

Andrea Tures

Im Dialog mit jungen Kindern

Einblicke in die Professionalisierungsprozesse von
Frühpädagogikstudierenden.
Eine interdisziplinäre und multimethodische Studie.

Berlin 2014

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	11
Marie-Cécile Bertau	
0 Einleitung	15
1 Forschungsstand	21
1.1 Vorgehensweise.....	21
1.2 Frühpädagogische Qualität.....	22
1.3 Frühpädagogische Professionalisierung.....	31
1.4 Frühpädagogische Inklusion.....	39
1.5 Frühpädagogische Sprachförderung.....	50
1.6 Zusammenfassung.....	59
2 Theoretische Konzeption	63
2.1 Vorgehensweise.....	63
2.2 Psycholinguistische Sprachauffassung.....	64
2.2.1 Hinführung.....	64
2.2.2 Leitsätze der Psycholinguistik der Alterität.....	67
2.2.3 Zwischenfazit.....	84
2.3 Dialogizität im Professionalisierungsprozess.....	88
2.3.1 Hinführung.....	88
2.3.2 Bezüglichkeit und Relation.....	91
2.3.3 Ambivalenz und Kontrast.....	95
2.3.4 Dynamik und Veränderung.....	98
2.3.5 Zwischenfazit.....	101
2.4 Formsensitiver Professionalisierungsbegriff.....	102
2.4.1 Hinführung.....	102
2.4.2 Gesellschaftlicher Kontext als Formgeber.....	106
2.4.3 Anderer als Formender.....	110
2.4.4 Stimme als Formmoment.....	114
2.4.5 Aneignung als dialogische Formung.....	119
2.4.6 Zwischenfazit.....	123
2.5 Zusammenfassung.....	125

3	Empirische Konzeption	129
3.1	Vorgehensweise	129
3.2	Erkenntnisinteresse	130
3.3	Methodologie	132
3.3.1	Hinführung	132
3.3.2	Theoretische Konzeption als Referenzpunkt	132
3.3.3	Ausgewählte Forschungsansätze als Referenzpunkt	137
3.3.4	Begründung des Forschungsdesigns	148
3.3.5	Zwischenfazit	152
3.4	Methodik	153
3.4.1	Hinführung	153
3.4.2	Stichprobe	153
3.4.3	Datenerhebung	157
3.4.4	Datenauswertung	167
3.4.5	Qualitätssicherung	176
3.4.6	Zwischenfazit	179
3.5	Zusammenfassung	180
4	Forschungsergebnisse	183
4.1	Vorgehensweise	183
4.2	Sprachentwicklung und Sprachpersönlichkeit	184
4.2.1	Hinführung	184
4.2.2	Qualifizierungsziel: Sprachentwicklung analysieren	185
4.2.3	Qualifizierungsziel: Sprachpersönlichkeiten analysieren	204
4.2.4	Zwischenfazit	215
4.3	Pädagogische Interaktionsqualität	218
4.3.1	Hinführung	218
4.3.2	Veränderungen in der pädagogischen Interaktionsqualität	218
4.3.3	Qualifizierungsziel: Pädagogische Interaktionen gestalten	230
4.3.4	Qualifizierungsziel: Fachlich begründet handeln	276
4.3.5	Qualifizierungsziel: Kompetenzen identifizieren	287
4.3.6	Zwischenfazit	296
4.4	Zusammenfassung	301
5	Diskussion	305
5.1	Vorgehensweise	305
5.2	Synopse	306
5.3	Implikationen	315
5.4	Perspektiven	327
5.5	Zusammenfassung	331
	Literaturverzeichnis	337
	Anhang	364

1.4 Frühpädagogische Inklusion

Die *inklusive Pädagogik* ist in der Grundidee des gemeinsamen Lernens von Kindern mit und ohne Behinderungen verankert.²⁶ In Hinblick auf die lange Historie der Entwicklung der institutionellen Kindertagesbetreuung und des Schulwesens in Deutschland und der hiermit verbundenen Entwicklung pädagogischer Konzepte, ist die inklusive Pädagogik eine vergleichsweise neue „Erfindung“. Theoretisch und konzeptionell kann sie aber auf eine lange Tradition der wissenschaftlichen Integrationsforschung und der integrativen bzw. inklusiven Praxisentwicklung zurückgreifen (Seitz 2009, S. 16).²⁷ Eine inklusive Perspektive steht im Kontrast zu sonderpädagogischen Logiken, die mit individuumszentrierten Begriffen von Behinderung und Störung operieren, die eine Wiederherstellung von Normalität in Sondereinrichtungen für bestimmte Kinder mit einem Entwicklungsdefizit anstreben und damit Integration als Ziel, nicht als Weg verstehen (Albers 2010).

Lingenauber (2008) weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass Normalitätsvorstellungen durch Diskurse erst produziert werden. Während in sonderpädagogischen Diskursen das Merkmal der ‚Behinderung‘ außerhalb der Normalitätsgrenze angesiedelt wird, verzichten integrationspädagogische Konzepte, die einer inklusiven Leitidee folgen, auf Normalitätsgrenzen. Lingenauber (2003) spricht in diesem Zusammenhang von der Produktion eines transnormalistischen Normalitätsverständnisses und arbeitet heraus, „dass es sich beim Transnormalismus nicht um ein auf statistische Durchschnitte fußendes Normalitätskonzept handelt“ (Lingenauber 2008, S. 165). Inklusive Bildungskonzeptionen sprechen sich somit explizit gegen eine interpersonell vergleichende Bezugsnorm aus (Rheinberg 2001). Haug (2008) betont, dass deshalb mit der inklusiven Umstrukturierung eines sonderpädagogischen Bildungssystems unweigerlich ein Paradigmenwechsel verbunden ist.

Das beinhaltet, dass das herrschende medizinische oder kategorielle Verständnis sonderpädagogischer Erfordernisse durch ein soziales oder relationales Verständnis ersetzt wird. Der Fokus liegt dann in geringerem Maße darauf, was mit dem Kind nicht stimmt und unter welche Kategorie es fällt, sondern darauf, was der Kindergarten leisten kann in Bezug auf das,

²⁶ Bezüglich der Etymologie des Inklusionsbegriffs und seiner uneinheitlichen Verwendung im deutschen und angloamerikanischen Sprachraum vgl. Feuser (2008).

²⁷ So existieren auch in der Inklusionsdebatte unterschiedliche fachliche Auffassungen über inklusive Prozesse und Bemühungen. Die Spanne reicht von sonderpädagogischen Auslegungen hin zu Lesarten, die sich am Inklusionsverständnis der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) orientieren (für einen Überblick vgl. Dorrance und Dannenbeck 2013a, für eine radikale und expansive Auslegung des Inklusionsbegriffs und seiner Konsequenzen für schulischen Lernen vgl. Boban et al. 2013).

was dem Kind Mühe bereitet. Der Kindergarten soll dafür verantwortlich sein, dem Kind die notwendige Unterstützung zu geben, unabhängig davon, was die Schwierigkeiten des Kindes verursacht. (Haug 2008, S. 41)

Das dichotome Verhältnis zwischen einer Regelpädagogik für normal entwickelte Kinder – und der damit verbundenen Annahme eines „fiktiven Durchschnittskindes“ (Speck-Hamdan 2005, S.100), dessen Lern- und Entwicklungsprozess keiner speziellen Unterstützung bedarf – und einer Sonderpädagogik, die behinderte Kinder und andere Sondergruppen fördern soll, muss im Rahmen einer inklusiven Perspektive dadurch aufgelöst werden, dass eine individualisierte Förderung für alle Kinder gewährleistet wird (Tures 2013). Eine nicht-kategoriale Perspektive bedeutet keinesfalls die Befürwortung einer einheitlichen Förderung für alle Kinder. Vielmehr müssen der spezifische Hilfebedarf und die sich daraus ergebende Förderung individuell analysiert werden, da die Art einer Behinderung oder Einschränkung nicht automatisch Rückschlüsse auf die Eignung einer Fördermaßnahme zulässt. Dieser non-kategoriale Ansatz vermeidet deshalb eine kategoriale Unterteilung zur Förderung der besonderen Bedürfnisse bestimmter Kinder (Wheldall 2005). Die unterschiedlichen Bildungsbedürfnisse werden zwar für die Unterstützung der Kinder berücksichtigt, dienen aber nicht der fördergruppenbezogenen Selektion von Kindern.

