

# Inklusion in der Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte

Orientierungsfragen für die Selbstevaluation von  
Ausbildungseinrichtungen

Christin Haude und Sabrina Volk



GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium  
für Bildung  
und Forschung



# Inklusion in der Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte

Orientierungsfragen für die Selbstevaluation von  
Ausbildungseinrichtungen

Christin Haude und Sabrina Volk



GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium  
für Bildung  
und Forschung



## Liebe Leserinnen, liebe Leser,

Wer gegenwärtig eine Ausbildung absolviert oder studiert, um später in einer pädagogischen Einrichtung mit Kindern zu arbeiten, wird sicherlich mit unterschiedlichen Konzepten im Umgang mit Diversity oder der Herausforderung inklusiver Bildung konfrontiert. Fachschulen, Hochschulen und Universitäten machen sich auf den Weg um den Anforderungen inklusiver Bildung gerecht zu werden. Sie können dabei durchaus an Entwicklungslinien anknüpfen, wie sie z.B. in der interkulturellen Pädagogik, der Geschlechterforschung oder der Sozial- und Sonderpädagogik in den vergangenen vierzig Jahren entwickelt wurden. Zudem haben sich auch die Ausbildungseinrichtungen und viele Lehrende und Forschende daran beteiligt, dass der Wandel hin zu einer Umsetzung von inklusiven Bildungsorganisationen und Sozialen Diensten nunmehr auch in der Breite begonnen hat und weit über Modellprojekte hinausgeht.

Gleichzeitig fordert dieser Schritt die Ausbildungsorganisationen jetzt noch einmal neu: Wenn „Diversität“ und „Inklusion“ und vor allem die mit diesen Begriffen verbundenen Ansprüche an die Bildungsinfrastruktur und Sozialen Dienste aus dem Schatten der Modellprojekte heraustreten, sind auch neue Konzepte in den Ausbildungseinrichtungen gefragt. Auch hier können Ansätze der „diversity education“ nicht mehr nur auf einzelne Module beschränkt bleiben oder sich in Wahlpflichtfächern verbergen, sondern es geht darum das Curriculum insgesamt zu reflektieren und entsprechend zu öffnen. Denn wer zukünftig in einer Bildungsorganisation und in Sozialen Diensten arbeiten soll, die „inklusiv“ organisiert sind, hat auch einen Anspruch darauf, entsprechend ausgebildet zu werden: Dies bedeutet, auch in den Ausbildungseinrichtungen den Schritt aus dem Schatten der Modellprojekte und vereinzelter Module in die Breite zu wagen und das jeweilige Curriculum zu hinterfragen.

Im Forschungsprojekt „Diversity in der Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte“ haben wir uns eingehend mit der Frage befasst, wie in der Entwicklung und Ausdifferenzierung der Ausbildungsangebote für frühpädagogische Fachkräfte mit der Verschiedenheit von Kindern in den Ausbildungsstrukturen und -inhalten im historischen Verlauf umgegangen wird, welche Entwicklungspfade hinsichtlich Diversity im Ausbildungssystem für den Bereich U10 erkennbar sind und wie diese hergestellt werden. Als Ergebnis ließen sich Pfade der geschichtlichen Entwicklung in der Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte rekonstruieren und es konnte herausgearbeitet werden, wie diese an einer Metastruktur „gesunder Normalentwicklung“ orientiert sind. Diese Pfade zu ‚brechen‘ oder zu öffnen, soweit es gewollt ist, gelingt nicht in einer Reformsekunde, sondern wird viele Schritte brauchen. Hierzu einen Beitrag zu leisten, haben wir uns mit dieser Broschüre zur Aufgabe gemacht.

Der Broschüre liegt ein Forschungsprojekt zugrunde, das zwischen 2011 und 2015 an der Universität Hildesheim durchgeführt und durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) gefördert wurde.<sup>1</sup>

Für die Unterstützung in der Verwirklichung dieser Broschüre danken wir Prof. Dr. Wolfgang Schröer und Tabea Noack vom Institut für Sozial- und Organisationspädagogik an der Universität Hildesheim.

---

1 Das dieser Broschüre zugrundeliegende Vorhaben wurde mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01NV1125 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autorinnen.

# Inhalt

<b>Kapitel 1: Wozu dient dieses Arbeitsheft?</b> .....	3
Wie ist das Arbeitsheft aufgebaut?.....	4
An wen wendet sich das Arbeitsheft? .....	4
Wie können Sie das Arbeitsheft benutzen? .....	5
<b>Kapitel 2: Inklusive Prozesse anregen – Ansatzpunkte und Ziele finden?</b> .....	6
<b>Kapitel 3: Auf dem Weg zur Inklusion – Empfehlungen zur (Selbst-)Evaluation</b> .....	10
Das Evaluationsinstrument – Aufbau, Initiierung, Fragenkatalog.....	11
Initiierungsphase .....	12
Transparenz und Anerkennung .....	12
Dokumentation .....	12
Das erste Treffen .....	13
Fragen zur (Selbst-)Evaluation.....	13
Benachteiligungen in Kategorisierungen erkennen .....	14
Normvorstellungen reflektieren.....	16
Vielfalt erkennen und gestalten .....	17
Vielfalt aufnehmen .....	18
Vielfalt partizipativ leben .....	19
Schreiben und entwickeln Sie! .....	20
<b>Kapitel 4: Das zugrundeliegende Forschungsprojekt</b> .....	21
Das Vorgehen .....	22
Exkurs Pfadtheorie .....	23
Ergebnisse .....	25
Folgerungen .....	27
<b>Literatur</b> .....	28

## Kapitel 1: Wozu dient dieses Arbeitsheft?

In den vergangenen Jahren ist in der Bildungsforschung intensiv über Konzepte von Diversity Education diskutiert worden. Vor allem die Herausforderungen für Bildungseinrichtungen in der seit längerem geführten Debatte über inklusive Bildungseinrichtungen für *alle* Kinder führten zu der Frage, wie in pädagogischen Settings die unterschiedlichen Potenziale der Kinder und Jugendlichen entsprechend berücksichtigt werden können. Wie Sie wissen, wurde der Fokus dabei auch auf das pädagogische Personal selbst gerichtet und es wurden in diesem Rahmen neue konzeptionelle, organisationale und methodische Herangehensweisen gefordert, die entsprechend auch neue Ausbildungsinhalte und -strukturen verlangen.

Somit stehen Ausbildungseinrichtungen und Sie, als die dort tätigen Auszubildenden bzw. Lehrkräfte, vor der Herausforderung, die Auszubildenden auf die Umsetzung von Diversity Education oder Inklusion vorzubereiten. Allerdings zeigt unsere Analyse von Ausbildungslehrplänen und Modulplänen, dass der Ansatz von Diversity Education bislang noch kaum Einzug gehalten hat. So konnten bisher kein Konzept, sondern lediglich curriculare Bausteine hinsichtlich Diversity bzw. Inklusion in den Ausbildungsplänen (Lehr- und Modulplänen) gefunden werden.

Offensichtlich ist, dass die Forderung, Diversität und Heterogenität als Normalität zu betrachten, wie es in zahlreichen bildungspolitischen Dokumenten heißt, nicht ausreicht, um eine Bildungskultur herzustellen, die Chancengerechtigkeit für alle beabsichtigt und ermöglicht: Die Bildungsorganisationen und Sozialen Dienste müssen „sich des Themas Chancengerechtigkeit und Bildungserfolg konkreter und gezielter annehmen, anstatt im Bereich der ideologischen Dispute und der Suche nach möglichst unverfügbaren Begriffen zu verharren.“ (Alleman-Ghionda 2013, S. 235-236) Diese Forde-

rung (und hoffentlich auch dieses Arbeitsheft) wollen dazu anregen, dass Soziale Dienste und (Aus-)Bildungsorganisationen ihre Zugänge und Positionierungen zu den Herausforderungen, die mit den Begriffen Inklusion und Diversität verbunden sind, weitergehend reflektieren.

Gerade Ausbildungseinrichtungen stehen in diesem Kontext vor zahlreichen Fragen: Wie können zukünftige Fachkräfte<sup>2</sup> darauf vorbereitet werden, inklusive Strukturen in den Sozialen Diensten und Bildungsorganisationen zu etablieren? Wie können sie Inklusion so umsetzen, dass die Sozialen Dienste und Bildungsorganisationen gerechte und faire Bildungsbedingungen in einer sozial hierarchischen und sich über Selektionsprozesse reproduzierenden Gesellschaft mitgestalten? Wie können sie sozialen Desintegrationsprozessen begegnen? Wie können Ausbildungsorganisationen sich selbst auf den Weg machen, um diese vielfältigen Herausforderungen zu begegnen?

Dieses Arbeitsheft wird Ihnen diese Fragen nicht einfach beantworten können, soll Ihnen aber mit der Selbstevaluation die Möglichkeit geben, diese Fragen für Ihre Einrichtung selbst zu beantworten, beziehungsweise sich auf die spannende Reise zur Implementierung von Inklusion in Ihrer Einrichtung zu begeben.

---

<sup>2</sup> Hiermit werden Auszubildende und Studierende umschrieben.

Durch das vorliegende Arbeitsheft sollen Umsetzungsanregungen eines Konzeptes von Diversity Education bzw. Inklusion für den Ausbildungsbereich an Berufs-, Fach- und Hochschulen gegeben werden. Das vorliegende Arbeitsheft ist somit eine Handreichung für die Praxis. Es soll helfen, das Handeln vor Ort anregend zu unterstützen und somit eine aktive Beteiligung am gesamtgesellschaftlichen Prozess der Inklusion begünstigen.

### ■ Wie ist das Arbeitsheft aufgebaut?

An diese Einführung schließt sich ein Kapitel an, das Anregungen gibt, wie man sich den komplexen Anforderungen von Inklusion, die in ihrer Gänze kaum von einer einzelnen Organisation geschweige denn einer Einzelperson erfüllt werden können, annähern kann.

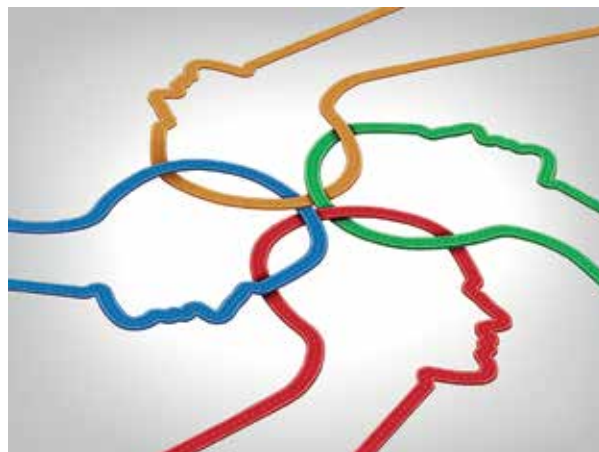
Im dritten Kapitel wird das Evaluationsinstrument und dessen Fragenkatalog vorgestellt und in seiner Praxisanwendung beschrieben. Die Evaluationsfragen stellen dabei kein eins zu eins zu übernehmendes Werkzeug dar. Wir möchten Sie dazu anregen, das Evaluationsinstrument und dessen Fragen als Anreize für die (auf Ihre eigenen Rahmenbedingungen und angedachten Ziele abgestimmte) Umsetzung zu nutzen und um eigene Fragen zu erweitern.

Im vierten Kapitel stellen wir in aller Kürze den forschungstheoretischen Hintergrund dieses Arbeitsheftes dar. So werden Ausgangspunkt, Fragestellungen und Ziele des zugrunde liegenden Forschungsprojektes skizziert sowie die herangezogene Theorie und das methodische Vorgehen umrissen, ehe die Ergebnisse und die Folgerungen, die schlussendlich zur Entstehung dieses Heftes führten, dargelegt werden.

### ■ An wen wendet sich das Arbeitsheft?

Im Prinzip wendet sich das Arbeitsheft an all jene, die im Bereich der Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte tätig sind, einschließlich der Auszubildenden. Sämtliche Fragestellungen sind möglichst offen gehalten um in verschiedensten Ausbildungsstätten und Fachrichtungen angewendet werden zu können. So sollen sie einerseits sowohl in (Berufs-)Fachschulen, aber auch Hochschulen und Weiterbildungseinrichtungen Anwendung finden können, sich damit andererseits aber zugleich an sämtliche damit in Blickrichtung und Profession durchaus vielseitigen Lehrenden und Lernenden dieser Einrichtungen richten.

