

# Modellprojekt

Förderung von Kindern mit Behinderung unter  
drei Jahren in Kindertageseinrichtungen



Kurzfassung

## *Abschlussbericht*

zur wissenschaftlichen Begleitung

Prof. Dr. Simone Seitz  
Natascha Korff

## Vorwort der Autorinnen

Im vorliegenden Text werden Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung eines Modellprojekts des LWL-Landesjugendamtes zur „Förderung behinderter Kinder unter drei Jahren in Kindertageseinrichtungen“ durch die Universität Bremen zusammenfassend dargestellt. Der vollständige Abschlussbericht ist über das LWL-Landesjugendamt erhältlich.

Eine wissenschaftliche Begleitung des Modellprojekts in der durchgeführten Form wäre nicht möglich gewesen ohne die Kooperationsbereitschaft und Mithilfe der verschiedenen beteiligten Personen. Hierfür ist zuerst den an der Studie beteiligten Kindern, ihren Familien, den Mitarbeiter/innen der Kindertageseinrichtungen und den befragten Frühförderkräften und Therapeut/innen herzlich zu danken. Wir waren beeindruckt von dem großen fachlichen Interesse, das uns in den Einrichtungen begegnete und der Bereitschaft der unterschiedlichen Beteiligten, die Durchführung der wissenschaftlichen Begleitung wo immer es ging zu unterstützen. Mit großer Offenheit wurden uns Einblicke in die praktische Arbeit gewährt und mit viel Flexibilität ein reibungsloser organisatorischer Ablauf der Datenerhebungen ermöglicht.

Den Vertreter/innen des LWL-Landesjugendamtes ist für die kooperative und unterstützende Haltung gegenüber der Umsetzung der wissenschaftlichen Begleitung zu danken. Hier erfuhren wir nicht nur wesentliche konkrete Unterstützungsarbeit, um die Organisation zu ermöglichen, sondern auch ein hohes Interesse an der inhaltlichen Arbeit, sodass sich über die Projektlaufzeit ein aus unserer Sicht sehr ertragreicher fachlicher Austausch ergab. Die Untersuchung wurde darüber hinaus von einem pädagogischen Fachbeirat begleitet, der in der Anfangs- und Schlussphase des Projekts konstruktive und kritische Beratung leistete und somit die Durchführung unterstützte, wofür hiermit herzlich gedankt wird.

Unverzichtbar bei der Konzeption und Durchführung der Einzelfallanalysen war die Expertise von Viola Blaume (Landesverband Ev. Kindertageseinrichtungen Bremen), die ihre umfassenden Erfahrungen im Feld der Entwicklungsdiagnostik in das Projekt eingebracht und insbesondere den verwendeten Diagnostikbogen federführend entwickelt hat.


Franziska Hoffmann hat als studentische Hilfskraft den gesamten Prozess unterstützt. In die methodisch-technische Seite der Auswertung der Fragebögen hat Niels Winkler seine Fachkenntnisse computergestützter Auswertung eingebracht.

Auch an der Dokumentation der wissenschaftlichen Begleitung, d.h. an der Erstellung des Projektberichtes, haben viele fleißige Hände mitgewirkt, indem sie Textbausteine redigiert und den Bericht lektoriert haben. Zu danken ist hier Nina Puhst, Dana Janssen und Viola Blaume, die große Teile des Berichts noch einmal mit kritischem Sachverstand Korrektur gelesen hat.

Bremen, 10.12.2008



Prof. Dr. Simone Seitz



Natascha Korff

## Vorwort Landesrat Hans Meyer



Ein Kind mit einer Behinderung ist doch zuallererst einmal ein Kind mit einer eigenständigen Persönlichkeit, mit Fähigkeiten und Stärken, die sich entfalten und entwickeln wollen.

Diese Tatsache vereint in der Zielrichtung die Jugendhilfe und Sozialhilfe.

Aus der Jugendhilfe heraus hat jedes Kind einen Anspruch auf Bildung und auf Förderung seiner Entwicklung und auf Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit (s. SGB VIII und KiBiz). Aus der Eingliederungshilfe heraus (SGB XII und SGB IX) hat jedes Kind mit einer Behinderung oder ein von Behinderung bedrohtes Kind das Recht auf Leistungen, die geeignet sind, die Selbstbestimmung und gleichberechtigte Teilhabe am Leben in der Gesellschaft zu fördern, Benachteiligungen zu vermeiden oder ihnen entgegenzuwirken. Hierzu gehört auch die soziale Integration.

Schon 1988 hat der LWL mit der Förderung von Regeleinrichtungen, die Kinder mit Behinderung aufnehmen, einen Schritt unternommen, diesen Zielen der Jugendhilfe und denen der Eingliederungshilfe im oben genannten Sinn ein Stück näher zu kommen. Die Entwicklung der Gemeinsamen Erziehung (Jugendhilfe), die Öffnung heilpädagogischer Sondereinrichtungen (Sozialhilfe) für Kinder ohne Behinderung zu additiven, integrativen Einrichtungen sowie die Entstehung integrativer Schwerpunkteinrichtungen waren wichtige Meilensteine des weiteren Prozesses. Immer wieder hat das LWL- Landesjugendamt im Verlaufe dieser Entwicklung in Modellprojekten und wissenschaftlichen Evaluationen für eine qualitative Weiterentwicklung der Versorgungslandschaft gesorgt.

Das TAG (Tagesbetreuungsausbaugesetz) verpflichtete die örtlichen Jugendhilfeträger, bedarfsgerechte Angebote der Betreuung für unter Dreijährige in Tageseinrichtungen zu schaffen. Zugleich stellte sich aber die Frage, ob und wie mit dieser Verpflichtung im Hinblick auf Kinder mit einer Behinderung oder von Behinderung bedrohte Kinder im Sinne der Ziele der Eingliederungshilfe umgegangen werden muss. Während im Bereich der Jugendhilfe 2007 bereits über das neue Fördersystem nach KiBiz (Gesetz zur frühen Bildung und Förderung von Kindern) verhandelt wurde, entschieden die politischen Gremien des LWL, die Wirksamkeit der frühen Förderung von Kindern in Einrichtungen wissenschaftlich untersuchen zu lassen.

Die vorliegenden Ergebnisse des Modellprojektes „Förderung von Kindern mit Behinderung unter drei Jahren“ machen deutlich, dass dies eine zukunftsweisende Entscheidung war.

Das Projekt legt eindrucksvoll dar, dass auch Kinder unter drei Jahren, die eine Behinderung haben oder von Behinderung bedroht sind, von der Betreuung in Kindertageseinrichtungen profitieren. Dies gilt in besonderem Maße für Kinder, deren gesunde Entwicklung im häuslichen Umfeld nicht ausreichend gefördert wird. In vielen Fällen können durch die frühe Aufnahme sogar Sekundärbehinderungen verhindert und Entwicklungsrückstände so aufgeholt werden, dass sich das Kind normal weiter entwickeln kann.

Das Modellprojekt liefert eine Fülle wichtiger Hinweise, wie die aus dem TAG und dem Gesetz zur frühen Bildung und Förderung von Kindern (KiBiz) heraus formulierte Aufgabe der Betreuung unter Dreijähriger auch im Hinblick auf die Ziele der Eingliederungshilfe (SGB XII und SGB IX) fachlich und praxistauglich wirksam umzusetzen sind.

Die erfolgreiche Durchführung des Projektes war fundamental davon abhängig, dass die direkt Beteiligten Hand in Hand arbeiteten. Darum möchte ich an dieser Stelle meinen Dank an die Wissenschaftlerinnen der Universität Bremen, die beteiligten Fachkräfte und Leiterinnen der Einrichtungen, ihre Träger und Verbände, die Jugendämter sowie die Frühförderstellen und ihre Mitarbeiterinnen aussprechen, die sich mit Engagement in das Projekt einbrachten.

Nicht zuletzt gilt der Dank aber auch den politischen Gremien des LWL, die dieses Projekt ermöglicht haben sowie dem Beirat, der es fachlich begleitete.



Hans Meyer  
Landesrat  
LWL- Landesjugendamt Westfalen

# Inhalt

Vorwort der Autorinnen .....	1
Vorwort Landesrat Hans Meyer .....	2
Inhalt .....	4

## Teil A: Überblick über das Modellprojekt und die wissenschaftliche Begleitung

1 Einleitung .....	6
2 Hintergrund .....	7
2.1 Allgemeine Thematische Einordnung .....	7
2.2 Gesetzlicher Rahmen.....	8
2.3 BEB von Kindern mit Hilfebedarf über drei Jahren in Westfalen-Lippe.....	10
2.4 Qualität integrativer BEB.....	10
2.5 Schlussfolgerungen.....	11
3 Modellprojekt.....	12
4 Wissenschaftliche Begleitung .....	14
4.1 Leitfrage und methodisches Design.....	14
4.2 Forschungsinstrumente der einzelnen Untersuchungsteile .....	17

## Teil B: Ergebnisse und Beantwortung der Leitfrage

5 Zusammenfassung der Ergebnisse .....	21
5.1 Wirksamkeit .....	21
5.2 Sichtweise der beteiligten Fachkräfte .....	26
5.3 Optimierungsbedarf .....	28
6 Beantwortung der Leitfrage.....	32
6.1 Notwendige Rahmenbedingungen .....	33
6.2 Qualitätskriterien.....	37
7 Fazit und Ausblick .....	39
Literatur.....	41
Abbildungs- und Tabellenverzeichnis .....	44

## Teil A

# Überblick über das Modellprojekt und die wissenschaftliche Begleitung



# 1 Einleitung

Mit dem Modellprojekt „Kinder mit Behinderung unter drei Jahren in Kindertageseinrichtungen“ beschreitet das LWL-Landesjugendamt neue Wege in der Bildung, Erziehung und Betreuung junger Kinder.

Zu Beginn des Kindergartenjahres 2007/2008 wurde verschiedenen Kindertageseinrichtungen in Westfalen-Lippe die Möglichkeit geboten, Kinder mit Hilfebedarf, d. h. „behinderte“ oder „von Behinderung bedrohte“ Kinder<sup>1</sup> unter drei Jahren aufzunehmen. Den rechtlich-organisatorischen Rahmen hierfür bilden die Eingliederungshilfe nach SGB XII § 53/54 und das Tagesbetreuungsausbaugesetz (TAG). Im Modellprojekt wurde die Frage aufgeworfen, ob und unter welchen Bedingungen eine im Hinblick auf die Eingliederungshilfe wirksame Erziehung, Bildung und Betreuung organisiert werden kann. Mit diesem Anliegen fragte das LWL-Landesjugendamt eine wissenschaftliche Begleitung für das Modellprojekt an.

Damit hat das LWL-Landesjugendamt ein Thema aufgegriffen, das vor dem Hintergrund der aktuellen Entwicklungen zu früher Bildung und Erziehung auf verschiedenen Ebenen von besonderem Interesse ist, nämlich zunächst hinsichtlich der Theorie- und Konzeptentwicklung öffentlicher Bildung, Erziehung und Betreuung unter Dreijähriger insgesamt und außerdem bezogen auf die Frage nach geeigneten Angebotsformen für Kinder mit Hilfebedarf unter drei Jahren. Die wissenschaftliche Begleitung durch die Universität Bremen dokumentiert und analysiert den Verlauf des Modellprojektes und legt den Fokus dabei auf die Wirksamkeit für die Entwicklung und Teilhabe der Kinder im Sinne der Eingliederungshilfe nach dem SGB XII (§ 53, Abs. 3). Im folgenden Abschnitt wird zunächst ein kurzer Einblick in die Ausgangslage des Modellprojekts und die wissenschaftliche Fragestellung gegeben.

---

<sup>1</sup> Entsprechend dem rechtlichen Kontext, der auch für das hier wissenschaftlich begleitete Modellprojekt Geltung besitzt, werden die Begriffe „Behinderung“ und „Hilfebedarf“ im Folgenden verwendet für Kinder, die einen Anspruch auf Leistungen der Eingliederungshilfe nach § 54 SGB XII haben bzw. auf Leistungen zur Teilhabe am Leben in der Gemeinschaft nach § 55 SGB IX und im Sinne von § 2 Abs. 1 Satz 1 SGB IX „behindert“ oder „von einer Behinderung bedroht“ sind. Fachlich sind der Begriff „Behinderung“ und seine Verwendungsweise umstritten. Im hier vertretenen Verständnis beschreibt er zusammenfassend gesagt soziale Prozesse – etwa gesellschaftlich verhandelte Denkweisen von „Normalität“ und „Abweichung“ - und hieran anknüpfende Prozesse der Ausschließung von bestimmten gesellschaftlichen Praktiken (vgl. u. a. Sander 2002, ICF 2005).

## 2 Hintergrund

### 2.1 Allgemeine Thematische Einordnung

Die frühkindliche Bildung, Erziehung und Betreuung (im Folgenden: BEB) in Kindertageseinrichtungen (im Folgenden: Kitas) ist in den letzten Jahren wieder zunehmend ins Blickfeld von Öffentlichkeit, Politik und Forschung gerückt. Diese „bildungspolitische [Wieder-] Entdeckung des Kindergartens“ (Rauschenbach u.a. 2004) wurde unter anderem durch die Ergebnisse der internationalen Vergleichsstudien wie PISA, IGLU und „Starting Strong“ befördert<sup>2</sup>. Es ist dabei auf verschiedenen Ebenen deutlich geworden, dass die frühe institutionelle BEB einen wichtigen Baustein für die Entwicklung von Kindern als Gesamtpersönlichkeiten sowie für deren zukünftige Bildungschancen darstellt. Zugleich ist die Aufmerksamkeit für die Notwendigkeit von Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsangeboten für Kinder unter drei Jahren (im Folgenden: U3-Kinder) gewachsen, und zwar sowohl im Hinblick auf die Anerkennung der frühen Lebenszeit als Bildungszeit (vgl. Schäfer 2003) als auch im Hinblick auf die Vereinbarkeit von Familie und Beruf. Dem sich abzeichnenden Bedarf an Plätzen in Kindertageseinrichtungen für U3-Kinder wurde auf Seiten des Gesetzgebers mit dem Tagesbetreuungsausbaugesetz (TAG) begegnet. Damit macht Deutschland im Bereich der BEB von U3-Kindern einen ersten Schritt in Richtung einer in anderen EU Ländern bereits verwirklichten Versorgungsdichte (vgl. OECD 2006, 86).

An Kitas werden mit der Aufnahme von zunehmend jüngeren Kindern neue Herausforderungen an die Gestaltung der pädagogischen Arbeit und der strukturellen Rahmenbedingungen gestellt. Dies geschieht vor dem Hintergrund einer derzeit lebendig geführten Qualitätsdebatte zum Bildungs- und Betreuungssystem in Deutschland. Damit verbundene Forschungsaktivitäten mündeten unter anderem in die Entwicklung verschiedener Qualitätsstandards und Qualitätsentwicklungsinstrumente (vgl. u. a. Tietze 2004; Tietze u.a.2005/2005a; Strätz u.a. 2008).

Die BEB von U3-Kindern ist folglich insgesamt ein pädagogisches Handlungsfeld, das in der Praxis derzeit expandiert und dessen theoretische und konzeptionelle Grundlagen in Bezug auf den hieran geknüpften Bildungsauftrag in der Entwicklung sind. Mit Blick auf die Funktion von Kitas als Bildungsinstitutionen ist außerdem die für Kinder über drei Jahren bereits nachgewiesene kompensatorische Funktion der dort geleisteten BEB im Hinblick auf die Bildungschancen der Kinder angesprochen (vgl. Büchel/Spieß/Wagner 1997; OECD 2006). Kitas sind eine „präventive Bildungsressource“ (Fried 2002). Die positive Wirksamkeit des Besuchs von (qualitativ „gut“ arbeitenden) Kitas auf die späteren Schulleistungen ist insbesondere für Kinder, die als „von Behinderung bedroht“ gelten, von großer Bedeutung. Es kann vermutet werden, dass eine frühe und gezielte Förderung in Tageseinrichtungen dazu beitragen kann, Behinderungsprozesse in Bildungsbiografien zu mildern, denn Kindesentwicklung ist insbesondere in den frühen Lebensjahren besonders stark von den im Umfeld zur Verfügung gestellten Entwicklungs- und Bildungsanreizen abhängig.

„Studien zeigen, dass Kinder von einem frühen Besuch guter Kindertageseinrichtungen für ihre Bildungsbiographie profitieren. Bei Kindern aus bildungsfernen Familien gilt das besonders, wenn solche Angebote mit speziellen Förderprogrammen verbunden sind und die Eltern einbeziehen“ (Bildungsbericht 2006, 33).

<sup>2</sup> Bereits in den 1970er Jahren gab es in der Bundesrepublik eine vergleichbare Debatte. Infolge des so genannten „Sputnik-Schocks“ wurden unter anderem eine Diskussion um den Bildungsauftrag des Kindergartens geführt und im gesamten Bildungssystem verschiedene Reformansätze umgesetzt (Deutscher Bildungsrat 1970).

Mit dem Ausbau der Betreuungsplätze für U3-Kinder entstehen somit neue konzeptionelle und strukturelle Herausforderungen auch bezogen auf die Organisation einer wirksamen frühen BEB für Kinder mit Behinderung. Dabei sind integrative Betreuungsformen nach dem aktuellen Kenntnisstand aus schulischen und vorschulischen Praxisfeldern die empfehlenswerte Organisationsform, wenn Prozesse der Bildungsbenachteiligung und institutionellen Diskriminierung (vgl. Gomolla 2006) vermieden werden sollen. Zudem steht Deutschland vor dem Hintergrund der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung (UN 2008) vor der konkreten Herausforderung, die Entwicklung eines inklusiven Bildungssystems voranzubringen.

Insbesondere in den ersten drei Lebensjahren hat für Kinder mit Behinderung die Förderung und Begleitung eine lange Tradition im Format der Frühförderung. Hierbei handelt es sich bisher um punktuelle Betreuungsformen, also um kurze regelmäßige Fördereinheiten in den Familien oder in Frühförderzentren. Ziel der Frühförderung ist dabei sowohl die Unterstützung des Kindes als auch der Bezugspersonen. Im Diskurs zur Frühförderung wird regelmäßig problematisiert, dass das Angebot durch die punktuelle Form der Unterstützung, die zudem auf Initiative der Eltern angewiesen ist, höherschwelliger ist als gewünscht. Es werden daher nicht alle Familien, in denen Frühförderung angezeigt wäre, auch erreicht (vgl. Naggl/Thurmair 2008).