Gleichzeitig ist es eine zentrale Säule inklusiver Konzeptionen die Unterstützung individueller Förderbedarfe im Gruppen- oder Schulalltag anzulegen und die Partizipationschancen aller Kinder zu erhöhen. Die soziale Inklusion von Kindern durch die Teilnahme in der Gleichaltrigengruppe soll so auf Individuumsebene gewährleistet werden (Ytterhus 2008) und zu einem toleranten und positiven Sozialklima auf Einrichtungs- und Gesellschaftsebene beitragen (Haug 2008). Nach Haug geht die Entwicklung des Inklusionsbegriffs von einem einseitigen Fokus auf spezifische und identifizierbare Gruppen von Kindern hin zu der Erkenntnis, dass Inklusion alle Kinder betreffen muss, unabhängig von Habitus und sozialem Kapital. Das ist eine Konsequenz der Philosophie von Humanismus, Gleichheit und Gerechtigkeit, aber auch der Herausforderungen, vor denen das Personal steht, wenn der Kindergarten mit der gesamten Variationsbreite an Kindern in der Bevölkerung arbeiten soll (Haug 2008, S. 40).

Das gegenwertige Verständnis von Inklusion bezieht sich also neben der Kategorie der Behinderungen auf verschiedenste Heterogenitätsdimensionen wie Gender, sexuelle Orientierungen, soziale, kulturelle, religiöse und regionale Herkunft und nimmt dadurch explizit Bezug zu einer Pädagogik der Vielfalt (Diversity Education) (Prengel 2010). Unter dieser weiten inklusiven Perspektive werden somit die Diskurse der interkulturellen, feministischen und integrativen Pädagogik vereint. Hieraus ergeben sich unterschiedliche Heterogenitätsdimensionen (Kultur,

Geschlecht, Behinderung, etc.), die im Rahmen einer inklusionssensiblen Pädagogik berücksichtigt werden müssen (Prengel 2006).

Die Leitidee der *frühpädagogischen Inklusion* folgt einem pädagogischen Paradigma, welches die Partizipation aller Kinder am Bildungsalltag einer Kindertageseinrichtung als unverzichtbar ansieht und postuliert, dass Heterogenität eine entscheidende Ressource für kindliches Lernen verkörpert (Heimlich 2013, Prengel 2010). Somit wird aus inklusiver Perspektive ein frühpädagogisches Lernsetting favorisiert, in dem Kinder aus unterschiedlichen sozialen Milieus, mit vielfältigen Fähigkeiten, unterschiedlichen Geschlechts und unterschiedlichen sozio-kulturellen Hintergründen gemeinsam lernen und das sich deutlich gegen eine leistungsbezogene Trennung ausspricht. Hierbei soll zum einen die Gruppengemeinschaft unter Einbeziehung aller Kinder gefördert und zum anderen Kinder in ihrer Individualität in den Blick genommen werden (Prengel 2010). Die Umsetzung einer inklusiven frühpädagogischen Bildungskonzeption beinhaltet die Verankerung der Inklusion als Querschnittsthema für alle frühpädagogischen Inhalte und Themen. Das inklusive Paradigma kann somit bei spezifischen pädagogischen Aktivitäten in inklusiven Settings nicht plötzlich außer Acht gelassen werden.²⁸

Der fachlichen Begleitung der kindlichen Lernentwicklung durch pädagogische Fachkräfte kommt im Rahmen dieser inklusiven Perspektive auf frühe Bildung ein hoher Stellenwert zu. Innovative Ansätze der Kindergartenpädagogik, wie der Situationsansatz und die Reggio-Pädagogik, stellen für eine inklusive pädagogische Gestaltung des Kindergartenalltags eine zentrale Ressource dar (Prengel 2010).²⁹ Heimlich (2013) weist außerdem darauf hin, dass verschiedene Konzeptionen einer integrativen Frühpädagogik³⁰ eine gute Basis für die Entwicklung inklusiver Kindertageseinrichtungen bieten und leitet aus den verschiedenen Ansätzen eine entwicklungs-, interaktions-, situations- sowie ressourcen- und netzwerkorientierte Pädagogik ab. Dies beinhaltet die inklusionspädagogischen Angebote konsequent an dem aktuellen Entwicklungsstand der Kinder auszurichten und unter dem Aspekt der sozialen Teilhabe als Aushandlungsprozess im Gruppenalltag und im Rahmen handlungsrelevanter Situationen anzusiedeln. Im

²⁸ Z.B. indem Sprachfördermaßnahmen durch Selektion, Normierung am Lebensalter und eine Defizitorientierung geprägt sind, während im pädagogischen Alltag eine ressourcenorientierte und individuelle Perspektive auf Kinder und ihren Unterstützungsbedarf eingenommen wird.

²⁹ Zur expliziten Verknüpfung der Reggio-Pädagogik mit inklusiven Überlegungen vgl. Lingenauber (2002), für einen Überblick über die zentralen Prinzipien der Reggio-Pädagogik vgl. Lingenauber (2011, 2013a).

³⁰ Heimlich (2013) verweist hier u. a. auf den materialistischen Ansatz von Georg Feuser, den prozessorientierten Ansatz von Helmut Reiser, den Situationsansatz nach Wolfgang Dichans und den ökologischen Ansatz von Hans Meister.

Rahmen einer ökologischen Perspektive auf kindliche Entwicklung gilt es hierbei, eine differenzierte Kind-Umfeld-System-Analyse vorzunehmen, um die Ressourcen des kindlichen Umfeldes zu identifizieren (Heimlich 2013).

Die aktuelle Diskussion um ein inklusives Bildungssystem in Deutschland ist in einer internationalen Debatte um Inklusion verankert. Die UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BEK) gilt als zentrales Instrument zur Umsetzung einer inklusiven Bildungsarchitektur (United Nations 2006). Seit der Ratifizierung der UN-BEK am 26.03.2009 in Deutschland ist diese in Kraft getreten und zieht weitreichende Implikationen für die Anpassung des Bildungssystems auf die Bedürfnisse der Kinder mit sich.³¹ Diverse Rechtsgutachten bestätigen die verpflichtende Wirkung der UN-BEK zur Schaffung eines inklusiven Bildungssystems auf allen Ebenen (Poscher et al. 2009).³² In Bezug auf die Inklusion in Kindertageseinrichtungen konstatiert Heimlich:

Es geht nicht mehr darum, ob Inklusion in Kindertageseinrichtungen sinnvoll ist, sondern vielmehr um die Frage, wie sich die Inklusion in Kindertageseinrichtungen in einer möglichst qualitätsorientierten Weise in der Praxis umsetzen lässt. Kindertageseinrichtungen als Teil des inklusiven Bildungssystems, wie es die UN-Konvention fordert, stehen überdies vor der Aufgabe, Inklusion als Regelangebot für alle Kinder zu begreifen und ein flächendeckendes Angebot zur Verfügung zu stellen. (Heimlich 2013, S. 8)

In Deutschland wurden bereits 2008 – vor der Ratifizierung der UN-BEK – 76,8 Prozent der Kinder mit Behinderung integrativ betreut. 26,5 Prozent der deutschen Kindertageseinrichtungen arbeiteten zu diesem Zeitpunkt bereits integrativ (Riedel 2008b).³³ Kindergärten mit einem integrativen Auftrag arbeiten in Deutschland entweder (1) sozialraumnah nach dem Modell der Einzelintegration oder (2) nehmen mehrere Kinder mit spezifischem Hilfsbedarf im Rahmen integrativer Gruppen auf und verankern inklusive Kompetenzen fachlich in der Einrichtung auf personeller und konzeptioneller Ebene. Seitz (2009) weist

³¹ Von 2006 bis 2012 haben 115 Nationen die UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) ratifiziert (United Nations 2012); bezüglich der Exklusion und Inklusion sonderpädagogischer Fördersysteme im internationalen Vergleich vgl. Powell (2013).

³² Zu den bundesgesetzlichen und ländergesetzlichen Rechtsgrundlagen inklusiver Frühpädagogik in Deutschland vgl. Heimlich (2013).

³³ Rauschenbach et al. (2004) weisen darauf hin, dass die Gesamtzahl der Kinder mit Behinderungen in Deutschland statistisch nicht erfasst wird und somit nur geschätzt werden kann. Heimlich (2013) arbeitet zudem heraus, dass die amtliche Statistik nach wie vor keine Unterscheidung zwischen Einrichtungen mit Einzelintegration und Einrichtungen mit integrativen Gruppen zulässt. Lingenauber (2014) konstatiert, dass eine differenziertere Beschreibung der Bildungsbeteiligung von Kindern mit Behinderungen in Deutschland zum einen möglich und zum anderen dringend notwendig ist.

darauf hin, dass die konsequente Umsetzung der UN-BEK die Kombination der Vorteile beider Vorgehensweisen (1+2) beinhalten würde. Damit könnte jedes Kind eine wohnortnahe Kindertageseinrichtung besuchen und es wäre gleichzeitig im Rahmen integrativer Gruppen eine optimale inklusive Förderung mit spezifischer Unterstützung der individuellen Bedürfnisse gewährleistet.

