



Hochschule Neubrandenburg
University of Applied Sciences

Fachbereich: Soziale Arbeit, Bildung und Erziehung

Studiengang: Early Education – Bildung und Erziehung im Kindesalter

Bachelorarbeit

zur Erlangung des akademischen Grades

Bachelor of Arts (B.A.)

Vielfalt (er-)leben – in der inklusiven Kindertageseinrichtung

Name: Monique Welke

URN: urn:nbn:de:gbv:519-thesis2010-0332-2

Erstprüferin: Prof. Dr. Anke S. Kampmeier

Zweitprüferin: Prof. Dr. phil. Marion Musiol

Datum: 12.07.2010

Inhaltsverzeichnis

EINLEITUNG	1
I. Gesetzliche Grundlagen der gemeinsamen Bildung und Erziehung	3
II. Integration und Inklusion – Eine Diskussion	5
▪ Integration gleich Inklusion?! Begriffsbestimmungen und -bedeutungen	5
▪ Der Behinderungsbegriff	9
▪ Zur Bedeutung inklusiver Kulturen – Verschiedenheit als Normalität	10
▪ Die Entwicklung von Einstellungen zum Behinderungsbegriff	11
III. Sozialintegrative Prozesse in der Kindergruppe	14
▪ Kontakte zwischen Kindern und soziales Miteinander	14
▪ Das gemeinsame Spiel	19
▪ Zur Bedeutung altersheterogener Gruppen	20
▪ Die Bedeutung von Sicherheit und Autonomie / Regeln und Grenzen zur Orientierung	21
▪ Exkurs: Kinderbücher als Chance zur Entwicklung einer inklusive(n) (Kinder-)Kultur	23
IV. Therapie- und Fördermaßnahmen als Bereicherung des Kindergartenalltags	26
▪ Therapien und Förderpläne inklusiv und in Kooperation gestalten	26
▪ Die Zusammenarbeit mit den Eltern	28
V. Inklusionsentwicklung in Kindertageseinrichtungen	29
▪ Der Prozess der Inklusionsentwicklung und seine Ebenen	29
▪ Der Index für Inklusion	33

VI.	Qualitative Arbeit in inklusiven Tageseinrichtungen für Kinder	41
	▪ Qualität inklusiver Arbeit	41
	▪ Bildungsräume für alle Kinder machen große Veränderungen notwendig?!	45
	▪ Aufgaben und Herausforderungen für die pädagogischen Fachkräfte	47
	▪ Biographie-Arbeit und Umgang mit ambivalenten Gefühlen als Voraussetzung für gelingende inklusive Arbeit	50
	▪ Zur Ausbildung pädagogischer Fachkräfte	52
	SCHLUSSBETRACHTUNGEN	53
	Anhang	55
	Quellenverzeichnis	58

Einleitung

Die gemeinsame Erziehung behinderter und nichtbehinderter Kinder in integrativen Kindertagesstätten findet in Deutschland in den letzten Jahren einen deutlichen Zuwachs. Laut Statistischem Bundesamt existierten im Jahr 2002 noch etwa 9.800 integrative Institutionen von mehr als 47.200 Tageseinrichtungen für Kinder (vgl. *Statistisches Bundesamt* 2002, S. 12). Im Bildungsbericht des Jahres 2008 ist die Rede von einem Zuwachs an Einrichtungen der gemeinsamen Erziehung auf ca. 13.400 im Jahr 2007 (vgl. *Autorengruppe Bildungsberichterstattung*, S. 52). Diese Entwicklung ist in der angeführten Tabelle¹ veranschaulicht.

Es ist anzunehmen, dass der Ausbau der gemeinsamen Erziehung in den folgenden Jahren weiter voranschreiten wird, auch aufgrund der internationalen Tendenzen hin zu einer *inclusive education*, die auch Ausdruck in der UN-Behindertenrechtskonvention finden.

Die vorliegende Arbeit nimmt die Bestimmungen dieser Konvention als Ausgangspunkt zur Thematisierung der inklusiven Bildung und Erziehung. Gerade die Tatsache, dass in der deutschen Fassung „inclusive“/„inclusion“ mit „integrativ“/„Integration“ übersetzt wurden, ließ die Frage aufkommen: Ist denn Inklusion nur ein anderes Wort für Integration? Und könnten wir – daraus schlussfolgernd – unsere integrativen Einrichtungen einfach in inklusive umbenennen?

In der Auseinandersetzung mit den Grundgedanken von Integration und Inklusion werden diese Fragen beantwortet.

