen Übergängen, ob von Krippe zu Kindertageseinrichtung oder von Kindertageseinrichtung in die Grundschule, treten für Kinder mit Assistenzbedarf zusätzliche Herausforderungen auf:

- Wechseln die Assistenzkräfte mit dem Kind von System zu System mit, um die Kontinuität der Betreuung zu gewährleisten?
- Welche Konsequenzen entstehen für die Beschäftigung (Festanstellung, befristete Anstellung, Anstellungsträger) im Wechsel zwischen Bildungsinstitutionen?
- Dominieren strukturelle und administrative Barrieren die für viele Kinder wichtige Beständigkeit der Assistenz und erschweren Inklusion, indem genau in dem Moment sich in ein neues System einzufinden wichtige, beständige Elemente, wie die Assistenz „ausgetauscht“ werden „müssen“? Könn(t)en bei unüberwind-



baren Systemen und damit erforderlichen personellen Veränderungen in der Assistenz Übergangszeiten eingeplant und finanziert werden?

- Das Leistungsspektrum insbesondere bei der Begleitung und zusätzlicher Hilfen im Rahmen der Teilnahme von Kindern mit Zusatzbedarf an Angeboten außerhalb des Unterrichts (z.B. kommunales Mittagsband, Ferienbetreuung an der Ganztageschule etc.) sind ungeklärt und werden im Rahmen der Finanzierung über Eingliederungsmaßnahmen nicht berücksichtigt.

Herausfordernd bei der Übergangsgestaltung für alle Kinder ist die Beachtung des Datenschutzes (Mitwirkung und Zustimmung der Eltern)<sup>27</sup>. Hier besteht weiterhin ein deutlicher Handlungsbedarf, um der rechtsicheren Ausgestaltung des Datenschutzes in der jeweiligen Situation gerecht zu gewährleisten. Die Akteure vor Ort beschreiben Begrenzungen bei einer den Übergang zum Wohl des Kindes unterstützenden Weitergabe von personenbezogenen Informationen.

Das hilfreiche Instrument der Schulwegekonferenz wird in der Praxis höchst unterschiedlich angewandt: von telefonisch „abgearbeitet“ bis mit verschiedenen Ebenen der Begegnung und Abstimmung ausdifferenziert.

#### 4.5.2.3 Zielvorstellung Übergänge gestalten

Institutionelle Übergänge von Kindern mit Assistenzbedarf sind von allen Kooperationsbeteiligten frühzeitig in den Blick zu nehmen. Zielsetzung muss sein, neben dem geeigneten Bildungsort, die für das einzelne Kind erforderliche Begleitung im Übergang zu entwickeln. Die Erarbeitung eines individuellen Übergangskonzeptes sollte verbindlich eingeführt und mit Ressourcen hinterlegt sein (Zeiten zum Kennenlernen, zur Abstimmung, zur überlappenden Begleitung u.a.).

Die Definition eines einheitlichen Aufnahmeprozesses (z.B. angelehnt an die Bildungswegekonferenzen für die Schulen) mit dem Ziel einer bedarfsorientierten Eingliederungshilfe wäre sinnvoll. Der Aufnahmeprozess beinhaltet zukünftig ein Verfahren zur Abstimmung zwischen allen Beteiligten (z.B. begutachtende Mediziner, sozialpädagogische Fachkräfte, weitere Fach-/Beratungsstellen wie SPZ oder Frühberatungsstellen, Sachbearbeitung Eingliederungshilfen und „diejenigen, die schon in der Familie sind“).

Die Bereitstellung ausreichender Zeitkontingente für die Kooperation der Bildungseinrichtungen z.B. zwischen Kindertageseinrichtung und Grundschule, sowohl auf Seiten der Kindertageseinrichtung als auch bei den kooperierenden Schulen bzw. für die abgebende und annehmende Kindertageseinrichtung, ist ausgewiesen.

Durchgängige Finanzierungsströme von der Kindertageseinrichtung bis in die Grundschule – ohne Bruch und unter besonderer Berücksichtigung der flankierenden kommunalen Angebote (z.B. Mittagsband im Rahmen der Ganztageschule, Mittagsbetreuung, Ferienbetreuung etc.) an den Grundschulen sind möglich. Eltern stehen damit nicht immer wieder vor einem „Reset“ der Assistenz ihrer Kinder. Dies ist verbunden mit der Möglichkeit einer durchgängigen Anstellung/Beschäftigung der Assistenzkraft um neben der Kontinuität für das Kind die Verbindlichkeit der Beschäftigung für die (Fach-) Kraft zu gewährleisten.

Eine verbesserte Gestaltung des Übergangs ist durch die Durchführung von Schulwegekonferenzen möglich. Die Kooperation – unabhängig von Personen und deren Engagement – sichert einen optimalen Übergang von der Kindertageseinrichtung in ein Sonderpädagogisches Bildungs- und Beratungszentrum. Damit das Instrument der Schulwegekonferenzen erfolgreich ist, sind einheitliche und verbindliche Vereinbarungen zwischen den Oberschulämtern, den Schulleitungen sowie den Schulträgern zur Umsetzung und Organisation erforderlich.

