

Einleitung

Kathrin Wilfert & Tatjana Eckerlein

Der Rückblick auf mehr als zehn Jahre Erfahrung mit Inklusion im deutschen Bildungssystem zeigt deutlich, dass Inklusion – und damit auch die Qualifizierung zur Inklusion – eine ständige Herausforderung ist. In der zweiten Dekade nach Inkrafttreten der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) besteht wohl Einigkeit darüber, »dass schulische Inklusion nicht einfach verfügbar ist« (Speck 2019, S. 135). Die »Verfügbarmachung von Welt (Rosa 2018, S. 25)«, so wie sie der Soziologe Hartmut Rosa beschreibt, funktioniert allerdings nicht ohne »soziale Resonanz«. Zwischenmenschliche Beziehungen als Resonanzerfahrungen, die gegenseitiges Zuhören und wechselseitige Anteilnahme erfordern, machen die Inklusion erst zu einem mit-menschlichen Prozess, der nicht einfach verfügbar ist, sondern eine stetige Aufgabe darstellt (vgl. Speck 2019, S. 107). Diese kann nur bewältigt werden, wenn von politischer Seite passende Bedingungen geschaffen werden und ihr von gesellschaftlicher Seite ein gewisser Grad sozialer Bereitschaft entgegengebracht wird.

In diesem Band steht die Frage im Mittelpunkt, wie pädagogische Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen, Schulen und auf anderen Ebenen eines inklusiven Bildungssystems für ihre professionelle Tätigkeit in unterschiedlichen inklusiven Settings qualifiziert werden können. Lösungen dieses Problems stehen, wie so häufig im Bildungsbereich, im Spannungsbereich zwischen begrenzt vorhandenen Ressourcen auf der einen Seite und, angesichts der Herausforderungen von Heterogenität, Diversität und Inklusion, gestiegenen Anforderungen an die Professionalität auf der anderen Seite.

Im Bewusstsein der Bedeutung von Inklusion und Qualifikation sollen in diesem Band Antworten auf die eben genannten Herausforderungen gegeben werden. Dabei wird die Thematik aus verschiedenen Blickwinkeln beleuchtet: Konkrete Bemühungen der Qualifizierung lassen sich zunächst im Bereich der Ausbildung von frühpädagogischen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen aufzeigen. Darüber hinaus haben aber auch in spezifischen sonderpädagogischen Feldern, wie Förderdiagnostik und -planung sowie die Beratung, die ihre Konzepte an die neuen Anforderungen eines inklusiven Bildungssystems angepasst haben. Schließlich wird die Debatte um Inklusion und Qualifikation auch von universitärer Seite durch vielfältige Antworten und unterschiedliche Ansätze geprägt.

Dieser Trias – bestehend aus erstens der Inklusion und Qualifikation in Kindertageseinrichtungen und Schulen, zweitens der Förderdiagnostik, -planung und Beratung sowie drittens der Inklusion und Qualifikation an Hochschulen zieht sich als roter Faden durch den vorliegenden Band, der zum Ziel hat, ganz

im Sinne Rosas bei seiner Leserin bzw. seinem Leser auf Resonanz zu stoßen und letztendlich das Vorhaben einer Qualifizierung zur Inklusion zu fördern und schließlich zum Erfolg zu führen.

Im ersten Teil – **Inklusion und Qualifikation in Kindertageseinrichtungen und Schulen** – diskutiert *Anke König* die *Qualifikation für inklusive Kindertageseinrichtungen*. Ihr Beitrag stellt, ausgehend von einem Inklusionsverständnis einer Frühpädagogik der Vielfalt, die Qualifikation und das Ausbildungssystem vor und legt anhand von Gruppeninterviews Dissonanzen bei der Umsetzung inklusiver Bildung und Erziehung in der Praxis offen. Außerdem diskutiert die Autorin Studienergebnisse kritisch und benennt abschließend Implikationen für Ausbildung und Qualifizierung.

Clemens Hillenbrand möchte in seinem Beitrag *Qualifikation für inklusive Schulen*, unter Berücksichtigung der früheren Expertise, aktuelle Projekte und Forschungen zur Qualifikation für inklusive Schulen aufzeigen.