Weiterhin liegt ein großes Augenmerk dieser Arbeit auf der Bedeutung und Förderung sozialintegrativer Prozesse zwischen behinderten und nichtbehinderten Kindern und den Voraussetzungen für das Gelingen integrativer bzw. inklusiver Arbeit. Dahingehend wird der *Index für Inklusion* als Handreichung für Einrichtungen, die sich mit dem Thema auseinandersetzen wollen und eine inklusive Kindergartenkultur anstreben, näher beleuchtet.

Ich möchte zu Beginn darauf verweisen, dass Integration und Inklusion im Folgenden vorwiegend auf die gemeinsame Erziehung und Betreuung behinderter und nichtbehinderter Kinder bezogen werden, ohne andere Dimensionen von Heterogenität, wie Geschlecht, Herkunft usw., außer Acht lassen zu wollen. Ich musste mich jedoch beschränken, um den Rahmen dieser Arbeit nicht zu sprengen und habe so diesen Fokus gewählt.

¹ Siehe Abb. 1 auf der folgenden Seite.

Abb. 1: Kindertageseinrichtungen und Plätze für Kinder bzw. Anzahl der Kinder mit Behinderungen 1998 bis 2007 nach der Art der Einrichtung sowie der Quote der Bildungsbeteiligung der Kinder mit Behinderungen 2007 (Quelle: *Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008*, S. 244)

Einrichtungstyp	1998		2002		2006		2007	
	Einrichtungen		Einrichtungen		Einrichtungen		Einrichtungen	
	Anzahl		Anzahl		Anzahl		Anzahl	
Integrative Tageseinrichtungen	7.789	9.825	12.764	13.414				
Sondereinrichtungen	691	307	334	346				
	Plätze		Plätze		Plätze		Plätze	
Integrative Tageseinrichtungen	34.742	45.229	42.104	44.911				
Sondereinrichtungen	21.380	11.063	12.714	13.546				
Zusammen	56.122	56.292	54.818	58.457				
Quote der Bildungsbeteiligung der Kinder mit Behinderungen in integrativen Tageseinrichtungen und Sondereinrichtungen 2007 (bezogen auf die altersentsprechende Bevölkerung)								
	2-Jährige	3-Jährige	4-Jährige	5-Jährige				
	in %							
Kinder in integrativen Einrichtungen/Sondereinrichtungen	0,2	1,0	1,8	2,4				

Gesetzliche Grundlagen der gemeinsamen Bildung und Erziehung

In diesem Kapitel möchte ich auszugsweise Gesetze und Bestimmungen darlegen, die Basis für die integrative und inklusive Erziehung und Betreuung sind.

Seit 1994 gibt es im Grundgesetz im Artikel 3 (Gleichheit vor dem Gesetz), Absatz 3, den Ergänzungssatz, dass niemand „wegen seiner Behinderung benachteiligt werden“ darf. Dies gilt natürlich auch bei der Aufnahme eines beeinträchtigten Kindes in eine Kindertageseinrichtung. Die §§ 4 Abs. 3 und 19 Abs. 3 des Neunten Sozialgesetzbuches bilden dabei die Bestimmungen zur gemeinsamen Betreuung behinderter und nichtbehinderter Kinder. Behinderte und von Behinderung bedrohte Kinder sollen „nach Möglichkeit [...] nicht von ihrem sozialen Umfeld getrennt und gemeinsam mit nicht behinderten Kindern“ (§ 4 Abs. 3 SGB IX) betreut werden. Kinder und Eltern sind dabei an der Planung und Gestaltung des Förderplans zu beteiligen (vgl. § 4 Abs. 3 SGB IX). Dies ist allerdings eine Kann-Bestimmung und somit eine Ermessenssache, es liegt kein Rechtsanspruch vor.

Der Inklusionsgedanke findet sich in Ansätzen auch im Kindertagesförderungsgesetz (KiföG) des Landes Mecklenburg-Vorpommern wieder:

§ 1 Abs. 2

„Die Kindertagesförderung unterstützt den Gedanken der Gleichstellung der Geschlechter sowie die Erziehung zu Toleranz gegenüber anderen Menschen und Akzeptanz von anderen Kulturen und Lebensweisen. Sie ist ausgerichtet auf die Chancengleichheit der Kinder, die Förderung von Begabungen und den Ausgleich von Benachteiligungen und erfolgt unter Berücksichtigung sozialer sowie sozialräumlicher Gegebenheiten. Weiterhin wird in besonderer Weise die Integration von Kindern mit Behinderungen und der Kinder unterstützt, die Deutsch als Zweitsprache erlernen.“

sowie § 2 Abs. 6

„In integrativen Kindertageseinrichtungen werden Kindern mit Behinderung und Kindern ohne Behinderung gemeinsame Erfahrungsfelder und Lernanreize geboten, die sie in ihrer Persönlichkeitsentwicklung fördern und ihnen die Möglichkeit geben, Beziehungen zueinander aufzubauen, die trotz unterschiedlicher Fähigkeiten und Beeinträchtigungen der einzelnen Kinder durch persönliche Wertschätzung, wechselseitige Anerkennung und gegenseitige Unterstützung gekennzeichnet sind.“