Neue Organisationsformen der BEB von U3-Kindern mit Hilfebedarf in Tageseinrichtungen eröffnen somit Chancen, frühe Förderung und Unterstützung zeitlich auszuweiten und Entwicklungs- und Teilhabeprozesse im Zusammensein mit anderen Kindern zu fördern. Insbesondere für Kinder, in deren Familien wenig förderliche Entwicklungsbedingungen vermutet werden können, kommt der frühen Bildung, Erziehung und Betreuung der Kinder in Kindertageseinrichtungen damit sicherlich auch eine präventive Bedeutung zu. Neben dem Blick auf die Entwicklungs- und Bildungschancen für die Kinder ist aber auch die Vereinbarkeitsfrage für die Eltern von Bedeutung: Damit auch Eltern von Kindern mit Hilfebedarf erwerbstätig sein können, bedarf es der Entwicklung von Organisationsformen, die eine Ganz- oder Halbtagsbetreuung ermöglichen.

In welcher Form die BEB in Kindertageseinrichtungen über ihre Funktion als Teilhabechance für Kinder und ihre Eltern am gesellschaftlichen Leben hinaus auch eine wirksame Form der Förderung darstellt und welche Rolle der Frühförderung in diesem neuen Setting zukommt, soll über die Ergebnisse der hier dokumentierten wissenschaftlichen Begleitung deutlich werden.

## 2.2 Gesetzlicher Rahmen

Den konkreten Anstoß für das Modellprojekt hat auf Seiten des LWL-Landesjugendamtes unter anderem der angestrebte Ausbau der Plätze für U3-Kinder im Tagesbetreuungsausbaugesetz (TAG) gegeben.

### **TAG- Tagesbetreuungsausbaugesetz**

Seit dem 1.1.2005 gilt das TAG, das einen bedarfsgerechten Ausbau des Betreuungsangebots für U3-Kinder in Tageseinrichtungen und in der Kindertagespflege vorsieht. Ab 2013 sollen alle Kinder ab dem 2. Lebensjahr einen Rechtsanspruch auf Bildungs- und Betreuungsangebote erhalten. Betrachtet man die Bedarfslage auf Seiten der Eltern ist davon auszugehen, dass Plätze für mindestens 33 % der U3-Kinder gewünscht werden. Entsprechend ist die Zielperspektive des gegenwärtigen Ausbauprogramms von Bund und Ländern bis 2013 für gut ein Drittel der U3-Kinder Plätze zu schaffen.

Bis 2010 sollen zunächst mindestens 230.000 zusätzliche Plätze in Kindergärten, Krippen und in der Tagespflege entstehen (BMFSFJ 2006). Priorität bei der Umsetzung des schrittweisen Ausbaus haben Kinder von Eltern in Erwerbstätigkeit oder Aus- und Weiterbildung, sowie Kinder, bei denen „ohne diese Leistung eine ihrem Wohl entsprechende Förderung nicht gewährleistet ist“ (TAG § 24 Abs. 3). Mit der Ausrichtung auch auf Kinder, „deren Wohl nicht gesichert ist“ (TAG, § 24a Abs. 4) soll ein Beitrag dazu geleistet werden, dass insbesondere Kindern mit wenig förderlichen häuslichen Entwicklungsbedingungen so früh wie möglich ein anregungsreiches Entwicklungs- und Bildungsumfeld gewährt wird. Das TAG verbindet somit Ansprüche der Kinder auf ein institutionalisiertes Bildungs- und Erziehungsangebot mit denen von Eltern auf eine Betreuung ihrer Kinder und der damit gegebenen Möglichkeit der Erwerbstätigkeit und will zugleich einen Beitrag zur Erhöhung der Chancengleichheit im Erziehungs- und Bildungssystem leisten.

Zurzeit ist in Bezug auf Kinder mit Hilfebedarf zu beobachten, dass sie überwiegend erst ab dem vierten bzw. verstärkt sogar erst ab dem fünften Lebensjahr in Kitas aufgenommen werden (vgl. Bildungsbericht 2008, 52). Diese bezogen auf die individuellen Bildungsbiografien späte Aufnahme in Kitas ist unter zwei Gesichtspunkten problematisch. Zum einen ist damit die Vereinbarkeit von Elternrolle und Erwerbstätigkeit für die Eltern dieser Kinder ungleich schwieriger zu realisieren, was für die Familien eine konkrete Benachteiligung bedeutet. Zum anderen kommen die Kinder auf diese Weise erst spät systematisch und regelmäßig in Kontakt mit anderen Kindern, wodurch ihnen sowohl Chancen zur Teilhabe als auch Entwicklungsanregungen durch das Zusammensein mit anderen Kindern und pädagogische Angebote verwehrt werden. Dies ist insbesondere für die bereits angesprochenen Benachteiligungsprozesse von Relevanz. Vergleichbare Problematiken ergeben sich beispielsweise für Kinder mit Migrationshintergrund (vgl. Bildungsbericht 2008, 52f, 60).

Neben dem quantitativen Ausbau liegt das Augenmerk der gesetzlichen Neuerung außerdem auf der qualitativen Verbesserung der frühen BEB.

„Es ist politischer Konsens, dass das Angebot in Westdeutschland ausgebaut werden muss. [...] Darüber hinaus verpflichtet das TAG die Träger von Einrichtungen, die Qualität der frühpädagogischen Förderung durch geeignete Maßnahmen sicherzustellen und weiterzuentwickeln“ (Bildungsbericht 2006, 36).

## Eingliederungshilfe

Bezogen auf Kinder mit Behinderung sind neben den allgemeinen Kriterien für die Qualität von Kindertageseinrichtungen die vom Gesetzgeber benannten Ziele der Eingliederungshilfe für behinderte Menschen von Bedeutung, mit den entsprechenden Regelungen im SGB XII (Bundessozialhilfegesetz) sowie im SGB IX (Rehabilitation und Teilhabe behinderter Menschen) und im SGB VIII (Kinder- und Jugendhilfegesetz). Ziel des Gesetzgebers ist es, Benachteiligungen zu vermeiden, bzw. ihnen entgegenzuwirken, also den Betroffenen eine selbstbestimmte und gleichberechtigte Teilhabe am Leben in der Gesellschaft zu ermöglichen.

Die Aufgabe der Eingliederungshilfe ist es:

- eine drohende Behinderung zu verhüten
- eine Behinderung oder deren Folgen zu beseitigen oder zu mildern
- Kindern mit Behinderung die Teilnahme am Leben in der Gemeinschaft zu ermöglichen oder zu erleichtern.<sup>3</sup>

<sup>3</sup> vgl. § 53 SGB XII, dargestellt sind hier nur die Aufgaben der Eingliederungshilfe, die für die BEB von U3-Kindern mit Behinderung relevant sind.

## 2.3 BEB von Kindern mit Hilfebedarf über drei Jahren in Westfalen-Lippe

Kinder ab drei Jahren haben bis zum Schuleintritt einen Rechtsanspruch auf den Besuch einer Tageseinrichtung.

„Mit Stand vom 1.8.2005 steht für knapp 99,5 % aller Kinder ein Platz in einer Tageseinrichtung zur Verfügung, das sind insgesamt rund 550.000 Plätze“ (MGFFI 2008).

Seit seinem Bestehen ist der LWL zuständig für die Betreuung von Kindern mit Behinderung und die in diesem Rahmen notwendigen finanziellen Maßnahmen. Seit zwei Jahrzehnten unterstützt der LWL mit Förderrichtlinien ausdrücklich die integrative Erziehung, die damit in NRW eine vergleichsweise lange Tradition hat, ebenso wie die Forschung dazu in Modellprojekten. Zuletzt veröffentlichten Kron und Papke 2006 mit „KIMBIT“ eine Studie zur Betreuung von Kindern mit Behinderung in Westfalen-Lippe, die im Auftrag des LWL-Landesjugendamtes durchgeführt wurde. Aktuell findet die BEB von Kindern mit Behinderung (von drei Jahren bis zum Schuleintritt) in Westfalen-Lippe überwiegend in Regeleinrichtungen mit Einzelintegration statt. Weitere Betreuungsformen sind Schwerpunkteinrichtungen und heilpädagogische bzw. additive Einrichtungen.

Im Rahmen der Einzelintegration übernimmt das LWL-Landesjugendamt als überörtlicher Träger der Jugendhilfe in Westfalen-Lippe bisher die zusätzlich entstehenden Kosten für den pädagogischen Mehrbedarf in den Tageseinrichtungen. Die Richtlinien ermöglichen dabei die Förderung von bis zu drei Kindern mit Hilfebedarf in einer Einrichtung.

In Schwerpunkteinrichtungen werden jeweils fünf Kinder mit Behinderung gemeinsam mit zehn bzw. 15 Kindern ohne Behinderung betreut. Hier wird bisher der „behinderungsbedingte Mehraufwand“ vom Landschaftsverband Westfalen-Lippe als überörtlicher Sozialhilfeträger im Rahmen der Eingliederungshilfe übernommen (vgl. LWL 2008a).

Additive heilpädagogische Einrichtungen führen unter einem Dach sowohl heilpädagogische Gruppen, die nur Kinder mit Behinderung betreuen als auch Regelgruppen mit Kindern ohne Behinderung (Finanzierung bisher über die Jugendhilfe). In reinen heilpädagogischen Tageseinrichtungen werden bei einer Gruppengröße von acht bis zwölf Kindern ausschließlich Kinder mit Behinderung betreut. Die Finanzierung erfolgt über das LWL-Landesjugendamt als überörtlichen Sozialhilfeträger im Rahmen der Eingliederungshilfe.

Im Juni 2008 werden im Einzugsbereich des LWL insgesamt fast 9.000 Kinder mit Behinderung betreut:

- Einzelintegration: ca. 4000 Kinder in 1800 Einrichtungen
- Schwerpunkteinrichtungen: ca. 820 Kinder in 132 Einrichtungen
- heilpädagogische und additive Einrichtungen: ca. 2100 Kinder in 76 Einrichtungen.

## 2.4 Qualität integrativer BEB

In Deutschland wird bereits seit über dreißig Jahren integrative BEB mit Kindern im Alter von 3-6 Jahren praktiziert, allerdings in verschiedenen Organisationsformen. Integration stellt heute im Elementarbereich quantitativ betrachtet den Normalfall in Deutschland und auch in Westfalen-Lippe dar (vgl. u.a. Bildungsbericht 2008, 52; Riedel 2007, 148). Zukunftsbezogen gilt der Qualitätsentwicklung integrativer BEB besonderes Augenmerk. Insbesondere vor dem Hintergrund der aktuellen Debatte um Bildungsgerechtigkeit stellt dabei inclusion / inclusive education bzw. Inklusion ein zukunftsfähiges Leitbild für die BEB von Kindern mit und ohne Behinderung dar (vgl. UNESCO 2005; UN 2008).

Theorien und Modelle inklusiver Pädagogik reflektieren Fragen und Problemstellungen einer nichtaussondernden frühkindlichen Pädagogik mit besonderem Fokus auf Aspekte der Bildungs- und Befähigungsgerechtigkeit bzw. Kinder, für die ein erhöhtes Risiko der Marginalisierung oder Exklusion besteht. Unter Einbezug von Aspekten der Diversity Education bzw. „Pädagogik der Vielfalt“ (vgl. Prengel 1995; 2007) wird dabei nach Barrieren für die Partizipation aller Kinder in der Einrichtung gefragt, d. h. es geht in der konkreten Zielperspektive um die „Inklusionsfähigkeit“ der Kindertageseinrichtungen (vgl. u. a. Booth/Ainscow 2006).

Wie steht es nun mit der aktuellen Forschung zu Qualitätsfragen für die frühe (integrative) BEB? Es liegen verschiedene Studien zur integrativen BEB in Kindertageseinrichtungen aus der Integrationsforschung der 1980er und 1990er Jahren vor, die die positive Wirksamkeit von Integration im Kindergarten zweifelsfrei belegen konnten (vgl. im Überblick Kaplan 1993). Diese Untersuchungen befassten sich neben Fragen der Wirksamkeit vor allem mit der Entwicklung und Überprüfung pädagogisch-didaktischer Konzepte für eine integrative BEB, die neben internationalen Forschungen eine wesentliche Grundlage für die anschließend vollzogenen Theorie- und Konzeptentwicklungen schulischer Integration darstellten (vgl. Schnell 2003; Kron 2006).

Im Zuge der aktuellen Qualitätsdebatte zu Kindertageseinrichtungen (vgl. u.a. Tietze 2004; Viernickel 2006) liegen mit KIMBIT (Kron/Papke 2006), QUINTE (Qualität in integrativen Tageseinrichtungen, Heimlich/Behr 2005) und QUINK (Heimlich/Behr 2007) aktuelle Forschungsergebnisse zur Qualität integrativer Bildung, Erziehung und Betreuung vor. Mit dem ursprünglich in Großbritannien entwickelten „Index für Inklusion für Kindertageseinrichtungen“ (Booth/Ainscow 2006) liegt zudem ein Qualitätsentwicklungsinstrument vor, das sich konsequent an der Konzeption einer Inklusiven Pädagogik orientiert.

Insbesondere zur Frage der BEB von U3-Kindern mit Behinderung gibt es bisher aber nur vereinzelte Forschungsaktivitäten. Es besteht folglich ein konkreter Bedarf nach Aussagen zur Wirksamkeit sowie nach theoretisch fundierten Konzepten und spezifischen Qualitätskriterien für eine partizipationsförderliche (inklusive) BEB für Kinder mit Behinderung unter drei Jahren in Kitas. Dieses Forschungsdesiderat wurde im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des Modellprojektes des LWL- Landesjugendamt aufgegriffen.

## 2.5 Schlussfolgerungen

Das LWL-Landesjugendamt hält in einem Rundschreiben zum Modellprojekt im März 2007 fest:

„Der LWL ist gemäß § 22a Abs. 4, S. 2 in Verbindung mit §§ 24, 24 a SGB VIII verpflichtet, als überörtlicher Träger ebenfalls seinen Beitrag zu leisten, damit auch Kinder mit einer Behinderung oder von Behinderung bedrohte Kinder an der verbesserten Versorgung der U3-Kinder teilhaben können“ (LWL 2007).

Begleitend zum im TAG festgelegten Ausbau der U3-Plätze soll eine systematische praxisgebundene Konzept- und Qualitätsentwicklung erfolgen. Dies geschieht hier inklusionspädagogisch fundiert, nicht zuletzt weil von inklusiv strukturierten Konzeptionen alle unterschiedlichen Organisationsformen der BEB für U3-Kinder mit und ohne Behinderung profitieren können, etwa indem besonderes Augenmerk auf Verschiedenheitsaspekte und die Frage sozialer Ungleichheit gelenkt wird.

Das LWL- Landesjugendamt initiiert und unterstützt mit dem Modellprojekt somit eine sowohl aus Praxissicht wie auch aus wissenschaftlicher Perspektive hochaktuelle und dringliche Konzept- und Qualitätsentwicklung für ein derzeit expandierendes pädagogisches Praxisfeld.

### 3 Modellprojekt

Das Modellprojekt wurde zum 1.8.2007 vom LWL-Landesjugendamt ins Leben gerufen. Innerhalb der Laufzeit von einem Jahr sollten bis zu 60 „behinderte“ bzw. „von Behinderung bedrohte“ Kinder im Alter von 2 bis 2,6 Jahren in verschiedene Einrichtungsformen aufgenommen werden. Per Rundschreiben wurden im März 2007 die Jugendämter der Stadt-/Kreisverwaltungen in Westfalen-Lippe, die Kommunalen Spitzenverbände, sowie die Spitzenverbände der Freien Wohlfahrtspflege über das Projekt informiert. Kindertageseinrichtungen in Westfalen-Lippe, die verfügbare Kapazitäten vorweisen konnten und die Unterstützung des jeweiligen Jugendamtes erhielten, hatten damit die Möglichkeit, Kinder für die Teilnahme am Projekt anzumelden bzw. sich für die Teilnahme zu bewerben. Die Aufnahme der Kinder erfolgte nach den Kriterien des TAG. Voraussetzung war neben der Zustimmung des zuständigen Jugendamtes die Einwilligung der Eltern.

Die Kinder wurden unter den Rahmenbedingungen aufgenommen, wie sie bisher für Kinder mit Behinderung ab drei Jahren gelten.<sup>4</sup> Die wissenschaftliche Begleitung wurde am 28.02.2007 nach Zustimmung des Landesjugendhilfeausschuss ausgeschrieben und die Universität Bremen erhielt im Landesjugendhilfeausschuss vom 04.06.2007 die Zusage für die Umsetzung.

#### Beteiligte Kinder und Einrichtungen

Im Rahmen des Modellprojektes wurden 46 Kinder in 38 Einrichtungen aufgenommen. Alle Kinder wurden aufgrund ihrer Zugehörigkeit zur Zielgruppe der §§ 53 und 54 SGB XII als behindert bzw. von Behinderung bedroht anerkannt und gehörten zur Zielgruppe des TAG. Einige wenige Vorschläge mussten ausgeschlossen werden, da die Bewerbungen nicht den Kriterien entsprachen.<sup>5</sup>

Unter den teilnehmenden Kindern gab es eine breite Streuung hinsichtlich Umfang und Art des Hilfebedarfs. Die Mehrheit der Kinder (22) bewegte sich zu Beginn des Modellprojektes im August 2007 in einer Altersspanne von 22-28 Monaten, 10 Kinder waren jünger als 22 Monate und 14 älter als 28.