Tatjana Eckerlein & Stephanie Lutz nehmen schließlich die sonderpädagogische Praxis in den Blick. Die Autorinnen behaupten in ihrem Beitrag, dass inklusiver Unterricht auch in einer leistungsorientierten Gesellschaft möglich und darüber hinaus sogar nötig ist, da durch ihn der Zusammenhalt auf vielen Ebenen angebahnt wird. Wie dieser im Konkreten auszusehen kann, wird auf verschiedenen Ebenen und schließlich auch anhand eines exemplarischen Unterrichtsvorhabens aufgezeigt.

Der zweite Teil – **Inklusion und Qualifikation für Förderdiagnostik, -planung und Beratung** befasst sich mit spezifischen sonderpädagogischen Feldern, an die neue Anforderungen in einem inklusiven Bildungssystem gestellt werden. *Franz B. Wember* diskutiert in seinem Beitrag *Qualifizierung für Förderdiagnostik* einige grundsätzliche, insbesondere methodische Probleme der Förderdiagnostik, wobei er seinen Fokus auf die Lernvoraussetzungen und den Lernfortschritt der Schülerinnen und Schüler setzt. Dazu bedient er sich empirischer Befunde zur Diagnostik durch Lehrkräfte in der Schulpraxis und stellt praxisrelevante Möglichkeiten von Förderdiagnostik sowie deren Vermittlung vor.

Conny Melzer nimmt in ihrem Beitrag *Qualifikation für Förderplanung* die Förderplanung ins Visier und betrachtet die Gestaltung von Fortbildungen zur Förderplanung. Dabei nimmt die Autorin Bezug auf mögliche Inhalte, die methodische Gestaltung sowie Fragen zur Fortbildungsplanung in den Schulen.

Den zweiten Teil abschließend befassen sich *Kathrin Wilfert & Conny Melzer* mit *Qualifikation für Beratung in der schulischen Inklusion*. Sie stellen in ihrem Beitrag die zentrale Stellung von Beratung im Rahmen inklusiver Bildung näher dar und beschreiben inhaltliche sowie methodische Aspekte der Aus-, Fort- und Weiterbildung hinsichtlich beraterischer Kompetenzen. Damit rücken die Autorinnen Beratung, noch mehr als bisher, neben Unterrichten und Diagnostizieren zu den zentralen professionellen Kompetenzen in einem Bildungssystem, das verstärkt auf gelingende Kooperationsprozesse aller Beteiligten zu achten hat.

Im dritten Teil – **Inklusion und Qualifikation an der Hochschule** werden Möglichkeiten skizziert, wie diese Entwicklungsprozesse in der Praxis inklusiver pädagogischer Angebote von Hochschuleseite begleitet und evaluiert werden können.

David Scherr & Markus Gebhardt befassen sich mit dem Teil der Inklusionsforschung, die aus Sicht der empirischen Bildungsforschung beschrieben wird. Sie betonen die Bedeutung von *Open Science* und freien Lizenzen für die Inklusionsforschung, um Instrumente, Materialien und Produkte weiterentwickeln zu können. Die Konsequenzen sehen die Autoren darin, die Vermittlung von Forschungsmethoden für das Lehramt Sonderpädagogik mehr in den Fokus zu stellen, und sie zeigen Möglichkeiten auf, wie die Qualifizierung für Inklusionsforschung in der Ausbildung von angehenden Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen verankert werden. Damit gewichten sie die Rolle der Lehrkraft neu.

Rainer Benkmann geht in seinem Beitrag *Qualifikation für inklusive Lehrerinnen- und Lehrerbildung – Wissen zu Bildungsarmut und Schülerinnen- und Schülerhabitus* davon aus, dass angehende sonderpädagogische Lehrkräfte sich mit den Aspekten Bildungsarmut und Schülerinnen- und Schülerhabitus aufgrund ihrer Zielgruppe vertieft auseinandersetzen sollten. Deshalb geht er der Frage nach, welches Grundlagenwissen von Hochschuleseite aus als Qualifikation vermittelt werden sollte, um zukünftige Lehrkräfte auf die Herausforderungen einer inklusiven Schule mit Schülerinnen und Schülern aus unterprivilegierten Milieus, die häufig Unterstützungsbedarf im Schwerpunkt LERNEN haben, vorzubereiten.