Die völkerrechtlich verbindliche Grundlage eines inklusiven Bildungs- und Erziehungssystems bildet der Artikel 24 der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen², die im Jahre 2006 von der UN-Vollversammlung beschlossen und drei Jahre später auch in Deutschland ratifiziert wurde. Die Konvention ist damit seit gut einem Jahr in Kraft. Artikel 24 verpflichtet alle Vertragsstaaten, „das Recht auf Bildung für Menschen mit Behinderungen ohne Diskriminierung und auf Grundlage der Chancengleichheit in einem inklusiven Bildungssystem zu gewährleisten“ (SCHUMANN 2009, S. 53).

Aufgrund der Übersetzung der Begriffe „inclusion“ bzw. „inclusive education“ mit dem deutschen Wort „Integration“ bzw. „Integrative Bildung und Erziehung“ scheint die inklusive Kultur in deutschen Einrichtungen für Kinder - Schulen wie Kindergärten – aufgrund des separierenden Bildungssystems noch in weiter Ferne. Dennoch gilt völkerrechtlich „uneingeschränkt der englische Wortlaut der UN-Konvention“ (SCHUMANN 2009, S. 53).

Das Übereinkommen fordert „den vollen und gleichberechtigten Genuss aller Menschenrechte und Grundfreiheiten durch alle Menschen mit Behinderungen zu fördern, zu schützen und zu gewährleisten und die Achtung der ihnen innewohnenden Würde zu fördern“ (Art. 1 *UN-Behindertenrechtskonvention*). Artikel 7 bricht diese Forderungen herunter auf die Gleichberechtigung behinderter Kinder und beinhaltet unter anderem die Berücksichtigung des Kinderwohls und das Recht auf freie Meinungsäußerung. Die Vertragsstaaten sind verpflichtet, Maßnahmen zur „Förderung einer respektvollen Einstellung gegenüber den Rechten von Menschen mit Behinderungen auf allen Ebenen des Bildungssystems, auch bei allen Kindern von früher Kindheit an“ (Art. 8 Abs. 2b *UN-Behindertenrechtskonvention*) zu sichern.

Wie bereits erwähnt bildet der Artikel 24 die Basis und enthält die Verpflichtung zur Gestaltung eines inklusiven Bildungssystems, das allen Kindern den Zugang zur gemeinsamen Bildung ermöglicht und somit die Befähigung zur uneingeschränkten Teilhabe an der Gesellschaft sowie zur vollen Entfaltung ihrer Fähigkeiten und Kompetenzen zum Ziel hat. Zwar bezieht sich dieser Artikel nur auf den schulischen Bereich, jedoch beginnt Bildung schon „von Anfang an“ und ist somit ebenfalls auf den frühkindlichen Sektor zu beziehen (vgl. HEIMLICH/BEHR 2005a, S. 18). Auch das Übereinkommen über die Rechte des Kindes (1989) beinhaltet das Recht *aller* Kinder auf Bildung (vgl. Art. 28, Art. 29 *UN-Kinderrechtskonvention* 1989).

² Auszüge der Behindertenrechtskonvention befinden sich im Anhang I.

Integration und Inklusion – Eine Diskussion

Im Folgenden werden die Bedeutungen der Begriffe „Integration“ und „Inklusion“ sowie der Umgang mit „Behinderung“ und „Verschiedenheit als Normalität“ betrachtet. Die Bestimmung dieser Begriffe ist eine der ersten Schritte in der Entwicklung inklusiver Kulturen und Strukturen in der Kindertageseinrichtung und beeinflusst das pädagogische Handeln und die gesamte Kindergartenkultur.

Integration gleich Inklusion?!