Die beteiligten Einrichtungen sind überwiegend im Format der Einzelintegration organisiert. Im Einzelnen verteilen sich die Einrichtungsformen wie folgt:

- 29 Einrichtungen mit Einzelintegration  
(1- max. 3 Kinder mit Behinderung in einer Gruppe einer Regeleinrichtung)
- 7 Schwerpunkteinrichtungen  
(5 Kinder mit Behinderung und 15 Kinder ohne Behinderung in einer Gruppe, weitere Gruppen der Einrichtung können „reine Regelgruppen“ oder weitere Schwerpunktgruppen sein)
- 2 Heilpädagogische Kindertagesstätten  
(ausschließlich Kinder mit Behinderung, Gruppengröße: 8-12 Kinder)

<sup>4</sup> In der Einzelintegration wurde der „pädagogische Mehraufwand“ durch das LWL-Landesjugendamt entsprechend der geltenden Richtlinien (vgl. LWL 2006) finanziert und in Heilpädagogischen Einrichtungen und Schwerpunkteinrichtungen erfolgte die Aufnahme auf Regelplätzen mit der entsprechenden Personalausstattung. Die Einrichtungen wurden darauf hingewiesen, dass sie im Falle von individuellen Bedarfen, die über diese „Regelversorgung“ hinausgehen, die Möglichkeit haben einen so genannten „Härtefallantrag“ zu stellen, um so beispielsweise zusätzliche Gelder für Integrationskraftstunden zu erhalten oder die Aufnahme eines Kindes auf zwei Plätzen zu ermöglichen.

<sup>5</sup> 8 Kinder wurden nicht in das Modellprojekt aufgenommen, aber alternativ versorgt, in dem sie beispielsweise in anderen Einrichtungen oder im Rahmen der regulären Förderung versorgt wurden, weil sie bereits kurz vor dem Erreichen des dritten Lebensjahres standen.

Von den beteiligten Einrichtungen betreuen zum Kindergartenjahr 2007/2008 22% genau ein Kind unter drei Jahren (also nur das Kind des Modellprojektes) und ebenso 20% 10 Kinder und mehr. Die Betreuung von U3-Kindern stellt dabei insgesamt eine relativ neue Betreuungsform dar. Knapp 30% der befragten Einrichtungen bieten diese erst seit 2007 an, weitere 24,3% führten diese zwischen 2005 und 2006 ein. Demgegenüber stehen weitere 11 Einrichtungen, die schon seit mehr als 10 Jahren U3-Kinder aufnehmen. 16,2% haben die Arbeit mit U3 Kindern vor drei bis zehn Jahren begonnen<sup>6</sup>.

Mit Kindern mit Behinderung haben deutlich mehr der teilnehmenden Einrichtungen bereits seit längerer Zeit Erfahrung. Die Erfahrung mit Kindern mit Behinderung verteilt sich konkret wie folgt<sup>7</sup>:

- Beginn 2005 bis heute: 22%
- Beginn 2000 bis 2004: 25 %
- Beginn 1990er Jahre: 43%
- Beginn 1990 und früher 11%

Mitarbeiter/innen mit einer heilpädagogischen Ausbildung finden sich in folgenden an dem Modellprojekt teilnehmenden Gruppen:

- fünf von sieben Schwerpunkteinrichtungen
- 13 von 29 Einzelintegrationseinrichtungen
- eine von zwei Heilpädagogischen Einrichtungen.

Die Personalbemessung etc. erfolgte in allen Fällen auf der Basis der Regelungen für Kinder mit Behinderung über drei Jahren.

### **Frühförderung in den beteiligten Einrichtungen**

In Westfalen-Lippe werden bei entsprechenden Hilfebedarfen Komplexleistungen der Früherkennung und Frühförderung von so genannten Frühförderstellen bzw. sozialpädiatrischen Zentren erbracht, die von den örtlichen Sozialhilfeträgern getragen werden. Unter Frühförderung wird hier diese Förderung durch eine über die kommunale Sozialhilfe finanzierte Kraft einer (von der Einrichtung unabhängigen) Frühförderstelle gefasst und nicht durch Krankenkassen finanzierte therapeutische Maßnahmen wie etwa Krankengymnastik.

26 der beteiligten Kinder erhalten Frühförderung oder Therapien, dies verteilt sich wie folgt<sup>8</sup>:

- 15 in Frühförderstelle oder in der Familie
- elf durch externe Kräfte in der Einrichtung.

Die Auswertung der konkreten Angaben der Gruppenleiterinnen dazu, welche Fachkraft mit der obigen Angabe benannt wurde, zeigt, dass es sich bei 23 Kindern um Frühförderung im oben erläuterten Sinne handelt.

<sup>6</sup> Die Angaben entstammen dem Fragebogen an die Leitungen. Originalfrage: „Seit wann werden in Ihrer Einrichtung Kinder unter drei Jahren betreut?“ und „Wie viele Kinder unter drei Jahren werden insgesamt in Ihrer Einrichtung betreut?“

<sup>7</sup> Die Angaben entstammen dem Fragebogen an die Leitungen. Originalfrage: „Seit wann werden in Ihrer Einrichtung regelmäßig Kinder mit Behinderung betreut?“ und „Wie viele Kinder mit Behinderung werden insgesamt in ihrer Einrichtung betreut?“

<sup>8</sup> Quelle: Angaben aus den Interviews der Kinder der Einzelfallstudien, sowie Fragebogen an die Gruppenleitungen: „Erhält das Kind, das am Modellprojekt teilnimmt, zur Zeit Frühförderung?“ Antwortmöglichkeiten: 1. Ja, durch Heilpädagog/innen; Therapeut/innen, die in der Einrichtung angestellt sind, und zwar.... 2. Ja, durch externe Heilpädagog/innen; Therapeut/innen, die zur Frühförderung in die Einrichtung kommen und zwar.... 3. Ja, zuhause oder in einer Frühförderstelle und zwar... 4. Nein. 5. Dazu habe ich keine Informationen.

## 4 Wissenschaftliche Begleitung

### 4.1 Leitfrage und methodisches Design

„Leitfrage in dem Modellprojekt ist, ob und unter welchen Gegebenheiten die Betreuung, Förderung und Bildung von unter drei Jahre alten Kindern mit Behinderung in Tageseinrichtungen aus den im TAG (Tagesbetreuungsausbaugesetz) beschriebenen Familienkonstellationen erforderlich und geeignet ist, die Wirksamkeit der Eingliederungshilfe zu erhöhen und welche Aufschlüsse über weitere die Wirksamkeit erhöhende Aspekte gegeben werden können“ (LWL o.A.).

Ziel ist es demnach zu beleuchten, ob die BEB von Kindern mit Hilfebedarf in Kindertageseinrichtungen im Sinne der Eingliederungshilfe wirksam ist. Zudem soll analysiert werden, welche Rahmenbedingungen für die Wirksamkeit notwendig und geeignet sind, um so eine Grundlage für die Entwicklung von Richtlinien der BEB von U3-Kindern mit Behinderung zu erhalten. Das zentrale Anliegen des LWL-Landesjugendamtes an die wissenschaftliche Begleitung ist neben der Frage der Wirksamkeit also,

„Kriterien zu entwickeln für das, was Einrichtungen speziell für Kinder mit Behinderung unter drei Jahren leisten müssen, um den individuellen Hilfebedarfen im Hinblick auf eine wirksame Eingliederungshilfe nach § 53 Abs. 3 SGB XII zu entsprechen“. (LWL, o.A.)

Um die Forschungsfragen empirisch bearbeiten zu können, wurden individuumsbezogene Daten zu den Entwicklungsfortschritten der beteiligten Kinder erhoben und mit Daten zur pädagogischen Situation in der jeweiligen Kita kontextualisiert. Dies erfolgte zum einen mittels einer Fragebogenerhebung, an der alle beteiligten Einrichtungen teilnahmen sowie zum anderen in differenzierter Form bezogen auf ausgewählte Einzelfälle. Die Entwicklungs- und Teilhabeprozesse der hierfür ausgewählten Kinder wurden anhand von diagnostischen Beobachtungen in der Kita zu zwei Zeitpunkten dokumentiert. Um nähere Erkenntnisse zu möglichen Hintergründen individuell unterschiedlicher Entwicklungsverläufe zu gewinnen, wurden in den Einzelfallanalysen flankierend zu den qualitativ ausgewerteten Beobachtungen der Kinder problemzentrierte Interviews mit den Gruppenleitungen in den Einrichtungen geführt und den Leitungen ein Fragebogen zu den strukturellen Bedingungen vorgelegt. In der abschließenden Gesamtauswertung wurden die in den einzelnen Erhebungsschritten gewonnenen Forschungsergebnisse zusammenführend und vergleichend analysiert. Die Ergebnisse dieses Hauptteils der Untersuchung wurden ergänzt durch einzelfallbezogene Daten der nicht in die Einzelfallanalysen einbezogenen Kinder, sowie durch die Sichtweise der (Praxis-)expert/innen vor Ort zu notwendigen Veränderungen und Bedingungen in den Einrichtungen.

Die Studie folgt damit im Kern einem qualitativen, einzelfallbezogenen Ansatz, ergänzt durch quantitative Anteile. Die verschiedenen Forschungsinstrumente zielen dabei insgesamt auf Aussagen zum Verlauf von Entwicklung und Teilhabe im Kontext der individuellen pädagogischen Situation in der Kita. Auf diesem Weg sollten Aussagen zu notwendigen und geeigneten (Rahmen-) Bedingungen der Förderung behinderter U3-Kinder in Kindertageseinrichtungen möglich werden, insbesondere bezogen auf

- zeitliche und personelle Organisation
- sächliche Ausstattung
- fachliche Qualifikation der Mitarbeiter/innen
- konzeptionelle Ausgestaltung
- Vernetzung

Weiterhin sollten Kriterien abgeleitet werden, die als Indikatoren der Wirksamkeit Hinweise auf die Qualität der (integrativen) pädagogischen Arbeit mit Kindern mit Hilfebedarf unter drei Jahren liefern. Außerdem sollten diejenigen Rahmenbedingungen deutlich erkennbar werden, die zum Erreichen der so formulierten Zielperspektive erforderlich sind.

Die Untersuchung umfasste im Einzelnen:

A) 13 kontrastierend ausgewählte Einzelfallanalysen:

- diagnostische Beobachtungen der Kinder zu zwei Zeitpunkten
- Interviews mit den Gruppenleitungen zum Verlauf der Entwicklung des Kindes (zu zwei Zeitpunkten, jeweils im Anschluss an die Beobachtungen)
- Interviews mit den beteiligten Frühförderkräften oder Therapeut/innen
- schriftliche Befragung der Einrichtungsleitungen (Fragebogen, Rücklauf 100%)

Anhand des strukturierten Vergleichs der Ergebnisse dieses Untersuchungsteils konnte die Wirksamkeit der Maßnahme unter unterschiedlichen Bedingungen dokumentiert werden. Die so gewonnenen Hinweise auf Qualitätskriterien wurden ergänzt durch:

B) Einzelfallbezogene Daten der Kinder, die nicht in die Einzelfallanalysen einbezogen wurden:

- schriftliche Befragung der Gruppenleitungen (Fragebogen, Rücklauf 100%)
- schriftliche Befragung der Einrichtungsleitungen (Fragebogen, Rücklauf 100%)

Alle beteiligten Expert/innen wurden somit zur Entwicklung des Kindes im Modellprojekt und den Rahmenbedingungen der Fördersituation sowie zu den konkret vorgenommenen Veränderungen seit der Aufnahme des Kindes in das Modellprojekt befragt.

C) erweiterte Expert/innenbefragung

Als sinnvolle Erweiterung der Studie wurden die Befragungen der Expert/innen vor Ort um allgemeine Fragen ergänzt, um die Ergebnisse der Analyse der Fälle im Modellprojekt mit dem Erfahrungswissen der Expert/innen flankieren zu können. Entsprechend wurden Teile aller Befragungen auf die Erfassung der allgemeinen – über das Kind im Modellprojekt hinausgehenden – Einschätzung zu Bedingungen des Gelingens für die BEB von U3-Kindern mit Behinderung ausgerichtet.

Dieser Untersuchungsteil umfasste somit jeweils einen allgemeinen Teil im Rahmen der

- Fragebögen an alle beteiligten Einrichtungsleitungen
- Fragebögen an die Gruppenleitungen außerhalb der Einzelfallanalysen
- Interviews mit den Gruppenleitungen und den Frühförderkräften bzw. Therapeut/innen der Kinder der Einzelfallanalysen

Diese Daten wurden einer selektiv angelegten, kategoriengeleiteten Auswertung unterzogen und flossen in die Gesamtauswertung im Sinne einer Ergänzung der an den Einzelfällen entwickelten Qualitätskriterien ein.

In der Zusammenführung der Auswertungen wurden abschließend sowohl Indikatoren für Qualität als auch notwendige Rahmenbedingungen abgeleitet.

## Zentrales methodisches Element: Einzelfallanalysen

Der strukturierte Vergleich der Einzelfälle sollte Erkenntnisse zur Entwicklung der Kinder sowie zu förderlichen und hinderlichen Bedingungen liefern, die mit dieser Entwicklung im Zusammenhang stehen, d.h. es ging auch darum, besonders gelungene Aspekte und vorhandenen Optimierungsbedarf herauszuarbeiten.

Zur Erfassung der Entwicklung des Kindes wurde mit ressourcenorientierten diagnostischen Beobachtungen gearbeitet. Hierbei wurde auch der Aspekt der Teilhabe erfasst und die pädagogische Situation in der Gruppe mit zwei Beobachtungen und zwei Befragungen der Gruppenleitungen im Interview erhoben. Die (strukturellen) Rahmenbedingungen der Einrichtung wurden im Rahmen einer schriftlichen Befragung der Einrichtungsleitungen erfasst. Auf diesem Wege konnten im Sinne eines Mehr-Ebenen-Zugangs Daten auf verschiedenen Ebenen erhoben werden, die in einem Wirkzusammenhang mit der individuellen Entwicklung stehen und diese beeinflussen. Um ein Sample zusammenstellen zu können, das einen kontrastierenden Vergleich der Einzelfälle zulässt, wurden die vorliegenden Daten aus den Hilfeplanungsverfahren aller Kinder herangezogen, die am Modellprojekt teilnehmen. Diese umfassten sowohl Angaben zum Kind (ärztliche Gutachten, Stellungnahme der Einrichtung zum vermuteten pädagogischen Mehrbedarf) als auch Angaben zu Einrichtungs- und Gruppenformen.

Auf dieser Basis wurde die Auswahl der Kinder für die Einzelfallanalysen anhand folgender Kriterien getroffen:

- Kinder in unterschiedlichen Einrichtungsformen
- Kinder mit unterschiedlichen Organisationsformen von (zusätzlicher) Frühförderung
- Spektrum von Kindern hinsichtlich der Ausgangslage: Entwicklungsstand, in den Akten beschriebene/diagnostizierte Beeinträchtigungsform, pädagogischer Hilfebedarf, Geschlecht.

Dabei wurde sichergestellt, dass sich in der am häufigsten vertretenen Einrichtungsform, der Einzelintegration, Kinder mit Hilfebedarf im gesamten Spektrum der Ausgangslagen befinden.

Einrichtungs- und Gruppenformen der Einzelfallstudien waren entsprechend der Gesamtverteilung im Modellprojekt vertreten:

- 10 x Einzelintegration (von 29)
- 2 x Schwerpunkteinrichtungen (von 7)
- 1 x HPK (von 2)

Dieses Vorgehen ermöglicht zum einen die Wirksamkeit der Maßnahme für sehr unterschiedliche Kinder in verschiedenen Einrichtungsformen einzuschätzen und zum anderen kontrastierende Vergleiche, die stärker generalisierbare Erkenntnisse zu Qualitätskriterien zulassen.

## 4.2 Forschungsinstrumente der einzelnen Untersuchungsteile

Tabelle 4-1: Forschungsinstrumente im Überblick

Arbeitsschritt	Methodisches Instrument
Fragebogen an Leiter/innen der beteiligten Einrichtungen und Gruppenleitungen der Kinder außerhalb der Einzelfallanalysen	Schriftliche Befragung mittels Fragebogen
Sichtung der Daten aus den Hilfeplanungsverfahren aller beteiligten Kinder	Kategoriengeleitete Analyse: möglichst großes Spektrum der Betreuungsformen sowie der Entwicklungsstände/Beeinträchtigungsformen
Beobachtungen zu zwei Zeitpunkten	nichtteilnehmende Beobachtungen und kategoriengeleitete Analyse (bezogen auf Entwicklung und Teilhabe)
Interviews mit Gruppenleitungen und Frühförderkräften	Leitfadeninterviews

### Beobachtungen

Es haben insgesamt 26 Beobachtungen im zeitlichen Umfang von jeweils 150 bis 180 Minuten stattgefunden (13 Kinder zu je zwei Zeitpunkten). Zwischen den Beobachtungen der ersten und zweiten Erhebungsphase lagen jeweils ca. fünf Monate (zwischen 21 und 24 Wochen). Im Sinne eines multiperspektivischen Ansatzes wurden die Kinder in drei unterschiedlichen Situationen beobachtet. Diese sollten typisch für den pädagogischen Alltag in Kitas sein und zu Entwicklungs- und Teilhabeaspekten möglichst reichhaltige Daten liefern. Ausgewählt wurden:

1. Ankunft in der Kita,
2. Frühstückssituation,
3. Freispiel.

Die Pädagog/innen wurden jeweils gebeten, möglichst wenig vom üblichen Tagesablauf abzuweichen. Da die drei für die Beobachtung ausgewählten Situationen in allen Fällen innerhalb der ersten zwei bis drei Stunden des Kindergartenablaufes vorkamen, stellte das gewünschte Beibehalten eines möglichst gewohnten Tagesablaufes kein Problem dar.

Die beobachteten Alltagssituationen wurden mittels einer detaillierten Protokollierung erfasst und jeweils erst im Nachhinein anhand eines differenzierten Entwicklungsrasters<sup>9</sup> ausgewertet.

Die Beobachtungskriterien des entwickelten Diagnostikbogens beziehen sich auf die Gesamtentwicklung des Kindes und umfassen die Bereiche:

- Grobmotorik
- Feinmotorik
- Sozial-emotionale Entwicklung
- Sprache/Kommunikation
- Kognition
- Selbstständigkeit/Lebenspraktische Fertigkeiten

<sup>9</sup> Der Items des Auswertungsbogens der diagnostischen Beobachtungen wurden auf Basis verschiedener entwicklungsdiagnostischer Verfahren zusammengestellt (vgl. Seitz/Korff 2008, Anhang)

Zum Bereich der Teilhabe wurden in den Beobachtungen zwei Aspekte in den Blick genommen:

1. die individuelle Entwicklung des Kindes im Hinblick auf sozial-emotionale Kompetenzen
2. die sozialen Aspekte der Integration, d.h. der Grad der Teilhabe der Kinder.