<sup>27</sup> vgl. dazu auch <https://www.baden-wuerttemberg.datenschutz.de/kindergarten-kindertageseinrichtungen/>

## 4.5.2 IM FOKUS: RÄUMLICHE GESTALTUNG

### 4.5.2.1 Vorbemerkung

Der ideale Bildungsraum hat Platz für alle. Raumerleben steht in einer Wechselwirkung mit Wohlbefinden - eine wesentliche Grundlage für Exploration. Raum beantwortet das Bedürfnis nach

- Sicherheit und Schutz
- Information und Austausch
- Zugehörigkeit und Teilhabe

„Menschliche Vielfalt mit ihren unterschiedlichen Bedürfnissen muss sich in der Gestaltung ihrer Umwelten widerspiegeln. Die Ausstattung des Gebäudes und der Räume einer Kindertageseinrichtung muss so gestaltet sein, dass vielfältigen Bedürfnissituationen adäquat entsprochen werden kann. Erklärtes Ziel muss es sein, einen Raum (physisch und psychisch) zu schaffen, in dem sich alle wohlfühlen“ (Jasmund 2016)<sup>28</sup>. Und weiter: „Die positive Spiegelungskraft der Bildungsräume soll Menschen locken und motivieren zur Belebung ihrer Lebensfreude (...) denn eine Raumbildung mit der Resonanz des Gelingens verstehen intuitiv alle Menschen (...)“ (Hollmann&Seidler, 2011)<sup>29</sup>.

Raumgestaltung „ist eine zentrale Aufgabe von Erziehung als Antwort der Erwachsenen auf die Bildungsbewegung der Kinder. Ohne eine solche Antwort erlischt diese Bewegung, eine ärmliche Antwort enthält den Kindern eine Erfahrung des Formen- und Perspektivenreichtums der Welt vor, eine gelungene Antwort macht diesen Reichtum für ihre Konstruktion verfügbar.“ (Hajo Laewen)<sup>30</sup>

Für die konsequente Weiterentwicklung eines professionellen Verständnisses von Bildungsraum in der Frühpädagogik können schlichte Fragen zum Einstieg unterstützen, wie:

### STILLE FRAGEN EINES KINDES AN "DEN RAUM"<sup>31</sup>:

- Bin ich hier willkommen?
- Wer wird mich erwarten?
- Kann ich mich orientieren, weiß ich wo ich hier bin?
- Finde ich mich (auch alleine) zurecht?
- Wo ist mein Platz?
- Wo ist unser gemeinsamer Platz mit der Erzieherin, dem Spielkameraden, meiner Gruppe?
- Kann ich die Erzieherin sehen und erreichen?
- Finde ich Material vor, das mich interessiert und anregt?
- Kann ich das Material erreichen? Kann ich es handhaben?
- ...

### STILLE FRAGEN EINER ERZIEHERIN AN "DEN RAUM":

- Kann Raum und seine Gestaltung Orientierung und Sicherheit "Allen" gleichermaßen geben?
- Wie kann ich beobachten, ob sich ein Kind "gut" orientiert?
- Gelingt es mir, "den Raum" so zu gestalten, dass die individuellen Interessen der Kinder beachtet sind, dass entwicklungsgerechte und sie animierende Materialien und Arrangements finden?
- Kann ich den verschiedenen Erfordernissen z.B. von Einsicht und von Rückzug entsprechen?
- Wo kann ich mich im Raum aufhalten um mich assistierend anzubieten aber nicht das Spiel zu behindern?

<sup>28</sup> Jasmund, Christina, Prof. Dr. 2016 in „Prävention in NRW - Inklusion in Kindertageseinrichtungen“ Hsrg Unfallkasse NRW, Eigenverlag, S. 41,

<sup>29</sup> Hollmann, E. & Seidler, D... (2011) „Sehen und Staunen, Raumbildung zur Spiegelung des Gelingens in der Kindertagesstätte“, Eigenbetrieb KiTa Bremen, S. 8

<sup>30</sup> Laewen, Hajo in von der Beek u.a. (2007) „Kinderräume bilden; Ein Ideenbuch für Raumgestaltung in Kitas“ 2. Auflage, Berlin, Cornelsen

<sup>31</sup> vgl. dazu Höhn, Kariane (2016) „Mal (r)übergehen?! – vom Einfluss des Raumes auf die Gestaltung und das Erleben von Übergängen“ Workshop 9 auf dem 2. Forum Inklusion von Anfang an nachhaltig entwickeln; www.iqanet.de

- Wie unterstütze ich das Spiel entwicklungsge-  
recht?
- Finde ich Raum die verschiedenen Phasen  
des Arbeitsalltags gestalten zu können?
- Raum, um mich inhaltlich vorzubereiten
- Raum, um mich zu erholen
- Raum, um ein konzentriertes Gespräch mit  
Erwachsenen zu gestalten
- Raum, um im ungestörten Kontakt mit dem  
Kind/einer Gruppe von
- Kindern zu sein
- Darf ich meine Arbeitsumgebung selbst mitge-  
stalten?
- Ist der Ergonomie Rechnung getragen?

#### 4.5.2.2 Beschreibung

Nach welchen Kriterien muss „der barrierefreie Bildungsraum“ vorausschauend gestaltet sein? Die o.a. grundsätzlichen Fragen werden dafür nicht ausreichen. Ist mit den Ausführungen in der Landesbauordnung (LBO) zur Barrierefreiheit nicht das Wesentliche schon bedacht? Die Erfahrung in der kommunalen Praxis an der Basis unterstreicht, dass dem nicht so ist. Vielfalt, hier bezogen auf Beeinträchtigung und Behinderung, erfordert „die Diversität unter den verschiedenen Arten von Behinderung und Hilfebedarfsstufen und noch wesentlicher in der Gruppe derjenigen, mit einer vergleichbaren Diagnose, (...) zu beachten. Das verbietet bei der Herstellung von Barrierefreiheit eine pauschale, einmalige Ausführung „für Alle“. (Höhn, 2016). Jasmund empfiehlt das „Zwei-Sinne-Prinzip“ für die barrierefreie Gestaltung von Einrichtungen. Zwei der drei Sinne Hören, Sehen und Tasten/Fühlen müssen angesprochen sein, um Orientierung zu ermöglichen:

- statt sehen – hören und taktil-haptisch
- statt hören – sehen und taktil-kinästhetisch  
(vgl. o.o.A).