Das in diesem Arbeitsheft vorgestellte Evaluationsinstrument richtet sich darüber hinaus an eine größere Adressat\_innengruppe. Neben Leitungskräften, Lehrkräften und zukünftigen Fachkräften ist es erstrebenswert, auch pädagogische Fachkräfte aus den Sozialen Diensten oder Bildungsorganisationen einzubinden, um neben den gemeinsamen Zielen für Ausbildungsstrukturen und -vermittlung weiterhin die (spätere) Bildungspraxis sowie -strukturen im Praxiszusammenhang erarbeiten zu können.







## Kapitel 2: Inklusive Prozesse anregen – Ansatzpunkte und Ziele finden?

Inklusion ist als ein gesellschaftlicher Prozess angelegt, in dem eine Vielzahl von Einrichtungen, Akteur\_innen sowie Entscheidungen zusammenwirken müssen. Inklusion ist somit eine umfassende Anforderung, in der (Aus-)Bildungseinrichtungen bildlich gesprochen nur einige Zahnräder im Getriebe darstellen. Neben den Abhängigkeiten in denen (Aus-)Bildungseinrichtungen stehen und die sie nur bedingt verändern können, setzt die Realisierung einer inklusiven Pädagogik innerhalb der Bildungseinrichtung gleichzeitig ein grundlegend verändertes Verständnis von Normalität und Vielfalt voraus und bringt ebenfalls viele ineinandergreifende und vielschichtige pädagogische Handlungskonsequenzen mit sich (Albers 2011, S. 13).



Die Umsetzung von Inklusion oder inklusiver Pädagogik ist somit eine komplexe Anforderung und stellt Akteur\_innen im (bereits lange bestehenden und verfestigten) selektionsorientierten (Aus-)Bildungssystem vor vielschichtige Herausforderungen. Trotz des Bewusstseins um diese immense Herausforderung, soll hier nicht mehr das Ob erörtert, sondern das Wie der Umsetzung angeregt werden. Wie kann man also die großen Anforderungen realistisch angehen, ohne sich in der Komplexität zu verlieren?

Möchte man inklusive Prozesse mitgestalten, ist es empfehlenswert, sich über die eigenen Positionen und Möglichkeiten (als Einzelperson und Organisation) bewusst zu werden, um gemäß den Spielräumen entsprechende Ziele und Ansatzpunkte für inklusive Prozesse abzustimmen. Dieses Kapitel dient daher zur Orientierung hinsichtlich der Fragen: Wo liegen meine und unsere Steuerungs- und Veränderungsmöglichkeiten? Wo können wir an guten Dingen anknüpfen? Welche Voraussetzungen/Bedingungen sollten wir unter allen Umständen verändern? und An welchen Umgestaltungswünschen werden wir uns wahrscheinlich (noch) die Zähne ausbeißen?

In Anlehnung an bekannte Anregungen hinsichtlich integrativer und vorurteilsbewusster Prozesse soll deutlich gemacht werden, welches unterschiedliche Veränderungs- und Steuerungsvermögen einzelne Personen oder Akteur\_innengruppen haben können.

Bereits in der Integrationspädagogik (Klein/Kreie/Kron/Reiser 1987) und in jüngeren Positionen (Prenzel 2010; Kron 2011; Albers 2011, S. 10f.) wird darauf hingewiesen, dass es notwendig ist, verschiedene (Handlungs-)Ebenen zu beachten. Inklusion in (Aus-)Bildungseinrichtungen kann nicht allein bezogen auf didaktische Fragen oder die Unterrichtsebene Beachtung finden.

Die folgende Tabelle stellt eine Zusammenführung verschiedener Aspekte hinsichtlich integrativer Prozesse und vorurteilsbewusster Bildung dar. Beiderseits werden dabei vier Betrachtungsebenen erkennbar, nämlich eine subjektive, eine interaktionelle, eine institutionelle und eine gesamtgesellschaftliche Ebene.

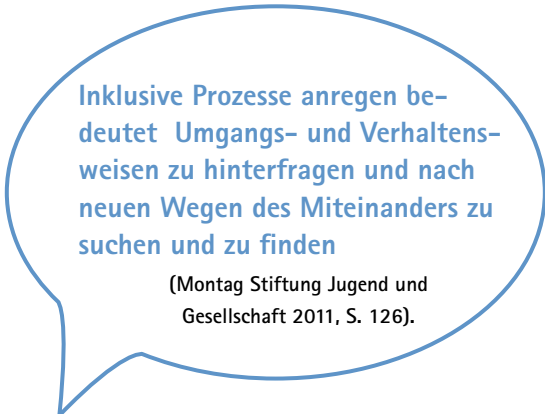
Voraussetzungen für integrative Prozesse	Ziele und Prinzipien vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reflexion der eigenen Einstellungen und Haltungen gegenüber Andersartigkeit (subjektive/innerpsychische Ebene)</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Jeder erfährt Anerkennung und Wertschätzung als Mitglied von sozialen Gruppen und als Individuum (Wissen, Können und Hintergrund).</li> </ol>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Herstellung von gemeinsamen positiven Zeiten innerhalb der Peergroup bzw. im pädagogischen Team etc. (interaktionelle Ebene)</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>2. Auf Basis von Anerkennung und Wertschätzung Andersartigkeiten in Beziehungen akzeptieren und mit ihnen lernen empathisch umzugehen.</li> </ol>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bereitstellung einer angemessenen Umgebung durch Öffnung bzw. Abbau von Barrieren (institutionelle Ebene)</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>3. Gemeinsame Sprache und Raum für Verständigung darüber ermöglichen, was fair und unfair ist. Das beinhaltet Erfahrungen von Frustration, Ausgrenzung, Widerstand etc. ernst zu nehmen und Veränderungsprozesse zu initiieren.</li> </ol>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Positionierung gegenüber Vielfalt als Normalität (Inklusions-Agenda) und gegen Diskriminierung (Selektions-Agenda) (gesamtgesellschaftliche Ebene)</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>4. Ermutigung und Wege für ein aktives, konstruktives und gemeinsames Eintreten gegen einseitige oder diskriminierende Verhaltensweisen.</li> </ol>

(Albers 2011, S. 10f.; Wagner/Hahn/EnBlin 2006, S. 19, 33)

In dieser Übersicht werden Voraussetzungen und Prinzipien zur Verwirklichung von Inklusion bzw. einer inklusiven Pädagogik zusammengestellt. Sie stellt eine Orientierungshilfe dar, inwieweit und an welcher Stelle Personen Veränderungen auf individueller, interaktioneller (z.B. in Teams) oder der institutionellen Ebene insgesamt ansetzen können.<sup>3</sup>

Erscheinen die Spielräume von Einzelpersonen auf den ersten Blick gering, stellt die subjektive Ebene für (inklusive) Veränderungsentscheidungen auf institutioneller oder gesellschaftlicher Ebene doch einen bedeutsamen Faktor dar. Denn selbst die Bereitstellung einer barrierefreien oder selektionsvermeidenden Umgebung ist kein Garant für inklusive Pädagogik. Neben der Beachtung der (zumeist noch nicht

auf Inklusion abgestimmten) Rahmenbedingungen oder Strukturen ist eine Wahrnehmung und Reflexion von (persönlichen, interaktionellen bzw. institutionellen) Routinen und Verhaltensweisen notwendig. Umgestaltungen hin zu einer inklusionssensiblen Einrichtung, in der das System sowie die Strukturen stets aufs Neue an die Bedürfnisse der Menschen anzupassen sind. Diese Anpassungen beinhalten zahlreiche Herausforderungen und Dilemmata, die es erforderlich machen, „pragmatisch nach Lösungen zu suchen und Balanceakte miteinander zu vollführen“ (Boban/Kruschel/Wetzel 2013, S. 75).



3 Es können jedoch auch andere Betrachtungsebenen hilfreich sein. Der Kommunale Index arbeitet beispielsweise mit fünf Ebenen: Die Ebene der einzelnen Person, Die Ebene Mensch-zu-Mensch, Die Ebene öffentlicher Organisationen, Die Ebene der Vernetzung, Die Kommune als Ganzes (Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft 2011, S. 25f., 37), „auf denen jede\_r Einzelne selbst wirken kann – oder von der Wirksamkeit anderer profitieren kann“ (ebd., S. 25).

In der folgenden Tabelle werden einige vorherrschende Dilemmata (resultierend aus widersprüchlichen und dennoch gleichzeitig wirkenden Selektions- und Inklusionsansprüchen) dargestellt. Anhand dieser Gegenüberstellung soll beispielhaft verdeutlicht werden, wie man

(eigene) vorherrschende (eventuell widersprüchliche) Routinen und Rahmenbedingungen für die vier Ebenen auslegen und das Veränderungs- bzw. Steuerungsvermögen einzelner Personen oder Akteur\_innengruppen einordnen kann.

selektionsorientierte	Wirkungsmechanismen	inklusionsorientierte
<b>subjektive Aspekte</b>		
Wissen des Einzelnen		Weisheit der Vielen
Blick auf Störfaktoren von Abläufen; Blick auf Lerndefizite, Störungen, Schwächen		statt gegen etwas zu sein, für etwas sein; Blick auf Stärken
Blick auf Leistungsmessung und -beurteilung		Blick auf Abbau von Barrieren(Teilhabe)
die Welt (nur) mit seinen Augen sehen		erst verstehen – dann verstanden werden
<b>interaktionelle Aspekte (von Schulstrukturen)</b>		
motivieren		begeistern, inspirieren, überzeugen (lassen)
Personen unterrichten („fördern & fordern“)		Personen ggf. aufrichten (begleiten & anregen)
Lehrer_innenrolle als ‚Curriculumerfüller_innen‘		Lehrer_innenrolle als Begleiter_innen und Resonanzraum für Potenziale
„Allein-Be-Lehrer“ (z.B. Frontalunterricht)		„Alle-Voneinander-Lernen“ (Peer-Peer-Lernen)
jemanden („optimal“) fördern und fordern, da abholen, wo er/sie/es steht		sich in Auseinandersetzungen reiben und aneinander in Resonanz wachsen
auf Zeiteffizienz setzende forcierte (oberflächliche) Befassung		Exemplarische Tiefgänge, Versuche und Irrtümer, Flows und Leerläufe brauchen Zeit
Bewältigung von (standardisierten) Selektionshürden		Lernen durch Partizipation (an selbst gewählten Themen, mit selbst definiertem Kontinuum von Passiv- und Aktiv-sein)
<b>institutionelle Aspekte (von Schulstrukturen)</b>		
Passt die Person in unsere Einrichtung/Gruppe?		Wie muss sich unsere Einrichtung/Gruppe verändern, um die Person aufnehmen zu können?
Altersgleiche ‚Kohorten‘, Peerkulturüberhöhung		altersgemischte Gruppierungen, Transgenerationalität
Zeugnisse und Noten		Portfolio und Zertifikate
Prüfungen und ‚Ausschlusshürdenlauf‘		Präsentationen und Feste
Anpassung bzw. Messung der Menschen und Prozesse mittels Standards, Vergleichsarbeiten		Anpassung der Leistungsstanderhebung an die Entwicklungsverläufe der Menschen
getaktete Stundenpläne		Individuelle Logbücher, Raum für Spontanes
gleiche Lerninhalte zur gleichen Zeit anhand einer Methode, Unterrichtsstörung als Gefahr für Schulerfolg		hoch individualisierter sowie gemeinschaftsstiftender, offener Unterricht
<b>gesamtgesellschaftliche Aspekte</b>		
Defizite und Abweichungen als Ausgangspunkte für Unterstützungsmaßnahmen (Finanzierung)		Stärken und Interessen als Ausgangspunkte pädagogischer Arbeit
vorgegebene Curricula(ziele), Lernstandards		selbst gesetzte (ggf. gemeinsame) Lernziele
Professionsspezifische Einrichtungen (z.B. Schule – Schulsystem; Krankenhaus – Gesundheitssystem)		multiprofessionelle Teams sowie multiprofessionelle Einrichtungen
sozial konstruierte Kategorien bzw. Identitäten		Intersektionalität, soziales Verständnis von sich wandelnden komplexen Identitäten

(Albers 2011, S. 15f.; Allemann-Ghionda 2013, S. 175, S. 235f.; Boban/Kruschel/Wetzel 2013, S. 74ff.; Burow 2013, S. 30ff.; Graf/Weigl 2012, S. 33ff.; Klemm/Preuss-Lausitz 2012, S. 20, 28ff.)