Anschließend befasst sich *Iris Beck* mit der *Qualifikation für inklusive Regionen* und stellt sich die Frage, wie sich die tatsächliche Inklusion auf der meso- und mikrostrukturellen Ebene zwischen Personen, Organisationen und Institutionen gestaltet, womit die Autorin die systemische Perspektive von Inklusion als ein Charakteristikum herausstellt. Beck appelliert, dass ein Leben vor Ort nicht ohne sozialräumliche Bedarfsplanung und -sicherung und ohne Kooperation und Vernetzung funktionieren kann. Damit wird Inklusion ein weites, gesamtgesellschaftliches Thema, bei dem die Ansprüche ganz unterschiedlicher Gruppen miteinander verhandelt werden müssen und eine Neuordnung sowohl sozialer als auch politischer und professioneller Zusammenhänge angestrebt werden muss.

Jürgen Schuhmacher zeigt in seinem Beitrag *Qualifikation von Lehrerinnen und Lehrern für die Digitalisierung im inklusiven Unterricht* das hohe inklusive Potenzial digitaler Bildung auf. Ausgehend von der Beschreibung zahlreicher Aspekte von inklusivem Unterricht, stellt er die medienpädagogische Ausgangslage vor. Außerdem richtet der Autor seinen Fokus auf die Zielsetzung der Medienkompetenz bei Schülerinnen und Schülern sowie bei Lehrkräften. Möglichkeiten des Lehrens und Lernens im digitalen Zeitalter veranschaulicht Schuhmacher an einem Projekt im inklusiven Geschichtsunterricht. Abschließend werden die benötigten Qualifikationen von Lehrkräften vorgestellt.

Praktisch verdeutlicht wird der Zusammenhang von Inklusion und Qualifikation auf der Ebene konkreter Forschungs- und Entwicklungsprojekte. *Mario Riesch* und *Julia Eiperle*, *Ulrike Sendelbach*, *Michael Wittko* und *Susanne Bjarsch* geben in ihren Kurzporträts der Forschungsprojekte des Lehrstuhls für Lernbehindertenpädagogik an der Ludwig-Maximilians-Universität auf ganz unterschiedliche Weise Einblick in ihre Arbeit.

Als Herausgeberinnen danken wir an dieser Stelle den Autorinnen und Autoren, die keine Zeit und Mühe gescheut haben, sich an dieser Festschrift zu beteiligen.

Wir danken auch dem Kohlhammer Verlag sowie seinen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern für ihre Unterstützung bei dieser Festschrift. Stellvertretend möchten wir Klaus-Peter Burkardt nennen. Mit ihm verbindet Ulrich Heimlich eine lange berufliche Zusammenarbeit. Daher freuen wir uns besonders, dass er zu seiner Emeritierung mit diesem Band vom Kohlhammer Verlag bedacht wurde.

I Inklusion und Qualifikation in Kindertageseinrichtungen und Schulen

1 Qualifikation für inklusive Kindertageseinrichtungen – Umgang mit Ambiguitäten in einer pluralen Welt

Anke König

Einführung

Das Thema Inklusion in der Frühpädagogik rückt soziale Eingebundenheit und Partizipation junger Kinder ins Zentrum wissenschaftlicher und praxisbezogener Auseinandersetzung, um angemessene Bildungskonzeptionen zu entwickeln (vgl. Prengel 2014). Der Kerngedanke ist nicht neu, er ist verbunden mit der Idee einer Bildung für alle.

Erste Ansätze dazu finden sich bereits im 18. Jahrhundert bei den Philanthropen. Diese zeichnen sich nicht nur durch pädagogischen Optimismus und Menschenliebe aus, sondern sehen in Bildung und Erziehung die Ermöglichung, »ein auf praktische Lebensbewältigung ausgerichtetes, gemeinnütziges und gleichwohl individuell glückliches Leben« (Schmitt 2010, S. 120) zu führen. Eine kosmopolitische, überkonfessionelle und tolerante Erziehung war das Ziel. Bereits die Konzepte der Philanthropen sind auf den ganzen Menschen vom »pränatalen Fötus und Säugling« bis zur »Kindheit und Jugend« bezogen (vgl. ebd.).