Die kommunale Praxis beschäftigt bei der Suche nach adäquaten Antworten, Vielfalt in Kindertageseinrichtungen Raum zu geben, wesentlich der umbaute Raum in Größe und Anzahl. Bauliche Details, Materialien u.v.m. aber auch das Professionsverständnis der pädagogischen Fachkräfte in einer entwicklungsgerechten und adäquaten Raumausgestaltung sind in gewissem Maße „Software“, die sich um umbauten Raum vollzieht.

Vor rund 35 Jahren wurde das Standardprogramm des KVJS, bis heute Grundlage für die Erteilung der Betriebserlaubnis nach § 45 SGB VIII für den Betrieb einer Kindertageseinrichtung aufgesetzt. Es wird vor dem Hintergrund einer gruppenbezogenen Konzeption ein Raumprogramm in einem Rhythmus von Gruppen- und Nebenraum (je Gruppe aus der KiTaVO) zugrunde gelegt. Je nach Betriebsform werden die Nebenräume der Gruppen mit zusätzlichen Funktionen, wie z.B. Schlafen belegt. Zusätzliche, schon seit vielen Jahren einer ganzheitlichen konzeptionellen Ausrichtung dienliche Funktions-Räume wie ein Werk-/Atelierraum mit entsprechenden Oberflächen oder ein Mehrzweckraum, der auch als Bewegungsangebot/-baustelle dient, sind freiwillig bzw. erst ab der 4-Gruppigkeit zu erbringen. Anpassungen des Standardraumprogramms an gesetzliche Veränderungen bzw. neue Aufträge, wie aus dem TAG der Ausbau der Ganztagesbetreuung oder aus dem KiFöG der Krippenrechtsanspruch, sind nicht erfolgt. Auch liegt kein verpflichtendes Raumprogramm für Kindertageseinrichtungen mit inklusiven Gruppen vor – auch nicht seit der Ratifizierung der UN BRK.

Mit der Teilverbindlichkeit der Umsetzung des baden-württembergischen Orientierungsplans 2011 in der Novelle des KiTaG sind ebenso keine Erweiterungen z.B. für binnendifferenzierte Bildungsangebote erfolgt. Aus den Rechtsvorgaben insbesondere des Baurechts (LBO), der Lebensmittelhygiene, der Arbeitssicherheit, des vorbeugenden Brandschutzes und der Unfallverhütung sind in den vergangenen Jahren vielfältige Anforderungen an die bauliche Gestaltung, die Erschließung, die bauliche Ausstattung u.a. entstanden. Diese haben immense Auswirkungen auf die Baukosten.

Bezogen auf den Fokus inklusiver Pädagogik besteht demnach keine verbindliche Anforderung,

(zusätzliche) Räume für Förder- und Sonderbedarfe zu schaffen. Hier unterscheidet sich das Standardraumprogramm der Kindertageseinrichtungen von dem, was im Rahmen der Schulbaurichtlinien für Schulkindergärten als Sondereinrichtung in Baden-Württemberg beschrieben wird. Zusätzliche Räume (ob im Neubau oder bei Erweiterungen und Sanierungen) für die möglichen Bedarfe aus der uneingeschränkten Aufnahme von Kindern mit Behinderungen (z. B. Snoezelraum, Krankengymnastik, wasserfester Raum, Einzelförderaum, Multifunktionsräume, Beratungsräume etc.) werden demnach nur auf der kommunalen Ebene bzw. der Ebene des Bauherrn zusätzlich realisiert. Dies betrifft auch die vorausschauende Berücksichtigung möglicher neuer Arbeitsstrukturen (z.B. durch eine Außenklasse eines Schulkindergartenteams mit dem räumlichen Aufbau einer Intensivkooperation) und/oder erweiterter Strukturen durch die Eingliederungshilfe mit zusätzlichen Raumbedarfen für Binnendifferenzierung, Kooperationsgespräche, Beratungsgespräche u.a. In den Investitionsprogrammen des Bundes zum Anschlag des Ausbaus von Betreuungsangeboten werden diese zusätzlichen Räume nicht mitgefördert. Im Instrument des Ausgleichstocks werden diese Räume als nicht erforderlich bewertet und ebenso nicht gefördert.

Damit stehen Kommunen bei einer vorausschauenden Planung mit einer konsequenten Umsetzung inklusiver Infrastrukturen aktuell in der alleinigen Verantwortung. Es obliegt ihnen und ihren Möglichkeiten, neben dem Mindestraumprogramm vorausschauend ein erweitertes Raumprogramm für inklusive Pädagogik umzusetzen.

#### 4.5.2.3 Zielvorstellung Raumstrukturen

Nach über 30 Jahren gilt es, ein zeitgemäßes, vorausschauendes Mindestraumprogramm auf den Weg zu bringen, dem die verschiedenen Akteure folgen können. Dieses wird weiter Grundlage der Betriebserlaubniserteilung nach § 45 SGB VIII. Es ist auch Ausgangspunkt für den Einstieg in eine Landesbauförderung von Kindertageseinrichtungen in ihrer Verantwortung als 1. Bildungsort aller Kinder.