Die in dieser zweiten Tabelle dargestellten Kontraste sind als zwei Pole zu sehen, die Wirkmechanismen einer tendenziell selektionsorientierten bzw. einer eher inklusiven Agenda zugeordnet werden können.<sup>4</sup>

Das bedeutet, dass, wenn Sie beispielsweise Ihre Arbeitsbedingungen vermehrt mit den Nennungen der linken Spalte umschreiben können, von einer verstärkten selektionsorientierten Ausrichtung der Rahmenbedingungen ausgehen können.

Aufgrund der langjährig selektionsorientierten Ausrichtung und Gestaltung des (Aus-)Bildungssystems ist meist eine starke linke Verortung zu erwarten. In diesem Fall ist es sinnvoll, die (bei Ihnen) vorherrschenden Rahmenbedingungen und Regeln dahingehend zu reflektieren und zu erörtern, inwiefern diese (für Sie als Person bzw. Organisation auf gleicher Ebenen liegen und überhaupt) veränderbar oder (durch eine andere Ebene) vorgegeben sind. Nach der Erfassung von realisierbaren Umgestaltungsmöglichkeiten sind weiterhin das WOHIN, das WIE und mit WEM zu überdenken. Die Tabelle soll Ihnen dabei Anreize für das WOHIN (rechte Spaltenseite) und für das mit WEM (Ebenen) geben.<sup>5</sup> Die Ebenen bieten eine Orientierung, ob Veränderungsprozesse z.B. in Teams oder in der gesamten Organisationen (interaktionelle bzw. institutionelle Ebene) angeregt werden sollten.

Bei der Ermittlung von möglichen Veränderungsprozessen ist der Blick aber nicht nur auf die Defizite, sondern auch auf die Stärken zu richten. Bestehende gewollte Aspekte (eventuell

rechte Spaltenzuordnungen) sollten daher ebenfalls Beachtung finden und als Veränderungs- bzw. Steuerungsvermögen verstanden werden. Das meint, dass mit einem Bekräftigen bzw. Ausbauen von angestrebten Strukturen (wie offenen Unterrichtsphasen) und Gestaltungen (wie ‚Alle-Voneinander-Lernen‘) ungewollte Routinen überlagert und somit ebenfalls Veränderungsprozesse angeregt werden können.

Verorten Sie Ihre Arbeitsbedingungen und -strukturen eher in der rechten Spalte, deutet dies auf Bedingungen oder Gestaltungen hin, die sich vermehrt an inklusionsorientierten Ansprüchen ausrichten. In diesem Fall liegen Reflexionspunkte darin, ob bzw. inwiefern die barrierefreie und selektionsvermeidende Umgebung (aufgrund veränderter Bedürfnisse der Menschen) diesen weiter angepasst werden kann oder muss.

Wie bereits erwähnt, ist ein Erreichen von barrierefreien oder selektionsvermeidenden Bedingungen kein Garant für Inklusion. Eine inklusionssensible Pädagogik sowie Einrichtung erfordern auf dem Weg des Miteinanders stets aufs Neue die Reflexion und, wenn nötig, die Umgestaltung von Umgangs- und Verhaltensweisen oder Rahmenbedingungen.

4 Auch Aspekte auf der linken Seite (wie ‚Allein-Be-Lehrer‘) können in einem inklusionssensiblen Bildungssystem vorzufinden sein und umgekehrt können Aspekte auf der rechten Seite (wie Lernen durch Partizipation) in einem selektionsorientierten Bildungssystem angestrebt werden.

5 Anstöße für das WIE sollen mit den Fragekatalog im folgenden Kapitel gegeben werden.

## Kapitel 3: Auf dem Weg zur Inklusion – Empfehlungen zur (Selbst-)Evaluation

Als Auszubildende bzw. Lehrende stellen sich Ihnen aktuell bezogen auf Inklusion sicher viele Fragen. Diese können beispielsweise sein: Wie können zukünftige Fachkräfte darauf vorbereitet werden, inklusive Strukturen in den Sozialen Diensten und Bildungsorganisationen zu etablieren? Wie können sie sozialen Desintegrationsprozessen begegnen? Wie können Ausbildungsorganisationen sich selbst auf den Weg machen, um diesen vielfältigen Herausforderungen zu begegnen?

Besitzen Akteur\_innen, wie Sie welche sind, ein Interesse an der Gestaltung von Veränderungen, ist (basierend auf der Theorie der Pfadabhängigkeit siehe Kapitel 4) ein Werkzeug erstrebenswert, in welchem sich Akteur\_innenkollektive finden, um gemeinsam neue Ansichten und Abweichungshandlungen zu bestimmen sowie sich ihrer Ressourcen, Steuerungsmöglichkeiten bzw. deren Ausbau bewusst werden zu können.<sup>6</sup>

Vor diesem Hintergrund soll im Folgenden ein Instrument zur Selbstevaluation vorgestellt werden, mit dem Sie in Ihrer Ausbildungsorganisation die Routinen, Konzeptionen und Zugänge etc. der Organisation bzw. der Akteur\_innen reflektieren können, um gemeinsam die aktuellen Herausforderungen bearbeiten und in einem Prozess der Organisationsentwicklung gestalten zu können. Dies bedeutet, dass Sie und andere Akteur\_innen mit dem Instrument ermuntert werden, zu reflektieren, ob und wie in Ihrer Einrichtung Diversity verstanden bzw. bereits „gelebt“ wird und welche Aspekte Unterschiede zwischen Menschen zu Barrieren (in der Partizipation und sozialen Teilhabe) werden

lassen. „Denn nicht die Wahrnehmung und die Herstellung von Differenzen sind das Problem – Vielfalt ist ja gerade gewünscht –, sondern wie und ob daraus Chancen(un)gleichheiten produziert werden.“ (Korff/Roman 2013, S. 211) Es soll daher die Möglichkeit gegeben werden, zu erkennen, welche soziale Barrieren schaffende Differenzsetzungen wie selbstverständlich in den Organisationen produziert und reproduziert werden oder als quasi natürlich gegeben angenommen werden. Das meint, den Blick auf Barrieren, deren Reflexion und Minimierung zu richten (Seitz 2011).

Insgesamt soll mit dem Instrument zur Selbstevaluation eine Diskussion über Inklusion und Diversity im Kreis aller Ihrer am Ausbildungs- bzw. Studiengang Beteiligten – am Ort des Geschehens – ermöglicht werden. Es soll damit zur organisationalen Öffnung beitragen, damit auch „alte“ Fragen aus der Perspektive von Diversity neu gestellt werden und die eigenen organisationalen Routinen gegenüber bestehenden sozialen Benachteiligungen und Ungleichheiten sensibilisiert werden (Korff/Roman 2013). Ziel ist es, dass Sie als Beteiligte die impliziten und expliziten Differenzsetzungen, die zu sozialen Benachteiligungen führen, in Ihrem Ausbildungs- bzw. Studiengang wahrnehmen, über Veränderungsmöglichkeiten diskutieren und diese ausgestalten.

<sup>6</sup> Jenes kann durch organisationsinterne Investitionen und Zugriffe auf – im institutionellen bzw. einrichtungsexternen Netzwerk – vorhandene Ressourcen sowie Kompetenzen geschehen. Neben der Aktivierung erforderlicher Ressourcen bildet die Gewinnung entsprechender Einflussfaktoren oder von Gültigkeit (eventuell durch Auszeichnungen) ferner eine Basis für eine Steuerung von Veränderungsprozessen.

## Das Evaluationsinstrument – Aufbau, Initiierung, Fragenkatalog

Das Instrument eignet sich insbesondere für einen Projekt- oder Studiengangstag an der jeweiligen Einrichtung<sup>7</sup> oder kann in der Planung, Studiengangsentwicklung oder beispielsweise in der Vorbereitung von Akkreditierungsprozessen eingesetzt werden. Es zielt auf eine gemeinsame Reflexion und Zielerarbeitung. Dabei ist erstrebenswert, neben Leitungskräften, Lehrkräften und zukünftigen Fachkräften<sup>8</sup> auch pädagogische Fachkräfte aus den Sozialen Diensten oder Bildungsorganisationen einzubinden, um neben den gemeinsamen Zielen für Ausbildungsstrukturen und -vermittlung auch die (spätere) Bildungspraxis und deren Strukturen im Praxiszusammenhang erarbeiten zu können.

Der Fragenkatalog ist jederzeit durchführbar, d.h. er kann bei der Aufnahme von neuen Kolleg\_innen, zu Beginn eines neuen Ausbildungsprofils oder als Zwischenevaluation eingesetzt werden. Zielführend ist dabei eine wiederkehrende (z.B. jährliche) Durchführung, um sehen zu können, welche vereinbarten Maßnahmen umgesetzt werden konnten bzw. welche generellen Veränderungen eingetreten sind. Entsprechend erfolgt das Vorgehen jeweils in drei Schritten:

- 1) Ist-Zustand
- 2) Wo wollen wir hin?
- 3) Wie wollen wir das erreichen?

<sup>7</sup> Es ist so angelegt, dass es sowohl in (Berufs-)Fachschulen als auch in Hochschulen und Weiterbildungseinrichtungen eingesetzt werden kann.

<sup>8</sup> Der Einbezug von zukünftigen Fachkräften in den Prozess der Selbstevaluation und der Organisationsentwicklung basiert unter anderem auf der in der Inclusive Education etablierten Perspektive, dass Lernen partizipativ gestaltet sein sollte (Schumann 2009, S. 51).



Diese drei Schritte werden in den folgenden Ebenen der organisationalen Selbstreflexion evaluiert:

- Benachteiligungen in Kategorisierungen erkennen
- Normvorstellungen reflektieren
- Vielfalt erkennen und gestalten
- Vielfalt aufnehmen
- Vielfalt partizipativ leben

Die Nutzungsmöglichkeiten der hier vorgestellten Frageebenen sind vielfältig und sollten entsprechend der eigenen Rahmenbedingungen und angedachten Ziele abgestimmt werden.

### Initiierungsphase

Im Folgenden werden daher (Initiierungs-)Anregungen gegeben, die als Anreize für die Umsetzung dienen sollen.<sup>9</sup>

Innerhalb der Initiierungsphase sind Fragen bezüglich der Bildung des Evaluationsteams und der Zugangsweise, z.B. inwiefern der Fragenkatalog in vorherrschende Reflexions- oder Evaluationsformen integriert werden sollte, zu klären.

<sup>9</sup> Weitere differenziertere Umsetzungsmöglichkeiten für Evaluationsprozesse zu finden unter Boban/Hinz 2003, S. 24ff. oder Korff/Roman 2013, S. 213ff.

- Wie viel Zeit steht für eine Selbstevaluation zur Verfügung?
- Welches Wissen oder welche Abläufe sind in unserer Organisation hinsichtlich (Selbst-) Evaluation oder Schulentwicklung vorherrschend?

Das sind Fragen, die zu Beginn des Prozesses realistisch bedacht werden sollten. Die Beantwortung derartiger Fragen kann von Ihnen als Initiatoren durchgeführt oder als erste Aufgabe des Evaluationsteams angelegt werden. Die Bildung eines Evaluationsteams kann durch die Ergänzung einer bestehenden Steuerungsgruppe für die Schulentwicklung (um Vertreter\_innen der Schüler\_innen, nicht unterrichtendes Personal und Eltern etc.) oder durch Neuwahlen (z.B. initiiert durch eine vorhandene Steuerungsgruppe) erfolgen. Wertvoll ist es, wenn bereits in der Initiierungsphase neben der Schulleitung und leitenden Mitarbeiter\_innen auch die Schulgemeinschaft angesprochen und involviert werden kann (z.B. durch den Wahlprozess des Evaluationsteams, Informationsveranstaltungen, Bekanntmachungen auf der Einrichtungshomepage oder Umfragen<sup>10</sup>).

### Transparenz und Anerkennung

Ein transparentes Vorgehen empfiehlt sich im ganzen Prozess der Selbstevaluation. Außerdem ist die Aufmerksamkeit auf realistische und kontextsensible Zielsetzungen, konkret und positiv zu formulierende Arbeitspläne und auf (sich negativ auswirkende) Gruppendynamiken zu richten. Neben dem WAS (erreicht werden soll) ist dabei verstärkt auf das WIE (es erreicht werden soll) zu achten. Die mit dem Instrument der Selbstevaluation beabsichtigte Reflexion sollte nicht nur auf die Schulorganisation, sondern bewusst auch auf das Evaluationsteam bezogen sein. Angestrebt wird eine inklusions- bzw. di-

versitätssensible Zusammenarbeit, in der allen – unabhängig von Geschlecht, Herkunft, Status etc. – zugehört wird und zugleich niemand die Diskussionen dominiert.