Begriffsbestimmungen und -bedeutungen

Die integrative Erziehung in der Kindergartenpraxis hat ihre Anfänge in Deutschland in den 1970er Jahren (vgl. HEIMLICH/BEHR 2006, S. 211; HEIMLICH/BEHR 2005a, S. 15). „Integration“ bedeutet so viel wie „Wiederherstellung eines Ganzen“ (vgl. HEIMLICH/BEHR 2006, S. 212; SCHÖLER/FRITZSCHE/SCHASTOK 2007, S. 13). Im (früh-)pädagogischen Sinne heißt die Intention aber: „Ein Kindergarten für alle muss keinen Zustand ‚wiederherstellen‘; Aufgabe ist es viel mehr, den Zustand eines Ganzen zu erhalten und zu gestalten“ (SCHÖLER/FRITZSCHE/SCHASTOK 2007, S. 13) und die Zugehörigkeit aller Kinder und Erwachsenen in einer Kita, mit ihren jeweiligen individuellen Bedürfnissen und Fähigkeiten, zu gewährleisten. Diese Bedürfnisse, beispielsweise nach Wärme und Geborgenheit, Bewegung und Sinneserfahrungen, sind bei behinderten und nichtbehinderten Kindern ähnlich – unterschiedlich ist nur, wie der Wunsch nach diesen Grundbedürfnissen geäußert wird bzw. werden kann, da behinderte Kinder in der Entwicklung einzelner Fähigkeiten und Fertigkeiten eingeschränkt sind (vgl. HERM 2007, S. 19-20). „Mit diesen Einschränkungen leben zu lernen und akzeptiert zu werden und andererseits alle Ressourcen für die Entwicklung zu nutzen, ist ein Ziel der integrativen Arbeit“ (HERM 2007, S. 20).

Integration ist zu verstehen als „gegenseitiger psychosozialer Annäherungs- und Lernprozess zwischen Integratoren [das jeweilige System, z.B. Kindergarten] und Integranden [die jeweilige Person, z.B. das behinderte Kind]“ (KOBI 1990, S. 58; Einfügungen: M.W.) und dementsprechend Interaktionen eine wichtige Position im Integrationsprozess zukommt.

Der Begriff „Inklusion“ leitet sich aus dem Lateinischen („inclusio“) ab und bedeutet „Einschluss“ oder im weitesten Sinne „Zusammengehörigkeit“ (vgl. HERM 2007, S. 11). Die Hauptthemen bzw. Forderungen der Inklusion sind nach HAUG (2008):

1. Alle Kinder – ob mit oder ohne Funktionsstörungen – dürfen eine Bildungseinrichtung besuchen, in der ihnen eine optimale Entwicklung ermöglicht wird.
2. Alle Kinder erhalten die (sonderpädagogischen) Hilfen, die sie benötigen.
3. Vorrangig sollen sonderpädagogische Hilfen im vertrauten Umfeld des Kindergartens, der Kindergruppe stattfinden, um so allen Kindern die gemeinsame Teilhabe am Alltag zu ermöglichen.

(vgl. HAUG 2008, S. 36-38)

Zentral beim Inklusionsgedanken ist die Bedeutung des Wortes „alle“ (vgl. HAUG 2008, S. 36): Inklusion will „die soziale Teilhabe von *allen*, Kindern, Jugendlichen und ihren Familien und anderen Erwachsenen, die an Erziehung und Betreuung beteiligt sind“ (BOOTH 2009, S. 41-42; Hervorhebung: M.W.) ermöglichen. Dies bedeutet auch, niemanden in irgendeiner Form auszuschließen, „auch nicht die Kinder, die die eine oder andere Form von Funktionsbeeinträchtigung aufweisen und für die möglicherweise besondere Vorbereitungen zu treffen sind, damit sie den Kindergarten [...] besuchen und Nutzen daraus ziehen können“ (HAUG 2008, S. 36). Im Bezug auf die „soziale Teilhabe“ gehe ich in meiner Arbeit von folgender Ansicht aus:

„Soziale Teilhabe hat damit zu tun, dass wir mit anderen zusammen sind und mit anderen zusammenarbeiten. Es impliziert aktives Einbezogenessein auch in die Entscheidungsmöglichkeiten. Es enthält die Anerkennung und Wertschätzung einer Vielfalt von Identitäten, so dass Menschen als sie selbst akzeptiert und geschätzt werden.“

(BOOTH 2009, S. 45)

Daher geht es in der Inklusion auch um Demokratie und Mitbestimmung aufgrund von Gleichwertigkeit und sozialer Gerechtigkeit als zentrale Werte (vgl. HAUG 2008, S. 45). Dies setzt wiederum voraus, dass alle Kinder die Möglichkeit erhalten Autonomie zu entwickeln. Auf dieses Thema möchte ich zu einem späteren Zeitpunkt zurückkommen.

Inklusion bedeutet aber vor allem auch, ...