Es empfiehlt sich, eine Expertengruppe einzusetzen, die unter Beachtung der verschiedenen gesetzlichen Voraussetzungen ein Mindestraumprogramm für die Innen- und Außenraumgestaltung einer Kindertageseinrichtung mit einem inklusiven Selbstverständnis aufsetzt.

Für die individuelle Ausstattung und Raumanpassung bei Einzelintegration über Eingliederungshilfe sind – vergleichbar wie im schulischen Bereich – kurzfristig die adäquaten Maßnahmen im Innen- und Außenraum umzusetzen; eine Sammlung von guten Beispielen könnte auf der Verbandsebene erfolgen, auch um Trägern mit geringerer Fallzahl Unterstützung bei kreativen und wirtschaftlichen Umsetzungen zu Teil werden zu lassen.

Entwicklungsgerechte Räume für Alle tagesaktuell zu gestalten, ist Kernaufgabe pädagogischer Fachkräfte. Sie erfordert eine besondere Aufmerksamkeit und Kompetenzen. Neben umfassender Kenntnisse zur Gestaltung einer vorbereiteten Bildungsumgebung, ist der interdisziplinäre Diskurs, bezogen auf unterstützende aber nicht hinderliche Elemente in der individuellen, barrierefreien Bildungsumgebung abhängig von den Anforderungen für das jeweilige Kind, gefordert. Hierfür empfiehlt es sich, vor Ort Strukturen der Zusammenarbeit zu entwickeln, die durch Empfehlungen auf Landesebene (finanziell) unterstützt werden. Weiterbildungsprogramme sind gezielt um den Aspekt der Gestaltung individuell barrierefreier Bildungsräume zu erweitern und auf der Referenzebene interdisziplinär zu besetzen.

Ein Pilotprojekt auf Landesebene kann Vorbild sein und ein Rahmencurriculum aufsetzen, das die Nachhaltigkeit unterstützt.

## 4.6 Die (Weiter-) Entwicklung eines inklusiven Selbstverständnisses – eine kommunale Aufgabe im Gemeinwesen

### 4.6.1 VORBEMERKUNG

Unsere Gesellschaft ist reich an Vielfalt. Es liegt in der kommunalen Verantwortung, Strukturen stetig weiterzuentwickeln, um bestmöglich alle Lebenslagen in den Blick zu nehmen und wo erforderlich zu handeln. Die eingangs aufgezeigten einschlägigen gesetzlichen Grundlagen – von der UN-BRK über das Grundgesetz, den Sozialgesetzbüchern und die Ausführungsgesetze sowie Auslegungen auf Landesebene – unterstreichen diesen Verantwortungsgedanken. Die Konzentration auf wenige oder besondere Lebenslagen kann zur Ausgrenzung anderer führen.

### 4.6.2 BESCHREIBUNG

Auch Kommunen sind vielfältig. In der Ausgestaltung gelingender, sozialer Infrastruktur sind die Kompetenzen und Bedürfnisse des Einzelnen so weit wie möglich zu beachten, um Teilhabe ohne Über- oder auch Unterforderung zu ermöglichen. Dies erfordert in und für die soziale Infrastruktur entsprechende Räume für Planung, Umsetzung und Evaluation. Inklusion gelingt, wenn Regelstrukturen weit möglichst die Vielfalt unseres Lebens beantworten. Wollen wir Vielfalt von Anfang an wirklich auch dahingehend vielfältig betrachten, dass aus der kommunalen Selbstverwaltung heraus passgenaue Strukturen für unsere Raumschaften nachhaltig entwickelt sind, ist ein verlässlicher Ressourcenrahmen erforderlich, der es

grundsätzlich möglich macht, Daseinsvorsorge in Regelstrukturen zu beantworten. Darauf aufbauend, wenn noch erforderlich ergänzend, können individuelle, besondere Bedarfe, resultierend aus der Lebens- und Entwicklungssituation des Einzelnen, in der Regelstruktur „addiert“ werden. Wie diese Addition ausgestaltet ist, hängt gleichermaßen von der historischen Entwicklung der Raumschaft, den dort gegebenen Strukturen von Sondereinrichtungen und -diensten sowie der Ausdifferenzierung der Regeleinrichtung ab.

Inklusion ist ein sich ständig neu „erfindender“ Prozess. Für sein Gelingen sind – bezogen auf die Kindertagesbetreuung – Gesprächs-Räume der Verantwortlichen in Kommunen und Trägerschaft zielführend. Ziel der Entwicklung und Pflege von Gesprächs-Räumen ist es, alle organisatorischen und konzeptionellen richtungsweisenden Themen rund um die Kindertagesbetreuung darin zu diskutieren und das Spannungsfeld zwischen gesetzlicher Aufgabenerfüllung, örtlicher Bedarfsplanung, Daseinsvorsorge einerseits und Trägerautonomie andererseits aufzunehmen. Inklusionskonferenzen, Kuratorien oder 78er AGs können den strukturellen Rahmen (gesetzlicher Auftrag) für eine solches Vorgehen sein. „Geschäftsvereinbarungen“ sichern im positiven Sinne Rechte, Pflichten und Vereinbarungen des Zusammenwirkens in Gremien dieser Art. Die Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitungen der Evangelischen Hochschule Ludwigsburg (und der ehemaligen Evangelischen Hochschule Reutlingen) zu diversen Projekten tragen beispielsweise zum Aufbau inklusiver Strukturen bei.<sup>32</sup>

### 4.6.3 ZIELVORSTELLUNG GESTALTUNG DER KOMMUNALEN AUFGABE

In einer Geschäftsordnung zum Kuratorium oder in der Präambel zu den Zuschussverträgen ist festgehalten, dass es ein gemeinsames Ziel ist, allen Kinder und Familien vergleichbare Bedingungen in den verschiedenen Formen der Kindertagesbetreuung zu eröffnen. Wahlmöglichkeiten der Tageseinrichtung bei Assistenzbedarf sind gegeben.