Mit der inklusiven Ausrichtung des frühpädagogischen Systems in Deutschland ist auch die Frage verbunden, welche Indikatoren herangezogen werden können, um frühpädagogische Inklusion im Rahmen der nationalen Bildungsberichterstattung empirisch zu erfassen.

Ein Indikator für eine empirisch nachweisbare Inklusion ist ein flächendeckendes inklusives Angebot, das eine entsprechende Ressourcenausstattung umfasst. Unzureichende Ressourcen lassen sich u. a. an der Gesamtkinderzahl pro Gruppe, am Verhältnis der Kinder mit und ohne Behinderungen und an der Qualifikation des Personals festmachen. (Lingenauber 2014, S.1)

Lingenauber (2014) arbeitet auf Grundlage der statistischen Analysen von Fuchs-Rechlin und Schilling (2012) heraus, dass bezüglich der Inanspruchnahme eines Kindergartenplatzes durch behinderte Kinder große Differenzen nach Regionen und Alter der Kinder zu verzeichnen sind. Sie stellt erhebliche landesspezifische Unterschiede in der Art und Dichte der inklusiven Angebote und den damit verbundenen Möglichkeiten bzw. Grenzen einer frühzeitigen Inklusion von Kindern fest. Für Kinder mit einer Behinderung führt dies statistisch gesehen zu einem späteren Eintritt in den Kindergarten und somit zu einem kürzeren Besuch eines institutionellen frühpädagogischen Settings.

Gleichzeitig verweist Lingenauber (2014) auf die Feststellung von Kron und Papke (2006), dass die therapeutische Versorgung von Kindern mit Behinderungen in Regeleinrichtungen im Rahmen der Einzelintegration als nicht ausreichend bezeichnet werden kann. Diese Art der Bildungsbenachteiligung macht nach Lingenauber (2014) deutlich, dass eine flächendeckende Versorgung von Kindern mit Behinderungen in integrativen Kindertageseinrichtungen in Deutschland aktuell nicht vorhanden ist. Sie stellt resümierend fest, dass in Bezug auf die Datenlage zu den Inklusionsquoten des frühpädagogischen Systems in Deutschland nicht von einer inklusiven Architektur im Sinne der UN-BRK gesprochen werden kann.

Bedenklich sind auch die Analysen von Leu (2008), die belegen, dass in Westdeutschland ein Drittel aller Kinder mit nicht-deutscher Familiensprache in Kindertageseinrichtungen gehen, in denen für über 50 Prozent der Kinder Deutsch ebenfalls die zweite Sprache darstellt. Demgegenüber sind nur knapp vier Prozent der Kinder mit deutscher Familiensprache in Westdeutschland in Kindertages-

einrichtungen, die überwiegend von Kindern mit nicht-deutscher Familiensprache besucht werden. Hieraus ergibt sich die Frage, wie unter solchen sozialpolitischen Rahmenbedingungen inklusive Lernkontexte hergestellt werden können. Diese Frage stellt sich insbesondere vor dem Hintergrund der bereits rezipierten NUBBEK-Ergebnisse, die bei einem höheren Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund eine geringe Prozessqualität in Kindertageseinrichtungen feststellen (Tietze et al. 2012).

Dies verdeutlicht, dass die Umsetzung einer flächendeckenden *inklusive Frühpädagogik* für alle Kinder unmittelbar mit Aspekten der *pädagogischen Qualität* verbunden ist. Ausgehend von komplementärtheoretischen Überlegungen und aktuellen empirischen Untersuchungen betont Haug (2008), dass je höher die pädagogische Qualität und die hiermit verbundene Unterstützung aller Kinder im pädagogischen Alltag ist, desto geringer ist die Notwendigkeit für Zusatzprogramme und Fördermaßnahmen außerhalb des pädagogischen Regelalltags. Heimlich (2013) verweist mit Blick auf den aktuellen Forschungsstand darauf, dass die pädagogische Qualität in integrativen Einrichtungen, die nach dem Modell der Integrationsgruppen arbeiten, höher als in nicht-integrativ arbeitenden Kindergärten ist. Dies deutet darauf hin, dass in diesen Einrichtungen alle Kinder von der inklusiven Leitidee profitieren.

Gleichzeitig betont Prengel (2010), dass empirische Befunde aufzeigen, dass die Umsetzung und Implementierung einer inklusiv ausgerichteten Pädagogik eine äußerst anspruchsvolle und komplexe Aufgabe darstellt. Empirische Erkenntnisse und theoretische Ausführungen verdeutlichen, dass die Umsetzung inklusiver Bildungskonzeptionen auch mit komplexen Problemlagen, Realitäten und Dilemmata verbunden sind (Haug 2008, Prengel 2010). Prengel (2010) weist darauf hin, dass durch die historisch bedingte Trennung der Institutionen Kindergarten und Grundschule und durch die ständische bzw. leistungsorientierte Selektion des deutschen Bildungssystems massive Hürden bei der inklusiven Gestaltung zu überwinden sind. Haug (2008) stellt ergänzend fest, dass gerade in sonderpädagogischen Milieus ein großer Widerstand gegenüber der inklusiven Umgestaltung der Kindergartenpädagogik festzustellen ist.³⁴ Da eine inklusive Architektur des frühpädagogischen Bildungssystems verschiedenste Ebenen, wie die Weltanschauungen der beteiligten Akteure, institutionelle Rahmenbedingungen und pädagogische Handlungsweisen umfasst, geht ihre Implementierung mit einer grundlegenden Veränderung der institutionellen Settings einher.

³⁴ Zur Analyse der Veränderungsbedarfe im System sonderpädagogischer Förderung in Deutschland, die mit der UN-Behindertenrechtskonvention einhergehen, vgl. Albers (2010).

Eine solche Institutionsveränderung setzt die Mitwirkung des Personals voraus. Die Änderungen denen zu überlassen, die für das sonderpädagogische Angebot verantwortlich sind, würde einerseits das Risiko beinhalten, dass viele derjenigen Kinder, die keine sonderpädagogischen Bedürfnisse haben, nicht genügend berücksichtigt werden. Andererseits ist die Veränderung, um die es geht, derart umfassend und anspruchsvoll, dass sie den kollektiven Einsatz und die Unterstützung aller im System erfordert. (Haug 2008, S. 40)

Auch Heimlich (2013) konstruiert die Inklusionsentwicklung in Kindertageseinrichtungen als Mehrebenenmodell und postuliert, dass alle Akteure einer Kindertageseinrichtung an dem Veränderungsprozess beteiligt sein müssen. Neben der Ebene der Kinder mit individuellen Entwicklungsbedürfnissen und der Gestaltung inklusiver Spiel- und Lernsituationen greift er auch die Ebene der interdisziplinären Teamkooperation und der externen Unterstützungssysteme auf. Auch der Aspekt der Einrichtungskonzeption, welche das gesamte pädagogische Handeln am Leitbild der Inklusion ausrichtet, stellt eine fundamentale Säule für den inklusiven Entwicklungsprozess einer Einrichtung dar. Mit Blick auf den internationalen Diskussionsstand identifiziert Heimlich (2013) vier inklusive Qualitätsdimensionen, die ergänzend zu den Maßen allgemeiner frühpädagogischer Qualität (vgl. Kapitel 1.1) berücksichtigt werden müssen:

- 1 Die barrierefreie sozialraumnahe Zugänglichkeit von Kindertageseinrichtungen für alle Kinder bezieht sich auf den inklusiven Aspekt der sozialen Teilhabe.
- 2 Die Berücksichtigung der individuellen Lern- und Entwicklungsbedürfnisse unter Berücksichtigung multiprofessioneller Teamkompetenzen bei der Förderung aller Kinder beinhaltet die inklusive Zielsetzung der Wertschätzung und Förderung von Vielfalt unter Bereitstellung des bestmöglichen Entwicklungsumfelds.
- 3 Hiermit direkt verbunden ist die sensible Erfassung der Effekte der inklusiven Bildungsangebote in Bezug auf die kindliche Entwicklung in allen zentralen Entwicklungsbereichen.
- 4 Außerdem beinhaltet eine inklusive Qualitätssicherung die soziale Integration und Teilhabe von Kindern mit speziellen Bildungsbedürfnissen (wie. z.B. einer Behinderung) mit einer entsprechenden pädagogischen Begleitung.