„... Konstruktionen von zwei klar abgrenzbaren Gruppierungen kritisch in den Blick zu nehmen – seien sie männlich und weiblich, deutsch und ausländisch, be-

hindert und nichtbehindert, weiß und schwarz, reich und arm, schwul und hetero, dick und dünn oder was auch immer.“

(HINZ 2009, S. 1)

– und diese zu reflektieren, da Konstruktionen und Einstellungen unser Handeln beeinflussen und somit auch zu Benachteiligungen führen können.

Worin aber liegt nun der genaue *Unterschied zwischen Integration und Inklusion*? Kann Inklusion als „optimierte und qualitativ erweiterte Integration“ (FEYERER 2009) betrachtet werden? Oder können die eingangs formulierten Fragen bejaht werden?

„Die *Integration* unterscheidet zwischen den Kindern mit und ohne ‚sonderpädagogischen Förderbedarf‘“ (SCHUMANN 2009, S. 51). Dieser Fokus liegt zum Teil darin begründet, „dass diese Kinder in vielen Ländern nicht sonderlich viel Beachtung finden. Sie sind eine besonders verletzte und gefährdete Gruppe, die leicht übersehen und vergessen wird (Mittler 2005)“³ (HAUG 2008, S. 39). Diese pauschale Unterscheidung in „behinderte“ und „nichtbehinderte“ Kinder greift jedoch eindeutig zu kurz. KRON verweist bereits vor 20 Jahren auf folgendes:

„Integrative Prozesse, d.h. die Anerkennung und Berücksichtigung der verschiedenen Lebensrealitäten der Gesellschaftsmitglieder, können hier auch kaum isoliert auf behinderte Menschen bezogen werden. Sie betreffen gleichzeitig alle sogenannten Randgruppen.“

(KRON 1990, S. 127)

Dieser Gedanke trifft ebenso auf den Inklusionsbegriff zu, der alle Dimensionen von Heterogenität betrachten soll und den Blick von Kindern und Erwachsenen mit sonderpädagogischen Bedürfnissen „auf immer mehr Gruppen von segregierten oder exkludierten Menschen [...], z.B. Gruppen, die aufgrund ihrer sozialen Herkunft, Ethnizität, Geschlecht, sexueller Orientierung, psychiatrischer Diagnose, geografischer Lage usw. definiert werden“ (HAUG 2008, S. 39) erweitern und von der Besonderheit und den individuellen Bedürfnissen eines jeden Kindes ausgehen. Beispielsweise sind auch Gender Mainstreaming oder Armut wichtige Themen, die zu Benachteiligung führen können und mit denen sich pädagogische Fachkräfte auseinandersetzen müssen.

Beim inklusiven Lernen geht es um die „Wertschätzung aller Leistungen von allen“ (BOOTH 2009, S. 45) Kindern. Dabei ist es wichtig, keine „künstlichen Grenzen für Leis-

³ *Mittler, P.*: The Global Context of Inclusive Education. Evaluating Old and New International Perspectives. London 2005

tungen“ aufzubauen, „etwa bezogen auf die angenommenen Fähigkeiten, den familiären Hintergrund, das Geschlecht oder die kulturelle Herkunft der Lernenden. Es geht um ein ‚Lernen ohne Grenzen‘ (HART et al. 2004)“⁴ (BOOTH 2009, S. 45). Nicht die pädagogische Fachkraft entscheidet, was Kinder lernen und was nicht, sondern die Kinder selbst. Sie kann die Kinder lediglich zu Themen hinführen und ihnen neue Anreize geben und ihre Unterstützung anbieten, wenn diese gefragt bzw. erforderlich ist.

Inklusion soll Barrieren für Lernen und soziale Teilhabe so minimieren, dass alle Kinder die Entwicklungschancen bekommen, die sie benötigen. „Der Kindergarten soll dafür verantwortlich sein, dem Kind die notwendige Unterstützung zu geben, unabhängig davon, was die Schwierigkeiten des Kindes verursacht“ (HAUG 2008, S. 41). Der Fokus liegt also nicht auf den Schwierigkeiten oder Beeinträchtigungen des Kindes und seiner Anpassung an die Bedingungen der Einrichtung, sondern auf den Rahmenbedingungen der Lernumgebung, die eine bestmögliche Entwicklung und eine Gemeinschaft aller Kinder garantieren müssen (vgl. SCHUMANN 2009, S. 51; KERMIT 2008, S. 155). Darum müssen inklusive Kindertageseinrichtungen in der Lage sein, „auf unterschiedliche Kinder mit ihren individuellen Förderbedürfnissen einzugehen und aus dieser Vielfalt der Fähigkeiten und Interessen eine neue Gemeinsamkeit zu entwickeln“ (HEIMLICH/BEHR 2005a, S. 248). Diese „Gemeinsamkeit aller Kinder existiert nicht in einem bloßen Nebeneinander der Kinder, sondern realisiert sich in *Partizipationsmöglichkeiten* für alle“ (KRON 2008, S. 189), was bedeutet, dass jeder nach seinen Fähigkeiten und Möglichkeiten den Alltag der Kindertageseinrichtung mitgestalten kann und in seiner Meinung und seinen Bedürfnissen akzeptiert, be- und geachtet wird.