Innerhalb der Treffen Ihres Evaluationsteams ist demzufolge nicht nur die organisatorische und inhaltliche Planung von Bedeutung, sondern ebenso die Beachtung von vorhandenen oder sich entwickelnden Einrichtungs- und Gruppenprozessen. Für Ihre Team- bzw. Einrichtungsmitglieder kann es daher hilfreich sein, die verschiedenen Phasen von Gruppenprozessen<sup>11</sup> zu kennen, um dieses Wissen bei der Analyse oder Überwindung von Konflikten nutzen zu können. Weiterhin empfiehlt sich eine wechselnde Moderation, die auf Grundlage von (vorher gemeinsam erarbeiteten und) festgehaltenen Gesprächsregeln Sorge dafür trägt, dass Berichte über die eigene Identität, Gefühle etc. in einer anerkennenden Umgebung stattfinden, d.h. dass Aspekte der Identität nicht bewertet werden bzw. zu unsachlichen Diskussionen zwischen den Teilnehmenden führen (Wagner/Hahn/Enßlin 2006, S. 44).

### Dokumentation

Der Fokus der Evaluation und bei der begleitenden Dokumentation liegt vor allem auf der Organisation als Ganzem und nicht bei einzelnen Personen. Falls dennoch personenbezogene Details beschrieben bzw. veröffentlicht werden, sollten Rücksprache und ein sensibler Umgang mit Personendaten erfolgen.<sup>12</sup> Für die Dokumentation der Evaluation bietet es sich an, einerseits innerhalb der Treffen Ansichten und Ergebnisse anhand der einzelnen Ebenen der Fragen festzuhalten und andererseits diese anhand eines

<sup>10</sup> Es kann auch ein eigener Fragebogen zum Thema Inklusion (innerhalb der Evaluationsgruppe oder des Unterrichtprojektes) für alle Einrichtungsmitglieder erarbeitet werden.

<sup>11</sup> Gruppenprozesse können vereinfacht in die vier Phasen 1. Ankommen, 2. Krisen und Konflikte 3. Koooperative Arbeitsprozesse und 4. Rückkehr (Langmaack/Braune-Krickau 2000) unterteilt werden.

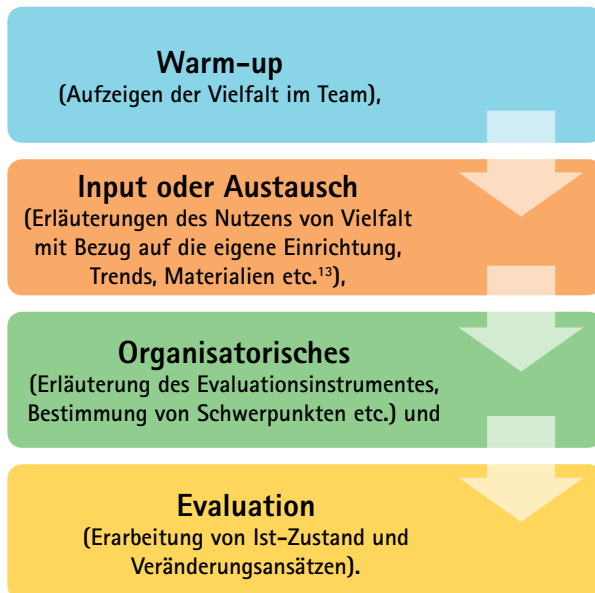
<sup>12</sup> Hinweise zum Datenschutz zu finden unter [www.evaluation-bw.de](http://www.evaluation-bw.de).



Berichtes oder einer kurzen Darstellung (z. B. im Internet) allen zugänglich zu machen.

**Das erste Treffen**

Beim ersten Treffen sind neben der Vorstellung der zu bearbeitenden Fragen ein Austausch sowie eine lösungsorientierte Zusammenschau des Ist-Zustandes (z.B. nach personen-, beziehungs- und strukturbezogenen Dimensionen gegliedert) zielführend, um ein kontextsensibles und realisierbares Vorgehen von künftigen Arbeitsschritten (wie eine Prioritätenliste hinsichtlich des Fragenmaterials) bestimmen zu können. Ein solches Treffen könnte folgende Bausteine umfassen:



**Fragen zur (Selbst-)Evaluation**



13 Hierbei kann auf die zahlreich vorhandenen Materialien im Internet zur Thematik inklusive Schule zurückgegriffen werden, wie z.B. die „Checkliste Inklusion“ ([www.lsa.hessen.de](http://www.lsa.hessen.de)) oder das Praxisheft „Inklusive Schule für alle gestalten“ ([www.lsa.hessen.de](http://www.lsa.hessen.de)).

## Benachteiligungen in Kategorisierungen erkennen

Ausbildungen zeichnen sich unter anderem dadurch aus, dass sie von einem Curriculum inhaltlich und zeitlich strukturiert werden. Welche Benachteiligungen aus Kategorisierungen entstehen können, wird innerhalb der folgenden Ebenen „Benachteiligungen in Kategorisierungen erkennen“ sowie „Normvorstellungen reflektieren“ anhand der Fragen von Ihnen evaluiert.

Es findet sich sowohl in allen Lehr- als auch Modulplänen die Vorgabe, Akzeptanz, Toleranz sowie Wertschätzung gegenüber Vielfalt zu vermitteln. Trotz dieser positiven Benennung von Vielfalt sind in den meisten „Spielregeln“ jedoch nur einzelne „Spielräume“ genannt (z.B. „andere Feste feiern“ oder „anderer Erstspracherwerb“ neben Deutsch), in denen Adressat\_innen ihre Vielfalt leben können. Gleichzeitig soll in fast allen frühpädagogischen Curricula in den Ausbildungseinrichtungen ebenfalls kategorisierender und separierender Umgang mit Vielfalt gelehrt werden. Allgemein wird durch die bestehenden Zuschreibungen und Rahmenbedingungen eine Ausrichtung an einer medizinisch, psychologisch und pädagogisch gesunden Normalentwicklung deutlich, die vorhandene Differenzierungen bestimmt.

Dabei geht es im Kern nicht darum, jede Differenzsetzung als problematisch zu charakterisieren, sondern um die Frage, welche – gewollten und ungewollten – Ausgrenzungs- und Stigmatisierungsprozesse mit diesen Differenzsetzungen verbunden sind. So stehen die Differenzsetzungen häufig in Verbindung mit der Diagnose von Entwicklungsverzögerungen oder körperlichen Auffälligkeiten, Störungen, Behinderungen oder es werden Professionsgrenzen markiert. Entsprechend geht es darum zu reflektieren, ob die z.B. als selbstverständlich

angenommenen „Förderungen“, die mit diesen Kategorisierungen verbunden sind, in das organisationale Setting einer inklusiven Einrichtung passen und welche Stigmatisierungen damit verbunden sind.

### 1) Ist-Zustand

- Welche Zuschreibungen von Besonderheiten werden im Curriculum sowie in den Lehrinhalten genutzt und welche (pädagogischen) Handlungen werden davon abgeleitet?
- Welche Umschreibungen von Vielfalt (wie Armut, Illegalität) werden im Curriculum nicht aufgeführt? Welche (pädagogischen) Auswirkungen leiten wir von diesen ab bzw. vermitteln wir?
- Welche dieser Zuschreibungen sowie daraus abgeleiteten (pädagogischen) Handlungen ziehen aussondernde, benachteiligende bzw. nicht anerkennende Auswirkungen für die Adressat\_innen nach sich?
- In welchem Rahmen führen Unterschiedlichkeiten oder Besonderheiten zu solidarischem Lernen und Leben? Welche Aussagen im Curriculum stehen für Denkmuster, die beinhalten, dass alle Menschen mit ihren jeweiligen Unterschiedlichkeiten und Besonderheiten eine bestmögliche und nicht ausschließende Förderung erhalten sollen?

## 2) Wo wollen wir hin?

- Wie stellen wir uns eine Vielfalt befürwortende und fördernde (Lern-)Umgebung vor? (Welche Rollen haben darin Kategorisierungen bzw. Zuschreibungen?)
- Welche gelebten Anerkennungen von Vielfalt bzw. Vermittlung im Umgang mit Heterogenität sind für uns besonders erstrebenswert?
- Wie wollen wir die soziale Umwelt außerhalb der Organisation mitgestalten?

## 3) Wie wollen wir das erreichen?

- Reflexion der differenzierenden Denkmuster und deren Auswirkungen, die den pädagogischen Handlungen zugrunde liegen.
- Welche pädagogischen Grundvorstellungen müssen sich entsprechend verändern?
- Wie können diskriminierende und ungewollte Auswirkungen von Zuschreibungen in Zukunft erkannt, abgeschwächt oder aufgelöst werden?



## Normvorstellungen reflektieren

Jedem Curriculum liegen ordnende Normvorstellungen sowie bestimmende Auffassungen vom Kind<sup>14</sup> und vom „normalen Leben“ zu Grunde, die zumeist uneindeutig, verdeckt oder versteckt und widersprüchlich sind. Die mitunter in den Lehr-/Modulplänen vorzufindende Anforderung (an zukünftige Fachkräfte) einer Bewusstmachung der jeweiligen Normzuschreibungen bzw. der daraus abgeleiteten unbewussten Grenzziehungen oder Zuschreibungen bezieht jedoch z.B. rechtliche Vorgaben oder die Struktur der Ausbildungseinrichtung kaum mit ein. Zudem werden diese Normvorstellungen nur selten in Verhältnis zu den gesellschaftlichen Integrations- und Desintegrationsprozessen gesetzt. Bezogen auf Diversity bzw. Inklusion ist eine Reflexion von (inhaltlich und strukturell) vorherrschenden sowie dominierenden Normvorstellungen entscheidend, um diese gestalten, rahmen und in ein Verhältnis zur sozialen Umgebung und der eigenen Organisationsstruktur setzen zu können.

### 1) Ist-Zustand

- Welches Bild vom Kind und vom „normalen“ Aufwachsen und Leben zeigt sich in unserem Lehr- bzw. Modulplan?
- Was sollen Lehrkräfte über Kinder vermitteln bzw. zukünftige Fachkräfte über diese erlernen?
- Welche Vorstellungen vom Kind haben wir? Welche Bilder vom Kind vermitteln wir?
- Welches dominierende Normbild ist, beruhend auf den identifizierten Vorstellungen, erkennbar?

### 2) Wo wollen wir hin?

- Wie sehen wir ein erstrebenswertes Verständnis vom Kind? Welche Wirkung hat dieses Verständnis auf unser pädagogisches Handeln im Unterricht, in Praxisphasen bzw. -begleitungen?
- Was wären (aus den hier vorherrschenden Normvorstellungen) sich vermutlich ergebende, ungewollte und ungünstige Normzuschreibungen?
- Wie könnten unerwünschte dominierende Vorstellungen abgeschwächt werden, um der Vielfalt/Heterogenität gerechter werden zu können?
- Inwiefern müssten pädagogische Positionierungen der Organisation verändert werden, um sich von gängigen Normvorstellungen lösen zu können?

### 3) Wie wollen wir das erreichen?

- Wie sollte zukünftig über normierende Denkmuster und Standards (auf inhaltlicher sowie struktureller Ebene) reflektiert werden? Wie kann hier Reflexion angeregt werden?
- Wie kann ein gemeinsamer Austausch über bzw. die Erarbeitung von vielfältigen Vorstellungen (vom Kind) unter Beachtung von Handlungen bei Abweichungen etabliert werden?
- Wie stellt sich die Umsetzung dieser Vorstellungen innerhalb der Ausbildung und nach außen dar?

<sup>14</sup> Die in den Fragen ersichtliche Ausrichtung auf den Aspekt Bilder vom Kind kann durch andere Aspekte (wie Bild von Lehrkraft, zukünftigen Fachkräften, Ausbildungseinrichtung) ersetzt werden.

## Vielfalt erkennen und gestalten

Im Kontext von Ausbildung stellt sich neben der Vermittlung von Inhalten ferner die Frage, wie Lehrkräfte zukünftige Fachkräfte darauf vorbereiten können, in einer sozial hierarchischen und sich über Selektionsprozesse reproduzierenden Gesellschaft inklusive Organisationsstrukturen zu etablieren. Lehrende sowie zukünftige Fachkräfte haben zudem häufig keine eigenen Erfahrungen mit inklusiven Settings aus ihrer Bildungsbiographie. Darum ist es zielführend, Diversity oder Inklusion nicht nur im Hinblick auf die Arbeit mit Kindern zu bedenken, sondern sich der großen Vielfalt in der Ausbildungseinrichtung selbst (z.B. biographische Vielfalt in Lehrer\_innenschaft sowie bei zukünftigen Fachkräften) bewusst zu werden und sich dieser zu bedienen, um gemeinsam Wege hin zu einer Vielfalt einbeziehenden sowie wertschätzenden Beziehungs- und Lernatmosphäre zu finden.