Eines der prominentesten Instrumente zur inklusiven Entwicklung von Kindertageseinrichtungen stellt der in Großbritannien entwickelte „Index für Inklusion (Tageseinrichtungen für Kinder)“ von Booth et al. (2006) dar. Hiermit verbunden ist ein fünfstufiger zirkulärer Entwicklungsprozess, der sich auf die Öffnung von Kindertageseinrichtungen für alle Kinder bezieht und somit die wohnortnahe Partizipation in das Zentrum stellt. Der Index stellt für die Evaluation der

inklusive Ausrichtung einer Kindertageseinrichtung ca. 500 Indikatoren und Leitfragen auf unterschiedlichen Ebenen zur Verfügung. Mit dem Prozess verbunden ist ein dialogischer Austausch des beteiligten Teams bezüglich der vorliegenden Motive und Ziele für den Entwicklungsprozess sowie eine Bestandsaufnahme der inklusiven Ausrichtung. Die indexgestützte Weiterentwicklung beinhaltet des Weiteren die Reflexion und Dokumentation des Prozesses.

Schmell (2008) attestiert dem Index für Inklusion eine hohe Praxistauglichkeit, da dieser vielfältige Vorschläge und Beispiele zur Umsetzung einer inklusiven frühpädagogischen Arbeitsweise enthält. 2014 wird eine überarbeitete deutschsprachige Neuauflage des Index für Inklusion für den Bereich der Kindertageseinrichtungen erscheinen, welcher der Auseinandersetzung mit inklusiven Werten ein wesentlich größeres Gewicht verleiht und den Blick auch auf verwandte Konzepte richtet, die sich für die Umsetzung einer inklusiven Frühpädagogik eignen. Erstmals wird der neue Index dann auch frühpädagogische Inhalte aus einer inklusiven Perspektive aufgreifen (Boban et al. 2013). Schmude (2013, S. 216ff.) verweist auf vier unterschiedliche Ebenen bei der Umsetzung einer inklusiven Frühpädagogik:

- 1 Die intraindividuelle Ebene stellt das Kind als eigenständige Persönlichkeit mit individuellen Bedürfnissen, Interessen und Fähigkeiten in das Zentrum.
- 2 Auf der interpersonellen Ebene steht eine wertschätzende Dialogkultur mit allen beteiligten Akteuren (Kinder, Eltern, Team) im Fokus.
- 3 Mit der institutionellen Ebene wird im Kontext der Inklusion die tatsächliche institutionelle Integration von Kindern mit besonderen Bedürfnissen thematisiert.
- 4 Auf gesellschaftlicher Ebene liegt der Fokus auf der Gestaltung des Bildungssystems durch die inklusive Frühpädagogik als Profession, welche die Aufarbeitung der Forschungs- und Theoriebildungsdesiderata beinhaltet.

Unter dem Gesichtspunkt der *inklusive Professionalisierung von frühpädagogischen Fachkräften* verlangen diese Umsetzungsebenen, dass alle beteiligten Pädagogen an umfassenden Qualifizierungsmaßnahmen teilnehmen müssen, um eine inklusive frühpädagogische Bildungskonzeption im System deutscher Kindertageseinrichtungen zu etablieren. Hiervon sind unterschiedliche Ebenen betroffen, die an die allgemeine Diskussion um pädagogische Qualität anschließen. Sulzer und Wagner (2011, S.26ff.) identifizieren sechs Bereiche bezüglich der inklusiven frühpädagogischen Kompetenzentwicklung von pädagogischen Fachkräften:

- 1 Eine *werteorientierte Handlungskompetenz*, die auf einer wertschätzenden Haltung gegenüber Heterogenität basiert und sich durch eine explizite Adressierung exkludierender und diskriminierender Praktiken auszeichnet.

- 2 Eine *Fachkompetenz*, welche Wissen über Erscheinungsformen von Heterogenität und Kenntnisse über die spezifischen Mechanismen von Diskriminierung beinhaltet.
- 3 Eine *Selbstreflexionskompetenz*, die an der Reflexion der eigenen sozio-kulturellen Situiertheit ansetzt und eine Sensibilität gegenüber den eigenen Präferenzen und Einseitigkeiten umfasst.
- 4 Eine *Analysekompetenz* zur Wahrnehmung und Einordnung der kindlichen und familiären Lebenslagen und Bildungspraktiken.
- 5 Eine *methodisch-didaktische* Kompetenz zur Gestaltung einer inklusiven frühpädagogischen Praxis.
- 6 Eine *Kooperationskompetenz* für die Zusammenarbeit in multiprofessionellen und heterogenen Teams innerhalb und außerhalb der Einrichtung.

Die professionellen Kompetenzen umfassen zum einen also vielfältige Handlungsmöglichkeiten zur inklusiven Gestaltung von Interaktionen mit und unter Kindern sowie mit Familien, Kolleginnen und weiteren Akteuren im Feld der Frühpädagogik. Zum anderen werden reflexive und analytische Fähigkeiten als zentrale Faktoren herausgestellt. Die Entwicklung inklusiver Kompetenzen bezieht sich folglich auf die Ebene der Interaktionsqualität zwischen Fachkraft und Kindern, welche die gezielte pädagogische Unterstützung der Kommunikation unter Kindern umfasst. Des Weiteren ist auch die bereits betrachtete Ebene der Zusammenarbeit mit Eltern von zentraler Bedeutung. Der ebenfalls diskutierte Aspekt der Teamqualität als Mediator für pädagogische Interaktionsqualität ist ein weiterer entscheidender Baustein inklusiver Kompetenzentwicklung, welche sich in einer multiprofessionellen Perspektive auf die Zusammenarbeit in Teams niederschlägt. Mit Heimlich (2013) kann festgehalten werden, dass inklusive frühpädagogische Kompetenzen neben handlungspraktischen Fähigkeiten „auch eine berufsethische Reflexion im Sinne einer Haltung bezogen auf die Aufgabe der selbstbestimmten Teilhabe aller Kinder“ (S. 31) umfassen.

Seitz (2013) stellt fest, dass eine große Herausforderung in der Entwicklung frühpädagogischer inklusiver Kompetenzen darin besteht, dass es in Deutschland den meisten Akteuren, die an der inklusiven Umorganisation des Bildungssystems beteiligt sind, an bildungs- und berufsbiographischen inklusiven Erfahrungen fehle. Anders ausgedrückt haben pädagogische Fachkräfte sowie Aus-, Fort- und Weiterbilder genauso wie Trägervertreter und Kommunalpolitiker häufig keine eigenen inklusiven Erfahrungen, auf die sie bei der Entwicklung und Implementierung inklusiver Konzepte zurückgreifen können. Gerade in Deutschland, wo die rechtliche und physische Inklusion – trotz der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) im März 2009 – noch nicht weit vorangeschritten ist, muss deshalb auch in formal bereits inkludierenden Settings kritisch geprüft

werden, welches Verständnis von Inklusion sich in einem spezifischen Kontext entwickelt hat. Dorrance und Dannenbeck (2013b) konstatieren diesbezüglich:

Das, was sich jeweils politisch als theoretische Konsequenz und praktische Umsetzung der UN-BRK durchsetzt, darf und muss dabei der fortgesetzten fachlichen, wissenschaftlichen wie zivilgesellschaftlich geführten kritischen Reflexion ausgesetzt bleiben. Längst sind allenthalben ‚inklusive Entwicklungen‘ beobachtbar, jedenfalls in Gestalt von Entwicklungen, die unter einer solchen oder ähnlichen Bezeichnung firmieren – und doch repräsentieren diese Entwicklungen jeweils lediglich spezifische ‚Lesarten‘ von inklusiven Prozessen und Bemühungen, die zwar ihre eigenen, neuen Realitäten hervorbringen, gleichzeitig aber auch zu neuen Herausforderungen führen. (S. 9)

Für den Kontext der *inklusive Professionalisierung von Frühpädagogikstudierenden* kann deshalb abgeleitet werden, dass aktuell bei der Qualifizierung nicht auf ein historisch gewachsenes inklusives institutionelles Selbstverständnis oder eine einheitliche Verwendung des Inklusionsbegriffs zurückgegriffen werden kann. Frühpädagogikstudierende stehen also vor der Herausforderung, dass sie ein eigenes inklusives Selbstverständnis entwickeln müssen und sich dabei einen herausfordernden und komplexen Begriff zu eigen machen müssen. Auf der handlungspraktischen Ebene müssen sie pädagogische Strategien entwickeln, die eine inklusive Pädagogik als Querschnittsthema der frühpädagogischen Arbeit verankert.