Zur Beurteilung des zweiten Gesichtspunktes, dem Grad der Teilhabe, wurden in den Pilotbeobachtungen Items entwickelt. Anhand dieser wurden zwei Aspekte erfasst:

- Quantität der Kontakte der Kinder
- Qualität der Kontakte der Kinder.

Dokumentiert wurde im Einzelnen die Anzahl der Kinder, mit denen das Kind des Modellprojekts in Kontakt oder Dialog stand oder von denen es Hilfestellungen erhielt bzw. die sich rücksichtsvoll zeigten. Diese Zahl der „Teilhabe-Partner/innen“ wurde bezogen auf die Qualität differenziert dokumentiert. Hierzu wurde zum einen zwischen „spontan/eigenständig“ und „auf Anregung/unter Anleitung der Pädagog/innen“ unterschieden und zum anderen die Länge, bzw. Komplexität des Dialogs bzw. Kontakts differenziert. Beispielsweise wurde ein kurzer Kontakt von längerer Interaktion abgegrenzt und ein kurzer „Wort“-wechsel von einem längeren Dialog. Anhand von Anmerkungen wurde gegebenenfalls festgehalten, wenn sich weitere Besonderheiten im Kontakt ergaben (z.B. wenn es nur einen Dialogpartner gab, mit diesem aber über den Tag verteilt viele oder besonders komplexe Dialoge stattfanden).

### **Interviews Gruppenleitungen**

Es wurden zu beiden Beobachtungszeitpunkten leitfadengestützte Interviews mit den Gruppenleitungen durchgeführt. Im ersten Erhebungszeitraum umfassten die Interviews 40-60 Minuten, zum zweiten Zeitpunkt 15-30 Minuten, wobei jeweils ein Teil der Interviews auf das konkrete Kind und den Kontext der Betreuungssituation bezogen war und ein zweiter Teil sich mit allgemeinen Fragen zur (integrativen) Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern mit Hilfebedarf unter drei Jahren befasste. Die Wahl der Gruppenleitungen als Interviewpartner/innen begründet sich in der methodischen Notwendigkeit, Personen in einer jeweils gleichen bzw. ähnlichen Position zu interviewen, die außerdem die Rahmenbedingungen der gesamten Gruppensituation kennen. Die in vielen Einrichtungen tätigen Integrationskräfte wären hierfür weniger geeignet gewesen, da sie in sehr unterschiedlichen Zeiträumen in den Gruppen anwesend waren und nur zum Teil über Einblicke in die Gesamtgruppenstrukturen verfügten.

Im zweiten Interview – zeitgleich mit der zweiten Beobachtung – wurden die Entwicklung des Kindes seit dem ersten Besuch sowie mögliche Veränderungen in der Arbeits- oder Gruppenstruktur seit dem ersten Beobachtungszeitpunkt erfragt. Außerdem wurden wiederum allgemeine Einschätzungen der Gruppenleiterinnen zu Fragen der BEB von U3-Kindern mit Behinderung abgefragt.

### **Fragebogen Einrichtungsleitungen und Gruppenleitungen**

Sowohl die 13 Leitungen der an den Einzelfallanalysen beteiligten Einrichtungen als auch die 25 weiteren Leitungen wurden per Fragebogen befragt, erstere im Oktober/November 2007, letztere im März/April 2008. In beiden Gruppen gab es 100% Rücklauf. Die Fragebögen sind bis auf minimale Anpassungen identisch und umfassen 10 Seiten. Etwa die Hälfte der Fragen erfasst Daten zu den Rahmenbedingungen der Förderung des Kindes im Modellprojekt.

Die weiteren Fragen sind analog zum Interviewdesign auf eine allgemeine Einschätzung zu Veränderungsbedarfen und Bedingungen des Gelingens für die BEB von Kindern mit Behinderung unter drei Jahren ausgerichtet.

Die 31 Gruppenleitungen der Kinder außerhalb der Einzelfallstudien erhielten ebenfalls über einen Fragebogen die Möglichkeit, ihre Erfahrungen mitzuteilen. Wiederum bezieht sich gut die Hälfte der Fragen auf allgemeine Aussagen und die andere Hälfte auf die Erfassung von Informationen zum am Modellprojekt beteiligten Kind.

### **Interviews Frühförderkräfte**

In diesem Teil der Untersuchung wurden insgesamt acht leitfadengestützte Interviews mit Frühförderkräften (6 x) und Therapeut/innen (2 x) geführt. Der Umfang variierte zwischen 15 und 30 Minuten. In welcher Weise Maßnahmen der Frühförderung und der Betreuung in der Einrichtung ineinander greifen, wurde zusätzlich im Rahmen der Interviews mit den Gruppenleitungen erfasst. Die Befragung der betroffenen Fachkräfte der Frühförderstellen zielte neben der Einschätzung zur Entwicklung des Kindes im Modellprojekt zum einen auf ihre Sichtweise zur Organisation der Frühförderung und zu Formen der Zusammenarbeit und zum anderen auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Arbeit von Kitas und Frühförderung. Besonderes Augenmerk galt der Frage, wie die unterschiedlichen Fördermaßnahmen sich gegenseitig zum Wohle des Kindes ergänzen können. Auch hier gab es wiederum einen eher einzelfallbezogenen und einen eher allgemeine Aspekte thematisierenden Interviewteil.

## Teil B

### Ergebnisse und Beantwortung der Leitfrage



## 5 Zusammenfassung der Ergebnisse

Insgesamt lässt sich festhalten, dass die BEB der U3-Kinder mit Hilfebedarf durch die Einrichtungen in der Regel gut geleistet und eine positive Wirksamkeit für Entwicklungs- und Teilhabeprozesse dokumentiert werden konnte, ohne dass grundlegende Veränderungen der Arbeitsstrukturen notwendig gewesen wären. Es bedurfte aber in allen Fällen mehr Zeit- bzw. Personalressourcen. Zugleich gibt es Hinweise auf einige Aspekte pädagogischer Qualität, die in der BEB von Kindern mit Hilfebedarf unter drei Jahren in den Fokus rücken und für eine wirksame Bildung, Erziehung und Betreuung von besonderer Bedeutung sind.

### 5.1 Wirksamkeit

Die Wirksamkeit wird im Folgenden differenziert nach den individuellen Entwicklungsprozessen sowie nach den Teilhabeprozessen in der Kita begründet. Die folgenden Abschnitte beziehen sich somit auf die individuumsbezogene Ebene der operationalisierten Fragestellung.

1. Wie zeigt sich die Entwicklung der Kinder des Modellprojektes unter den unterschiedlichen Bedingungen der BEB in Kindertageseinrichtungen?
2. Wie zeigt sich die aktive Teilhabe der Kinder unter den unterschiedlichen Bedingungen der BEB in Kindertageseinrichtungen?

#### Entwicklungsprozesse

Die Auswertung der Einzelfallanalysen führt zu dem Gesamtergebnis, dass die frühe Bildung, Erziehung und Betreuung im Modellprojekt präventiv und kompensatorisch wirkt.

Die Analyse der Entwicklung der Kinder erfolgte qualitativ und ist im Projektbericht im Rahmen der Ausführungen zu den Einzelfallanalysen detailliert dargestellt (Seitz/Korff 2008, 47-190). Anhand der erfassten Kompetenzen kann daher nicht standardisiert der quantitative „Umfang“ des Entwicklungsfortschrittes bemessen werden. Für den strukturierten Vergleich der individuellen Entwicklungsprozesse bzw. für die Dokumentation über die Einzelfälle hinaus, bedarf es dennoch einer gewissen Vereinheitlichung. Hierfür wurde auf die mit dem Diagnostikbogen erfassten Items zurückgegriffen, die sich orientiert an einer „Entwicklungsnorm“ den Kompetenzen eines bestimmten Altersbereich zuordnen lassen (entsprechend der Angaben in den Originaltestverfahren, aus denen die jeweiligen Items übernommen wurden). Die so dokumentierten Fortschritte sind für die Zusammenschau der individuellen Entwicklungsprozesse der Kinder in den unterschiedlichen Entwicklungsbereichen in folgende drei Kategorien gefasst worden:

- (sehr) deutliche Fortschritte: bezogen auf Entwicklungsnormen ein Zugewinn an Kompetenzen, der über die im Beobachtungszeit zu erwartende Entwicklung hinausging<sup>10</sup>
- Fortschritte: bezogen auf Entwicklungsnormen ein Zugewinn an Kompetenzen, der dem zeitlichen Abstand von 5 Monaten zwischen den Beobachtungen entsprach
- Ausbau der Kompetenzen: bezogen auf Entwicklungsnormen ein Zugewinn an Kompetenzen, der noch nicht dem Zeitraum zwischen den Beobachtungen entsprach.

<sup>10</sup> Der zeitliche Abstand zwischen den Beobachtungen betrug 5 Monate. Ein Altersbereich des Diagnostikbogens umfasst 6 Monate, so dass die sichere Aneignung der Kompetenzen eines neuen Altersbereichs, d.h. der Erwerb (fast) aller Items des neuen Altersbereichs als Entwicklungsfortschritt im Umfang von ca. 6 Monaten gewertet werden kann. Dies wird mit „deutliche Fortschritte“ bezeichnet. „Sehr deutliche Fortschritte“ beschreibt den Erwerb von Kompetenzen im übernächsten Altersbereich.

Das Gesamtbild der Entwicklung der Kinder zeigt sich wie folgt:

**Tabelle 5-1: Entwicklungsfortschritte der Kinder der Einzelfallanalysen**

	Anzahl der Entwicklungsbereiche						
	Kein Bereich	1 von 6	2 von 6	3 von 6	4 von 6	5 von 6	6 von 6
<b>Fortschritte, die mind. dem Zeitraum zwischen den Beobachtungen entsprechen</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>0</b>
<b>davon...</b>							
(sehr) deutliche Fortschritte (über den Zeitraum hinaus)	1	1	6	4	1	0	0
Fortschritte (entsprechend dem Zeitraum)	4	3	3	2	1	0	0

Es zeigt sich, dass zehn Kinder mindestens dem zeitlichen Abstand der Beobachtung entsprechende Fortschritte in mindestens drei von sechs Entwicklungsbereichen gemacht haben, die übrigen drei Kinder in zwei Bereichen. Sechs Kinder haben diese Fortschritte in mindestens vier der sechs Bereiche gemacht. (Sehr) deutliche Fortschritte, d.h. solche, die über die in der Zeit zwischen den Beobachtungen zu erwartenden Entwicklungen hinausgehen, zeigen sich bei fünf Kindern in mindestens drei von sechs, und bei sechs Kindern in zwei von sechs Entwicklungsbereichen.

Diese quantitative Beschreibung kann nicht die Bedeutsamkeit der spezifischen Fortschritte in den individuellen Entwicklungsbiografien nachzeichnen, macht aber deutlich, dass sich bei den meisten Kindern in vielen Entwicklungsbereichen umfassende Entwicklungsfortschritte gezeigt haben und es bei fast allen Kindern in mindestens zwei Entwicklungsbereichen zu Fortschritten kam, die ein „Aufholen“ von Entwicklungsrückständen bedeuteten, da sie über die im Zeitraum zwischen den Beobachtungen zu erwartende Entwicklung hinausgingen.

Auch bei den Kindern außerhalb der Einzelfallanalysen sind nach Einschätzung der Gruppenleitungen insgesamt deutliche Fortschritte in der Entwicklung zu verzeichnen:

- 22 Kinder: große oder sehr große Fortschritte
- 8 Kinder: durchschnittliche oder eher geringe Fortschritte
- kein Kind: sehr wenige Fortschritte<sup>11</sup>

Bei den Kindern der Einzelfallanalysen, die als „von Behinderung bedroht“ eingeschätzt wurden, zeigen sich in der Zeitspanne nach der Aufnahme in die Kita insgesamt überaus positive individuelle Entwicklungsverläufe, die eine geeignete Basis für die „Verhinderung der drohenden Behinderung“ im Sinne der Eingliederungshilfe darstellen können und in Einzelfällen bereits während des Zeitraums des Modellprojektes zum Erreichen einer - am Durchschnitt bemessenen - annähernd altersgemäßen Entwicklung führten.

<sup>11</sup> Quelle: Gruppenleitungsfragebogen, Originalfrage: Wie schätzen sie die bisherigen Fortschritte in der Entwicklung des Kindes ein, das am Modellprojekt teilnimmt? Beantwortung auf einer Likert Skale von 1-5, wobei 5= sehr viele und 1= sehr wenig Fortschritte meint.

Diese präventive Wirkung ist insbesondere im Hinblick auf die Kinder von Bedeutung, die unter der Maßgabe in das Modellprojekt aufgenommen wurden, dass bei ihnen ohne die Aufnahme in eine Kita „eine ihrem Wohl entsprechende Förderung nicht gewährleistet“ zu sein schien (vgl. § 24 TAG). Diese Kinder, das wurde in den Einzelfallanalysen deutlich, profitieren offensichtlich in ganz spezieller Weise von der anregungsreichen und verlässlichen Umgebung und der konkreten pädagogischen Arbeit in der Kita.

Bei Kindern „mit Behinderung“, also mit als dauerhaft vermuteten Beeinträchtigungen auf der Ebene der körperlichen Strukturen, konnte im Sinne der Eingliederungshilfe eine „Milderung der Behinderung“ festgestellt werden. Die hierbei abzufragende Hypothese, es hätte auch ohne die frühe Aufnahme in die Kita zu einer solch positiven Entwicklung der Kinder kommen können, kann bei genauer Betrachtung der Einzelfälle als unwahrscheinlich eingestuft werden. So zeigen beispielsweise die Beobachtungen und auch die Interviews mit der Gruppenleiterin und Frühförderkraft in einem Fall deutlich, dass das Kind ein großes Interesse an anderen Kindern und ihren Aktivitäten sowie eine hohe Motivation zeigt, auf andere Kinder zuzugehen und auf deren Aktivitäten bezogene Handlungen auszuführen. Konkret entwickelte dieses Kind zwischen den Beobachtungszeitpunkten erstmals umfassende zielgerichtete Tätigkeiten, die sich durchgängig auf die Aktivitäten anderer Kinder bezogen. Die in der Kita ermöglichte Teilhabe führte somit ganz offensichtlich zu bedeutsamen Entwicklungsfortschritten im kognitiven und sozial-emotionalen Bereich. Zugleich erhielt das Kind damit offenbar Entwicklungsanreize, die zu einer erkennbaren Milderung der motorischen Einschränkungen führte (Entwicklung zielgerichteten Greifens mit Streckung des Armes vor dem Hintergrund einer Tetraparese). Hier zeigt sich folglich nicht nur eine Milderung der Folgen einer Beeinträchtigung, sondern auch der eigentlichen Beeinträchtigung.

Ein differenzierter Blick auf die einzelnen Entwicklungsbereiche zeigt, dass sich insgesamt bei den Kindern zwar Fortschritte in allen Entwicklungsbereichen zeigten, dass aber die Entwicklungsbereiche Sprache/Kommunikation, Selbstständigkeit und sozial-emotionale Entwicklung und Kognition besonders hervorstechen.

**Tabelle 5-2: Entwicklung der Kinder der Einzelfallanalysen nach Entwicklungsbereichen**

	Grob- motorik	Fein- motorik	Sprache/ Komm.	Sozial/ emotional	Kognitiv	Selbststä- ndigkeit
<b>Entwicklung, die mind. dem Zeitraum zwischen den Beobachtungen entspricht, (Fortschritte oder (sehr) deutliche Fortschritte)</b>	<b>5</b>	<b>7</b>	<b>11</b>	<b>8</b>	<b>8</b>	<b>8</b>
<b>davon...</b>						
entsprechend dem Zeitraum, (Fortschritte)	2	4	3	4	2	3
über den Zeitraum hinaus, ((sehr) deutliche Fortschritte)	3	3	8	4	6	5

Dieser Befund entspricht den Hypothesen des Forschungsteams, denn diese Entwicklungsbereiche stellen den „Spiegel“ einer sozial und inhaltlich pädagogisch anregungsreich gestalteten Umgebung dar. Diese Ergebnisse sichern somit das Gesamtergebnis der positiven Wirksamkeit früher BEB in der Kita ab.

Die in den Einzelfallanalysen deutlich gewordene zentrale Bedeutsamkeit der Aufnahme in die Kita für die positive Entwicklung der Kinder wird durch die Aussagen der Gruppenleiterinnen und Frühförderkräfte in den Interviews gestützt. Diese schildern deutliche „Entwicklungssprünge“ der Kinder seit der Aufnahme in die Kita. In den Schilderungen der Frühförderkräfte, die die Kinder zum Großteil bereits vor der Aufnahme in die Kita kannten, wird zudem deutlich, dass die Aufnahme in die Kita insbesondere einen „Sprung“ in den Bereichen Neugierverhalten und Selbstständigkeit bewirkte. Diese Fortschritte stellen wiederum die Basis für die „Eroberung“ und Nutzung der Entwicklungsanregungen der Umwelt dar. Eine anregungsreiche und verlässliche pädagogisch gestaltete Umgebung zeigte sich dabei als ein wichtiger Baustein der Wirksamkeit, der inhaltlich in den Qualitätskriterien genauer aufgefächert wird.

### Teilhabeprozesse

Prozesse der Teilhabe bzw. der Partizipation gehören somit zum Kern der Wirksamkeit im Sinne der Eingliederungshilfe und inklusionspädagogischer Qualität (vgl. z.B. Booth/Ainscow 2006).

Teilhabe wurde in unserer Untersuchung an Prozessen der Interaktion und Kommunikation der Kinder in der Gruppe festgemacht und an der Anzahl der Kontaktpartner/innen der jeweiligen Kinder in den unterschiedlichen Bereichen von Interaktion und Kommunikation gemessen<sup>12</sup>. Im Ergebnis kann zunächst zusammenfassend festgehalten werden, dass der Grad der Teilhabe sich bei den Kindern individuell sehr unterschiedlich zeigte, aber bei allen Kindern eine Zunahme von Kontaktpartner/innen sowie insbesondere die Zunahme von komplexeren Interaktionen und/oder Dialogen verzeichnet werden konnten.