Inklusion handelt daher nicht etwa nur davon, „dass alle Kinder gemeinsam dieselbe Einrichtung besuchen, was als Integration bezeichnet wird. Das Signal heißt: Die Institution soll so geformt werden, dass sie für alle passt“ (HAUG 2008, S. 40).

„Im Konzept der Inklusion ist nicht mehr die Integration der Minorität in die Majorität das Ziel, sondern eine Schule für alle“ (FEYERER 2009). Dies trifft ebenso auf den vorschulischen Bereich zu und erfordert, dass sich Kindertagesstätten auf alle Kinder und Erwachsenen einstellen müssen und ihnen den Zugang zu sowie die Teilhabe an und in ihrer Einrichtung ermöglichen müssen. Dies erfordert eine hohe Qualität von Kindertageseinrichtungen, die in einem späteren Kapitel thematisiert werden soll.

Letztendlich „besagt der Begriff der Inklusion, dass Menschen mit Behinderung als Bürger von Geburt an selbstverständlich und uneingeschränkt dazu gehören“ (FISCHER 2010) und

⁴ Hart, S. u.a.: learning without limits. Buckingham 2004

daraus schlussfolgernd Integration – sprich das Integrieren einer bestimmten marginalisierten Personengruppe in die Majoritätsgruppe – nicht notwendig machen würde.

Es kann jedoch festgehalten werden, dass die Theorie der Inklusion sich nicht allzu sehr von der der Integration unterscheidet. Bei der Verwendung der Begriffe kommt es darauf an, mit welchem Sinngehalt sie gefüllt werden (vgl. SANDER 2001, S. 3). Daher möchte ich dieses Kapitel mit einem Zitat von MARIA KRON abschließen:

„Als *integrative/inklusive Erziehung* bezeichne ich eine Pädagogik, die darum bemüht ist, Kinder erfahren zu lassen, was ihr gemeinsamer Nenner ist, was sie gemeinsam tun können, was sie gemeinsam lernen können.“

(KRON 2008, S. 191)

Der Behinderungsbegriff

In diesem Abschnitt werde ich auf die Bedeutung des Behinderungsbegriffes für die vorliegende Arbeit eingehen. Dahingehend möchte ich ein Zitat von R. KLAES und R. WALTHES anführen:

„Behinderung ist der nicht gelungene Umgang mit Verschiedenheit. Behinderung ist nicht Eigenschaft einer Person, sie entfaltet sich im Zwischen, in der Beziehungswirklichkeit.“

(KLAES/WALTHES 1996)⁵

Man geht hier also von einem Behinderungsbegriff aus, der sozial konstruiert ist. Auch SCHÖLER und deren Mitautorinnen gehen davon aus, dass erst die „soziale Reaktion auf ‚Schädigung‘ bzw. ‚Leistungsminderung‘ [...] den Begriff ‚Behinderung‘ Realität werden“ (SCHÖLER/FRITZSCHE/SCHASTOK 2007, S. 14) lässt. Somit gewinnt die *Kind-Umfeld-Analyse* an Bedeutung, auf deren Grundlage die Umweltbedingungen des Kindes so verändert werden können, dass eine Behinderung im Sinne einer Benachteiligung verringert oder vermieden werden kann (vgl. SANDER 1990, S. 81-82). Im Zentrum steht, inwieweit sich das Kind in seiner Person „angenommen und dazugehörig fühlen kann bzw. wieweit es sich als behindert erlebt“ (HILDESCHMIDT/SANDER 1990, S. 220).