Inwieweit die Modulkataloge der Studiengänge mit einem frühpädagogischen Schwerpunkt den Aspekt der Inklusion bei der akademischen Ausbildung der Studierenden berücksichtigen, hat Albers (2011) untersucht. Er kommt zu dem Ergebnis, dass die meisten frühpädagogischen Studiengänge innerhalb ihrer Modulstruktur Bezug zu aktuellen Fragestellungen von Inklusion und Diversität nehmen. Allerdings kann hierdurch nicht auf eine inklusive Ausrichtung in der tatsächlich stattfindenden Lehre in den Studiengängen geschlossen werden.

Die vorliegende Analyse spiegelt aufgrund der Aktualität der Modulstrukturen nur den Planungsstand der Hochschulen wider, in keiner Weise belegt sie jedoch, ob die Absolventinnen und Absolventen sich auch in der Realität des Studiums vertieft mit den Inhalten inklusiver Pädagogik auseinandersetzen. Hier ist eine Befragung anzuschließen, die einerseits nach studentischen Haltungen gegenüber Vielfalt und deren Veränderungen im Verlauf des Studiums fragt und andererseits überprüft, inwiefern die im Studium erworbenen Kompetenzen Einfluss auf die frühpädagogische Praxis nehmen. (Albers 2011, o.S.)

Aufgrund des aktuellen Standes der inklusiven Gesellschaftsentwicklung in Deutschland (vgl. Seitz 2013) und der spezifischen Konzeption des deutschen Bildungssystems (vgl. Prengel 2010) können Frühpädagogikstudierende im Rahmen ihrer berufspraktischen Erfahrungen des Weiteren nicht davon ausgehen, in Kindertageseinrichtungen und Schulen auf inklusive Modelle und Vorbilder zu stoßen. Vielmehr ist davon auszugehen, dass sie im Rahmen ihrer eigenen inklusiven Kompetenzentwicklung auf exkludierende frühpädagogische Maßnahmen und Widerstände von zentralen Gruppen, wie Kolleginnen, Lehrerinnen und sonderpädagogischen Fachkräften, stoßen. Kron et al. (2010) haben im Rahmen des europäischen Forschungs- und Entwicklungsprojekts „Early Childhood Education in Inclusive Settings“ („Frühe inklusive Bildung und Erziehung“) eine Publikation vorgelegt, in der die Ergebnisse der Kooperationen von Wissenschaftlern und Praktikern vorgestellt werden. Unter Einbeziehung der verschiedenen internationalen Erfahrungen sind inklusive Beispiele für die frühpädagogische Arbeit in unterschiedlichen Alltagssituationen von Kindertageseinrichtungen entstanden, die Anregungen für alle Pädagogen bieten, die bereits inklusiv arbeiten oder damit beginnen wollen. Diese Beispiele können auch für die Hochschulausbildung von Frühpädagogikstudierenden herangezogen werden, um Studierenden zur Umsetzung inklusiver Konzepte zu dienen, die sie so in ihrer Praxis nicht unbedingt vorfinden.

Die Hochschulausbildung von Frühpädagogikstudierenden hat nach Platte und Schultz (2011) nicht nur die Zielsetzung der Vermittlung inhaltlicher und didaktischer Kompetenzen für die Gestaltung inklusiver Bildungsprozesse in frühpädagogischen Kontexten, sondern beinhaltet auch eine allgemeine inklusionssensible Ausrichtung der Hochschule und die hochschuldidaktische Umsetzung inklusiver Lehr- und Lernformate. Eine inklusive Ausrichtung der Professionalisierungsprozesse von Frühpädagogikstudierenden setzt also in der Konsequenz Veränderungen in der Gestaltung der Hochschullehre voraus, die Partizipationsmöglichkeiten der Studierenden an diesen Prozessen beinhaltet (Albers 2011). Des Weiteren impliziert eine inklusive hochschuldidaktische Konzeption, dass eine Heterogenität in den Studiengruppen gezielt hergestellt und didaktisch genutzt wird und, dass die Lehr- und Prüfungsbedingungen an gegebenenfalls bestehende besondere Bedürfnisse in allen Lebenslagen angepasst werden müssen (Lingenauber 2010, Lingenauber & Sens 2013a).³⁵

³⁵ Bezüglich der konkreten Gestaltung kompetenzorientierter Prüfungsformate im Rahmen einer inklusiven frühpädagogischen Hochschullehre vgl. Lingenauber und Sens (2013b).

1.5 Frühpädagogische Sprachförderung

Die Gestaltung von förderlichen pädagogischen Angeboten im Rahmen unterschiedlicher Alltagssituationen und Bildungsbereiche³⁶, die alle Kinder individuell in ihrer Entwicklung begleitet, verlangt ein hohes Niveau an Professionalität, das sowohl fachliche als auch personale Kompetenzen umfasst (Heimlich 2013). Dies gilt insbesondere für den Bereich der Sprachförderung, der im Rahmen dieses Dissertationsprojekts aus einer inklusiven Perspektive exemplarisch bearbeitet wird. In Deutschland, wie auch international, stellt eine Sprachhandlungskompetenz, die sowohl das Handeln mit mündlicher als auch schriftlicher Sprache umfasst, eine Grundvoraussetzung für gesellschaftliche Teilhabe dar.

Internationale Schulleistungsstudien wie PISA und IGLU haben ihr Augenmerk in den letzten Jahren auf diese Kompetenzen gerichtet, da sprachliches Handeln und Wissen als zentrale Bausteine für Bildungserfolge gesehen werden (vgl. Bos et al. 2004, Deutsche Kultusministerkonferenz 2004, Deutsches PISA Konsortium 2003). Diese Studien beschäftigen sich deshalb gleichzeitig mit der Frage, wie ein Bildungssystem Kinder auf die stetig steigenden gesellschaftlichen Anforderungen an (schrift-)sprachlichen Fertigkeiten und Fähigkeiten vorbereiten kann. Aufgrund der zentralen Rolle der (schrift-)sprachlichen Entwicklung wird die Frage der Art und Weise der angemessenen Förderung in der Frühpädagogik intensiv diskutiert.

Die Aneignung von Sprache in einem Umfang, der der neuen Generation ein kompetentes, für alle gesellschaftlichen Erfordernisse hinreichendes sprachliches Handeln ermöglicht, wird von komplexen Gesellschaften wie der unseren nicht dem bloßen Zufall oder z. B. der jeweiligen Familienkonstellation überlassen. Kinder werden frühzeitig von anderen Institutionen als der Familie auch in ihrer Sprachaneignung begleitet. (Ehlich & Trautmann 2005, S. 45)

In allen frühpädagogischen Bildungsplänen der Bundesländer nimmt Sprache und Sprachförderung deshalb einen zentralen Stellenwert ein (Sens 2007, 2009). Auch in der Fachpraxis und der Bildungspolitik hat die Umsetzung dieses frühpädagogischen Anliegens aktuell höchste Priorität.³⁷ Nach wie vor ist das elementar-

³⁶ Durch die Implementierung von Bildungsempfehlungen in allen Bundesländern, wurden sogenannte zentrale Bildungsbereiche für die frühpädagogische Arbeit in Kindertageseinrichtungen (z.B. Sprache, Musik, Bewegung, Naturwissenschaften) eingeführt.

³⁷ Eine große Initiative des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) stellt das Programm „Frühe Chancen – Schwerpunktkitas Sprache und Integration“ dar, durch welches die sprachliche Förderqualität in 4.000 Kindertageseinrichtungen erhöht werden soll. Für die vierjährige Maßnahme wurden 4.000 zusätzliche Sprachförderkräfte eingestellt und die sog. Schwerpunktkitas in sozialen Brennpunkten mit zusätzlichen Sachmitteln ausgestattet.

pädagogische Feld allerdings durch eine Vielzahl unterschiedlicher Konzepte und Ansätze zur sprachlichen Förderung geprägt. Zugleich zeichnet sich bei entscheidenden Aspekten ein *Konsens* ab. Das betrifft insbesondere den frühen Beginn und die langfristige Förderung der Kinder. So herrscht mittlerweile Konsens, dass Sprachförderung im Elementarbereich kein Bildungsauftrag ist, der sich mit einem Intensivkurs kurz vor der Einschulung realisieren lässt, sondern als langfristiger Prozess anzusehen ist. Sprachstandserhebungen bereits bei Zwei- und Vierjährigen ebenso wie die Öffnung von Sprachfördermaßnahmen für Kinder unter drei Jahren sind Maßnahmen, die auf dieser Erkenntnis beruhen. Insbesondere Kinder, die mit einer nicht-deutschen Erstsprache aufwachsen, sollen von diesem früheren Beginn der Fördermaßnahmen profitieren (für einen Überblick über die verschiedenen Maßnahmen der einzelnen Bundesländer vgl. Sens 2007, 2009).