<sup>32</sup> vgl. dazu u.a. <https://www.iqanet.de>



Instrumente wie beispielsweise der Index für Inklusion, die Anwendung kompetenz- und ressourcenorientierter Beobachtungsverfahren in der Entwicklungsbegleitung und dem Dialog mit Eltern können trägerübergreifend erprobt und letztendlich über eine gemeinsame Abstimmung entwickelt werden. Erfahrungswerte wie z.B. die Gruppenreduktion für Kinder mit Behinderung und Beeinträchtigung, der Aufbau übergreifender Beratungsstrukturen oder Inhouse-Qualifizierungsmaßnahmen für die Schulung und Begleitung der pädagogischen Teams „in Sachen Vielfalt“, können in ihrem Konzept und ihrer Wirkung ausgetauscht und im Sinne der Vergleichbarkeit inklusiver Pädagogik in der Kinderbetreuungslandschaft eines Gemeinwesens trägerübergreifend weiterentwickelt werden.

Mit einer trägerübergreifenden Erklärung aller örtlichen Träger der Kindertagesbetreuungsangebote in Tageseinrichtungen und Kindertagespflege kann dieser Diskurskultur besonderen Ausdruck in ins Gemeinwesen verliehen werden. Pädagogische und organisatorische Instrumente, die Selbstverständnis und Haltung im Feld der Frühpädagogik ausdrücken und trägerübergreifend aufgesetzt sind, dienen auch dem Entwicklungsprozess der inklusiven Pädagogik. Orientierung für „Neue“ – ob Träger, Fachkräfte, Eltern, Kooperationspartner – entsteht über diese Instrumente.

„Man kann Inklusion nicht machen, man kann nur dafür Sorge tragen, dass inklusive Verhältnisse entstehen.“ Stein, Krach, Niedick, 2010<sup>33</sup>

## 4.7 Örtliche Bedarfsplanung und kommunale Steuerung

### 4.7.1 VORBEMERKUNG ÖRTLICHE BEDARFSPLANUNG

<sup>33</sup> Stein, A; Krach, S; Niedick, I (2010): Integration und Inklusion auf dem Weg ins Gemeinwesen: Möglichkeitsräume und Perspektiven

Gemäß § 3 KiTaG ist es Aufgabe der Kommunen für die Umsetzung der Rechtsansprüche nach § 24 SGB VIII und damit für ein bedarfsgerechtes Angebot an allen Formen der Kindertagesbetreuung Sorge zu tragen - für alle, in der Kommune lebenden Kinder, gleich welcher Entwicklungs- und Lebenslagen. Mit dem Instrument der örtlichen Bedarfsplanung kommen die Kommunen dieser gesetzlichen Aufgabe nach. Eine regelmäßige, idealerweise jährliche Fortschreibung gewährleistet eine zeitnahe Nachsteuerung. Mit der Verabschiedung der örtlichen Bedarfsplanung durch den Gemeinderat erfahren die in der Bedarfsplanung ausgewiesenen Strukturen und Handlungsbedarfe ihre Verbindlichkeit; Maßnahmenpläne resultieren. Die Kommunen beziehen bei der Planung und Umsetzung die freien Träger ein (§3 Abs. 3 KiTaG in Anlehnung an § 78 SGB VIII). Mit der Aufnahme in die örtliche Bedarfsplanung ist der Anspruch auf ein entsprechendes Zuschussniveau auf Seiten der freien Träger verbunden. Bei der Ausarbeitung der örtlichen Bedarfsplanung kann eine quantitative und eine qualitative Betrachtung unterschieden werden.

#### 4.7.1.1 Quantitativ

Den Daten des Einwohnermeldeamtes an anspruchsberechtigten Kindern ist das Platzangebot quantitativ gegenüber zu stellen und abzugleichen. Mit einer differenzierten Betrachtung der Inanspruchnahme der einzelnen Angebotsformen (zeitlicher Umfang der Betreuungsleistung, Wahl der Betreuungsform) und der konkreten Bedarfsmeldungen der Eltern in den Vormerkungen entsteht die Datenlage, wie sich zeitnah die Zahl der Kinder auf welche konkreten Betreuungsangebote verteilt/verteilen wird. Dieser Abgleich führt dazu den Bedarfsdeckungsgrad je Betreuungsangebot im IST und dann im SOLL für die Kommune zu erheben und dem empfohlenen Bedarfsdeckungsgrad auf Bundes- bzw. Landesebene gegenüberzustellen.

Die bundesweiten Empfehlungen zum Bedarfsdeckungsgrad mit 20 % Ganztagesbetreuungsangebot bei Kindern 3+ (seit dem TAG 2005) und 34 % Angebot an Kleinstkindbetreuung (KiFöG 2007/2013) werden zwischenzeitlich deutlich regi-

onal ausdifferenziert mit dem Ergebnis, dass je nach Region, Lebenslagen und Tradition des Betreuungsangebots erhebliche Differenzen bestehen.