Es gibt bereits bei der ersten Beobachtung kein Kind, das mit keinem anderen in Kontakt steht, allerdings einige, bei denen sich die Kontakte auf ein oder zwei andere Kinder beschränken. Zugleich gibt es vier Kinder, die mit mehr als sechs anderen Kindern in Kontakt stehen. Diese Zahl der Kinder, die mit mehr als sechs anderen Kindern in Kontakt stehen, erhöht sich bei der zweiten Beobachtung auf sieben. Zugleich gibt es zu diesem Zeitpunkt kein Kind mehr, das mit weniger als drei anderen Kindern in Kontakt steht. Längere Interaktionen kommen insgesamt seltener vor. Es gibt zu beiden Zeitpunkten Kinder, bei denen es zu keinen Interaktionen mit anderen Kindern kommt, sondern bei denen es bei einem kurzen Kontakt bleibt.

Im Bereich Kontakt und Interaktion kommt es bei

- sieben Kindern zu einer quantitativen Intensivierung (d.h. Erhöhung der Zahl der Kontaktpartner/innen).
- zehn Kindern zu einer qualitativen Intensivierung (d.h. Erhöhung der Anzahl der Partner/innen, mit denen längere Interaktionen entstehen, bzw. Erhöhung der Anzahl der Partner/innen, bei denen der Kontakt ohne Anregung/Unterstützung von Pädagog/innen stattgefunden hat (davon 2 im Ansatz).

<sup>12</sup> Quantität = Anzahl der „Teilhabe-Partner/innen“, d.h. Kontakt bzw. Dialogpartner/innen.

Qualität = „spontan/eigenständig“ oder „auf Anregung/unter Anleitung der Pädagog/innen“, sowie (kurze) Kontakte oder wiederholte wechselseitige Interaktionen, bzw. (kurze) „Wort“wechsel oder (längere) Dialoge.

Die Zahl der Dialogpartner/innen bleibt bei den meisten Kindern weitgehend gleich:

- 7 Kinder: 1-2 Dialogpartner/innen
- 4 (5) Kinder: 3-6 Dialogpartner/innen
- 2 (1) Kinder: keine Dialogpartner/innen<sup>13</sup>

Längere Dialoge finden zum Zeitpunkt der ersten Beobachtung bei einem Kind statt, hier erhöht sich die Anzahl der Partner/innen für längere Dialoge zum Zeitpunkt der zweiten Beobachtung. Bei der zweiten Beobachtung haben weitere zwei Kinder erstmals längere Dialoge mit jeweils ein bis zwei anderen Kindern.

Die Zunahme der Kontakte, bzw. Dialoge konnte unabhängig von Art und Komplexität der jeweiligen Beeinträchtigung dokumentiert werden. Hypothesen zur Erklärung der interindividuellen Unterschiede im Grad der Teilhabe beziehen sich zum einen auf die Art der pädagogischen Intervention, d.h. ob und in welcher Form z.B. die Herstellung von Spielsituationen sowie deren Begleitung und Vermittlung erfolgt. Zum anderen scheinen strukturelle Bedingungen wie die Möglichkeit, vertraute Kontaktpartner/innen in wiederkehrenden Situationen zu treffen, von Bedeutung zu sein. In zwei Einrichtungen lassen sich mögliche problematische strukturelle Effekte einer homogenen Gruppe mit Kindern mit relativ geringen Kompetenzen erkennen. Dies ist bei einer heilpädagogischen Einrichtung sowie bei einer Einrichtung in einem sogenannten sozialen Brennpunkt der Fall. Mit Blick auf diese beiden Einrichtungen kann daher zusammenfassend vermutet werden, dass die homogene Zusammensetzung einer Gruppe mit Kindern, deren Kompetenzen in den Bereichen der Interaktion / Kommunikation vergleichsweise gering ausdifferenziert sind (bzw. die möglicherweise in ihrer häuslichen Umgebung wenig Anregung zu Interaktionen und Kommunikation erhalten), sich auf zwei Ebenen problematisch auswirken kann: Zum einen fehlen in den Gruppenzusammensetzungen Kinder, die anderen Kindern diesbezüglich als Anregung und Vorbild dienen und Interaktionsprozesse in die Gruppe „tragen“ können. Zum anderen scheinen die pädagogischen Fachkräfte über ihre Praxiserfahrungen ihre Erwartungen an die Kinder reduziert zu haben, sodass beispielsweise bereits ein kurzes selbständiges Spiel ohne Konflikte als gelungene „soziale Situation“ gewertet wird, auch wenn es sich nicht um interaktionale Spielformen handelt. Auf struktureller Ebene ergibt sich somit insgesamt der Hinweis, dass homogene Gruppenzusammensetzungen wenig förderlich für die Entwicklung sozialer Teilhabe sind.

In den Beobachtungen zu Ankunft und Frühstück in allen Einrichtungen fällt auf, dass eine Begrüßung der Kinder zu Beginn des Tages untereinander nicht systematisch angeregt und wenig angeleitet wird. Die Kinder begrüßen sich in den meisten beobachteten Gruppen nicht bzw. kaum spontan untereinander, was offenbar mit der geringen pädagogischen Strukturierung dieser Situation zusammenhängt. Regelmäßige Gelegenheiten zur Kontaktaufnahme in einem geregelten Rahmen könnten hier vermutlich einen Beitrag für mehr Teilhabe leisten, da die Kinder sowohl aufeinander „aufmerksam“ gemacht werden würden als auch ein Modell erhielten, wie sie miteinander in einen (ersten) Kontakt treten könnten.

Die Begleitung des (fast immer gleitenden) Frühstücks ist in den Einrichtungen sehr unterschiedlich organisiert. In den meisten Fällen wurden neben der individuellen Unterstützung beim Essen und der Regelung der Aufsicht wenig weitere pädagogische Interventionen beim Frühstück beobachtet.

<sup>13</sup> Mit Dialogen sind Lautdialoge und kurze Wort- oder Lautwechsel mit mindestens einem „Sprecher/innenwechsel“ gemeint. Mit Sprecher/innenwechsel ist hier ein Wechsel der Kommunikationspartner/innen bezeichnet. Erfasst wird sowohl verbale als auch nonverbale Kommunikation.

Als entscheidend für das Gelingen sozialer Teilhabeprozesse zeigte sich hierbei nicht die Struktur des Frühstücks (gemeinsam oder gleitend), sondern die konkrete pädagogische Gestaltung der Situationen (Unterstützung von Interaktionen etc.).

Insgesamt finden sich in den Einrichtungen eher wenig Strukturen und Rituale, die den Kindern eine Orientierung innerhalb des Tages, bzw. der einzelnen Situationen des Tages ermöglichen, sowie wenig pädagogische Interventionen zur Anbahnung bzw. Aufrechterhaltung von Kommunikation und Interaktion zwischen den Kindern. Das Initiieren und Unterstützen von Situationen, die direkte Begegnungen und Gemeinsamkeiten der Kinder untereinander ermöglichen, könnten folglich stärker in das Bewusstsein der Pädagog/innen gerückt werden, um das Förderpotenzial der Gruppe ausschöpfen zu können.

## 5.2 Sichtweise der beteiligten Fachkräfte

Aus Sicht aller befragten Fachkräfte zeigt sich sehr deutlich eine positive Wirksamkeit der frühen BEB in Kitas. Die Entwicklungsbeschreibungen in den Interviews dokumentieren dabei im Ganzen eine differenzierte Kenntnis des Entwicklungsstandes des Kindes, die sich gut mit den Ergebnissen der Entwicklungsdokumentation der wissenschaftlichen Begleitung deckt. Die befragten Frühförderkräfte betonen die Entwicklungsfortschritte im Bereich Selbständigkeit und Interaktion mit der (sachlichen und personellen) Umwelt als besondere Fortschritte seit der Aufnahme in die Kita. Die interviewten Gruppenleiterinnen plädieren ebenso wie die schriftlich befragten Einrichtungsleitungen durchweg für einen bedarfsdeckenden Ausbau der BEB für Kinder mit Behinderung unter drei Jahren und verweisen dabei unter anderem auf die positiven Erfahrungen mit dem konkreten Kind, die integrative Wirkung der BEB und die kompensatorische Wirkung bei Kindern. Als zentrale Veränderung in der pädagogischen Arbeit benennen die Gruppenleiterinnen (in Interviews und Fragebogenerhebung) den Bedarf an erhöhter individueller Zuwendung. Als wichtigste Voraussetzungen neben der entsprechenden personellen Ausstattung benennen die Gruppenleiterinnen der Interviews ihre bereits vorhandenen Erfahrungen mit Integration und/oder mit U3-Kindern.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass keine größeren strukturellen Veränderungen stattgefunden haben bzw. dass kein Bedarf nach größeren strukturellen Veränderungen gesehen wurde. Allerdings gab es einige Bereiche, in denen Anpassungen notwendig waren, bzw. in denen sich ein erhöhter Bedarf an pädagogischer Unterstützung ergeben hat.

Fast alle Kinder zeigten nach Einschätzung der Gruppenleiterinnen einen erhöhten Bedarf an individueller Zuwendung und Unterstützung im Alltag. Zentrale Aspekte, die von den interviewten Gruppenleitungen für die Arbeit als bedeutsam geschildert werden, sind:

- die Begleitung der Kinder im Gruppenalltag,
- die Unterstützung beim Aufbau sozialer Kontakte und Spielinteraktionen,
- die Schaffung von orientierenden Strukturen und einer verlässlichen Zugriffsmöglichkeit auf Bezugspersonen.

Unter den Einzelfällen befinden sich mehrere Kinder, bei denen im Sinne des TAG eine „ihrem Wohl entsprechende Förderung“ ohne die Aufnahme in eine Kindertageseinrichtung nicht gewährleistet zu sein scheint. Zentrale Aspekte, auf die insbesondere im Zusammenhang mit diesen Kindern hingewiesen wird, sind:

- Wissen über und Vernetzung mit anderen Hilfesystemen (Familienzentrum als Leitmodell),
- Erhöhte Aufmerksamkeit bezogen auf die häuslichen Bedingungen,
- Erhöhte Sensibilität bei Kindern, die sich noch nicht, bzw. wenig verbalsprachlich ausdrücken.

Die Einrichtungs- und Gruppenleitungen sehen in diesem Kontext ein Hauptziel darin, die Kinder über einen möglichst langen Zeitraum des Tages in der Einrichtung zu betreuen und ihnen dort ein stabiles und anregendes Umfeld zu bieten.

### **Eingewöhnungsphase und Zusammenarbeit mit den Eltern**

Insgesamt sind die praktizierten Konzepte der Eingewöhnung aus der Sicht der Gruppenleiterinnen – ggf. mit individuellen Anpassungen – auch für Kinder mit Hilfebedarf unter drei Jahren tragfähig. Es wurden – bis auf den erhöhten Informationsbedarf der Mitarbeiter/innen – keine Besonderheiten für die Kinder im Modellprojekt geschildert. Es wurde allerdings, über alle dokumentierten Fälle hinweg, in der Eingewöhnungszeit ein erhöhter Bedarf an Zeitressourcen benannt.

Betrachtet man die Schilderungen zu den verschiedenen Einzelfällen, lässt sich zusammenfassend sagen, dass besonderes Augenmerk zu richten ist auf:

- Kinder, deren Kommunikationsweisen die Mitarbeiterinnen sich erst erschließen müssen,
- Kinder, bei denen Erläuterungsbedarf bezüglich medizinischer Diagnosen besteht und
- Kinder, die angepasste Hilfsmittel zur Teilhabe am Kindergartenalltag benötigen.

Für die Zusammenarbeit mit den Eltern wird insgesamt ebenso wie für den Austausch mit (externen) Fachkräften ein erhöhter (zeitlicher) Ressourcenbedarf geschildert.

### **Unterstützung bei der Hygiene und der Nahrungsaufnahme**

Fast alle Kinder der Einzelfallanalysen benötigten - so die Ergebnisse der Beobachtungen und Interviews - Unterstützung im Bereich der Hygiene und der Nahrungsaufnahme.

Die Pflegesituation ist ganz offensichtlich in allen Einrichtungen selbstverständlicher Bestandteil des Tagesablaufes und des Aufbaus einer vertrauensvollen Beziehung (geworden). Allerdings wird deutlich, dass die Ausstattung des Pflegebereichs nach Einschätzung der Gruppenleiter/innen nicht in allen Einrichtungen in angemessener Weise gegeben ist, was insbesondere vor dem Hintergrund, dass einige Kinder vermutlich bis zum Schuleintritt pflegerische Versorgung benötigen, als problematisch angesehen werden kann.

Abschließend kann festgehalten werden, dass die BEB von Kindern mit Hilfebedarf in der Einschätzung der Fachkräfte eine zeitlich umfangreichere Unterstützung erfordert als die von älteren Kindern mit Hilfebedarf oder die anderer Kinder unter drei Jahren. Dies bringt auch Veränderungen in den Tätigkeiten der Mitarbeiter/innen mit sich, die sich damit stärker auf das einzelne Kind konzentrieren. Aus pädagogisch-konzeptioneller Perspektive entsteht hier die Frage, welche Möglichkeiten der Differenzierung der Angebote und orientierenden Strukturen entsprechend der unterschiedlichen Kompetenzen aller Kinder der Gruppe es gibt.

## Frühförderung und heil-/integrationspädagogische Kompetenzen

Knapp die Hälfte der Kinder der Einzelfallanalysen erhält Frühförderung (6 Kinder), zwei weitere Kinder erhalten Therapien. Frühförderung und Therapie findet fast ausschließlich als Einzelförderung statt, in wenigen Fällen unter (gelegentlichem) Einbezug einzelner anderer Kinder aus den Gruppen.

Die Befragten sind größtenteils zufrieden mit der Organisation der Frühförderung/Therapie und dem Austausch, wobei dieser Austausch fast immer als „Tür- und Angelgespräch“ organisiert ist. Bis auf eine Ausnahme, bei der keine klare Einschätzung getroffen wurde, wird die Betreuung durch die Frühförderkräfte bzw. Therapeut/innen als notwendig und gewinnbringend für die Entwicklung des Kindes angesehen. Die positive Entwicklung der Kinder seit der Aufnahme in die Einrichtungen, insbesondere im sozial-emotionalen Bereich und im Bereich der Selbstständigkeit, haben nach Auskunft der Frühförderkräfte und Therapeutinnen positive Rückwirkungen auf die Möglichkeiten der Arbeit innerhalb der Einzelförderung (z.B. weil Kinder aufmerksamer werden und sich aktiver mit Material auseinandersetzen).

Veränderungsbedarfe werden kaum benannt. Wo dies geschieht, beziehen sich diese darauf, dass mehr Frühförderung/Therapie stattfinden sollte und/oder mehr Zeit für eine Beratung benötigt würde.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Frühförderung im Rahmen des Modellprojektes in zwei Bereichen von besonderer Bedeutung ist:

- Unterstützung entwicklungsförderlicher Bedingungen im häuslichen Rahmen
- Übernahme Fallberatung (allerdings ohne dafür ausgewiesene Ressourcen)

Insgesamt kann festgehalten werden, dass sich Frühförderung als ein wichtiger Baustein gelingender BEB im Sinne der Eingliederungshilfe gezeigt hat und zugleich von hoher Bedeutung für die Unterstützung der Familien bei der Schaffung von förderlichen Entwicklungsbedingungen im häuslichen Umfeld zu sein scheint. Frühförderung stellt damit eine wichtige Ergänzung der BEB in Kitas dar.

Die Bedeutsamkeit für eine Ausweitung von Teilhabeaspekten erwies sich als vergleichsweise gering. Dies steht offensichtlich in einem engen Zusammenhang mit der Organisationsform als individuelle Förderung außerhalb der Gruppe und impliziert damit Veränderungen der Organisationsform in Richtung integrierter Förderung.

Hiermit ist insgesamt eine Ausweitung der Kooperation zwischen Frühförderung und Kindertageseinrichtungen impliziert. Weiterführend sollte daher zukünftig diskutiert werden, welche Möglichkeiten der Einbettung von Frühfördermaßnahmen in den Kindergartenalltag es gibt und inwieweit diese dem Aufgabenfeld der Frühförderung entsprechen. Anhand der Beobachtungen lässt sich vermuten, dass eine stärkere Einbindung der Arbeit der Frühförderkräfte (und Therapeutinnen) in den Gruppenalltag der Kita ertragreich wäre.

## 5.3 Optimierungsbedarf

Die Analyse der Einzelfälle zeigt die grundlegende positive Wirksamkeit der BEB von Kindern mit Hilfebedarf unter drei Jahren in Kindertageseinrichtungen, verweist aber auch darauf, dass das besondere Potenzial dieser Arbeit in einzelnen Punkten noch deutlicher ausgeschöpft werden könnte. Im Folgenden werden die hierfür bedeutsamen Aspekte beleuchtet.

Insbesondere bei den Kindern, bei denen im Sinne des TAG „eine ihrem Wohl entsprechende Förderung nicht gewährleistet“ zu sein scheint, zeigten sich mit der Aufnahme in die Einrichtung große „Entwicklungssprünge“, die sich aber über einen längeren Zeitraum betrachtet nicht immer im gleichen Maße fortsetzten. Dies könnte darauf zurückzuführen sein, dass innerhalb der Entwicklungsdynamik der Kinder nach dem vollzogenen „Sprung“ zunächst eine Phase der Ruhe und Stabilisierung erfolgt. Eine Rolle könnte aber auch spielen, dass die schnellen Entwicklungen in einzelnen Kompetenzbereichen durch ihre hohe Bedeutsamkeit für die pädagogische Arbeit der Fachkräfte von diesen dahingehend verallgemeinert werden, dass für sie der Eindruck entsteht, das Kind benötige nun weniger Unterstützung. Hier wäre eine fallbezogene Fachberatung als Unterstützung hilfreich, um Entwicklungsfortschritte kontinuierlich und systematisch zu planen, umzusetzen und zu reflektieren.