⁵ vgl. auch Klaes, R. / Walthes, R.: Zur Gegenstandskonstruktion der Untersuchung. In: Walthes, R. et al (Hrsg.): Gehen, Gehen Schritt für Schritt... Zur Situation von Familien mit blinden, mehrfachbehinderten oder sehbehinderten Kindern. Frankfurt 1994

Behinderung liegt somit nicht im Subjekt begründet, sondern Behinderungen entstehen im sozialen Kontext durch Hindernisse für Lernen und Teilhabe. Deshalb möchte man auch in der Inklusion auf die Unterscheidung zwischen behinderten und nichtbehinderten Kindern verzichten, „um die Gefahr der Etikettierung und Stigmatisierung mit ihren negativen Folgen von vornherein soweit wie möglich auszuschließen“ (HEIMLICH/BEHR 2005a, S. 211). Menschen mit Beeinträchtigungen müssen als vollständige Person mit ihren vielfältigen Eigenschaften wahrgenommen werden. Ihnen zu vermitteln, ihre Teilhabe hinge nur ab von der „Übernahme von behinderungsspezifischen Förderkonzepten eines Settings oder Fördersystems [...], vermindert die Chance, sie als Menschen wahrzunehmen, da dies andere Aspekte ihrer Identität ignoriert“ (BOOTH 2009, S. 42). Darüber hinaus werden Kinder mit unterschiedlichen Behinderungsformen „in einer einzigen Kategorie zusammengefasst“, was nach sich zieht, „dass die Nuancen verschwinden. Es geht der Blick verloren, dass diese Kinder untereinander genauso verschieden sind wie andere Kinder“ (SOLLIED 2008, S. 265).

Für meine Arbeit wird auf diese Unterscheidung zwischen und die Benennung von „behinderten“ und „nichtbehinderten“ Kindern des Verständnisses halber jedoch nicht zu verzichten sein.

Zur Bedeutung inklusiver Kulturen – Verschiedenheit als Normalität

„Selbstverständliche Zugehörigkeit und gleichzeitige Verschiedenheit sind kein Widerspruch in sich. Dass Menschen gleichzeitig verschiedenen sind und dazugehören ist die Erkenntnis aus dem alltäglichen gesellschaftlichen Zusammenleben, aber auch aus wissenschaftlichen Untersuchungen. [...] Unterschiedlichkeit sollte nicht als Makel, sondern als Normalität verstanden werden.“

(KOBELT NEUHAUS 2008, S. 11)

In der Inklusionspädagogik kommt dem Begriff „Verschiedenheit“ eine wichtige Bedeutung zu. Sie ist Grundlage der Arbeit in einer „Kita für alle“ und begegnet uns tagtäglich. Daher ist die „Akzeptanz von Verschiedenheit und Verschieden-Sein der Menschen [...] in integrativ arbeitenden Kindergruppen alltägliches Lernziel“ (HERM 2007, S. 20). Pädagogische Angebote sollten aus diesem Grund allen Kindern ermöglichen, sich ihrer Individualität bewusst zu werden, sie sollten in dieser „gestärkt werden und lernen, mit Unterschieden zu leben“ (ALBERS/JUNGMANN 2008, S. 31). „Unterschiedlichkeit wird hier nicht als zu

überwindendes Defizit gesehen, sondern als Chance, von- und miteinander zu lernen und gemeinsam Neues zu entwickeln“ (KOBELT NEUHAUS 2008, S. 12).

Die Voraussetzungen für die „Verschiedenheit als Normalität“ und für den unbefangenen Umgang zwischen Menschen mit und ohne Behinderung sind in der frühen Kindheit am ehesten gegeben. Kinder haben „die Chance für eine frühzeitige und spielerische Auseinandersetzung mit dem ‚Anderssein‘ von Kindern“ (HÖSSL 1990, S. 114) und lernen so ihre eigenen Stärken und Schwächen kennen, was ihnen bei ihrer Identitätsbildung hilft.

Wichtig ist in diesem Sinne auch, welche Einstellungen von Pädagoginnen und Pädagogen Kinder wahrnehmen. Im Folgenden möchte ich daher auf die Bedeutung der Auseinandersetzung mit dem „Anderssein“ und „Behinderungen“ in der Kindertageseinrichtung kommen.

Die Entwicklung von Einstellungen zum Behinderungsbegriff

„Die Orte früher und grundlegender Sozialisation – neben der Familie v.a. Kindergarten und Schule –, sind für den Umgang Behinderter und Nichtbehinderter miteinander besonders bedeutsam. Hier werden die gesellschaftlichen Maßstäbe vermittelt, hier bilden sich die fundamentalen kognitiv-emotionalen Strukturen und praktischen Handlungsmuster aus, die auch in die Ausgestaltung späterer Beziehungen hineinwirken.“

(KRON 1990, S. 123)