#### 4.7.1.2 Ergänzend Quantitativ

Erhebung von Daten, die Aufschluss über die Lebenssituation der Familien und Kinder geben, Zahl der Ein-Eltern-Familien, die sozioökonomische Situation der Familie, Inanspruchnahme von Jugendhilfeleistungen, Erwerbsverhalten der Eltern. Demographische Entwicklung, Auswirkungen von Wanderungsbewegungen innerhalb einer Kommune, Ausweisung von Baugebieten, relevante Aspekte zum regionalen Arbeitsmarkt und zu geplanten Veränderungen (Ansiedelung, Umstrukturierung, Schließung u.a.)

#### 4.7.1.3 Qualitativ

Gegebene und resultierende Profile und Konzepte für die Beantwortung der Entwicklungs- und Lebenslagen der Kinder im Bereich Bildung, Erziehung und Betreuung mit Angeboten z.B. zu Sprachförderung, Gesundheitsförderung, Beachtung verschiedener Begabungen, Kooperation mit anderen Strukturen der Jugend- und Sozialhilfe, der Elternbildung und -beratung; Strukturen zur Binnendifferenzierung der Kindertageseinrichtungen in Entwicklungskonstellationen, Gruppenstrukturen (Altersmischung) u.a.

Mit §3 Abs. 2 KiTaG wird unterstrichen, dass „Kinder, die auf Grund ihrer Behinderung einer zusätzlichen Betreuung bedürfen, sollen zusammen mit Kindern ohne Behinderung in Gruppen gemeinsam gefördert werden, sofern der Hilfebedarf dies zulässt. Dies ist auch im Rahmen der kommunalen Bedarfsplanung nach § 3 Abs. 3 angemessen zu berücksichtigen. § 35 a SGB VIII und §§ 53, 54 des Zwölften Buches Sozialgesetzbuch (SGB XII) bleiben unberührt.“ So muss sich in der örtlichen Bedarfsplanung jede Lebenslage eines Kindes abbilden.

Es resultiert eine ausdifferenzierte Planung, die als Antwort auf die umfassend erhobenen Bedarfe, aus den Lebenslagen der Kinder und ihrer Fami-

lien resultieren, mit dem Ziel, entsprechend § 2 Abs. 1 KiTaG allen Kindern „die Entwicklung des Kindes zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit fördern, die Erziehung und Bildung des Kindes in der Familie unterstützen und ergänzen und zur besseren Vereinbarkeit von Erwerbstätigkeit und Kindererziehung“ beitragen. Diese Aufgaben umfassen die Erziehung, Bildung und Betreuung des Kindes nach § 22 Abs. 3 SGB VIII zur Förderung seiner Gesamtentwicklung.“ zu ermöglichen.

#### 4.7.1.4 SCHULKINDERGARTENANGEBOTE IN DER ÖRTLICHEN BEDARFSPLANUNG

Bedingt durch die andere Finanzierungsstruktur (Personal – Landesebene; Gebäude kommunale Verantwortung oder freier Träger) und andere Aufnahmeverfahren (Feststellungsbescheid; Zugang zu freiwilligem Angebot) sind Schulkindergärten bislang nicht originärer Gegenstand der örtlichen Bedarfsplanung (da nicht in der kommunalen Planungsverantwortung). Sie gehören in dem Sinn nicht zur örtlichen Kinderbetreuungslandschaft und damit zur ersten Stufe der Bildungslandschaft. Eine Herausforderung für die Bedarfsplanung stellt die Einbeziehung der Kapazitäten und Profile der regionalen und ggf. überregionalen Schulkindergärten dar. Die Inanspruchnahme dieser Plätze durch „Wohnortkinder“ müssten hinsichtlich des Rechtsanspruchs in der quantitativen Planung berücksichtigt werden, ähnlich der Verfahren im interkommunalen Ausgleich.

Weitere Besonderheiten im System zwischen Regeleinrichtung mit Rechtsanspruchserfüllung und den Profilen der baden-württembergischen Schulkindergärten sind:

- Ein bedarfs- und entwicklungsgerechtes Angebot für Kleinstkinder mit Behinderung. Bislang konzentrieren sich die Angebote in Schulkindergärten auf die Zielgruppe ab 3 Jahren; wo möglich die Aufnahme für Kleinstkinder mit geistiger Behinderung ab 2 Jahren. Für Kleinstkinder mit Behinderung sind damit Angebote in Regeleinrichtungen vorrangig, wengleich z.T. noch wenig konzeptionelle Erfahrung dazu besteht.

- Das Angebot einer bedarfsgerechten Öffnungszeit entsprechend der Lebenslage der Familie. Schulkindergärten insbesondere in kommunaler Trägerschaft und z.T. noch in freier Trägerschaft orientieren sich an der Halbtagesesschule mit Schulferien. D.h. im Gegensatz zum Regelkindergarten sind 4, maximal 6 Stunden Betreuungszeit am Tag, häufig kein Mittagstisch und in der Regel 14 Wochen Schließzeit der Betreuungsrahmen. Familien, die ein Ganztagesangebot und 20-25 Schließtage benötigen, sind z.T. gehalten neben dem Besuch des Schulkindergartens in der Kindertageseinrichtung vor Ort diese Leistungen dazu zu buchen.

Organisatorisch bedeutet dies, dass die Kinder im Kontext der Gruppengröße nach der Betriebserlaubnis formal einen kompletten Platz belegen; pädagogisch bedeutet es, dass das Kind zwei Einrichtungen und zwei Gruppenzusammenhänge besucht und zu einem Zeitpunkt in die Einrichtung kommt, in der die anderen sich schon „eingespielt“ haben – eine immense Anpassungsleistung. Die Eltern haben dann einen kostenfreien Schulkindergartenplatz und einen nach dem Gebührensystem des Trägers zu bezahlenden Kinderbetreuungsplatz.