In einigen Fällen fehlten spezifische individuelle Hilfestellungen, offenbar aufgrund eines fehlenden Zugriffs auf Fachkenntnisse bzw. fallbezogene Fachberatung. Unsere Ergebnisse implizieren außerdem, dass eine stärkere Einbindung der Frühförderung oder therapeutischer Maßnahmen in den Gruppenalltag für Entwicklungs- und Teilhabeprozesse förderlich wäre.

Eine weitere Frage, die sich in diesem Kontext stellt und die auch von den Gruppenleiterinnen in den Interviews aufgegriffen wird, ist die des Zugriffs auf integrationspädagogisches bzw. heilpädagogisches Fachwissen. Die Arbeit von Heilpädagog/innen innerhalb der Kita sowie die Möglichkeit, auf eine heilpädagogische Fachkraft zur Beratung zurückgreifen zu können, sind in den Einrichtungen sehr unterschiedlich ausgeprägt und organisiert. Zugleich erweisen sich spezielle integrationspädagogische Aspekte in der vorliegenden Untersuchung für eine gelingende BEB als hoch bedeutsam, diese werden aber von den pädagogischen Fachkräften in den Interviews nicht thematisiert. Die von den Gruppenleiterinnen als für die BEB von Kindern mit Hilfebedarf unter drei Jahren als bedeutsam genannten Kompetenzen von Mitarbeiter/innen oder Frühförderkräften beziehen sich vielmehr auf grundlegende heilpädagogische Qualifikationen wie „Wissen über Behinderung“ und weniger auf integrationspädagogische Aspekte wie die Unterstützung von Teilhabeprozessen in heterogenen Gruppen. Dies mag auch daran liegen, dass die Befragten diese Aspekte der Zuständigkeit für die Gruppe und damit ihrem eigenen Aufgabenbereich zuordnen. Vor allem die Ergebnisse der Teilhabebeobachtungen legen aber nahe, dass eine reflektierte Auseinandersetzung mit Aspekten von Partizipation in der Gruppe (Kind-Kind-Interaktion) notwendig wäre und beispielsweise durch integrationspädagogisch geschulte Mitarbeiter/innen oder Berater/innen angeregt werden könnte.

Als kritisch zeigen sich in den Einzelfallstudien außerdem zwei strukturelle Aspekte. Zu nennen ist hier die unflexible Organisation der Mittelzuweisung für Integrationskräfte im Zusammengehen mit fehlenden Kenntnissen der Einrichtungen darüber, auf welchem Weg weitere notwendige Mittel organisiert werden können.

Unsere Untersuchung zeigt, dass die erhöhte Aufmerksamkeit für das Kind im Modellprojekt in einigen Fällen zum Ressourcenabzug von anderen Kindern der Gruppe führt. Um eine sehr frühe und für die Kinder bzw. deren Eltern belastende individuumsbezogene Dynamik der „Rechtfertigungsdiagnostik“ im Rahmen von so genannten "Härtefallanträgen" zur Erhöhung der personellen Ressourcen zu umgehen (vgl. Kap. 3.1), ist es daher angezeigt, Personalstunden entsprechend dem Betreuungsbedarf der Kindergruppe zur Verfügung zu stellen, d. h. eine Erhöhung innerhalb der pauschalen Mittelzuweisung und nicht anhand von Einzelfallentscheidungen zu gewähren. Auf Basis dieser erhöhten Grundversorgung wäre es der Einrichtung möglich, eine flexible Handhabung der Ressourcen zu organisieren, innerhalb derer „Hilfebedarf“ als dynamische Größe verstanden und die Bedarfe der Gesamtgruppe stärker in den Fokus genommen werden können.

In unserer Untersuchung zeigt sich in Einzelfällen, dass insbesondere Einzelintegrations-einrichtungen trotz eines als zu gering eingeschätzten Personalvolumens vor der Aufgabe stehen, das Kind des Modellprojekts ganztags zu betreuen.

In einem Fall hat sich die Familie eines Kindes im Modellprojekt dazu entschieden, das Kind nach Ende des Modellprojektes in eine andere (heilpädagogische) Einrichtung zu geben. In den Schilderungen der Gruppenleitung wird dabei deutlich, dass alle Beteiligten die BEB des Kindes in der Gruppe als sehr erfolgreich wahrgenommen haben, ihnen aber unter den gegebenen Bedingungen die von der Familie gewünschte Ganztagsbetreuung nicht umsetzbar erschien. Zudem wurde der Familie nach Auskunft der Gruppenleiterin in einer externen Beratung nahegelegt, dass das Kind in einer Schwerpunkt- oder heilpädagogischen Einrichtung angemessener betreut werden könnte. In einem anderen Fall entschieden sich die Mitarbeiter/innen und die Familie für eine weitere Betreuung des Kindes in der (integrativen) Kita unter den gegebenen Bedingungen, obwohl auch hier die Sorge bestand dass die Ganztagsbetreuung nur schwer zu leisten sei. Hier stellte die Einschätzung der Mitarbeiter/innen, es handele sich um eine „benachteiligte Familie“, die Unterstützung erhalten sollte, eine wichtige Motivation dar. Auch zeigte sich im Interview eine deutliche Befürwortung integrativer Arbeit durch die Gruppenleiterin und - nach ihren Aussagen- auch durch die Familie des Kindes.

Unsere Untersuchungen zeigen insgesamt, dass in den Einrichtungen Bedarf nach Beratung besteht, die ihnen Möglichkeiten aufzeigt, die notwendigen Voraussetzungen zu schaffen, um den individuellen Ansprüchen der Kinder gerecht zu werden, wenn diese innerhalb der üblichen bzw. in der Einrichtung bisher vorhandenen Rahmenbedingungen nicht gegeben sind.

Hiermit ist auch auf einen weiteren problematischen Aspekt verwiesen, der sich in den Einzelfallanalysen zeigte, nämlich die fehlende strukturelle Absicherung fachspezifischer Fallberatung, insbesondere in Einrichtungen mit Einzelintegration. In den vorhandenen „Arbeitskreisen zur Integration“, in denen sich die Integrationskräfte – von denen nur ein Teil selbst integrations- /heilpädagogisch qualifiziert ist – austauschen, ist zum Großteil kein (zusätzliches) fachspezifisch qualifiziertes Personal zur Unterstützung und Beratung anwesend. Die Fachberatung der Kreise führt zumindest in den dokumentierten Fällen keine fallbezogene Beratung durch. Unter diesen Bedingungen hat in einigen Fällen die Frühförderkraft eine Beratungsfunktion übernommen, allerdings ohne dafür vorgesehene zeitliche Ressourcen. Auf diese Weise stehen nur sehr geringe Beratungskapazitäten zur Verfügung. Darüber hinaus könnte sich eine weitere Schwierigkeit daraus ergeben, dass Frühförderkräfte (im bisherigen Qualifikationsprofil) zwar auf die spezielle Entwicklungsförderung der Kinder (und die Unterstützung der Familien), aber nur bedingt auf die Initiierung und Unterstützung von Teilhabeprozessen in Kindergruppen vorbereitet sind. Gerade diese Aspekte, die sich in unserer Untersuchung als zentral bedeutsam erwiesen, könnten damit schnell aus dem Blick geraten.

Abschließend zu nennende problematische Aspekte sind die Konzepte der pädagogischen Fachkräfte von „Behinderung“ und die damit verbundenen Perspektiven der pädagogischen Fachkräfte auf die Entwicklungspotenziale der Kinder. Zum einen verweisen die Daten zum Teil auf (unbewusst) reduzierte Erwartungen an die Kinder. Zum anderen schildern die pädagogischen Fachkräfte ungeachtet einer positiven Haltung gegenüber der Aufnahme von Kindern mit Hilfebedarf in ihre Einrichtung, dass ihrer Einschätzung nach bei bestimmten „Behinderungen“ eine integrative Betreuung nicht umsetzbar sei. „Integrationsfähigkeit bzw. -unfähigkeit“ wird dabei an den Kindern und ihren „Eigenarten“ festgemacht, während mögliche Veränderungen der Rahmenbedingungen für die Aufnahme aller Kinder nicht in den Blick genommen werden. Dies verweist auf ein Bild von „Behinderung“ als feststehende Eigenschaft eines Kindes.

In diesem Zusammenhang kann auch darauf verwiesen werden, dass eine sehr frühe Diagnostik im Zuge der Aufnahme in die Kita von den Gruppenleiterinnen als weitgehend unproblematisch betrachtet wird. Die Gruppenleiterinnen schildern gleichwohl Schwierigkeiten vieler Eltern mit der „Auffälligkeit“ ihres Kindes. Hieraus ergibt sich aber weder eine Problematisierung der Folgen von Etikettierungsprozessen, noch eine bewusste Auseinandersetzung mit den Unterstützungsbedarfen der Eltern in Bezug auf die für sie mit der Diagnose verbundenen Verarbeitungsprozesse (vgl. vertiefend Seitz/Korff im Druck). Insgesamt gehen die Gruppenleiter/innen davon aus, dass die Behinderung eines Kindes im Gruppenalltag nicht oder kaum wahrnehmbar ist, zugleich fordern sie aber mehr "Wissen über die Behinderung" und beschreiben einen erhöhten Bedarf an individueller Unterstützung. Hier zeigen sich insbesondere im Hinblick auf „von Behinderung bedrohte“ Kinder Ambivalenzen, die im Rahmen von Supervisions- und Fortbildungsveranstaltungen aufgegriffen werden sollten.

## 6 Beantwortung der Leitfrage

In diesem Abschnitt wird die Leitfrage der Studie, ob die BEB in Tageseinrichtungen geeignet und erforderlich ist um die Wirksamkeit der Eingliederungshilfe zu erhöhen, in drei Schritten zusammenfassend beantwortet.

### 1. Eignung: Ist die Betreuung von Kindern mit Behinderung unter drei Jahren in Tageseinrichtungen dazu geeignet, die Wirksamkeit der Eingliederungshilfe zu erhöhen?

Diese Frage kann eindeutig **positiv beantwortet** werden. Die Einzelfallanalysen zeigen, dass sich die Kinder - in individuell sehr unterschiedlich verlaufenden Entwicklungsprozessen - insgesamt positiv entwickeln und viele Kinder sogar Fortschritte zeigen, die über das hinausgehen, was gemessen an der "Entwicklungsnorm" im Zeitraum zwischen den Beobachtungen zu erwarten gewesen wäre. Die Teilhabe am Alltag der Kita gelingt ganz offensichtlich, der Grad der Teilhabe erhöht sich bei allen Kindern zwischen den Beobachtungszeitpunkten. Die positive Wirksamkeit in beiden Bereichen zeigt sich dabei in individuell sehr unterschiedlichen Ausprägungen. Sie konnte aber für ein sehr breites Spektrum an Hilfebedarfen und Einrichtungs-, bzw. Gruppenformen dokumentiert werden. Es kann also festgestellt werden, dass sich die Wirksamkeit unabhängig von der Art und Komplexität der individuellen Beeinträchtigungen zeigte. Die positive Wirksamkeit zeigte sich außerdem – mit Ausnahme vermuteter struktureller Effekte im Falle einer heilpädagogischen Einrichtung und einer Einrichtung im „sozialen Brennpunkt“ – weitgehend unabhängig von der Gruppenform, aber nicht unabhängig von den pädagogischen Interventionen.

### 2. Erforderlichkeit: Ist die Betreuung von Kindern mit Behinderung unter drei Jahren in Tageseinrichtungen erforderlich, um die Wirksamkeit der Eingliederungshilfe zu erhöhen?

Auch diese Frage ist **positiv zu beantworten**. Die Erforderlichkeit der BEB in der Kita zeigte sich besonders deutlich bei Kindern mit häuslichen Bedingungen, in denen „ohne diese Leistung eine ihrem Wohl entsprechende Förderung nicht gewährleistet“ zu sein schien (vgl. TAG §24). Hier zeigten sich deutlich kompensatorische Wirkungen einer frühen Aufnahme der betroffenen Kinder in die Kita. Aber auch bei allen anderen Kindern wurde deutlich, dass im Setting der Kita Entwicklungsanregungen geboten werden, die eine Entfaltung von Entwicklungspotenzialen in einer Weise anregen, welche so im häuslichen Umfeld nicht zu erwarten wäre. Die Kinder erhalten im Kita-Alltag, das wurde in den Einzelfallanalysen deutlich, hohe Anreize für eigene Tätigkeiten und Modelle durch Gleichaltrige, an denen sie sich orientieren können und so ihre Persönlichkeit in der Auseinandersetzung mit den anderen Kindern und den Anforderungen der Gruppe weiterentwickeln. Darüber hinaus wurde deutlich, dass bei den Familien der Kinder aus den Einzelfallanalysen aus verschiedenen Gründen ein hoher Bedarf nach einer Tagesbetreuung auch schon vor dem Erreichen des dritten Lebensjahres bestand. Als bedeutsame Faktoren erwiesen sich in diesem Kontext die Vereinbarkeit von Erwerbstätigkeit und Elternschaft sowie in vielen Fällen die Entlastung des Familiensystems. Beide Faktoren können bedeutsam für die Etablierung von förderlichen Entwicklungsbedingungen im häuslichen Umfeld sein.

### 3. Gegebenheiten: Unter welchen Gegebenheiten ist die BEB geeignet, die Wirksamkeit der Eingliederungshilfe zu erhöhen?

Hierzu lässt sich zusammenfassend festhalten, dass die konzeptionelle Verankerung und reflektierte Umsetzung einer BEB für U3-Kinder insgesamt in Kombination mit einer integrativen Ausrichtung der Einrichtung und dem Zugriff auf integrations- bzw. heilpädagogische Fachkompetenzen eine geeignete Basis für eine qualitativ hochwertige BEB für Kinder mit Behinderung unter drei Jahren darstellen. Dabei zeigte sich ein erhöhter Bedarf der Kinder nach individueller Zuwendung und Unterstützung im Alltag (im Vergleich zu Kindern mit Behinderung über drei Jahren und Kindern ohne Behinderung unter drei) und ein erhöhter Bedarf der Gruppe nach Unterstützung der Kommunikations- und Interaktionsprozesse untereinander im Sinne der Teilhabe, der durch eine entsprechende personelle Ausstattung der Gruppe abgesichert werden sollte. Die Ergebnisse der Untersuchung verweisen darauf, dass es für die Einrichtungen eine Herausforderung darstellt, die individuelle Unterstützung teilhabeförderlich zu organisieren, das heißt sie in einer Weise umzusetzen, die den Kindern soziale Einbindung ermöglicht. Für weitere Entwicklungen sollte folglich darauf geachtet werden, dass der notwendige erhöhte Personalschlüssel nicht ein zentrales Wirksamkeitsmerkmal der Bildung, Erziehung und Betreuung in der Kita aushebelt: Die Entwicklungschancen, die sich aus dem Zusammensein mit anderen Kindern und dem Aufbau vielfältiger sozialer Kontakte ergeben.

## 6.1 Notwendige Rahmenbedingungen

Dieser Abschnitt fokussiert die für die institutionelle Ebene operationalisierte Fragestellung: Welche Rahmenbedingungen sind notwendig, um U3-Kindern mit Behinderung Teilhabe an Bildung und Erziehung zu ermöglichen?

Zum Verständnis der Ausführungen ist anzumerken, dass unter Rekurs auf ein systemisches Verständnis von Behinderung an Stellen, an denen von „Unterstützungsbedarf“ – etwa im Hinblick auf personelle Ressourcen – gesprochen wird, dieser nicht individualisiert auf das Kind mit Behinderung bezogen ist, sondern primär auf Seiten des Umfeldes gesehen wird. Integrationspädagogische Unterstützungsmaßnahmen zielen diesem Denkansatz entsprechend nicht individualisiert auf die Bearbeitung von „Defiziten“ eines einzelnen Kindes, sondern auf die Unterstützung von Entwicklungs- und Teilhabeprozessen aller Kinder. Qualitatives Ziel ist folglich, das System (die Einrichtung, die Gesamtgruppe, die Mitarbeiter/innen usw.) auf verschiedenen Ebenen darin zu bestärken, für jedes Kind möglichst optimale Entwicklungs- und Teilhabebedingungen anzustreben.

### Angemessene Personalausstattung

Nach den Standards des Kinderbetreuungsnetzwerkes der EU soll für die BEB von Kindern unter drei Jahren ein Betreuungsschlüssel von 1:3 (0-24 Monate) bis höchstens 1:5 (24-36 Monate) gewährleistet sein (BMFSFJ, 2003, 87).

Vor dem Hintergrund des in den Einzelfallanalysen deutlich gewordenen Befundes, dass bei Kindern mit Hilfebedarf unter drei Jahren insgesamt ein erhöhter Bedarf an Zuwendung und Unterstützung im Alltag gesehen wird, sollte die Personalausstattung der Gruppen, bezogen auf Stellenanzahl und Qualifikationen, mindestens diesen Standard erreichen oder, wenn möglich, diesen überschreiten. Dies heißt konkret, dass, bezogen auf die Gesamtgruppe, ein Betreuungsschlüssel von 1:3 angestrebt werden sollte.

Zudem sollten bezogen auf die in den Gruppen tätigen (Integrations-)Kräfte folgende Bedingungen erfüllt sein:

- Integrationskraft mit integrationspädagogischer bzw. heilpädagogischer Qualifikation
- Anwesenheit der Integrationskraft in der Gruppe zu einem überwiegenden Teil des Tages. So scheint es beispielsweise bei der Aufnahme von zwei Integrationskindern, von denen eines unter drei Jahren ist, angemessen, der Gruppe eine zusätzliche Fachkraft (Integrationskraft) mit einer vollen Stelle zur Verfügung zu stellen (und nicht wie bei Kindern mit Hilfebedarf über drei Jahren eine 0,75 Stelle).
- In Fällen, in denen es zur Sicherung der Teilhabe aller Kinder kontinuierlicher Unterstützung im Gruppenalltag bedarf: kontinuierliche Anwesenheit der Integrationskraft über die gesamte Betreuungszeit.