Auch in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts wird im Anschluss an die erste Bildungsreform über soziale Ungleichheit debattiert, und es kommt zur Ausdifferenzierung von integrativen und interkulturellen Programmen im Elementarbereich. Erste Bewegungen zu einer gemeinsamen Erziehung von behinderten und nichtbehinderten Kindern gehen auf den Kinderarzt Theodor Hellbrügge Ende der 1960er Jahre zurück. Für die Umsetzung seines Projekts *Aktion Sonnenschein* beruft er sich auf Montessori. Die Idee der gemeinsamen Bildung und Erziehung von Kindern mit und ohne Behinderung von Anfang an beruht in dieser Zeit insbesondere auf dem sogenannten Sozialisationsansatz (vgl. Hössl 1999; Speck 1991) und der Annahme, dass aus gesellschaftlichen Zuschreibungen resultierende Vorurteile und Einstellungen den Lebensbereich des Vorschulkindes zum größten Teil noch nicht tangieren. Entsprechend wurde vorausgesetzt, dass Kinder über eine größere Unbefangenheit verfügen, mit der sie ihre eigenen Erfahrungen machen. Auch wenn solche Gedanken in der Vorschulreform der 1970er Jahre noch nahezu ausgeblendet blieben, wurden sie doch durch die Empfehlungen des Deutschen Bundesrats von 1973 unterstützt (vgl. Dichans 1990). Die Entwicklungen im Elementarbereich gingen in der Folge weit über den Modellcharakter einzelner Projekteinrichtungen hinaus, etablierten sich flächendeckend und führten Mitte der 1980er Jahren zu einem Ausbau sogenannter *integrativer Einrichtungen*. Seit den 2000er Jahren nimmt die internationale Bildungspolitik (UNESCO 1997) auf Grundlage der Erklärung von Jomtien über

Education for All (Inter-Agency Commission 1990) verstärkt Einfluss auf den Elementarbereich und verleiht einer inklusiven Bildung Dringlichkeit, auch durch das Inkrafttreten der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK 2006) im Jahr 2009.

»Inklusion wird gegenwärtig zunehmend verwendet, um sich von Verfallsformen integrativer Praxis, die mit internen Separationen innerhalb von Regeleinrichtungen einhergehen, zu distanzieren und um – über die Differenzlinie behindert/nichtbehindert hinausgehend – die Einbeziehung von pluralen Dimensionen der Heterogenität zu betonen« (Prenzel 2014, S. 17).

Die Anzahl von Kindern mit Eingliederungshilfe, d. h. einer (drohenden) Behinderung in Angeboten der Kindertagesbetreuung, ist seither kontinuierlich gestiegen. 2019 besuchte fast die Hälfte der Kinder Angebote, in denen der Anteil der Kinder mit Eingliederungshilfe unter 20 % lag. Inklusive Ansätze im Elementarbereich stützen sich auf eine *Diversity Education* und verfolgen ein breites Inklusionsverständnis, das nicht nur Kinder mit Behinderung, sondern sämtliche Heterogenitätsdimensionen der Gesellschaft berücksichtigt, wie u. a. Migration, Sprache, Kultur, Armut oder Geschlecht (vgl. Heimlich 2013a). Inklusive Ansätze stehen daher auch in Bezug zur sogenannten interkulturellen Erziehung, die die Arbeit in Kindertageseinrichtungen seit den 1970er Jahren beeinflusst (vgl. Zimmer 2013). Dennoch bleibt zu konstatieren, dass Kinder mit Behinderungen und Kinder mit Migrationshintergrund Kindertageseinrichtungen in der Regel seltener und später besuchen (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018). Diese Differenz ist auch darauf zurückzuführen, dass Kindertageseinrichtungen nicht universell aufgebaut sind, sondern sich am Bedarf der Eltern orientieren. Darüber hinaus finanzieren sich die Einrichtungen u. a. über Elternbeiträge.