Unumstritten ist inzwischen auch die Hauptrolle, die Fachkräften bei der sprachlichen Förderung und Bildung von Kindern zukommt. Die umfangreichen Qualifizierungsmaßnahmen zum Umgang mit Beobachtungsinstrumenten sowie zu Sprachförderkonzepten und zur Vermittlung des nötigen Fachwissens zeugen hiervon (Sens 2007). Fachkräfte in den Kindertageseinrichtungen sind diejenigen, die – bei entsprechender Qualifizierung – den individuellen Entwicklungsverlauf der Kinder über einen langen Zeitraum hinweg und in vielen verschiedenen Situationen verfolgen sollen. Auf der Grundlage ihrer systematischen Beobachtungen und Dokumentationen verfügen Erzieherinnen über wertvolles Wissen zum spezifischen Sprachverhalten der Kinder und zum sprachlichen Entwicklungsverlauf (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2009).

Im Rahmen der pädagogischen Diskussion besteht allerdings weiterhin eine *Kontroverse* darüber, wie und mit welchen Methoden Kinder sprachlich gefördert werden sollen. Im Rahmen der bundesweiten Recherche „Schlüsselkompetenz Sprache“ von Jampert et al. (2007) hat sich gezeigt, dass sich die in der Praxis verwendeten Förderkonzepte gewissermaßen zwei Entwicklungslinien zuordnen lassen: Der Bogen reichte dabei von elementarpädagogischen Ansätzen, die sprachliche Förderung mit dem Schwerpunkt kommunikativer Fähigkeiten in den pädagogischen Alltag integrieren bis hin zu kompensatorischen Förderprogrammen, die in Kleingruppenarbeit zu speziell hierfür vorgesehenen Zeiten außerhalb des pädagogischen Alltags ganz bestimmte Entwicklungsbereiche fokussieren (wie z.B. phonologische Bewusstheit, Lexikon und morpho-syntaktische Regeln).³⁸ Dieses Spannungsfeld kennzeichnet weiterhin die Sprach-

Das Fördervolumen für diese Maßnahme beträgt 400.000.000 €. Konzeptionelle Grundlage für das Programm ist der Sprachförderansatz von Jampert et al. (2011) (BMFSFJ 2013).

³⁸ Für einen Überblick über unterschiedliche Programme und ihre Zielsetzungen und Methoden vgl. Jampert et al. (2007).

förderlandschaft und spiegelt sich sowohl im wissenschaftlichen Diskurs als auch in der Fachpraxis wider. Kritiker der alltagsintegrierten Maßnahmen vermissen eine systematische Förderplanung, die an der sprachlichen Entwicklung der Kinder ansetzt und sogenannte Vorläuferfähigkeiten gezielt betrachtet. Verfechter alltagsintegrierter Maßnahmen bemängeln hingegen, dass programmorientierte Verfahren jenseits des pädagogischen Alltags keine geeignete Lernform für diese Altersgruppe darstellen und vermuten, dass die Übertragung der im Sprachtraining angeeigneten Fähigkeiten ins Alltagshandeln der Kinder weitestgehend nicht gelingt.³⁹

Neuen Diskussionsstoff zu der Frage nach der geeigneten Methode für eine sprachliche Förderung im Elementarbereich lieferten Studien und Ergebnisse aus wissenschaftlichen Untersuchungen zur *Wirkung der unterschiedlichen Fördermaßnahmen*, wie z. B. die Ergebnisse aus der EVAS Studie von Hofmann et al. (2008), einer Vergleichsstudie, die drei programmorientierte Sprachfördermaßnahmen im Vorschuljahr mit alltagsintegrierten Förderaktivitäten im pädagogischen Alltag verglich.

Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass unmittelbare Effekte der spezifischen Sprachfördermaßnahmen ausbleiben. Dieser unerwartete Befund legt nahe, die Bedingungen erfolgreicher Sprachfördermaßnahmen zu diskutieren und abzuwägen. (Hofmann et al. 2008, S. 291)

Anders ausgedrückt, konnte für keine der beiden Vorgehensweisen (programmorientiert vs. alltagsintegriert) eine Überlegenheit bezüglich der sprachförderlichen Wirkung nachgewiesen werden.⁴⁰ Kuger et al. (2012) haben US-amerikanische Studien bezüglich der Wirkungen von kompensatorischen Programmen betrachtet. Sie stellen ein insgesamt ernüchterndes Ergebnis hinsichtlich der kindlichen Entwicklungsveränderungen fest. In den Studien finden sich kaum Unterschiede zwischen den Kindern in den Experimental- und Kontrollgruppen, die nicht auf mögliche Differenzen vor Studienbeginn zurückgeführt werden können (Kuger et al. 2012).⁴¹

³⁹ Vgl. hierzu z. B. Schneider (2013) als Vertreter des programmorientierten Würzburger Trainingsprogramms vs. Valentin (2013) als Befürworterin ganzheitlicher alltagsintegrierter Sprachbildungskonzepte.

⁴⁰ Allerdings muss darauf aufmerksam gemacht werden, dass das empirische Evaluationsdesign zwar als Experimental-Kontrollgruppendesign angelegt war, aber nicht die Interaktionsqualität der Sprachförderung erfasst. Unklar blieb im Rahmen dieser Evaluation, wie und mit welcher Prozessqualität die Förderprogramme und alltagsintegrierten Ansätze umgesetzt wurden.

⁴¹ „Von „echten“ Kompensationseffekten spricht man, wenn sich die Entwicklungskurven leistungsstärkerer und -schwächerer Kindergruppen einander annähern, ohne dass die leistungsstärkeren in ihrem Entwicklungsfortschritt merklich ausgebremst werden“ (Kuger et al. 2012, S. 182).

Internationale Studien belegen vermehrt, dass eine hohe Interaktionsqualität in natürlichen Kommunikationssituationen im pädagogischen Alltag bei der Durchführung und Umsetzung sprachlicher Förderung den entscheidenden Faktor für die förderliche Wirkung einer Sprachfördermaßnahme darstellt⁴². Die sprachliche Entwicklung wird besonders dann gefördert, wenn pädagogische Fachkräfte im Rahmen inhaltsorientierter Dialoge in unterschiedlichen Situationen des pädagogischen Alltags ein responsives⁴³ und zugleich spracherweiterndes Interaktionsverhalten zeigen, welches auf die sprachliche, soziale und kognitive Entwicklung von Kindern abgestimmt ist und diese anregt. Unter dem Begriff der Inhaltorientierung ist eine Vorgehensweise zu verstehen, die direkt an den Themen und Interessen der Kinder ansetzt und im Rahmen authentischer Gespräche der kindlichen Aufmerksamkeit folgt (vgl. Weitzman & Greenberg 2002). Sie steht im Kontrast zu einer Förderstrategie, in der vorher festgelegte Themen ledig dazu instrumentalisiert werden spezifische sprachliche Fähigkeiten zu trainieren (z.B. indem Kinder aufgefordert werden zum Thema Spielplatz Begriffe zu benennen)⁴⁴. Für eine optimale Förderung ist zum einen die Häufigkeit⁴⁵ solcher inhaltsorientierten und sprachlich ausgestalteten Alltagssituationen sowie zum anderen die Größe der Kindergruppe und die hiermit verbundene individuelle Ansprache der Kinder relevant (Dickinson & Tabors 2001).⁴⁶

Diese empirischen Erkenntnisse, die sich bereits in der Mutter-Kind-Forschung als relevant erwiesen haben⁴⁷, haben sich international in einem Professionalisierungsansatz unter der Bezeichnung „Interactive language stimulation“ niedergeschlagen, der in den USA (Cole et al. 1996) und in Kanada (Greenberg & Weitzman 2005, Weitzman & Greenberg 2002) im Rahmen der Qualifizierung frühpädagogischen Personals eingesetzt und mehrfach positiv evaluiert wurde. Die Ergebnisse der Evaluationsstudien belegen sowohl einen positiven Effekt auf der Ebene der Interaktionsqualität der pädagogischen Fachkräfte als auch bezüglich

⁴² Vgl. hierzu u.a. Barnes et al. (1986), Cole et al. (1996), Girolametto et al. (2000b, 2007), de Kruijff et al. (2000), Weitzman et al. (2006).