### 1) Ist-Zustand

- Wo werden Problemlagen und (Prozess-) Entscheidungen gemeinsam erörtert, erarbeitet oder geformt?
- Welche (berufs- oder bildungs-)biographischen Erfahrungen mit Diversität bestehen in unserer Lehrer\_innenschaft und bei unseren zukünftigen Fachkräften? Wie werden diese für das gemeinsame Einrichtungsleben nutzbar gemacht?
- Wer hat welche Erfahrung von sozialer Benachteiligung und Stigmatisierung erlebt?
- Wie wird unter Lehrkräften und/oder zukünftigen Fachkräften die Diversität der Lernsettings bzw. der Lerngruppen professionell reflektiert?

### 2) Wo wollen wir hin?

- Wie sollen zukünftig berufs- bzw. bildungsbiographische Erfahrungen reflektiert werden?
- Inwiefern bestimmt das Klima unter den Lehrkräften sowie zukünftigen Fachkräften diesen Austausch? Wie kann das Klima (positiv) verändert werden?

### 3) Wie wollen wir das erreichen?

- Supervision zur Reflexion der berufs- bzw. bildungsbiographischen Erfahrungen soll zur Selbstverständlichkeit werden.
- Inhalte zur Anregung der Reflexion eigener biographischer Erfahrungen von zukünftigen Fachkräften und der Diversität der Lerngruppe sollen in das Einrichtungskonzept eingearbeitet werden.
- Das Personalmanagement soll durch ein Vielfaltsmanagement geöffnet werden. Es soll ein Klima der Anerkennung und Wertschätzung von Vielfalt auf allen Ebenen vorherrschen.



## Vielfalt aufnehmen

Hinsichtlich eines Leitbildes, das Vielfalt bzw. Heterogenität als Normalfall ansieht, sind neben der Anerkennung von Vielfalt innerhalb der eigenen Einrichtung ebenso vorherrschende Aussonderungsfunktionen (beispielsweise bei Übergängen) zu beachten. Vorzufindende Übergangs- bzw. Zugangskriterien repräsentieren auch einen Umgang mit Vielfalt und bewusste sowie ungewollte Ausschlüsse von Vielfalt sollten kritisch reflektiert werden. Bei einer Öffnung der Aufnahme muss weiterhin der Umgang mit der (nun vorhandenen) komplexen Vielfalt Beachtung finden, z.B. in vorzufindenden ausschließenden bzw. hemmenden Gegebenheiten in Ausbildungs- und (Berufs-)Praxiseinrichtungen (siehe folgenden Abschnitt: Vielfalt partizipativ leben). Die Umgestaltung zu einer inklusionssensiblen Einrichtung, in der das System sowie die Strukturen an die Bedürfnisse der Menschen anzupassen ist, beinhaltet zahlreiche Herausforderungen und Dilemmata, die es immer erforderlich machen, „pragmatisch nach Lösungen zu suchen und Balanceakte miteinander zu vollführen“ (Boban/Kruschel/Wetzel 2013, S. 75). Ein erster entscheidender Schritt zur inklusions- und diversitätssensiblen Einrichtung besteht dabei in einem öffentlichen Bekenntnis zur Vielfalt, welches sich z.B. anhand der (aufgenommenen) Personen widerspiegelt.

### 1) Ist-Zustand

- Was repräsentiert unsere Ausbildungseinrichtung im Umgang mit Vielfalt (z.B. hinsichtlich Lehrkräften und zukünftigen Fachkräften)?
- Anhand welcher Gesichtspunkte findet die Auswahl von zukünftigen Fachkräften und Lehrkräften statt? Sprechen unsere Maßnahmen dabei bestimmte Personen(-gruppen) an oder schließen diese aus?

- In welcher Beziehung stehen Eingangsvoraussetzungen zu den Arbeitsformen oder -bedingungen in unserer Organisation?

### 2) Wo wollen wir hin?

- Was sollten unsere Lehrkräfte, zukünftigen Fachkräfte bzw. was soll die Ausbildungseinrichtung idealerweise hinsichtlich des Umgangs mit Vielfalt repräsentieren?
- Welche Konsequenzen hätte ein Verständniswechsel (z.B. auf Auswahlverfahren oder Arbeitsformen)?
- Welche Probleme können sich bei Übergängen (für zukünftige Fachkräfte) oder beim Einstieg in die Ausbildungspraxis bzw. den Beruf auftun? Inwiefern werden Übergangssituationen begleitend unterstützt?

### 3) Wie wollen wir das erreichen?

- Übergangs- bzw. Zugangskriterien (hinsichtlich Diversity und Inklusion) kritisch reflektieren und variabler<sup>15</sup> gestalten, um möglichst auf allen Ebenen Vielfalt zu würdigen.
- Das Leitbild der Einrichtung mit den Nutzer\_innen besprechen und weiterentwickeln.
- Die Übergänge in die Organisation und zwischen Organisation und sozialer Umgebung gerechter gestalten.

<sup>15</sup> Gegebenenfalls erste Phase der Bewerbung anonymisieren (durch Bewerbung mit bereitgestelltem Formular bzw. Online-Masken oder nachträglicher Anonymisierung) um Verzerrungseffekte (VoB 2014, S. 37f.) zu minimieren (Antidiskriminierungsstelle des Bundes Berlin 2012).

## Vielfalt partizipativ leben

Bestehende Strukturen und Normierungen geben nur bedingt Antworten auf Herausforderungen im Umgang mit der komplexen Vielfalt (von Menschen). Besteht aber ein Interesse, diese unübersichtliche Vielfalt als Normalität anzuerkennen und wertzuschätzen, erscheint es zielführend, diversity- bzw. inklusionssensible Wandlungsprozesse zugleich auf mehreren Ebenen (beispielsweise auf konzeptioneller sowie organisationaler Ebene) anzuregen. Einer der Grundgedanken von Diversity und Inklusion besteht in der Erkenntnis, dass verschiedene Differenzen (wie Geschlecht, Herkunft, Gesundheit etc.) eine gleichzeitige Wirkung aufweisen können (Diversity Education).<sup>16</sup> Daraus ergibt sich die Zielsetzung, dass Rahmenbedingungen an den Bedürfnissen und Besonderheiten der Beteiligten – und unter deren Mitsprache – auszurichten sind, um Bildungseinrichtungen für *alle* zu schaffen (Inclusive Education). Somit wird eine fördernde, transparente, partizipative (Einrichtungs-)Demokratie angestrebt, die individuelle Bedürfnisse und Neigungen der Beteiligten/Akteur\_innen (an)erkennt und sich auf diese einstellen will (Burow 2013, S. 31). Vorrangig geht es dabei „um eine Revolution in den Köpfen, [...] nicht um kosmetische Korrekturen in Architektur oder Bezeichnungen der Schule. Es geht um die Etablierung einer anderen Kultur und einer anderen Wertehaltung“ (Grundschule Berg Fidel 2012, S. 5), in der wir Abschied nehmen von strikten, normierenden, leistungsorientierten etc. Lernzielen und stärker einen Fokus auf die Bildung des Gemeinschaftsgefühls zulassen sollten (Radtke 2012, S. 13).

<sup>16</sup> Als Beispiele können die nebeneinander existierenden und nicht unter Diversity Education zusammengeführten Bereiche wie Interkulturelle Pädagogik, Gender-sensible Pädagogik und Inklusionspädagogik (Behindertenarbeit) angeführt werden.

### 1) Ist-Zustand

- Diversity sowie Inklusion werden unterschiedlich verstanden. Welches Verständnis der Begriffe findet sich in den Inhalten unseres Ausbildungs-/Studienganges? Wie werden die Begriffe vermittelt?
- Inwiefern finden Lernziele von Diversity Education oder Inclusive Education auch Anwendung auf Lehrkräfte und zukünftige Fachkräfte?
- Welche Formen von Partizipation sind in der Ausbildungseinrichtung und in den Lehrinhalten etabliert?
- Wo liegen die organisationalen Grenzen der Partizipation?

### 2) Wo wollen wir hin?

- Wie können die Akteur\_innen in der Ausbildung besser beteiligt werden? Welche Formen von Peer-Learning, statusübergreifenden Lehr-Lernformen etc. sind etabliert?
- Wie können Bedürfnisse und Besonderheiten auch von Minderheiten Gehör finden und partizipative Rahmenbedingungen dafür gestaltet werden?
- Wie werden die Beteiligungsrechte aller gesichert und die Antidiskriminierungsrichtlinien umgesetzt?

### 3) Wie wollen wir das erreichen?

- Wie können Räume für (in Veränderungsprozessen) auftretende Aushandlungsprozesse etabliert werden?
- Wie werden soziale Benachteiligungen in unserer Organisation thematisiert?
- Erarbeitung eines Leitbildes zur Antidiskriminierung und demokratischen Organisation.
- Einrichtung von gemeinsamen statusaufgreifenden Lernorten (z.B. zur Erarbeitung diversitätssensibler Lehrinhalte).

### Schreiben und entwickeln Sie!

Wir haben von einem Ausblick Abstand genommen, da wir die Fragen nicht als abschließend betrachten, sondern lediglich als eine Anregung, gemeinsam in Ihrer Ausbildungsorganisation ins Gespräch zu kommen und einen Prozess anzustoßen. Lassen Sie sich ermuntern, andere Fragen zu stellen und sich neue Settings zu schaffen. Wenn Sie sich über unsere Fragen ärgern, schreiben Sie neue und nutzen Sie die Kraft des Ärgers, um etwas zu verändern!

Es ist zu früh, um zu resümieren, zu welchen organisationalen Entwicklungen und Veränderungen die Thematisierung von Inklusion und Diversity führen kann. Dies wird sich in den kommenden Jahren zeigen.

Wenn es dazu führt, dass einige neue und auch „alte“ Fragen wieder gestellt werden, ist schon einiges erreicht. Es wird aber vor allem darauf ankommen, ob Sie diese Fragen oder auch andere Anregungen nutzen, um die organisationalen Strukturen und die Positionierung Ihrer Ausbildungseinrichtung in ihren sozialen Verflechtungen reflektieren. Wir wünschen Ihnen viel Freude und Kraft einen neuen Blick auf Ihre Organisation zu werfen!





## Kapitel 4: Das zugrundeliegende Forschungsprojekt

Grundlegend für die Entstehung dieses Arbeitsheftes war das Forschungsprojekt „Diversity in der Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte. Eine organisationstheoretische Untersuchung zu Entwicklungsverläufen und Pfadabhängigkeiten“. Das Projekt fand im Rahmen der BMBF-Förderung der empirischen Bildungsforschung zum Thema „Ausweitung der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogischer Fachkräfte“ statt und wurde durch ein Team der Universität Hildesheim durchgeführt.

Grundlegend beabsichtigte das Vorhaben eine Untersuchung der Entwicklung und Ausdifferenzierung der Ausbildungen von frühpädagogischen Fachkräften. Im Zentrum stand dabei die Frage, wie mit der Verschiedenheit von Kindern in den Ausbildungsstrukturen und -inhalten (auch im historischen Verlauf) umgegangen wird. Ausgehend vom organisationstheoretischen Konzept der Pfadabhängigkeit, das das Hineinwirken zurückliegender Ereignisse und Entscheidungen in die Gegenwart betont, ging es daher um die Identifizierung von ggf. existierenden Entwicklungspfaden bezogen auf Diversity im Ausbildungssystem für frühpädagogische Fachkräfte.

**Pfadabhängigkeit: „Man schleppt mit, was man einst wurde.“**

(Patzelt o. Jahr, Folie 69)

Die Ziele des Forschungsvorhabens bestanden insofern in

- a) einer bundesweiten Analyse der Einbeziehung von Diversity in Lehr- und Modulplänen frühpädagogischer Fachkräfte,
- b) einer Untersuchung der Entwicklung und Ausdifferenzierung des frühpädagogischen Ausbildungssystems sowie der pfadbildenden Ereignisse und Verfestigungsmechanismen und
- c) der Ableitung von Handlungsperspektiven für zukünftige Vorgehensweisen.