Die Anerkennung des Elementarbereichs als Bildungsort ist in Deutschland nur halbherzig umgesetzt (vgl. König 2020b), das kommt u. a. auch im Neunten Sozialgesetzbuch (Rehabilitation und Teilhabe von Menschen mit Behinderungen) zum Ausdruck. Hier werden im § 75 die Leistungen zur Teilhabe an Bildung an die Schulpflicht gekoppelt. Dennoch kann davon ausgegangen werden, dass der Elementarbereich international in ein inklusives Bildungssystem eingeschlossen wird (vgl. Heimlich 2013a). Die Einrichtungen sind im Vergleich zur Schule kleinräumige Organisationseinheiten. Die sozioökonomischen Verhältnisse des sozialen Umfelds spiegeln sich in der Kindertageseinrichtung unmittelbar (vgl. König 2020b), die Heterogenität der Lebensverhältnisse hingegen nur eingeschränkt (vgl. Weiß 2020). Nicht nur für junge Kinder in Armutslagen fehlt es in der öffentlichen Erziehung und Bildung (vgl. ebd.) größtenteils an Sensibilität, auch stehen Ablehnungen und Verletzungen prinzipiell noch zu selten im Fokus frühpädagogischer Auseinandersetzungen.

Der Beitrag umreißt zunächst das Inklusionsverständnis einer Frühpädagogik der Vielfalt (vgl. König & Heimlich 2020). Daran anschließend wird auf die Qualifikation und das Ausbildungssystem eingegangen. Schließlich werden anhand von Gruppeninterviews Dissonanzen bei der Umsetzung inklusiver Bildung und Erziehung in der Praxis offengelegt. Die Entwicklungslinien und die Studienergebnisse werden kritisch diskutiert. Das Fazit hebt die Implikationen für Ausbildung und Qualifizierung hervor.

1.1 Eine Frühpädagogik der Vielfalt

Pädagogik der Vielfalt zeichnet sich dadurch aus, dass sie niemanden ausschließt (vgl. Prenzel 2020). Das verbindet sie mit der Inklusiven Pädagogik bzw. international auch *Diversity* oder *Inclusive Education*. Diese Ausgangsbedingungen schließt auch die Frühpädagogik ein (vgl. Prenzel 2019). Gemeinsam ist ihnen die Forderung: Bildung für alle vor dem Hintergrund der Menschenrechte. Die Anerkennungstheorie von Honneth ist dafür ein substantielles Element (vgl. ebd.). Sie steht in Bezug zum Konstrukt der *egalitären Differenz*. Danach werden Gleichheit und Differenz als sich wechselseitig bedingende Kategorien verstanden. Prenzel schreibt dazu:

»Keine der beiden Dimensionen ist in diesem Zusammenhang verzichtbar, denn Gleichheit ohne Differenz würde undemokratische Gleichschaltung und Differenz ohne Gleichheit undemokratische Hierarchie hervorbringen« (Prenzel 2001, S. 93).

Eine Frühpädagogik der Vielfalt hebt darauf ab, dass Teilhabe und Partizipation sich an den Aneignungsprozessen der jungen Kinder orientieren muss. Frühpädagogik agiert nicht jenseits von gesellschaftlichen Strukturen, auch hier spiegeln sich Ambivalenzen und Widersprüche einer pluralen Gesellschaft (vgl. Prenzel 2014). Durch die Orientierung an inklusiven Theorien kann es gelingen, diese Ambiguitäten bewusst aufzugreifen, zu durchdringen und einzuordnen. Von Pauschalisierungen ist abzusehen, denn Heterogenität ist nicht generell eine Chance. Erfahrungen mit Leiden, Krankheit, Unterlegenheit, Beeinträchtigung darf nicht ignoriert werden (vgl. ebd.). Vorstellungen, Erzählungen, Werte und Haltungen, die die Fachkräfte teilen, sind ein wesentliches Fundament, um Bildungsteilhabe und Partizipation umzusetzen (vgl. Prenzel 2016).

Mit der Expertise »Bildungsteilhabe und Partizipation in Kindertageseinrichtungen« leistet Prenzel einen wichtigen Beitrag, um an die frühen Kommunikationsformen der Kinder anzuknüpfen. Hier wird herausgestellt, dass Sorge ein integrales Element von Generationenbeziehungen ist (vgl. Baader, Eßer & Schröer 2014). Die Einflüsse der Entwicklungspsychologie und der evolutionären Anthropologie stärken dieses Verständnis. Darüber hinaus wird deutlich, dass Kinder sich der Welt von Anfang an ordnend und verstehend nähern. Auch in der frühen Kindheit gilt daher, dass Entwicklung nicht einem genuinen Bauplan folgt, sondern dass sich Kinder hoch sensitiv ihrer sozialen Umwelt zuwenden. Das Verlangen nach Mitwirkung und Kooperation zeigt sich von Anfang an. Sowohl einseitige auf Fürsorge und Schutz ausgerichtete Bedingungen in den Einrichtungen als auch romantische Erziehungsvorstellungen – die in Kindern die kompetenten Akteurinnen und Akteure sehen, welche sich von selbst bilden (vgl. Baader 2004) – vernachlässigen die Bedeutung von Bildungsteilhabe und Partizipation. Denn erst diese führen dazu, dass Kinder nicht mehr nur an eine bestimmte soziale Gruppe (Familie u. a.) gebunden sind, sondern die Grenzen der sozialen Herkunft überschreiten können (vgl. Oelkers 2009). Dewey hat bereits am Anfang des 20. Jahrhunderts danach gefragt, welche Bedingungen die Erziehung in einer pluralen Gesellschaft erfüllen muss (vgl. ebd.). Wesentlich dafür schien ihm in einer demo-