Bezogen auf die notwendige Qualifikation und das Berufsbild der Integrationskräfte ist abzusehen, dass zukünftig neben Erzieher/innen mit heilpädagogischer Zusatzqualifikation und Diplom-Heilpädagog/innen auch Absolvent/innen von derzeit neu entstehenden inklusionspädagogisch profilierten Bachelor-bzw. Master-Studiengängen an Fachhochschulen und Universitäten treten werden. Derzeit befinden sich u. a. an der Fachhochschule Fulda (Bachelor) und an der Universität Bremen (Master) zwei solche Studiengänge in der Vorbereitung (vgl. Seitz/Carle 2008). Ein abgeschlossenes Berufsbild kann hier daher nicht aufgezeigt oder eindeutig favorisiert werden. Unsere Untersuchungen im Rahmen der vorliegenden Studie zeigten aber die besondere Relevanz spezifischer Kompetenzbereiche auf, die im Folgenden aufgelistet werden:

- Diagnostische Kompetenzen (Entwicklungsdokumentation, Entwicklungsplanung)
- Entwicklungspsychologisches Wissen (insbesondere Kontextbedingtheit von Entwicklung und frühe Entwicklungszeit als Bildungszeit)
- Reflektiertes Verständnis von (gesellschaftlicher) Heterogenität und Behinderung
- Kompetenzen zur Initiierung und Unterstützung von Kind-Kind-Interaktionen
- Kompetenzen zur multiprofessionellen Kooperation (Kommunikationsfähigkeit etc.)

### **Ausrichtung der Arbeit auf U3- und Integrationspädagogik bzw. inklusive Pädagogik**

Die Gruppe, besser noch die Kita, sollte konzeptionell insgesamt klar sowohl auf U3-Pädagogik, als auch auf Integration/Inklusion ausgerichtet sein. Dies betrifft die verschiedenen Ebenen von der Verankerung als Leitidee im Einrichtungskonzept und in der Einrichtungskultur über die strukturellen Rahmenbedingungen bis hin zur konkreten Gestaltung der Tagesstruktur und der pädagogischen Angebote. Die folgenden Aspekte erwiesen sich speziell in unserer Untersuchung in Bezug auf die Leitidee Integration/Inklusion als besonders bedeutsam:

- Integrations-/inklusionspädagogische Qualifizierung der Fachkräfte
- Strukturelle Integration der Frühförderung / Therapien in den Gruppenalltag
- Initiierung von Gemeinsamkeit stiftenden Aktivitäten und Unterstützung von Kind-Kind-Interaktionen
- Ausrichtung der pädagogischen Strukturen und Angebote auf alle in der Gruppe vorhandenen individuellen Bedürfnisse
- Nutzung des Potenzials von heterogenen Gruppen

Als Basis für die Entwicklung einer Einrichtung zur „inklusive Einrichtung“ kann insbesondere auf den „Index für Inklusion“ (Booth/Ainscow 2006) sowie auf die für diesen Schwerpunkt entwickelten Qualitätsstandards zurückgegriffen werden (vgl. QUINTE und QUINK, KIMBIT).

Bezogen auf die Ausrichtung auf U3-Pädagogik zeigten sich in unserer Untersuchung folgende Aspekte als besonders relevant:

- Verlässliche Bezugspersonen
- Verlässliche Strukturen bzw. Orientierungshilfen innerhalb der Strukturen und Abläufe, beispielsweise durch Rituale
- Personalausstattung, die individuelle Zuwendung und Unterstützung im Alltag ermöglicht (für Mahlzeiten und Hygiene, aber auch für Spielsituationen und zur Absicherung der Bindungsmöglichkeiten der Kinder insgesamt)
- Anregung von Kind-Kind-Begegnungen und Unterstützung von Kind-Kind-Interaktionen

Erfahrungen im U3- Bereich und/oder in der integrativen Arbeit erhöhen die Wahrscheinlichkeit, dass die entsprechende Ausrichtung der Arbeit auf diese Bereiche bereits erfolgt ist und erweisen sich damit als eine günstige, aber nicht zwingend notwendige Voraussetzung. Die Einzelfälle zeigen aber auch, dass die Umstellung nicht unbedingt lange Erfahrung, aber in jedem Fall eine bewusste Auseinandersetzung mit den entsprechenden Fragestellungen erfordert.

Im untersuchten Feld könnte sich zukünftig der Umstand problematisch auswirken, dass einige Kitas bislang nur einzelne Kinder unter drei Jahren aufgenommen haben und daher zu vermuten ist, dass sie ihre Arbeit nicht grundlegend hierauf ausgerichtet haben. Dies scheint kein feldspezifisches Phänomen zu sein, sondern stellt ein derzeit unter dem Druck des Ausbaus von Tagesbetreuungsplätzen breit beobachtetes Problem dar (vgl. u.a. Bildungsbericht 2008, 51)

Es sollte vor diesem Hintergrund darauf geachtet werden, dass Einrichtungen sich spätestens mit der Aufnahme eines Kindes mit Hilfebedarf unter drei Jahren mit den notwendigen Veränderungen, bezogen auf die Arbeit mit jüngeren Kindern und in Bezug auf integrative Arbeit, intensiv auseinandersetzen.

### **Kenntnisse bzw. Fortbildungen im Bereich Entwicklungspsychologie, Entwicklungsförderung und -dokumentation**

Eine wirksame Unterstützung der Entwicklungsprozesse der Kinder kann nur auf Basis entsprechender reflektierter entwicklungspsychologischer Kenntnisse insbesondere in Bezug auf die ersten drei Lebensjahre erfolgen. Zudem sollten die Fachkräfte bei der Entwicklung eines reflektierten Umgangs mit der Einschätzung, Dokumentation und Unterstützung von Entwicklungsprozessen durch Fortbildung, kollegiale Austauschprozesse oder Supervision unterstützt werden.

### **Verfügbarkeit integrations- / heilpädagogischer Kompetenzen**

Unabhängig von der wünschenswerten integrations-/heilpädagogischen Qualifikation mindestens eines der Teammitglieder (z.B. der Integrationskraft), sollte die Möglichkeit bestehen, integrationspädagogisch kompetente fallbezogene Fachberatung zu erhalten. Für spezifische Fragestellungen sollte der Zugriff auf Fachpersonal verschiedener Professionen zur Beratung im Bedarfsfall möglich sein, beispielsweise zur inhaltlichen Erschließung von medizinischen Akten vor der Aufnahme und im pädagogischen Prozess. Vor allem aber sollte über eine institutionalisierte Verankerung regelmäßiger fallbezogener Fachberatungen durch integrationspädagogisch qualifizierte Fachkräfte sichergestellt werden, dass die in der Einrichtung tätigen Fachkräfte Unterstützung darin erhalten, Entwicklungspotenziale der Kinder zu erkennen und angemessen zu unterstützen sowie Teilhabeprozesse für alle Kinder zu initiieren und zu unterstützen. Wie weiter unten ausgeführt wird, ist darüber hinaus angezeigt, Frühförderung und (auch krankenkassenfinanzierte) Therapien in den Gruppenalltag zu integrieren.

### **(Erhöhte) Beratungs- und Kooperationszeiten**

Der Zeitbedarf für die Zusammenarbeit mit den Eltern, aber auch der Austausch und die Abstimmung mit externen Fachkräften wie Ärzt/innen, Frühförderkräften und Therapeut/innen ist bei Kindern mit Hilfebedarf unter drei Jahren höher anzusetzen als bei anderen U3-Kindern und bei Kindern mit Hilfebedarf über drei Jahren. Dieser Bedarf sollte bei der Personalplanung Berücksichtigung finden. Günstig scheint in diesem Zusammenhang auch die Einrichtung eines „runden Tisches“, an dem alle Beteiligten zur Gesamtplanung des Hilfeplanverfahrens zusammenkommen.

### **Weiterführung von Frühförderung**

Die Untersuchung zeigte deutlich die Bedeutsamkeit der Weiterführung von Frühförderung auch nach der Aufnahme des Kindes in die Kita. Die Frühförderkräfte können offensichtlich bedeutsame und spezifische Entwicklungsanregungen für das Kind bieten und hiermit einen Kompetenztransfer sowohl in Richtung der Kita als auch in Richtung der Eltern bzw. Bezugspersonen leisten.

In Bezug auf die Frage danach, wie Frühfördermaßnahmen bzw. Therapien in den pädagogischen Alltag in der Kindertageseinrichtung integriert werden können, ist festzuhalten, dass auf der Basis unserer Ergebnisse eine integrierte Form in der Kindergruppe als weit effektiver in Bezug auf Teilhabe- und Entwicklungsprozesse eingeschätzt werden kann.

So wurde beispielsweise in einer Einzelfallanalyse deutlich, dass die von der Frühförderkraft genannten nächsten Schritte für die Einzelförderung (Einführung dialogisch orientierter Spielsituationen) Aspekte umfassten, die das Kind im Kita-Alltag bereits beherrschte. Auch in Bezug auf einen Kompetenztransfer zwischen den (externen) Fachkräften für Therapie oder Frühförderung und Mitarbeiter/innen der Einrichtungen ist eine integrierte Form impliziert. Es zeigt sich, dass der Austausch und die Verzahnung der Arbeit in den Fällen besonders intensiv ist, in denen die Frühförderung/Therapie in der Kita stattfindet, insbesondere wenn die Fachkraft mehrere Kinder der Einrichtung betreut und damit längere Anwesenheitszeiten in der Kita hat. Es deutete sich aber auch an, dass der Qualitätsgewinn durch den engen Kontakt mit der Kita in der Regel mit einem verringerten Kontakt mit der Familie verbunden ist, was möglicherweise eine Gefährdung der besonderen Qualität der Frühförderung im Hinblick auf die Unterstützung der Familie darstellt. Ein Ausweg aus diesem Dilemma kann nur durch ausreichende Zeitressourcen der Frühförderkräfte gefunden werden.

Zu diskutieren ist in diesem Zusammenhang, in welchem Umfang und auf welcher rechtlich-organisatorischen Grundlage die bisher meist informell geleistete Beratung der Kita-Mitarbeiter/innen durch Frühförderkräfte, die sich in unserer Untersuchung als bedeutsam für die Qualität der pädagogischen Arbeit in der Kita erwies, in das Aufgabenfeld der Frühförderkraft eingebunden werden kann und sollte. Zugleich sollte geprüft werden in welcher Weise Aspekte von sozial-situierten Fördersituationen stärker in das Kompetenzprofil von Frühförderkräften in Bezug auf die pädagogische Arbeit und die Beratung Eingang finden können.

### **Heterogene Gruppe**

Eine heterogene Gruppe, wie sie z.B. durch Altersmischung entsteht, ist eine zentral bedeutsame günstige Voraussetzung für eine qualitativ hochwertige BEB mit U3-Kindern mit Hilfebedarf, wenn hierbei die pädagogische Arbeit auf die Beachtung und produktive „Nutzung“ verschiedener Bedürfnisse und Kompetenzen in der Gruppe ausgerichtet ist. In unseren Untersuchungen erwies sich die Anwesenheit von Kindern mit (hohen) Kompetenzen in den Bereichen Kontakt- und Kommunikationsfähigkeit bzw. Interpretation von Bedürfnissen und Mitteilungen als förderlich für die Entwicklung der Teilhabe. Zudem erhöht die Anwesenheit von Kindern, die als Handlungsmodelle Anregungen für Auseinandersetzung mit Material und abwechselnde Tätigkeit bieten, das Förderpotenzial der Gruppe.

## 6.2 Qualitätskriterien

Auf der Basis der Ergebnisse unserer Untersuchung werden im Folgenden Kriterien für eine qualitativ hochwertige BEB von Kindern mit Behinderung unter drei Jahren formuliert. Diese werden im Sinne einer „Zielperspektive“ für die Arbeit der pädagogischen Fachkräfte formuliert. Voraussetzung und Rahmen für die Umsetzung dieser optimalen BEB durch die Fachkräfte sind die im vorigen Abschnitt dargelegten notwendigen Rahmenbedingungen.

### Kooperation und Kontinuität

- Die pädagogischen Fachkräfte (Gruppenleitung, Integrationskraft, Zweitkräfte) sichern durch Kooperation kontinuierlich die notwendigen Bedingungen für Teilhabe und Entwicklung aller Kinder ab.
- Die pädagogischen Fachkräfte treten vor der Aufnahme des Kindes und in der Eingewöhnungsphase in engen Austausch mit Bezugspersonen und Fachleuten (z. B. Erschließung der Kommunikationsweisen des Kindes).
- Die pädagogischen Fachkräfte kennen und nutzen vorhandene Beratungssysteme in Bezug auf Teilhabeprozesse des Kindes im Kita-Alltag sowie auf individuelle Hilfen zur Unterstützung von Teilhabe (z. B. Kommunikationssysteme), medizinische Aspekte, notwendige Hilfsmittel.
- Die pädagogischen Fachkräfte kennen und nutzen bei Bedarf (rechtlich-organisatorische) Möglichkeiten, die Rahmenbedingungen so zu gestalten, dass der Anspruch aller Kinder auf Teilhabe erfüllt werden kann bzw. kennen und nutzen entsprechende Beratungs- und Unterstützungsangebote.

### Verlässlichkeit, Orientierung und Teilhabe

- Die pädagogischen Fachkräfte sorgen für verlässliche zeitliche und räumliche Strukturen und Abläufe, sicher erreichbare (verlässliche) Bezugspersonen und wiederkehrende Kontakte mit anderen Kindern.
- Die pädagogischen Fachkräfte gestalten gemeinsame Situationen und Rituale im Tagesverlauf, an denen alle Kinder teilhaben können. Dies gilt insbesondere bezogen auf die wiederkehrenden Situationen (z. B. Ankunft, Mahlzeiten).
- Die pädagogischen Fachkräfte stellen (Spiel-)Situationen her, an denen alle Kinder teilhaben können und begleiten diese bei Bedarf kontinuierlich. Sie initiieren und unterstützen Kommunikation und Interaktion zwischen den Kindern (z. B. Herstellung und Strukturierung von Spielsituationen, Vermittlung und Interpretationshilfen, Modell für die Kinder).

### Entwicklung

- Die pädagogischen Fachkräfte beobachten und dokumentieren kontinuierlich die Entwicklung der Kinder und führen individuelle Entwicklungspläne. Vorstellungen über mögliche nächste Entwicklungsschritte erfolgen auf Basis entwicklungspsychologischer Kenntnisse und werden in regelmäßigen Abständen durch die Fachkräfte im Team abgeglichen und reflektiert.
- Die pädagogischen Fachkräfte berücksichtigen spezifische individuelle Bedarfe der Kinder bei ihren Angeboten, sodass allen Kindern auf der Basis ihrer Ausgangslage die Anwendung und systematische Weiterentwicklung ihrer Kompetenzen ermöglicht wird.

- Die pädagogischen Fachkräfte binden in Kooperation mit anderen Fachkräften therapeutische Hilfen für das Kind in das Alltagsgeschehen ein.
- Die Pädagogischen Fachkräfte reflektieren ihr Bild von „Behinderung“ und von Aspekten sozialer Ungleichheit sowie ihre pädagogischen Schwerpunkte (insbesondere Formen der Umsetzung von Bildungsarbeit in der BEB von sehr jungen Kindern und/oder Kindern mit Hilfebedarf)

#### **Zusammenarbeit mit dem (häuslichen) Umfeld**

- Die pädagogischen Fachkräfte stehen in kontinuierlichem Austausch mit den Eltern/Bezugspersonen des Kindes und vermitteln bei Bedarf Kontakte zu anderen beratenden Institutionen.

## 7 Fazit und Ausblick

Insgesamt zeigte die Untersuchung das enorme Potenzial einer frühen Aufnahme in die Kita für die individuellen Entwicklungs- und Bildungsbiografien von Kindern mit schwierigen Ausgangsbedingungen. Dies ermöglicht frühe soziale Einbindung und Unterstützung der Entwicklungsprozesse. Dabei zeigen die Ergebnisse der Studie, dass die Aufnahme von U3-Kindern insgesamt diverse Umstrukturierungen der Arbeit in Kindertageseinrichtungen verlangt, die integrative Arbeit mit U3-Kindern daran anknüpfend aber von den Einrichtungen ohne gravierende weitere Veränderungen umgesetzt werden konnte.

Kurz gesagt bedeutete die Umstellung auf U3-Kinder eine größere Herausforderung für die Konzeptentwicklung und pädagogische Praxis als die hiermit verknüpfte Erweiterung auf U3-Kinder mit Hilfebedarf.

Abschließend ist auf die Frage der Implementierung von Frühfördermaßnahmen in Kindertageseinrichtungen einzugehen, denn hier sind sowohl strukturelle als auch pädagogische Herausforderungen zu vermuten. Bislang erfuhren Kinder unter drei Jahren mit (vermutetem) Hilfebedarf ausschließlich Unterstützung über das Frühfördersystem. Mit der Aufnahme dieser Kinder in Tageseinrichtungen kann es strukturell zu einer „Konkurrenzsituation“ der Systeme kommen. Die Befunde der Untersuchung zeigen demgegenüber deutlich das Potenzial einer gelingenden Kombination der beiden Systeme: So wurden einerseits die spezifischen entwicklungs- und teilhabeförderlichen Effekte der BEB in Kitas deutlich und andererseits die Notwendigkeit der Fachkompetenz der Frühförderung für die Unterstützung des Kindes und – insbesondere bei sehr jungen Kindern – der Familien. Außerdem zeigt sich zum einen, dass eine mögliche Erweiterung des Aufgabenfeldes der Frühförderung hin zu einer Beratungs- und Vernetzungsinstanz mit entsprechenden Ressourcen gewinnbringend sein könnte zum anderen aber auch, dass Veränderungen in Richtung einer integrierten Organisationsform in den Kita-Alltag, verbunden mit einer inhaltlich-methodischen Ausrichtung in Arbeit und Beratung auf soziale Eingebundenheit der Kinder angezeigt ist.

Die weitere Implementierung der BEB von Kindern mit Behinderung unter drei Jahren sollte dabei von systematischen Professionalisierungsmaßnahmen der pädagogischen Fachkräfte flankiert werden und mit einem Umdenken auf der strukturellen Ebene, explizit bei der Organisation und Bewilligung von Frühförder- und Unterstützungsressourcen in Richtung einer systemischen und flexiblen Vergabe von Ressourcen erfolgen (Vermeidung von Stigmatisierungsprozessen und Barrieren für die individuellen Entwicklungsverläufe).