⁴³ Zum Aspekt der sensitiven Responsivität und ihrer Umsetzung im Kindergartenalltag vgl. Remsberger (2013, 2011).

⁴⁴ Zur Operationalisierung responsiver und elaborierender Interaktionsstrategien, die einer solchen Inhaltorientierung folgen vgl. Kapitel 3. 4.4 quantitative Datenauswertung.

⁴⁵ Deshalb ist nicht davon auszugehen, dass additive Förderprogramme, die Kinder jenseits des Kindergartenalltags für ein paar Stunden die Woche in ihrer Sprachentwicklung unterstützen sollen, erfolgsversprechend sind.

⁴⁶ Diese Ergebnisse sind deckungsgleich mit der bereits beschriebenen Diskussion um pädagogische Prozessqualität und unmittelbar mit Fragen der Strukturqualität, wie z.B. dem Betreuungschlüssel, verbunden (vgl. Kapitel 1.2 frühpädagogische Qualität).

⁴⁷ Vgl. hierzu z.B. Grimm (2003), Hoff-Ginsberg (1986, 2000), Snow und Ferguson (1972), Szagun (2006).

der Sprachentwicklung der Kinder.⁴⁸ Auch in Deutschland gibt es mittlerweile einige Sprachförderkonzepte, welche Bezüge zu einer solchen sozial-interaktionistischen Perspektive auf kindliche Sprachentwicklung aufweisen und deshalb die Interaktionsqualität zwischen pädagogischer Fachkraft und Kind in den Mittelpunkt stellen.

Aktuell weite Verbreitung finden der alltagsintegrierte Sprachförderansatz von Jampert et al. (2009, 2011)⁴⁹ sowie das „Heidelberger Trainingsprogramm“ von Buschmann und Jooss (2011)⁵⁰. Die Evaluation des Heidelberger Trainingsprogramms belegt analog zu den internationalen Evaluationsergebnissen zum einen die Wirksamkeit dieses alltagsintegrierten Ansatzes auf der Ebene der Interaktionsqualität und zeigt zum anderen positive Effekte bezüglich der kindlichen Sprachentwicklung (Buschmann & Sachse 2012). Obwohl durch zahlreiche Evaluationsstudien belegt werden konnte, dass bei pädagogischen Fachkräften, die an effektiven Qualifizierungsmaßnahmen teilnehmen, eine höhere Interaktionsqualität festzustellen ist, als bei solchen, die keine spezifische Qualifizierung erhalten, zeigt sich beim genaueren Betrachten der Evaluationsergebnisse (z.B. Flowers et al. 2007, Girolametto et al. 2003,) ein komplexeres Bild: Es können signifikante Differenzen innerhalb der Experimentalgruppen bezüglich der (Weiter-)Entwicklung der Interaktionskompetenzen identifiziert werden.

The individual data indicated that the child care providers were very selective about the program strategies that they acquired and the contexts in which they made improvement. (...) Caregivers did not blindly 'learn their lessons'. Rather, the majority of the child care providers appeared to individualize the instruction. (Girolametto et al. 2003, S. 309)

Anders ausgedrückt, verfolgen pädagogische Fachkräfte bei der Teilnahme an solchen Professionalisierungsmaßnahmen eine selektive Strategie bei der Aneignung der Professionalisierungsinhalte. Derzeit fehlt es an Studien, die diese Varianz genauer beleuchten und die Hintergründe bezüglich der (Weiter-)Entwicklung von frühpädagogischen Sprachförderkompetenzen durch Qualifizierungsmaßnahmen erforschen.

⁴⁸ Vgl. z. B. Flowers et al. (2007), Girolametto et al. (2000a, 2000b, 2007), Pianta (2005).

⁴⁹ Vgl. hierzu auch Best et al. (2011), Eine Evaluation des Ansatzes von Jampert et al. (2011) erfolgt derzeit im Rahmen eines Kooperationsprojektes der Universität Bamberg und der freien Universität Berlin.

⁵⁰ Anders als der Begriff „Trainingsprogramm“ zunächst vermuten lässt, handelt es sich bei diesem Sprachförderkonzept um eine alltagsintegrierte Maßnahme, die die alltäglichen Dialoge zwischen pädagogischen Fachkräften und Kindern in den Mittelpunkt stellt.

Inklusive Aspekte in Bezug auf die Konzeption sprachlicher Förderung werden in den deutschen Sprachförderprogrammen und -konzepten sowie Evaluationsstudien derzeit weitgehend nicht explizit berücksichtigt. So sind in Überblickswerken zu den prominenten deutschen Sprachförderprogrammen und -ansätzen (vgl. z.B. Jampert et al. 2004, 2007) sowie in großangelegten Modellprojekten auf Landes- und Bundesebene (vgl. z.B. Baden-Württemberg Stiftung 2011, Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) 2013) keine expliziten Überlegungen oder Hinweise auf Inklusion enthalten. Auch die großangelegte Forschungsinitiative „Sprachdiagnostik und Sprachförderung“ (FiSS) des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) enthält bezüglich inklusiver Fragestellungen keine expliziten Bezüge. Die 14 Projekte der Forschungsinitiative beschäftigen sich zwar u.a. mit Forschungsfragen der Zweitsprach- und Mehrsprachigkeitsentwicklung, die Analyse der Förderarrangements bezieht allerdings keine inklusiven Aspekte mit ein (vgl. Forschungsinitiative Sprachdiagnostik & Sprachförderung 2013, Reeder & Weinert 2013).

Dies lässt vermuten, dass die Inklusionsdebatte weder bildungspolitisch noch wissenschaftlich im Themenfeld der frühpädagogischen und schulischen Sprachförderung angekommen ist. Zwar haben die Aspekte der Mehrsprachigkeit und des Deutsch als Zweitspracherwerbs von Kindern mit einer anderen Herkunftssprache in der frühpädagogischen Sprachförderdebatte Hochkonjunktur.⁵¹ Dies mündet jedoch meist nicht in eine inklusive pädagogische Konzeption der Sprachfördermaßnahmen ein, die die individuellen Ressourcen und die Teilhabe aller Kinder in den Mittelpunkt stellt, sondern teilweise sogar in eine Selektionspraxis und Einteilung in Fördergruppen, die weit von einer inklusiven Sprachpädagogik entfernt sind.

Die separate Förderung von bestimmten Kindern mit einem Merkmal (z.B. Migrationshintergrund) nach einem einheitlichen Förderprogramm für diese Gruppe (z.B. Sprachtraining für Migrantenkinder) steht im Gegensatz zu einer nicht-kategorialen und inklusiven Sichtweise auf Bildung, da so aus einem Hintergrundmerkmal eine Schublade wird, durch die alle Kindern mit diesem Merkmal als förderbedürftig definiert werden (...). So werden aus Kindern mit Migrationshintergrund dann schnell Kinder mit Migrationsvordergrund, die nicht mehr in ihrer individuellen Entwicklung in den Blick genommen werden. (Tures 2013, S. 127)

So genannte alltagsintegrierte Ansätze steuern allerdings dieser Selektionspraxis entgegen, indem sie sicherstellen, dass die sprachliche Unterstützung von mehrsprachigen Kindern durch die Teilhabe am Gruppengeschehen und die

⁵¹ Für einen Überblick vgl. Schneider & Becker-Stoll (2012).

Kommunikation mit deutschsprachigen Kindern erfolgt. Bedenklich sind in diesem Zusammenhang die bereits rezipierten Analysen von Leu (2008), die belegen, dass ein hoher Anteil von Kindern mit nicht-deutscher Familiensprache in deutschen Kindertageseinrichtungen weitgehend unter sich bleiben. Besonders problematisch für die Sprachentwicklung ist zu bewerten, wenn kaum deutschsprachige Kinder in der Einrichtung vorhanden sind und somit die deutschsprachige Verständigung mit Gleichaltrigen nicht mehr als Motor für die impliziten Spracherwerbsmechanismen genutzt werden kann. Dies ist insbesondere vor dem Hintergrund bedenklich, da aufgrund des empirischen Forschungsstandes zur Prozessqualität in Kindertageseinrichtungen davon auszugehen ist, dass die pädagogische Qualität zwischen Fachkräften und Kindern mit höherer Anzahl der Kinder mit Migrationshintergrund in der Einrichtung abnimmt (Tietze et al. 2012).