kratischen Gesellschaft die Offenheit für den sozialen Wandel. Nicht festgelegte Konzeptionen, sondern Erfahrungen und Impulse, die über Bestehendes hinausgehen, sieht er als wesentliche Triebfedern für Entwicklung, Bildung und Demokratie hängen für ihn daher zusammen. In Bildungsinstitutionen muss die Grundidee der Demokratie erfahrbar sein. Sie ist für ihn in erster Linie eine Lebensform, die auf Beziehung und Interaktion basiert, um unterschiedliche Interessen, aber auch gemeinsame Ziele auszuhandeln (vgl. ebd.). Als genuiner Ort dafür gilt das Spiel mit den Peers (vgl. Heimlich 2015, 2017). Die Offenheit für die frühen Kommunikationsangebote der jungen Kinder sind grundlegende Erfahrungsräume für Resonanz und Einflussnahme auf die soziale Welt und damit für Bildungsteilhabe und Partizipation (vgl. König 2020b). Diese Handlungsmöglichkeiten junger Kinder vor dem Hintergrund einer Pädagogik der Vielfalt zu reflektieren, ist Voraussetzung für die Umsetzung von inklusiven Bildungsangeboten in Kindertageseinrichtungen.

1.2 Qualifizierung für Inklusion

Die Qualifikation des pädagogischen Personals hat eine Schlüsselfunktion, um eine sensible und responsive Bildung und Erziehung umzusetzen, denn Bildung ist gekoppelt an die Bedingtheit der sozialen Beziehungen. Den Interaktionen mit Fachkräften und Peers in den Einrichtungen kommt daher eine große Bedeutung zu. Diese Erkenntnis wird heute durch die Gewissheiten der empirischen Bildungsforschung unterstützt (vgl. Anders 2019; Honneth 2012; Siraj et al. 2016) und löst Bildungsansätze ab, die in der Frühpädagogik lange Zeit auf eine organische Entwicklung gesetzt haben – wie u. a. auch die Bildungsphilosophie von Fröbel (vgl. Oelkers 2009), aber auch die Sozialisationsvorstellung der 1970er Jahre (s. o.).

Die Kernberufsgruppe in Kindertageseinrichtungen, die diese Ansprüche erfüllen sollen, sind staatlich anerkannte Erzieherinnen und Erzieher. Sieben von zehn pädagogischen Fachkräften können heute eine solche Ausbildung vorweisen (vgl. Autorengruppe Fachkräftebarometer 2019). Nur sechs Prozent der pädagogischen Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen verfügen über einen akademischen Abschluss (vgl. ebd.). Trotz der starken Expansion in den letzten Jahren weist das Qualifikationsgefüge in den Einrichtungen eine hohe Stabilität auf. Nur ca. zwei Prozent des Personals sind in der Kindertageseinrichtung ohne Ausbildung (vgl. ebd.) als zusätzliche Kräfte tätig.