Die im Vorhaben gewonnenen Erkenntnisse dienten schlussendlich der Entwicklung von Anregungen, wie künftig der Ansatz von Diversity Education in den Ausbildungsstrukturen implementiert werden kann. Die im Forschungsvorhaben ursprünglich angedachte Gestaltung von übergreifenden Handlungsanweisungen erschien für die zahlreichen unterschiedlichen Ausbildungseinrichtungen im Anspruch der Berücksichtigung von Vielfalt nicht angemessen. Das Projektteam entschloss sich daher, anstelle von allgemeinen Antworten für die Formulierung von – dialoganregenden und individuell zu beantwortenden – Fragen. In der Umsetzung dieser Überlegungen entstand das vorliegende Evaluationsinstrument. Aufgrund des Anspruches, das Instrument möglichst vielen Einrichtungen und Personen zugänglich zu machen, wurde die vorliegende Broschüre vom Bundesministerium für Bildung und Forschung gefördert.

## ■ Das Vorgehen

Auf der Grundlage einer ersten Beschreibung der Ausbildungsstrukturen wurden für die Analyse die relevanten Ausbildungs- und Studiengänge sowie vier Bundesländer ausgewählt, in denen diese vertieft betrachtet wurden.

Einbezogen wurden dabei Ausbildungsangebote, die erstens kind(heits)bezogen pädagogisch ausgerichtet sind und sich zweitens (mit Blick auf Diversity und Inklusion) auch auf die Tätigkeit in integrativen oder inklusiven Einrichtungen beziehen. Damit rückten ebenfalls die Ausbildungsgänge für Heilerziehungspflege und Heilerziehungspflegehilfe in den Fokus der Betrachtungen. Pflegerische Berufe wurden somit teilweise mit einbezogen, sofern sie pädagogische Fürsorge betreffen, also nicht in erster Linie therapeutisch, psychologisch oder medizinisch angelegt sind.

Die Auswahl der relevanten Studienangebote beruhte größtenteils auf der (Internet-)Recherche kindheitspädagogischer Studiengänge der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF) im Jahr 2012, welche alleamt einbezogen wurden.

Demzufolge wurden aus der Betrachtung der Ausbildungsstruktur für den Bereich U10 folgende Ausbildungsgänge ausgewählt:

- Sozialassistent\_in, Kinderpfleger\_in bzw. Sozialpädagogische\_r Assistent\_in,
- Erzieher\_in,
- Heilerziehungspflegehelfer\_in,
- Heilerziehungspfleger\_in,
- Kindheitspädagogische Studiengänge.

Frühpädagogische Fachkräfte sind im Kontext dieses Forschungsvorhabens somit pädagogisch

Tätige mit einer pädagogischen (Berufs-)Fach-, Fachhoch- oder Hochschulausbildung, bezogen auf das Arbeitsfeld der frühen Bildung.

Die Auswahl der vier zu analysierenden Bundesländer erfolgte auf der Grundlage von Strukturdaten (wie Einwohnerzahl und -dichte, Erwerbstätigkeit, Quote von Menschen mit Behinderung) und einem Vergleich der Anzahl an Ausbildungsmöglichkeiten (wie Fachschulen bzw. Fachakademien, Berufsfachschulen, Bachelor- und Masterstudiengängen). Aufgrund der starken Abhängigkeit der Dokumentenanalyse von den jeweiligen politisch geltenden Bestimmungen wurde weiterhin eine erste inhaltliche Betrachtung der Ausbildungslehrpläne vorgenommen. Gemäß der Annahme möglichst großer Varianz (bezüglich der relevanten Merkmale) wurden die Bundesländer Baden-Württemberg, Hamburg, Nordrhein-Westfalen und Sachsen-Anhalt ausgewählt.<sup>17</sup>

Die erste Phase der Dokumentenanalyse bezog Ausbildungs-, Prüfungs- und Studienordnungen sowie Lehr- und Modulpläne ein und wurde vor allem im Hinblick auf zwei Dimensionen durchgeführt: Auf der strukturellen Ebene wurden die verschiedenen Säulen der Ausbil-

<sup>17</sup> Hamburg wurde repräsentativ für einen der deutschen Stadtstaaten vor allem aufgrund der dort gegebenen Ausbildungsmöglichkeit zum\_r Sozialpädagogischen Assistent\_in ausgewählt. Baden-Württemberg stach aufgrund der hohen Studiengang- und Fachschulenzahl hervor und Nordrhein-Westfalen hinsichtlich der hohen Anzahl von Berufsfachschulen. Kontrastiv zum Bundesland Baden-Württemberg, mit welchem Nordrhein-Westfalen ansonsten viele Ähnlichkeiten bezüglich der Auswahlkategorien aufweist, besteht in NRW eine deutlich höhere Quote von Menschen mit Behinderungen. In dieser Konstellation stellt sich die interessante Frage, ob anhand der deutlich höheren Behindertenquote ein Einfluss auf Differenzlinien zu erkennen ist. Sachsen-Anhalt steht repräsentativ für die fünf neuen Bundesländer und wurde aufgrund der relativ frühen Einrichtung seiner (trotz geringer Einwohnerdichte) durchschnittlich hohen Bachelor-Angebote ausgewählt.

dungsangebote betrachtet und danach gefragt, wo und wie mit Blick auf die Organisationsstrukturen verschiedene Differenzen (wie beispielsweise frühpädagogische oder sonderpädagogische Angebote) hergestellt werden. Vor allem aber wurde auf der inhaltlichen Ebene danach gefragt, wie Differenzlinien konzeptionell hergestellt werden, ob etwa in aktuellen Ausbildungsplänen und -konzeptionen einzelne „Problemsäulen“ (wie beispielsweise Interkulturelle Pädagogik, gendersensible Pädagogik oder Anti-Bias-Arbeit) existieren und wie diese begründet und hergeleitet werden. Begleitend fand eine Dokumentenanalyse von aktueller und historischer Fachliteratur bezogen auf die betrachteten Ausbildungen statt.

In einer zweiten Phase wurden Expert\_inneninterviews in den Ausbildungseinrichtungen vor Ort durchgeführt. Expert\_innen waren dabei Ausbildungsverantwortliche, Dozierende sowie Leitungspersonen. Sie gaben Auskunft über die Sichtweise und Wirklichkeit in der Praxis.

Mit Hilfe der in den Dokumentenanalysen und den Interviews gewonnenen Daten wurden dann erste relevante Ereignisse und Mechanismen, die einen einmal eingeschlagenen Pfad weiter verfestigten, herausgearbeitet und in zwei Projektbeiratstreffen mit Fachexpert\_innen diskutiert.

## ■ Exkurs Pfadtheorie

Bevor in diesem Kapitel die Ergebnisse des Projekts vorgestellt werden, geben wir eine Einführung in die Pfadtheorie, auf die die Auswertung der erhobenen Daten gründet.

Der Begriff des Entwicklungspfades, dessen sich in diesem Forschungsprojekt immer wieder bedient wurde, entstammt der Theorie der Pfadabhängigkeit. Ausgangspunkt dieser Theorie sind wirtschaftshistorisch angelegte Betrachtungen. Sie geht grundsätzlich von einem his-

torischen „Entwicklungspfad“ von Institutionen und Organisationen aus, der eine hohe Tendenz zu Stabilität und Kontinuität aufweist.<sup>18</sup> Der Ansatz verweist letztlich darauf, dass bestimmte Regulationsformen und somit auch pädagogische Reformen von historischen Entwicklungskontexten „abhängig“ sind, die wiederum – beispielsweise durch bestimmte Modelle der Erwerbszentrierung, Subsidiarität, Familienorientierung, geschlechtsspezifische Arbeitsteilungen etc., aber auch durch regionale Kulturen und Ökonomien – geprägt sind.

Mit dem Historizitätsprinzip (*history matters*) wird im Sinne der Pfadtheorie davon ausgegangen, dass in der Vergangenheit getroffene Entscheidungen sowie entstandene Denkweisen und Routinen bis in die Gegenwart hinein wirksam sind (Beyer 2005, S. 6), indem vorangegangene Entscheidungen immer nachfolgende Entscheidungen mitprägen (Schreyögg/Sydow/Koch 2003, S. 261). Damit schränken sie in der Folge mögliche Handlungsalternativen ein und führen zu einem Verharren in möglicherweise unerwünschten Entwicklungspfaden bis hin zu einem institutionellen *Lock-In*, so dass Korrekturen von einer anderen (höheren) Ebene aus notwendig werden (Ackermann 2003, S. 4).

Das wohl prominenteste Beispiel ist das der „QWERTY-Tastatur“<sup>19</sup> (David 1985). Obwohl die der Tastaturanordnung zugrundeliegenden Entwicklungsmotive wie z.B. die Minimierung von Verhakungen sowie ein schnelles Schreiben des Wortes „Typewriter“ längst weggefallen sind, blieb die Qwerty-Tastatur langfristig erhalten und andere z.B. schreibergonomische Tastaturen konnten sich auf dem Markt nicht durchsetzen (Beyer 2005, S. 8).

18 Zur Pfadtheorie allgemein Ackermann 2003; Beyer 2005; David 1994 oder North 1992.

19 Dabei handelt es sich um die Anordnung der Buchstaben, die wir alle auf unseren PC-Tastaturen vorfinden.

Die Grundfrage des Pfadkonzeptes lautet insofern: Warum halten sich bestimmte Zustände und Entwicklungsverläufe beharrlich, obwohl sie eigentlich unerwünscht sind und es andere, womöglich bessere Konzepte gibt?

Ein klares abgrenzbares Verständnis von Pfadentwicklung geht von spezifischen Verstärkungs- und Rückkopplungsmechanismen aus, den *Increasing returns*. Diese sind als positive Rückkopplungen bzw. sich selbst verstärkende Schleifen zu verstehen, deren Auftreten im Verlauf zu einer Verfestigung des Pfades führt. Mechanismen können beispielsweise sein, dass eine bestimmte Entwicklung einfach aufgrund ihrer Funktionserfüllung in einem Gesamtsystem immer wieder reproduziert wird oder dass bestimmte Akteur\_innen spezifische Interessen immer wieder durchsetzen oder auch, dass Wertvorstellungen oder gefühlte Verpflichtungen der beteiligten Akteur\_innen zur Reproduktion führen (Mahoney 2000).

In der Literatur lassen sich weitere Kategorisierungen von Mechanismen finden (Beyer 2005), für die Untersuchung im Rahmen des Forschungsprojektes schien es aber notwendig, sich nicht von vornherein aufgrund von Vermutungen auf bestimmte Reproduktionsmechanismen festzulegen, sondern eine möglichst offene Perspektive einzunehmen. Auf diese Weise war es möglich, dem Forschungsgegenstand – Diversity in der Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte – gerecht zu werden, ohne durch bereits bestehende Annahmen die Ergebnisse in eine „erwünschte“ oder „passende“ Richtung zu deuten. Ziel war es vielmehr, zu betrachten, in welcher Art und Weise in den Ausbildungsgängen bestimmte Formen spezialisierter Zugänge und Sichtweisen auf Diversity reproduziert werden oder eben auch nicht.

Im Rahmen des Forschungsvorhabens wurde von einem engen Pfadverständnis ausgegan-

gen, indem die spezifischen Mechanismen bzw. die „Increasing returns“ herausgearbeitet wurden, die der Diskussion und Umsetzung einzelner spezialisierter Zugänge zu Diversity in den Ausbildungsstrukturen zugrunde liegen.

Anhand der pfadtheoretischen Analyse konnte eine historische und verfestigte Entwicklungslinie (Pfad) herausgearbeitet werden, die über alle hier betrachteten Ausbildungen frühpädagogischer Fachkräfte wirkt. Die in einem Pfad wirkenden selbstverfestigten Mechanismen führen dazu, dass (später hinzugekommene) Themen/päd. Ansätze, wie beispielsweise die Interkulturelle Pädagogik, die gendersensible Pädagogik oder die Inklusionspädagogik (Behindertenarbeit) sich lediglich als Randbereiche bzw. (einzeln gedachte) Bausteine unter die bestehende Metastruktur einordnen. Dies führt zu einer separaten und nicht unter Diversity Education zusammengeführten Existenz/Betrachtung von sogenannten Besonderheiten. Wenn nun in den gegenwärtigen Ausbildungsangeboten jeweils eine Merkmalssäule (Gender oder Kultur/Nationalität oder Behinderung oder Klasse/Schicht) separiert von anderen fokussiert wird, dann drängt sich die Vermutung auf, dass dadurch auch das Verständnis von Differenz und Diversität der Auszubildenden in einer „versäulten“ Weise (mit)konstruiert wird.