#### 4.7.1.5 STRUKTURELLE ABBILDUNG INKLUSIVER PÄDAGOGIK – KONSEQUENZEN FÜR DIE GRUPPENGROSSE UND DIE BEDARFSDECKUNG

In Baden-Württemberg sieht die sog. Regelbetreuung eine Gruppengröße von 22, 25 oder 28 Kindern vor. Für jedes Kind ab 3 Jahren, unabhängig von seiner Entwicklung, stellt es eine Herausforderung dar, sich in dieser Gruppenstärke zu orientieren, seinen Platz zu finden teilzuhaben und sich einzubringen. In der Krippengruppe mit 10 Kindern, der altersgemischten Gruppe mit 15 Kindern zwischen 1 und 6 Jahren und in der Ganztagesgruppe ab 3 Jahren mit 20 Kindern, sind die Kinder auch gefordert, wenngleich weniger. Relevanz für die Prozessqualität erhält die Gruppengröße auch mit der Zahl der pädagogischen Fachkräfte. Die Strukturqualität bemisst sich am Fachkraft-Kind-Schlüssel; Gruppengröße und Anzahl der pädago-

gischen Fachkräfte sind demnach zwei wesentliche Stellschrauben – neben der Qualifikation der pädagogischen Fachkräfte. Der KVJS empfiehlt eine Reduzierung der Höchstgruppenstärke, wenn Kinder mit Behinderung aufgenommen werden. (vgl. KVJS 2017)

Bereits das Instrument der sog. integrativen Gruppen im Betriebserlaubnisverfahren in Baden-Württemberg vor 2004 sah eine Gruppenreduktion bei Aufnahme von Kindern mit Behinderung und Beeinträchtigung vor. Bei diesem war einst ein eigenes Zuschussniveau hinterlegt. Mit der Neuordnung der Systematik der Landeszuschüsse für Kindertageseinrichtungen ab 2004 ist diese Betriebsform aufgehoben worden – und damit auch der „Automatismus“ der Gruppenreduktion. Die Erfahrungen aus der Praxis zeigen, dass ein Gelingens-Faktor eine positive Korrelation im Fachkraft-Kind Schlüssel und für bestimmte Behinderungsarten die effektive Größe der Gruppe ist. Anders formuliert: in an die Obergrenze ausgelasteten Gruppen, betrieben mit dem Mindestpersonalschlüssel nach KVJS, wird aus der Praxis rückgemeldet, leidet die Möglichkeiten individueller Begleitung und Förderung deutlich – für alle Kinder. (Auftrag und Relevanz individueller Beobachtung und Förderung.

In Baden-Württemberg haben sich in den letzten zehn Jahren etliche Kommunen auf den Weg gemacht, als freiwillige kommunale Leistung bei der Aufnahme eines Kindes mit Behinderung, von Behinderung bedroht oder anderen für seine Entwicklung relevanten Beeinträchtigungen, eine Gruppenreduktion vorzusehen und damit auf eigene Verantwortung die o.a. ehemalige Praxis des Landes weiterzuführen. Die Kommunen finanzieren die dann unbelegten Plätze und erhalten im gleichen Zug keinen Zuschuss des Landes Baden-Württemberg über den FAG für diese, zur gelingenden Inklusion eines Kindes angewandten Instrumenten.

#### 4.7.2 ZIELVORSTELLUNG ÖRTLICHE BEDARFSPLANUNG

Konsequent wird der gesetzliche Auftrag, dass alle Kinder und damit alle Entwicklungs- und Lebenslagen in der örtlichen Bedarfsplanung aufgenommen sind verfolgt. Das Angebot in der Betreuungs-

landschaft weißt dezidiert Antworten für die verschiedenen Bedarfslagen aus und verfolgt ein inklusives Selbstverständnis. Schwerpunkt- oder Profileinrichtungen können die Umsetzung strukturieren, sofern ein für die Situation ausgewogenes Verhältnis von Kindern mit und ohne Behinderung in der Gesamtkinderzahl bedacht ist. Seit Jahren wird dazu das Verhältnis  $\frac{1}{4}$  Kinder mit Assistenzbedarf –  $\frac{3}{4}$  Kinder mit durchschnittlichen Entwicklungsverläufen empfohlen; in Intensivkooperationen Schulkindergarten-Regelkindergarten im Land findet sich immer wieder die Umsetzung  $\frac{1}{3}$  zu  $\frac{2}{3}$ . Kommunen, die bisher keine qualitative Bedarfsplanung aufgelegt haben, haben die Möglichkeit über die VWA oder den KVJS im Rahmen der Fortbildungsreihe „Trägerkompetenz“ entsprechende Informationen zu erhalten.

### 4.7.3 ZIELVORSTELLUNG GRUPPENGROSSE

Als eine „Stellschraube“ für gelingende Inklusion wird zukünftig landesweit die Platzreduzierung der Gruppengröße um je ein Kind pro aufgenommenes Kind mit anerkannter Behinderung gesehen. So kann beispielsweise in der Kinder- und Jugendhilfestatistik (Stichtag 01.03.) ein mit einem Kind mit Behinderung belegter Platz mit dem Faktor 2,5 gewichtet werden. Der Faktor 2,5 begründet sich einerseits auf die zunehmende Platzreduzierung (Kind mit Behinderung zählt doppelt) und andererseits auf die entgangenen Elternbeiträge für den reduzierten Platz (zählt 0,5-fach).