Die sprachliche Förderung von Kindern mit Behinderungen wird aktuell meist aus einer sonderpädagogischen und patholinguistischen Perspektive erforscht.⁵² Im Vordergrund stehen vor allem differenzierte empirische Beschreibungen unterschiedlicher Störungsbilder und evidenzbasierte Therapiemöglichkeiten. Vereinzelt existieren auch integrationspädagogische Sprachförderkonzeptionen für behinderte Kinder (Theilen 2009). Dann steht die Unterstützung von mit schwer- und mehrfachbehinderten Kindern durch Integrationshelfer in frühpädagogischen Regeleinrichtungen im Fokus, während Aspekte einer barrierefreien und inklusiven Lernumgebung nicht thematisiert werden.

Im Folgenden soll nun auf einzelne Ansätze Bezug genommen werden, die für eine inklusive Perspektive auf Sprachförderung Anknüpfungspunkte hinsichtlich der Berücksichtigung einzelner oder mehrerer Heterogenitätsdimensionen bieten. Schröder und Keller (2013) legen mit ihrem Sprachförderansatz eine alltagsbasierte und kultursensible Konzeption vor, die aus einer interkulturellen Perspektive, die Normalitätserwartungen in Bezug auf die sprachlichen Praktiken von Eltern, Kindern und pädagogischen Fachkräften ins Zentrum stellt und entwicklungsförderliche Interaktionsstrategien für frühpädagogische Fachkräfte im Kitaalltag bereit stellt. Lengyel (2013) eröffnet in Bezug auf die Thematik der Sprachstandsfeststellungen von mehrsprachigen Kindern im Elementarbereich eine inklusive Perspektive auf die Beobachtungs- und Diagnosepraktiken in der Frühpädagogik, indem sie die Bewertungsmaßstäbe und sozialen Normen sprachdiagnostischer Praktiken kritisch diskutiert und Anforderungen für den Einsatz von Sprachstandsfeststellungen bei mehrsprachigen Kindern aus einer

⁵² Für Forschungsergebnisse bezüglich Kindern mit Down-Syndrom vgl. Abbeduto & Chapmann (2005), bezüglich hörbeeinträchtigter Kinder vgl. Szagun (2002), bezüglich blinder Kinder vgl. Tadic et al. 2010, für einen Überblick vgl. Fletcher & Miller (2005).

interdisziplinären Perspektive entwickelt.⁵³ Auch Gogolin et al. (2005) haben die spezifischen Bedingungen für eine sensible Sprachdiagnostik bei Kindern mit Migrationshintergrund herausgearbeitet und verfolgen implizit eine inklusive Zielsetzung bei der Förderung dieser Zielgruppe, da sie die Chancengleichheit von mehrsprachigen Kindern in den Fokus ihrer Bemühungen stellen.

Frühpädagogische Sprachförderkonzeptionen, die sich systematisch auf die inklusive Unterstützung *aller* Kinder beziehen und hierfür entsprechendes Fachwissen und pädagogische Anregungen bereitstellen, können nur sehr vereinzelt identifiziert werden. Einige pädagogische Konzeptionen beinhalten implizit einzelne Aspekte einer inklusiven Herangehensweise, ohne diese explizit aus einer inklusionspädagogischen Perspektive auszuweisen, während andere Konzeptionen sich zwar bereits explizit auf Inklusion beziehen, bei genauerer Betrachtung aber sonder- oder integrationspädagogisch argumentieren.

Jampert et al. (2009, 2011) legen mit ihrem nicht explizit auf Inklusion bezogenen Sprachförderansatz eine Konzeption vor, die kindliche Sprachentwicklung aus einer ressourcenorientierten und entwicklungsprogressiven Perspektive in den Fokus stellt und weitgehend ohne die Normierung am Lebensalter der Kinder auskommt. Die Autorinnen unterscheiden zwischen fünf Sprachbereichen, die für die frühkindliche Sprachentwicklung relevant sind: (1) Laute und Prosodie, (2) Wörter und ihre Bedeutung, (3) Grammatik, (4) Kommunikation und (5) Kognition und nehmen dadurch einen interdisziplinären Blick auf Sprachentwicklung ein. Mit ihrer Verankerung der sprachlichen Förderung und Bildung im Kitaalltag entwickeln Jampert et al. des Weiteren eine Vorgehensweise, die an der Partizipation aller Kinder im pädagogischen Alltag ansetzt und die Qualität der pädagogischen Dialoge in das Zentrum stellt. Dennoch beinhaltet das Sprachförderkonzept – neben der Sensibilisierung für mehrsprachiges Aufwachsen – keine pädagogischen Ansätze zur Begleitung von Kindern mit spezifischen Bildungsbedürfnissen (wie einem Handicap), Kommunikationsstilen oder mit unterschiedlichen familiären Hintergründen.

Willenberg (2011) entwickelt mit einer ökosystemischen Perspektive nach Bronfenbrenner (1981) auf die frühpädagogische Sprachdiagnostik einen explizit als inklusiv ausgewiesenen Rahmen zur Beobachtung, Dokumentation und Analyse der Sprachentwicklung, welcher die Planung individueller Lernentwicklung unter Einbezug des kindlichen Umfeldes ermöglicht. Die diagnostische Perspektive wird so – ergänzend zum Blick auf die kindlichen Sprachentwicklungsdefizite – auf die Ressourcen und Fähigkeiten des Kindes und auf förderliche und hinderliche Bedingungen des Umfeldes gerichtet. „Ziel ist im aktuellen Kontext die Zusammen-

⁵³ Für den theoretisch-empirischen Hintergrund ihrer Vorgehensweise vgl. Lengyel (2009).

arbeit der beteiligten Personen zu fördern, um die Entwicklungsbedingungen für das Kind zu verbessern“ (Willenberg 2011, S. 114). Aus einer inklusiven Perspektive heraus muss bei dieser Konzeption allerdings kritisch hinterfragt werden, wieso statt einer ressourcenorientierten und entwicklungsbezogenen Betrachtung der Sprachentwicklung (wie z.B. bei Jampert et al. 2009, 2011) eine defizitäre Perspektive auf die Sprache des Kindes gewählt wird.

Hervorzuheben ist ferner der kanadische Sprachförderansatz „Learning language and loving it“ von Weitzman und Greenberg (2008), welcher unterschiedliche Heterogenitätsdimensionen wie Mehrsprachigkeit und Behinderung unter dem Aspekt der besonderen Bildungsbedürfnisse von Kindern (special needs) gezielt in seine alltagsintegrierte und dialogorientierte Sprachförderkonzeptionen einbezieht. Aus einer expliziten inklusiven Perspektive werden die Sprachentwicklungs- und Partizipationsmöglichkeiten von Kindern in institutionellen Settings gezielt unter die Lupe genommen. Ein weiterer Aspekt des Sprachförderkonzeptes zielt darauf ab, die Studierenden dafür zu sensibilisieren, dass Kinder verschiedene Interaktionsstile besitzen, die je nach Gruppenkonstellation und Situationstyp bei einem Kind unterschiedlich auftreten können. So unterscheiden Weitzman und Greenberg (2008) zwischen vier Kommunikationsstilen: (1) sprachlich-aktiv, (2) zurückhaltend, (3) passiv und (4) eigene Ziele verfolgend. Zentraler Bestandteil des Ansatzes ist des Weiteren die Etablierung feinfühler und sprachanregender pädagogischer Dialoge und die Erhöhung der Teilnahmechancen aller Kinder an dieser Dialogkultur. Die Förderung der Kommunikationsprozesse unter Kindern nimmt ergänzend ebenfalls einen wichtigen Stellenwert ein. Hiermit verbunden greift dieser kanadische Ansatz die systematische Unterstützung von Kindern mit besonderen Bedürfnissen bei der Teilnahme an Spiel- und Kommunikationsprozessen mit anderen Kindern in der Kindertageseinrichtung auf. Teil des Qualifizierungskonzeptes für pädagogische Fachkräfte ist es gezielt den Blick auf die verschiedenen Entwicklungspotenziale von Kindern mit unterschiedlichen Bildungsbedürfnissen (z.B. Sprachentwicklungsverzögerungen, Autismus, etc.) zu richten.

Für die Professionalisierung frühpädagogischer Fachkräfte wären im Rahmen einer inklusiven Perspektive auf sprachliche Entwicklung und Förderung folglich konzeptionelle und theoriegestützte Entwicklungsarbeiten dringend angezeigt. Hierbei wäre es von Nöten vor der Hintergrundfolie inklusiver Aspekte der frühpädagogischen Qualitätsentwicklung eine systematische Analyse der vorhandenen Sprachförderkonzepte und der aktuellen bildungspolitisch motivierten Aktivitäten in Kindertageseinrichtungen vorzunehmen.