Die jüngere Organisationsforschung betont die Möglichkeiten von *Pfadöffnungen* und betrachtet auch die Bedingungen für Pfadwechsel bis hin zur Nutzbarmachung pfadabhängiger Entwicklungen im Sinne einer „Pfadkreation“ (Schreyögg/Sydow/Koch 2003). Entsprechend sollen die gefundenen „path-defining-events“ (relevanten Ereignisse) sowie „Increasing returns“ (pfadproduzierende Mechanismen) einerseits den Blick für eventuell problematische und änderungsbedürftige Entwicklungen öffnen und andererseits Chancen ermöglichen, um neue Pfade zu generieren bzw. bestehenden pfad-

abhängigen Entwicklungen eine neue Richtung zu geben. Daraus ergab sich als weiteres Ziel des Forschungsprojekts, Vorschläge und Ideen zu entwickeln, wie künftig der Ansatz von Diversity Education in den Ausbildungsstrukturen implementiert und somit mehr „Inclusiveness“ als horizontale Aufgabe erzielt werden kann. Daher wurden anknüpfend an die Pfadtheorie in einem weiteren Schritt Handlungsmöglichkeiten und Strategien der organisationalen und konzeptionellen Öffnung erarbeitet, um die ungewollten (Mit)Konstruktionen bzw. Verfestigungen aufzubrechen. Methodisch wird somit an die pfadtheoretische Analyse – den Rückkopplungen und selbstverstärkenden Mechanismen – angesetzt und herausgearbeitet, wie und ob diese durch organisationale und konzeptionelle Veränderungen beeinflusst werden können.

## ■ Ergebnisse

Grundsätzlich lässt sich als wesentliches Ergebnis der Studie festhalten, dass sich für die Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte ein historischer Entwicklungspfad aufzeigen lässt, der sich von Beginn an an der Konstruktion einer gesunden Normalentwicklung orientiert hat und auch durch potenzielle „Bruchstellen“ nicht aufgelöst, sondern häufig nur noch verstärkt wurde.

Die Analyse historischer Sekundärliteratur sowie aktueller und historischer Lehr- und Bildungspläne zeigte, dass sowohl in der Sekundärliteratur als auch in den Lehrplänen eine Orientierung an einer gesunden Normalentwicklung besteht. Das bedeutet, dass immer wieder eine Orientierung am gesunden und sog. „normal“ entwickelten Kind stattfindet, während Kinder mit speziellen Bedürfnissen oder Auffälligkeiten entweder nicht gedacht oder aber gesondert gefördert (separiert) werden. So konnte auch bei der Betrachtung der Entwicklungsgeschichte von Einrichtungen zur Kinderbetreuung und damit im Zusammenhang stehender

Professionen diese Betrachtungsweise als eine Art Metastruktur herausgearbeitet werden, an der alle Differenzsetzungen ausgerichtet bzw. Abweichungsrisiken klassifiziert wurden und werden. Es ist also in Bezug auf die Betrachtung von Verschiedenheit in diesem Pfad (der gesunden Normalentwicklung) eine historisch gewachsene Auffassung festzustellen, nach der bio-psychologische Abweichungen/Problemlagen bei kindlichen Entwicklungsverläufen eine gesonderte Förderung und separate Strukturen (für einen bestmöglichen Abbau) benötigen. Diese verfestigten, separierenden Förderungsdenkmuster und -strukturen fanden sich (entsprechend eines verfestigten Pfades) auch in der Analyse aktueller Dokumente und sind als hemmend für die Veränderung hin zu Diversity Education zu sehen.

Da die Pfadtheorie grundsätzlich die Möglichkeit einer Pfadänderung oder eines Pfadbruchs beinhaltet, insbesondere durch einschneidende historische Ereignisse, wurde darauf bei der Betrachtung ein besonderer Fokus gelegt. Aber obwohl politische Großereignisse häufig auch eine Pfadauflösung in vielen Bereichen der Gesellschaft mit sich bringen, ließ sich dies hier nicht bestätigen. So haben z. B. auch die Gründung der DDR oder der BRD sowie die politische Wende 1989 zu keiner grundsätzlichen Veränderung des Pfades geführt: Trotz aller struktureller und inhaltlicher Unterschiede und der verschiedenen Bedingungen blieb die Metastruktur innerhalb der DDR und BRD sowie nach der Wende in den alten bzw. neuen Bundesländern erhalten. Auch der „Sputnikschock“ (1957) und dessen Folgen in den 60er und 70er Jahren, die in den 1960er Jahren fortschreitende Verbreitung neuer pädagogischer Ansätze (wie beispielsweise jenem der Reggio- oder Waldorf-Pädagogik), die Einführung des KJHG (1991) und die Veröffentlichung der PISA-Ergebnisse ab 2000 waren Begebenheiten, die die Diskussion um die Qualität in vorschulischen Bildungsein-

richtungen neu entfachten, dennoch muss festgehalten werden, dass auch bei den hierdurch angestoßenen Veränderungen keine entscheidenden Abweichungen vom Pfad stattfanden. Vielmehr wirkten diese Momente und ihre Folgen eher verstärkend, um die sogenannten *normalgesunden* Kinder auf ein leistungsorientiertes Erwachsenenleben vorzubereiten.

Auch die in den letzten Jahren eingeführten politischen und gesetzlichen Neuerungen, wie die im Jahr 2009 von Deutschland ratifizierte UN-Behindertenrechtskonvention mit der Umsetzungsverpflichtung von Inklusion in allen gesellschaftlichen Bereichen oder der 2011 begonnene Aktionsplan zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention mit Inklusion als zentralem Gedanken, der die gesamte Gesellschaft angeht,<sup>20</sup> bewirkten bisher in den Ausbildungsstrukturen keine Pfadveränderung. Veränderungen von Ausbildungsstrukturen (zu Lernfeldern, Modulen bzw. neuen frühpädagogischen Studiengängen) führten ebenfalls kaum zu grundlegend veränderten Inhalten frühpädagogischer Ausbildungsangebote.

Allerdings zeigt sich, dass neue Sichtweisen hinzugekommen sind, und man sagen kann, dass sich – vor allem im Hochschulrahmen, mit der Etablierung frühpädagogischer Studiengänge, die ebenfalls im Zuge der Bildungs- und Qualitätsdiskurse gesehen werden können, vermehrt ein Einbezug von Diversity – im Sinne von curricularen Bausteinen – abzeichnet, allerdings ohne, dass damit eine Zurücknahme vorhandener (separierender) Strukturen einhergehen würde.

Zudem findet im Ausbildungsbereich der Fachhoch- und Hochschule eine intensivere Thematisierung von Vielfalt hinsichtlich der Begriff-

lichkeiten von Inklusion und Diversity statt, wobei diese in bestimmte Betrachtungsweisen unterteilt erscheinen. Wird Vielfalt im Rahmen von Diversity in Zusammenhang mit mehreren Differenzierungen gesetzt, bestimmen Kategorisierungen um Behinderung bzw. Gesundheit den Bezug zur Inklusion.

Blickt man auf die Fachpraxis, so zeigt sich auch hier, dass längst existierende integrative Denkweisen (innerhalb der gemeinsamen Erziehung) bundesweit vorhandene (separierende) Strukturen bisher nicht aufheben konnten. So belegen Zahlen zur integrativen Betreuung, dass Sonderbetreuung noch längst nicht in allen Bundesländern als Auslaufmodell, das zunehmend von *integrativer* Betreuung abgelöst wird, gehandhabt wird (z.B. Autorengruppe Bildungsberichtserstattung 2014, S. 169f.). Dazu hält Riedel fest: „Während dies in einigen Ländern zwar der Fall ist, gehört in anderen Bundesländern die Betreuung behinderter Kinder in Sondereinrichtungen zum festen Repertoire der Kindertagesbetreuung oder weitet sich sogar erneut aus.“ (Riedel 2007, S. 147)

Aufgrund der Beobachtung, dass die inhaltliche und organisationale Ausgestaltung des Ausbildungssystems in einer *Traditionslinie* verhaftet ist und sich trotz partieller Umdenkprozesse (wie beispielsweise dem der Integrationsbewegung) fortsetzt, ist anhand der Pfadtheorie anzunehmen, dass auch weiterhin Inklusions- bzw. Diversitätsbewegungen durch selbstverstärkende Mechanismen (wie verfestigte Legitimationen von Professionen) behindert werden und so ihre Wirkungsmöglichkeiten nicht vollends entfalten können.

Abschließend lässt sich sagen, dass die in frühpädagogischen Ausbildungsangeboten vorzufindende Anerkennung von Verschiedenheit oder die vereinzelt diversity- bzw. inklusions-sensiblen Denkmuster zwar als Diversity för-

<sup>20</sup> [www.behindern-ist-heilbar.de](http://www.behindern-ist-heilbar.de) oder [www.gemeinsam-einfach-machen.de](http://www.gemeinsam-einfach-machen.de) (Abruf 15.05.2014)

dernde Aspekte zu deuten sind, jedoch führen diese Denkmuster zu keiner allgemeinen Zurücknahme vorhandener (separierender) Strukturen oder Routinen. In Lehr- und Modulplänen werden Abweichungen zumeist problematisiert, und bestimmte besondere Bedürfnisse führen (aufgrund von Grenzen der Profession) zu gesonderter Förderung. Der Umgang mit Vielfalt wird nach wie vor von „bestimmten Problemlagen“ bzw. Abweichungsbezeichnungen bestimmt sowie eingeschränkt. Problematisch für Diversity bzw. Inklusion ist demzufolge nicht vorrangig eine mangelnde Wertschätzung von unterschiedlichen Bedürfnissen, sondern es sind die verfestigten dominanten Standards und Strukturen sowie die daraus resultierenden eingeschränkten und einschränkenden Betrachtungen von Unterschieden<sup>21</sup>, die zu einer abstuften (institutionellen) Klassifikation sowie Trennung führen und somit der Traditionslinie der Separation<sup>22</sup> folgen.

## ■ Folgerungen

Die untersuchten Möglichkeiten einer Pfadöffnung hinsichtlich bildungspolitischer Ereignisse („Sputnikschock“ 1957, PISA 2001/2002 oder die Integrationsbewegung) sowie politische Großereignisse (wie die Gründung der beiden deutschen Staaten im Mai bzw. Oktober 1949) verdeutlichen, dass die herausgearbeitete Metastruktur der gesunden Normalentwicklung von diesen nicht unterbrochen wurde. Um Diversity bzw. Inklusion durchgängig zu etablieren, müs-

sen nicht nur verfestigte Denkweisen hinsichtlich der gesunden Normentwicklung bewusst und (wohl) Schritt für Schritt von neuen Überzeugungen abgelöst werden, sondern ebenso Strukturen und Standards der Separationstradition gezielt verändert werden. Welche (neue) dominante Metastruktur die allgemeingültigen (über alle Professionen der Pädagogik) bio-psychologischen Kategorisierungen abschwächen bzw. auflösen könnte, stellt eine wichtige Frage dar, deren Beantwortung noch nicht absehbar ist<sup>23</sup>. Jedoch ist hinsichtlich der eingenommenen pfadabhängigen Forschungsperspektive anzunehmen, dass die vorgefundenen inklusiv- bzw. diversitätssensiblen Verschiebungen innerhalb der Ausbildungspraxis, sofern kein gezielter Abbau von vorhandenen separierenden Strukturen und Standards erfolgt, diesen (erneut)<sup>24</sup> unterliegen.

Aufgrund der vorgefundenen Pfadbeständigkeit über politische Großereignisse hinaus ist von einer unabsichtlich stattfindenden Pfadauflösung nicht auszugehen. Lediglich durch eine Pfadbrechung, die mit einem absichtsvollen strategischem Handeln von Akteur\_innen in Zusammenhang steht, könn(t)en bestehende (unge-wollte) Denkmuster und Routinen aufgehoben werden (Schreyögg/Sydow/Koch 2003, S. 274 f.).

21 Als Beispiele können allgemein das Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma oder das Dilemma der Zuschreibung von Lernbehinderungen durch Lehrende bzw. zugrundeliegende Lehrstandards genannt werden.

22 Durch die in der Gesellschaft falsch verstandene Gesundheitsfixierung (den durch Werbewirtschaft und Biopolitik vorangetriebenen Imperativ von Fitness, Jugendlichkeit und permanenter Leistungsfähigkeit) werden all diejenigen an den Rand gedrängt, die dem nicht genügen, und werden als „defizitär“ (beispielsweise Menschen mit Behinderungen) umschrieben. (Prengel 2010, S. 17; Bielefeldt 2009, S. 43)

23 Unter dem Begriff „Buen Vivir“ („Das Gute Leben“) ist in Lateinamerika ein Konzept erörtert worden, das ein grundlegendes Verständnis von Diversität (nämlich die Verschränkung von Differenz- und Machtverhältnissen) aufgreift und gesellschaftliche Realitäten nicht in Sonderbereiche aufspaltet und getrennt voneinander oder nacheinander analysiert (Fatheuer 2011, Tuider 2015 i.E.).