## 5 AUSBLICKEND

Mit den vorangegangenen Ausführungen wurde unterstrichen: Jedes Kind hat ein Recht auf uneingeschränkte Teilhabe. Die Kindertageseinrichtung ist der erste öffentliche Ort, an dem ein Kind gesellschaftliche Teilhabe erfährt. Jede Lebenslage birgt Bedarfslagen. In manchen Situationen erfordert die Bedarfslage eine besondere Achtsamkeit und eine bedarfsgerechte Förderung um Teilhabe uneingeschränkt zu ermöglichen.

Zur Umsetzung einer individuellen Begleitung und adäquater Förderung von Kindern in Regeleinrichtungen bedarf es passgenauer konzeptioneller, pädagogischer und organisatorischer Konzepte und – wo erforderlich – erweiterter Ressourcen. Auch die Kommunen stehen hier in Baden-Württemberg, wie eingangs beschrieben, in besonderer Verantwortung.

Im Folgenden sind die im Papier ausgearbeiteten Zielvorstellungen kompakt zusammengeführt. Sie dienen, wie im Vorwort eingeführt, der Erweiterung des Diskurses auf den verschiedenen Verantwortungs- und Handlungsebenen, insbesondere in der kommunalen Familie. Sie sind nicht geeignet, lineare Forderungen zur Umsetzung abzuleiten.

Kinder mit höherem Assistenzbedarf und ihre Familien finden landesweit zukünftig vergleichbare Strukturen inklusiver Pädagogik vor.

In allen Kommunen sind Anlauf- und Beratungsstellen eingerichtet, an denen alle erforderlichen Informationen zusammengeführt sind und die Möglichkeit zur Antragsstellung besteht. Diese Anlaufstellen stehen auch den Fachkräften und Trägern offen.

Die Angebotsstrukturen sind für alle Kinder vergleichbar. Kein Kind erfährt eine Einschränkung des Rechtsanspruchs oder besondere (exkludierende) Strukturen bei erhöhtem Assistenzbedarf.

Öffnungszeiten und Ferienschlusszeiten von Schulkindergärten entsprechen denen des Regelsystems. Im Regelsystem besucht das Kind uneingeschränkt die gebuchte Öffnungszeit. Für Kleinkinder bestehen äquivalente Strukturen wie für die Kinder ab 3 Jahren.

Im FAG erfahren Plätze, die nachweislich mit Kindern mit Behinderung belegt sind einen 2,5-fachen Gewichtung. Dadurch werden strukturelle Mehrbedarfe und die Reduktion der Regelgruppengröße bezuschusst unabhängig von individuellen Assistenzleistungen.

Die Bezuschussung über die Eingliederungshilfe ist für beide Sozialgesetzbücher SGB VIII und SGB XII zusammengeführt und vereinheitlicht.

Neben der medizinischen Diagnostik wird eine pädagogische Diagnostik eingeführt, mit dem Ziel

die Perspektive des Bildungsortes Kindertageseinrichtung gleichrangig aufzunehmen. Die Bezuschussung ist landesweit vereinheitlicht, räumliche Differenzen sind aufgehoben.

Die Finanzierung der erforderlichen Assistenz ist auskömmlich und individuell, z.B. über verschiedenen Bausteine, anpassbar.

Neben der Praxis einzelfallbezogener Pauschalen werden gruppenbezogene Pauschalen eingeführt. Sie ermöglichen personelle und fachliche Kontinuität und die Entwicklung fachlicher Profile in den Regeleinrichtungen.

Weiterqualifizierung und Praxisbegleitung sind relevante Größen. Es bestehen entsprechend gebundene Mittel über den FAG. Weiterbildung im interdisziplinären Setting (Eingliederungshilfe – Pädagogik; Regelsystem – Schulkindergartensystem; Therapie – Pädagogik) werden landesweit in einem Pilotprojekt konzipiert.

Der Index für Inklusion wird als Instrument der Weiterentwicklung inklusiver Strukturen flächendeckend beschult. Die Träger bestellen geschulte Inklusionsbeauftragte und Indexbeauftragte in den Teams.

Beobachtungsverfahren ermöglichen auch einen kompetenzorientierten Blick auf das Kind; eine rein defizitäre Wahrnehmung wird bewusst aufgehoben. Die Grundsätze aus dem Orientierungsplan finden ihre Anwendung.

Landesweite Empfehlungen zu Strukturen für ein Übergangskonzept (Familie – Kindertageseinrichtung; Kindertageseinrichtung – Schule), in dem alle, an der Inklusion beteiligten Professionen mit den Eltern für das Kind zusammenwirken, werden entwickelt. Sie dienen der verbindlichen Ausarbeitung individueller Übergangskonzepte für jedes Kind.

In den Hauskonzeptionen, die für die Betriebserlaubniserteilung erforderlich sind, sind verbindlich Aussagen zum Umgang mit Vielfalt ausgewiesen. Strukturen zur multiprofessionellen und interdisziplinären Zusammenarbeit sind beschrieben.

Das Mindestraumprogramm des KVJS sieht zukünftig Erweiterungen für inklusive Pädagogik und die Möglichkeit der Umsetzung der Binnendifferen-

zierung – als eine Antwort auf individuelle Förderung – vor.

In der Kommune werden geeignete Instrumente praktiziert, in denen das gemeinsame Selbstverständnis ausgedrückt wird, z.B. Präambeln zum Zuschussvertrag, Geschäftsordnungen der 78er AGs, trägerübergreifende Erklärungen u.a.

In der örtlichen Bedarfsplanung werden Antworten auf alle Lebenslagen verbindlich ausgewiesen; mit einer Fortbildungsoffensive werden Kommunen unterstützt, dem nachzukommen.