Im Folgenden wird auf die Ausbildung zum Erzieher bzw. zur Erzieherin näher eingegangen, da diese Berufsgruppe noch immer als Grundqualifikationsprofil in den Kindertageseinrichtungen anzusehen ist. Die Ausbildung wird an staatlichen Fachschulen für Sozialpädagogik vollzeitschulisch erworben. Sie unterliegt nicht dem Berufsbildungsgesetz (BBiG) und der Handwerksordnung (HwO), sondern untersteht der Länderhoheit und orientiert sich an Beschlüssen der Kultus-

ministerkonferenz (KMK). Die Erzieher-bzw. Erzieherinnenausbildung ist eine generalistische Ausbildung, die auf der Fachschulebene verortet, eigentlich eine Weiterbildung, vergleichbar mit dem Meister oder Techniker in der technischen Berufsbildung. Sie qualifiziert für sozialpädagogische Arbeitsfelder: Kindertageseinrichtungen, Kinder- und Jugendarbeit, Hilfen zur Erziehung und für sozialpädagogische Tätigkeiten in der Schule. Darüber hinaus legt sie für die pädagogische Arbeit mit Menschen mit besonderen Bedürfnissen den Grundstein. Leitend ist für die Ausrichtung der Ausbildung zum einen der allgemeine Beschluss der KMK vom 07.11.2002 i. d. F. vom 10.09.2020 zu den Fachschulen (soziale, pflegerische, technische und betriebswirtschaftliche Berufe); hier findet sich unter dem Schlagwort *Inklusion* aber kein Eintrag (siehe auch Heimlich 2013b). Dieser Befund ist erstaunlich und zeigt zugleich den Sonderstatus, den die Fachschulen gegenüber den allgemeinbildenden Schulen genießen (vgl. KMK 2011). Zum anderen orientieren sich die Länder inhaltlich an dem *Kompetenzorientierten Qualifikationsprofil für die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern an Fachschulen und Fachakademien* (Beschluss der KMK vom 01.12.2011 in der jeweils gültigen Fassung) (vgl. KMK 2020). Inklusion wird mit dem Qualifikationsprofil als Querschnittsaufgabe unabhängig von der Beschreibung von Handlungsfähigkeiten in den unterschiedlichen Arbeitsfeldern ausgewiesen. Wie Heimlich bereits 2013 konstatiert, »wird eine detaillierte Kompetenzbeschreibung für diesen Bereich [noch] offengelassen« (Heimlich 2013b, S. 16). Eine Studie von Haude & Volk (2015) zur Analyse der Ausbildungsstrukturen frühpädagogischer Fachkräfte aus der Perspektive von *Diversity Education* legt anhand von Dokumenten- und Interviewanalysen offen, dass in den Ausbildungen eine Pfadabhängigkeit zur *gesunden Normalentwicklung* besteht (vgl. Haude & Volk 2015). Die Autorinnen lösen aus den Lehrplänen eine Differenzierung von *normal* vs. *besonders* heraus. Dabei heben sie auch hervor, dass »das zu erlernende (früh-)pädagogische Handeln in der Aneignung von Kompetenzen für die Beobachtung, für die Entwicklungs- und Unterstützungsdiagnostik und im Erlangen von Wissen über Fördermethoden sowie Präventionsarbeit und deren Anwendung« (ebd., S. 75) besteht. Inklusion gilt es zu fördern, zu unterstützen und als Querschnittsaufgabe zu bearbeiten. Inklusive Bildung und Erziehung ist aber keine Querschnittsaufgabe, sondern kann nur als Kern der Pädagogik Bedeutung erwirken (vgl. Heimlich 2013b).

Seit der Einführung der UN-BRK hat das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) mehrere Förderlinien ausgeschrieben, um die Aus- und Weiterbildung im Bereich Inklusion zu stärken. Im Schulbereich zählen dazu die umfangreichen Förderungen im Rahmen der *Qualitätsoffensiven Lehrerbildung* (QLB). Im Elementarbereich hat insbesondere das bundesweite Projekt *Weiterbildungsinitiative frühpädagogischer Fachkräfte* (WiFF) Akzente im Bereich der Aus- und Weiterbildung gesetzt. Das Projekt zeichnet sich durch empirische Forschungszugänge aus, agiert aber auch als Plattform (abrufbar unter: <https://www.weiterbildungsinitiative.de/>). Diese hat in den mehr als zehn Jahren ihres Bestehens ein bemerkenswertes Netzwerk im System der Kindertagesbetreuung aufgebaut (vgl. König 2020a). Die Plattform initiiert unterschiedliche Experten- und Expertinnengruppen für das Handlungsfeld Frühpädagogik, in denen Erkenntnisse und Entwicklungen aus unterschiedlichen Ebenen (Fachpraxis, Ausbildung,