24 „Inklusive Pädagogik knüpft auch an frühe historische Traditionslinien an, die vor allem im Laufe der deutschen Bildungsgeschichte durch separierende Strukturen verdrängt worden waren. Die historisch entstandenen Trennungen zwischen Elementar- und Primarbereich sowie zwischen ständischen beziehungsweise leistungsbezogenen Bildungsinstitutionen sind bis heute wirksam, sodass Inklusive Pädagogik im Elementarbereich (und stärker noch in der Schule) auf hartnäckige Widerstände stößt.“ (Prengel 2010, S. 44)

## Literatur

### **Ackermann, R. (2003):**

Die Pfadabhängigkeitstheorie als Erklärungsansatz unternehmerischer Entwicklungsprozesse. In: Schreyögg, G./Sydow, J. (Hrsg.) (2003): Strategische Prozesse und Pfade. Wiesbaden: Gabler, S. 225-255.

### **Aktion Mensch e.V. (2012):**

Inklusion: Schule für alle gestalten. Informationen für Lehrer und Lehrerinnen. *publikationen.aktion-mensch.de/unterricht/AktionMensch\_Inklusion\_Praxisheft.pdf* (Abruf 05.11.2014).

### **Albers, T. (2011):**

Mittendrin statt nur dabei. Inklusion in Krippe und Kindergarten. München: Ernst Reinhardt.

### **Allemann-Ghionda, C. (2013):**

Bildung für alle, Diversität und Inklusion: Internationale Perspektiven. Paderborn: Ferdinand Schöningh.

### **Antidiskriminierungsstelle des Bundes Berlin**

#### **(2012):**

Leidfaden für Arbeitgebende: Anonymisierte Bewerbungsverfahren.

*www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Downloads/DE/publikationen/AnonymBewerbung/Leitfaden-anonymisierte-bewerbungsverfahren.pdf?\_\_blob=publicationFile*

(Abruf 05.11.2014).

### **Autorengruppe Bildungsberichtserstattung**

#### **(Hrsg.) (2014):**

Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen. Bielefeld: Bertelsmann.

### **Beyer, J. (2005):**

Pfadabhängigkeit ist nicht gleich Pfadabhängigkeit. Wider den impliziten Konservatismus eines gängigen Konzepts. In: Zeitschrift für Soziologie 34, H. 1, S. 5-21.

### **Bielefeldt, H. (2009):**

Essay: Zum Innovationspotenzial der UN-Behindertenrechtskonvention. Deutsches Institut für Menschenrechte, Essay No. 5, 3. aktual. und erweitert. Aufl., PDF-Version *www.institut-fuer-menschenrechte.de/uploads/tx\_commerce/essay\_no\_5\_zum\_innovationspotenzial\_der\_un\_behindertenrechtskonvention\_auf3.pdf* (Abruf 28.7.2014).

### **Boban, I./Kruschel, R./Wetzel, A. (2013):**

Doing Inclusion – radikal und expansiv. In: Dorrance, C./Dannenbeck, C. (Hrsg.) (2013): Doing Inclusion. Inklusion in einer nicht inklusiven Gesellschaft. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 72-84.

### **Boban, I. /Hinz, A. (Hrsg.) (2003):**

Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln. Halle: Martin-Luther-Universität.

*www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20German.pdf* (Abruf 14.10.2014).

### **Burow, O.-A. (2013):**

Positive Pädagogik: Mit der Weisheit der Vielfalt zur inklusiven Schule. In: Dorrance, C./Dannenbeck, C. (Hrsg.) (2013): Doing Inclusion. Inklusion in einer nicht inklusiven Gesellschaft. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 27- 41.

### **David, P. (1985):**

Clio and the Economics of QWERTY. American Economic Review 75, S. 332-337.

### **David, P. (1994):**

Why are Institutions the „Carriers of History“? Path Dependence and the Evolution of Conventions, Organizations and Institutions. In: Structural Change and Economics, 5, S. 205-220.

### **Fatheuer, Th. (2011):**

Ein Konzept in Konstruktion. Buen Vivir – Versuch einer kurzen Einführung. In: ILA, Nr. 348, Sept. 2011, S. 4f.



**Graf, Johanna/Weigl, Erich 2012:**

KlasseTeam: Hilfe zur Selbsthilfe für Lehrkräfte an einer inklusiven Schule In: Metzger, Klaus/Weigl, Erich (Hrsg.) (2012): Inklusion – praxisorientiert. Didaktische und methodische Anregungen. Erprobte Modelle und Materialien. Für alle Jahrgangsstufen, Cornelsen, Berlin, S. 33-48.  
 Grundschule Berg Fidel 2012: Eine Schule für alle. Das Konzept. Münster: Selbstverlag.

**Klein, G./Kreie, G./Kron, M./Reiser, H. (1987):**

Integrative Prozesse in Kindergartengruppen. Über die gemeinsame Erziehung von behinderten und nichtbehinderten Kindern. DJI Materialien, Reihe Integration behinderter Kinder. Weinheim/München: DJI. [bidok.uibk.ac.at/library/klein-prozesse.html#idp611360](http://bidok.uibk.ac.at/library/klein-prozesse.html#idp611360) (Abruf 14.10.2014).

**Klemm, K./Preuss-Lausitz, U. 2012:**

Was ist guter inklusiver Unterricht? In: Metzger, Klaus/Weigl, Erich (Hrsg.) (2012): Inklusion – praxisorientiert. Didaktische und methodische Anregungen. Erprobte Modelle und Materialien. Für alle Jahrgangsstufen, Berlin: Cornelsen, S.19- 32.

**Korff, S./Roman, N. (Hrsg.) (2013):**

Promovieren nach Plan? Chancengleichheit in der strukturierten Promotionsförderung. Wiesbaden: Springer.

**Kron, M. (2011):**

Integration als Einigung – Integrative Prozesse und ihre Gefährdungen auf Gruppenebene. In: Kreuzer, M./Ytterhus, B. (Hrsg.) (2011): „Dabei sein ist nicht alles“ – Inklusion und Zusammenleben im Kindergarten. 2. Auflage. München/Basel: Ernst Reinhardt, S. 190-200.

**Landesschulamt und Lehrkräfteakademie Hessen:**

Checkliste zur Inklusion [lsa.hessen.de/irj/LSA\\_Internet?cid=138d1e656bf90c6b6bb0d7cb-f88bf272](http://lsa.hessen.de/irj/LSA_Internet?cid=138d1e656bf90c6b6bb0d7cb-f88bf272) (Abruf 05.11.2014).

**Langmaack,B./Braune-Krickau, M. (2000).**

Wie die Gruppe laufen lernt. Weinheim: Beltz.

**Mahoney J. (2000):**

Path Dependence in Historical Sociology. Theory and Society, Vol. 29, No. 4, S. 507-548.

**Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft (Hrsg.) (2011)**

Inklusion vor Ort. Der Kommunale Index für Inklusion – ein Praxishandbuch. Bonn: Lambertus

**Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft (Hrsg.) (2010):**

Kommunaler Index für Inklusion. Arbeitsbuch. [www.montag-stiftungen.com/fileadmin/Redaktion/Jugend\\_und\\_Gesellschaft/PDF/Projekte/Kommunaler\\_Index/KommunenundInklusion\\_Arbeitsbuch\\_web.pdf](http://www.montag-stiftungen.com/fileadmin/Redaktion/Jugend_und_Gesellschaft/PDF/Projekte/Kommunaler_Index/KommunenundInklusion_Arbeitsbuch_web.pdf) (Abruf 01.12.2014).

**North, D. C. (1992):**

Institutionen, institutioneller Wandel und Wirtschaftsleistung. Tübingen: Mohr.

**Patzelt, W. J. (o. Jahr):**

Einführung in die vergleichende historisch – sozialwissenschaftliche Institutionsforschung II: Einführung in den Evolutorischen Institutionalismus. Vorlesung/Transkript, TU Dresden. [slideplayer.de/slide/634909/](http://slideplayer.de/slide/634909/) (Abruf 01.12.2014)

**Prengel, A. (2010):**

Inklusion in der Frühpädagogik. Bildungstheoretische, empirische und pädagogische Grundlagen. Expertise für das Projekt Weiterbildungsinitiative Frühpädagogischer Fachkräfte (WiFF). München: DJI.

**Radtko, P. (2012):**

Inklusion und Integration – nur eine Frage der Terminologie? In: Metzger, K./Weigl, E. (Hrsg.) (2012): Inklusion – praxisorientiert. Didaktische und methodische Anregungen - Erprobte Modelle und Materialien für alle Jahrgangsstufen. Berlin: Cornelsen, S. 8-18.

**Riedel, B. (2007):**

Kinder mit Behinderungen. In: Forschungsverbund Deutsches Jugendinstitut; Universität Dortmund (Hrsg.) (2007): Zahlenspiegel 2007. Kindertagesbetreuung im Spiegel der Statistik. München: DJI, S. 141-157.

**Schreyögg, G./Sydow, J./Koch, J. (2003):**

Organisatorische Pfade. Von der Pfadabhängigkeit zur Pfadkreation? In: Schreyögg, G./Sydow, J. (Hrsg.) (2003): Strategische Prozesse und Pfade. Wiesbaden: Gabler, S. 257-294.

**Seitz, S. (2011).**

Eigentlich nichts Besonderes – Lehrkräfte für die inklusive Schule ausbilden. In: Zeitschrift Für Inklusion, 0(3). Nov. 2011.  
[www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/83/83](http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/83/83) (Abruf 05.11.2014).

**Tuider, E. (2015):**

Diversity von Anfang an. Überlegungen zu einer inkludierenden Pädagogik. In: Haude, Ch./Volk, S. (2015): „Diversity Education in der Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte – Inklusion als Herausforderung und Chance“. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

**Schumann, B. (2009):**

Inklusion statt Integration - Eine Verpflichtung zum Systemwechsel. Deutsche Schulverhältnisse auf dem Prüfstand des Völkerrechts. In: Pädagogik 61, H. 2, S. 51-53.

**Voß, E. (2014)**

Unconscious Bias im Recruiting – Wie sich vor allem bei Personalprozessen die Stereotypenfallen umgehen lässt. In: Charta der Vielfalt e.V. (Hrsg.) (2014): Vielfalt erkennen – Strategien für einen sensiblen Umgang mit unbewussten Vorurteilen. S. 35-40.  
[www.charta-der-vielfalt.de/fileadmin/user\\_upload/beispieldateien/Downloads/Vielfalt\\_erkennen\\_BF.pdf](http://www.charta-der-vielfalt.de/fileadmin/user_upload/beispieldateien/Downloads/Vielfalt_erkennen_BF.pdf) (Abruf 05.11.2014).

**Wagner, P./Hahn, S./Enßlin, U. (Hrsg.) (2006):**

Macker, Zicke, Trampeltier..., Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen, Handbuch für die Fortbildung. Weimar/Berlin: verlag das netz.



# Impressum

## Herausgeberinnen:

Christin Haude  
Sabrina Volk  
Stiftung Universität Hildesheim  
Institut für Sozial- und Organisationspädagogik  
Universitätsplatz 1  
D-31141 Hildesheim  
laus@uni-hildesheim.de

## Grafisches Konzept, Gestaltung und Druck:

Bonifatius GmbH, Druck - Buch - Verlag, Paderborn

## Erstauflage:

3000 Stück  
Hildesheim, März 2015

## Bildnachweise:

Titelbild - Zuschauer silhouetten bunt © bittedankeschön - Fotolia.com, S. 4 - Community Learning  
© freshidea - Fotolia.com, S. 6 - Teamwork and integration concept © alphaspirt - Fotolia.com,  
S. 13 - Diversity People Sharing Reaching Connecting Together Concept © Rawpixel - Fotolia.com,  
S. 15 - Inklusion © bildergala - Fotolia.com, S. 17 - People Communication © Rawpixel - Fotolia.com,  
S. 20 - Wachstum, Teamwork © Trueffelpix - Fotolia.com.

---

Das dieser Broschüre zugrundeliegende Vorhaben wurde mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01NV1125 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autorinnen.

Das Vorhaben „Diversity in der Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte. Eine organisationstheoretische Untersuchung zu Entwicklungsverläufen und Pfadabhängigkeiten“ wurde an der Stiftung Universität Hildesheim durchgeführt.

ISBN 978-3-00-048761-3

ISBN (Online) 978-3-00-049030-9

<http://www.uni-hildesheim.de/bibliothek/publikationsserver-hildok/>