Der bedarfsgerechte Ausbau der BEB für Kinder unter drei Jahren entspricht den Anforderungen an ein „modernes“ BEB-System und wird derzeit auf verschiedenen Ebenen eingefordert und vorangetrieben (OECD, EU, Bundesregierung und Bundesländer). Eine besondere Bedeutung hat dies für Prozesse der Bildungsgerechtigkeit. Die Umsetzung als integrative/inklusive BEB entspricht dabei sowohl den aktuellen völkerrechtlichen Vereinbarungen (UN 2008) als auch dem Stand der Forschung und wird durch die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung unterstützt.

Die hier zusammenfassend dargestellte Studie hat gezeigt, dass sich in diesem pädagogischen Feld große Chancen für eine frühe präventive und kompensatorische Wirksamkeit von institutioneller Pädagogik ergeben. Kindertageseinrichtungen stehen somit vor einer bedeutungsvollen Aufgabe, wenn sie U3-Kinder, insbesondere „behinderte“ bzw. „von Behinderung bedrohte“ Kinder aufnehmen. Der hieran geknüpfte Bedarf an qualitativen und quantitativen Weiterentwicklungen kann allerdings nur mit entsprechenden Mitteln gewährleistet werden.

Auch dies zeigen die Ergebnisse unserer Studie (u.a. personelle Ressourcen). Zugleich verweisen sie auf die enormen Chancen und Entwicklungsmöglichkeiten, die sich durch eine Bereitstellung der entsprechenden Ressourcen ergeben können. Die Ergebnisse der Studie zeigen in diesem Zusammenhang deutlich positive Effekte besonders auf folgenden Ebenen:

- für die Entwicklung der Kinder (kompensatorische und präventive Wirksamkeit)
- für die (gesellschaftliche) Teilhabe der Kinder (mit positiven Folgeeffekten für die Entwicklung)
- für die Vereinbarkeitsfrage

Integrative bzw. inklusive BEB von U3-Kindern ist somit insgesamt ein wichtiger Baustein auf dem Weg zu mehr Bildungsgerechtigkeit und für das Ziel der Teilhabe von Kindern mit schwierigen Ausgangsbedingungen und ihren Familien. Deutlich wird in diesem Zusammenhang aber auch die Begrenztheit der administrativ vermittelten dichotomen Denkmuster, die „behinderte“ bzw. „von Behinderung bedrohte“ und „nichtbehinderte“ Kinder unterscheiden. Impliziert ist für den quantitativen und qualitativen Ausbau der integrativen BEB für sehr junge Kinder stattdessen ein komplexeres Bild von Heterogenität im Sinne einer Diversity Education bzw. Pädagogik der Vielfalt (vgl. Prengel 1995; 2007) und eine Ablösung von an Etikettierungen gebundene Gewährung von Ressourcen zu Gunsten eines systemischen Versorgung.

Unsere Ergebnisse verweisen darauf, dass die Umstellung auf Kinder unter drei Jahren insgesamt eine Umstrukturierung verschiedener Aspekte der pädagogischen Arbeit erfordert und Kinder mit Hilfebedarf unter drei Jahren zunächst einmal „Kinder unter drei Jahren“ sind, für die eine hochwertige BEB für U3-Kinder zu gewährleisten ist, in die eingebunden auch die BEB für diese Kinder von den Einrichtungen relativ problemlos gewährleistet werden kann. Zugleich wird deutlich, dass diese Veränderungen wiederum keine völlig neuen Strukturen in der pädagogischen Arbeit bedeuten. Vielmehr geht es um eine Fokussierung auf bestimmte Aspekte, die in jeder pädagogischen Arbeit von Bedeutung, hier aber von herausgehobener Relevanz für eine gelingende Umsetzung sind (u. a. orientierende Strukturen, Anregung und Unterstützung von Interaktionsprozessen zwischen Kindern).

Für das pädagogische Handeln stellt sich die Herausforderung, pädagogisch und methodisch individualisierend zu handeln, sich dabei aber gerade nicht isoliert auf die „Förderung“ eines Kindes zu beziehen und so die soziale Dimension von Entwicklungsprozessen zu übersehen. An dieser Stelle zeigen sich Überschneidungen und Anknüpfungspunkte einer pädagogischen Konzeptbildung für U3-Kinder mit einer Ausrichtung der Arbeit auf Inklusion/Integration besonders deutlich. Einerseits sollen individuelle Kompetenzen, Bedarfe und Interessen für alle Kinder in einer qualitativ hochwertigen BEB differenziert wahrgenommen werden (und nicht etwa nur kategorisiert als „behindert“ oder „U-3“). Andererseits muss der Blick zugleich auf die Gesamtgruppe und ihre Strukturen gerichtet sein. Der Fokus auf die in jeder Gruppe zu beobachtende Heterogenität macht also den Anspruch deutlich, dass individuelle Entwicklung nur im Kontext sozialer Beziehungen erfolgen kann, die es pädagogisch zu gestalten und zu unterstützen gilt.

Abschließend lässt sich also festhalten, dass eine qualitativ hochwertige BEB für „behinderte“ bzw. „von Behinderung bedrohte“ Kinder unter drei Jahren keine völlig neu strukturierte pädagogische Arbeit notwendig macht. Allerdings erfordert sie einen geschärften Blick auf spezifische Aspekte pädagogischer Qualität und bedarf einer hierfür angemessenen Ausstattung mit finanziellen und personellen Ressourcen.

## Literatur

Bildungsbericht (2008): Autorengruppe Bildungsberichterstattung im Auftrag der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (Hrsg.): Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I. Bielefeld: Bertelsmann (online verfügbar unter: [http://www.bildungsbericht.de/daten2008/c\\_web2008.pdf](http://www.bildungsbericht.de/daten2008/c_web2008.pdf), abgerufen am 1.09.08)

Bildungsbericht (2006): Autorengruppe Bildungsberichterstattung im Auftrag der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (Hrsg.): Der erste Nationale Bildungsbericht 2006. Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld: Bertelsmann Verlag (online verfügbar unter: [http://www.bildungsbericht.de/daten/c\\_web.pdf](http://www.bildungsbericht.de/daten/c_web.pdf), abgerufen am 1.09.08)

BMFSFJ (2003): Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.): Auf den Anfang kommt es an! Perspektiven zur Weiterentwicklung des Systems der Tageseinrichtungen für Kinder. Zusammenfassung und Empfehlungen (online verfügbar unter: <http://www.bmfsfj.de/Kategorien/Publikationen/Publikationen,did=12598.html>, abgerufen am 5.09.08).

Booth, Tony/ Ainscow, Mel (Hrsg.) (2006): Index für Inklusion (Tageseinrichtungen für Kinder). Lernen, Partizipation und Spiel in der inklusiven Kindertageseinrichtung entwickeln. Frankfurt am Main: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (online verfügbar unter: [http://www.eenet.org.uk/index\\_inclusion/Index%20EY%20German2.pdf](http://www.eenet.org.uk/index_inclusion/Index%20EY%20German2.pdf), abgerufen am 2.08.08)

Büchel, Felix/Spieß, Katharina/Wagner, Gert (Hrsg.) (1997): Bildungseffekte vorschulischer Kinderbetreuung. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 49, 3, S. 528-539

Bundesgesetzblatt TAG (2004): Gesetz zum qualitätsorientierten und bedarfsgerechten Ausbau der Tagesbetreuung für Kinder (Tagesbetreuungsausbaugesetz- TAG) (online verfügbar unter: <http://www.bmfsfj.de/bmfsfj/generator/RedaktionBMFSFJ/Abteilung5/Pdf-Anlagen/gesetz-tag.property=pdf,bereich=,sprache=de,rwb=true.pdf>, abgerufen am 2.10.08)

Deutscher Bildungsrat (1970): Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart: Klett Verlag.

Dichans, Wolfgang (1991): Der Kindergarten als Lebensraum für behinderte und nichtbehinderte Kinder. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.

Eberwein, Hans/Knauer, Sabine (Hrsg.) (2002): Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Beeinträchtigungen lernen gemeinsam. Ein Handbuch. Weinheim: Beltz.

Fried, Lilian (2002): Präventive Bildungsressourcen des Kindergartens als Antwort auf interindividuelle Differenzen bei Kindergartenkindern. In: Liegle, L./Treptow, R. (Hrsg.): Welten der Bildung in der Pädagogik der frühen Kindheit und in der Sozialpädagogik. Freiburg: Lambertus, 339-349

Gomolla, Mechthild (2006): Institutionelle Diskriminierung im Bildungs- und Erziehungssystem. In: Leiprecht, R./ Kerber, A. (Hrsg.): Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Schwalbach: Wochenschau-Verlag. 97-109

Heimlich, Ulrich/ Behr, Isabel (2005): Integrative Qualität im Dialog entwickeln. Auf dem Weg zu inklusiven Kindertageseinrichtungen. Band 1 der Publikationsreihe „Integrative Förderung in Forschung und Praxis“. Münster: Lit-Verlag.

Heimlich, Ulrich/Behr, Isabel (2007): Qualitätsstandards in integrativen Kindergruppen der Landeshauptstadt München- Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitforschung (online verfügbar unter: <http://www.quink.integpro.de/assets/Quink-Abschlussbericht.pdf>, abgerufen am 1.09.08).

ICF (2005): Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information. DIMDI WHO Kooperationszentrum für das System Internationaler Klassifikationen (Hrsg.): Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit. (online verfügbar unter: [http://www.dimdi.de/dynamic/de/klassi/downloadcenter/icf/endaussage/icf\\_endaussage-2005-10-01.pdf](http://www.dimdi.de/dynamic/de/klassi/downloadcenter/icf/endaussage/icf_endaussage-2005-10-01.pdf), abgerufen am 25.08.08)

Kaplan, Karlheinz (1993): Gemeinsame Förderung behinderter und nichtbehinderter Kinder. Handbuch für den Kindergarten. Weinheim: Beltz.

KiBiz: Gesetz zur frühen Bildung und Förderung von Kindern (Kinderbildungsgesetz - KiBiz) Viertes Gesetz zur Ausführung des Kinder- und Jugendhilfegesetzes - SGB VIII, i.d.F.v. 30.10.2007, (online verfügbar unter: [http://www.mgffi.nrw.de/pdf/kinder-jugend/KiBiz\\_Volltext.pdf](http://www.mgffi.nrw.de/pdf/kinder-jugend/KiBiz_Volltext.pdf), abgerufen am 5.08.09)

Kron, Maria (2006): 25 Jahre Integration im Elementarbereich - ein Blick zurück, ein Blick nach vorn. In: Zeitschrift für Inklusion (Online-Magazin), Jg. 1, 1 (online verfügbar unter: <http://www.inklusion-online.net>, abgerufen am 10.10.08)

Kron, Maria/ Papke, Birgit (2006): Frühe Erziehung, Bildung und Betreuung von Kindern mit Behinderung. Eine Untersuchung integrativer und heilpädagogischer Betreuungsformen in Kindergärten und Kindertagesstätten. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

LWL (o. A.): Modellprojekt „Förderung von Kindern mit Behinderung unter drei Jahren in Tageseinrichtungen in Westfalen- Lippe“ Fragen an das Projekt. Internes Papier des LWL an die Universität Bremen.

LWL (2006): LWL- Landesjugendamt, Schulen, Koordinationsstelle Sucht in Zusammenarbeit mit dem Arbeitskreis Integrationspädagogik: Gemeinsame Erziehung behinderter und nichtbehinderter Kinder in Tageseinrichtungen, Konzept, Richtlinien, Erläuterungen, 5. Aufl.

LWL (2007): Modellprojekt "Förderung von Kindern mit Behinderung unter drei Jahren", Rundschreiben Nr. 16 /2007 (online verfügbar unter: [http://www.lwl.org/lja-download/datei-download/Service/RS/RS\\_IE/1167819267/1176887174\\_1/nr16\\_2007\\_rs\\_Modellprojekt\\_Foerderung\\_U3.pdf](http://www.lwl.org/lja-download/datei-download/Service/RS/RS_IE/1167819267/1176887174_1/nr16_2007_rs_Modellprojekt_Foerderung_U3.pdf), abgerufen am 3.08.08).

LWL (2008): Landesjugendamt Westfalen: Gemeinsame Erziehung. Was ist gemeinsame Erziehung (online verfügbar unter <http://www.lwl.org/LWL/Jugend/Landesjugendamt/LJA/tagbe/behki/GE/>, abgerufen am 2.09.08).

LWL (2008a): Landesjugendamt Westfalen: Tagesbetreuung von Kindern. Die Schwerpunkteinrichtung (stand 2006) (online verfügbar unter: <http://www.lwl.org/LWL/Jugend/Landesjugendamt/LJA/tagbe/behki/schw/>, abgerufen am 2.09.08).

LWL (2008b): Landesjugendamt Westfalen: Tagesbetreuung von Kindern. Heilpädagogische/ Additive Einrichtungen. (Stand 2005) (online verfügbar unter: <http://www.lwl.org/LWL/Jugend/Landesjugendamt/LJA/tagbe/behki/hpadd/>, abgerufen am 2.09.08).

MGFFI (2008): Ministerium für Generationen, Familie, Frauen und Migration des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Tageseinrichtungen für Kinder (online verfügbar unter: <http://www.mgffi.nrw.de/kinder-und-jugend/kinder-nrw/tageseinrichtungen/index.php>, abgerufen am 20.09.08).

Naggl, Monika./ Thurmair, Martin. (2008): Frühförderung und Kindeswohl - Frühe Hilfe für entwicklungsgefährdete Kinder. In: Frühförderung interdisziplinär, Jg. 27, 2, 52–66

OECD (2006): Starting Strong II. Early Childhood Education and Care. Paris.

PISA-Konsortium (Hrsg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske und Budrich

PISA-Konsortium (Hrsg.) (2004): PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland - Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs. Münster: Waxmann.

Prenzel, Annedore (1995): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. Opladen: Leske und Budrich.

Prenzel, Annedore (2007): Diversity-Education. Grundlagen und Probleme der Pädagogik der Vielfalt. In: Krell, Gertraude; Riedmüller, Barbara; Sieben, Barbara; Vinz, Dagmar (Hg.): Diversity Studies, Frankfurt a.M. 2007

Rauschenbach, Thomas u.a. (2004): Konzeptionelle Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht – Non-formale und informelle Bildung im Kindes- und Jugendalter. BMBF (Hrsg.) (online verfügbar unter: [http://www.bmbf.de/pub/nonformale\\_und\\_informelle\\_bildung\\_kindес\\_u\\_jugendalter.pdf](http://www.bmbf.de/pub/nonformale_und_informelle_bildung_kindес_u_jugendalter.pdf), abgerufen am 2.09.08).

Riedel, Birgit. (2007): Kinder mit Behinderung. Deutsches Jugendinstitut: Zahlenspiegel 2007-Kindertagesbetreuung im Spiegel der Statistik (online verfügbar unter: <http://www.bmfsfj.de/bmfsfj/generator/Publikationen/zahlenspiegel2007/01-Redaktion/PDF-Anlagen/Kapitel-05,property=pdf,bereich=zahlenspiegel2007,sprache=de,rwb=true.pdf>, abgerufen am 4.10.08).

Sander, Alfred (2002): Behinderungsbegriffe und ihre Integrationsrelevanz. In: Eberwein, Hans; Knauer, Sabine (Hrsg.): Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Beeinträchtigungen lernen gemeinsam. Ein Handbuch. Weinheim: Beltz. 99-108.

Schäfer, G. E. (2003): Bildung beginnt mit der Geburt. Ein offener Bildungsplan für Kindertageseinrichtungen in Nordrhein-Westfalen. Weinheim: Beltz.

Schnell, Irmtraud (2003): Geschichte schulischer Integration. Gemeinsames Lernen von SchülerInnen mit und ohne Behinderung in der BRD seit 1970. Weinheim: Juventa.

Seitz, Simone/ Korff, Natascha (2008): Förderung von Kindern mit Behinderung unter drei Jahren in Kindertageseinrichtungen. Abschlussbericht zur wissenschaftlichen Begleitung. Münster: Landschaftsverband Westfalen-Lippe.

Seitz, Simone/ Korff, Natascha (im Druck): Früh einsteigen. Inklusive Pädagogik in Kindertageseinrichtungen mit Unter Dreijährigen. In: Goeke, S. & Jerg, J. (Hrsg.): Entgrenzung. Neue Impulse für gegenwärtige Fragen der Integration/ Inklusion. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Seitz, Simone/ Carle, Ursula (2008): Professionalisierung für inklusive pädagogische Praxis im Elementar- und Primarbereich. In: Wenzel, D.& Carle, U. (Hrsg.): Das Kind im Blick. Eine gemeinsame Ausbildung für den Elementarbereich und die Grundschule. Hohengehren: Schneider Verlag. 106-123

Strätz, Rainer. u.a. (2008): Qualität für Schulkinder in Tageseinrichtungen. Ein nationaler Kriterienkatalog. Weinheim: Beltz.

Tietze, Wolfgang (Hrsg.) (2004): Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder. Ein nationaler Kriterienkatalog. Weinheim: Beltz.

Tietze, Wolfgang u.a. (2005): Kindergarten-Skala (KES-R). Feststellung und Unterstützung pädagogischer Qualität in Kindergärten. Weinheim: Beltz.

Tietze, Wolfgang u.a (2005a): Krippen-Skala (KRIPS-R). Feststellung und Unterstützung pädagogischer Qualität in Krippen. Weinheim: Beltz.

UN (2008): Convention on the Rights of Persons with Disabilities (online unter <http://www.un.org/esa/socdev/enable/rights/convtexte.htm#convtext>, abgerufen am 20.11.08)

UNESCO (2005): Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All (online unter <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf>, abgerufen am 15.11.2008)

Viernickel, Susanne (2006): Qualitätskriterien und -standards im Bereich der frühkindlichen Bildung und Betreuung. Remagen: Ibus- Verlag

## Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

### Verzeichnis der Tabellen

Tabelle 4-1: Forschungsinstrumente im Überblick .....	17
Tabelle 5-1: Entwicklungsfortschritte der Kinder der Einzelfallanalysen.....	22
Tabelle 5-2: Entwicklung der Kinder der Einzelfallanalysen nach Entwicklungsbereichen.....	23