Erwachsene dienen Kindern als Vorbilder und Orientierung für die Übernahme gesellschaftlicher Normen und Werte und dementsprechend auch von Einstellungen gegenüber Menschen mit Behinderung. Diese Einstellungen können sich in der Kindheit immer wieder verändern und festigen sich erst im Laufe des Schulalters. Kindern sollten daher verschiedene – und auch widersprüchliche – Ansichten zur individuellen Auseinandersetzung bereitgehalten werden, um eine Anpassung an bzw. eine einfache Übernahme der Einstellung Erwachsener zu vermeiden. (vgl. SCHÖLER/FRITZSCHE/SCHASTOK 2007, S. 17)

Weiterhin können Kinder im frühen Kindesalter dem Begriff „Behinderung“ oder „behindert“ keine konkrete Bedeutung zuordnen und sind noch nicht in der Lage mehrere Eigenschaften ihres Gegenübers gleichzeitig wahrnehmen (vgl. SCHÖLER/FRITZSCHE/SCHASTOK 2007, S. 26; HERM 2007, S. 21). Dies lässt schlussfolgern, dass als „behindert“ geltende Eigenschaften nur wahrgenommen werden, wenn diese gerade im Interesse und Fokus des

Betrachters/ der Betrachterin liegt. Die „Andersartigkeit“ eines (behinderten) Kindes wird von anderen Kindern meist als „Variante von Vertrautem“ (SCHÖLER/FRITZSCHE/SCHASTOK 2007, S. 107; im Original fett hervorgehoben) betrachtet und beispielsweise mit den Verhaltensweisen von Babys verglichen, was nicht unbedingt eine negative Bewertung beinhaltet, sondern einfach eine Art der Auseinandersetzung mit dem Unbekannten darstellt. Dabei kann die „Spannung zwischen vertrauten und widersprüchlichen Erlebnissen [...] eine Erweiterung der Vorstellungswelt des Kindes nach sich ziehen, in die realitätsgerecht beide Erfahrungen integriert werden können“ (KRON 1990, S: 125) und somit auch die Wahrnehmung der eigenen Person Erweiterung finden kann. „Diese Unvoreingenommenheit ist das größte Potenzial integrativer Prozesse in diesem Alter“ (KRON 2008, S. 194) und sollte daher genutzt werden, um integrative/inklusive Prozesse bereits in frühester Kindheit herzustellen und wachsen zu lassen.

In welcher Art und Weise mit den Begriffen „Behinderung“ bzw. „behindert“ umgegangen wird und wie sich Erwachsene (Erzieher/-innen, Therapeut/-innen, Eltern) verhalten, dient Kindern als Orientierung für eigene Einstellungen und Verhaltensweisen im Umgang miteinander (vgl. SCHÖLER/FRITZSCHE/SCHASTOK 2007, S. 27, S. 31; HERM 2007, S. 21) und bedarf daher der Reflexion. Als besonders wichtig ist hervorzuheben, dass der Begriff „behindert“ als Beschreibung für ein Kind vollkommen unzureichend ist und deshalb keine Verwendung finden sollte. Unbewusst werden bei Erwachsenen bestimmte Vorstellungen und Erwartungen an das „behinderte“ Kind gebunden und prägen das Verhalten und die Handlungen, die wiederum von Kindern wahrgenommen werden und somit deren Bild des „behinderten“ Kindes beeinflussen (vgl. SOLLIED 2008, S. 273). Kinder sollten daher höchstens in der Weise auf neu in die Gruppe kommende behinderte Kinder vorbereitet werden, indem man die Besonderheiten des Kindes aufzeigt, die z.B. für die Kontaktaufnahme und Kommunikation wichtig sind (vgl. HERM 2007, S. 38; SCHÖLER/FRITZSCHE/SCHASTOK 2007, S. 113). Kinder würden „die für sich bedeutsamen Fragen von sich aus stellen“ (HERM 2007, S. 38). FRITZSCHE und SCHASTOK verweisen weiterhin darauf, dass auch in Bezug auf die therapeutische und pädagogische Unterstützung das Wissen darüber, dass bei einem Kind eine oder mehrere Beeinträchtigungen diagnostiziert wurden, nur bedingt hilft, da jedes Kind nun einmal verschieden ist und – ebenso wie wir Erwachsenen – seine Stärken und Schwächen, Wünsche und Fähigkeiten hat, auf die es individuell einzugehen gilt (vgl. SCHÖLER/FRITZSCHE/SCHASTOK 2007, S. 113; SCHUMANN 2009, S. 51). Gerade auch Begriffe wie „I-Kinder“ (=„Integrationskinder“) haben diskriminierenden Charakter aufgrund der Reduzierung der Persönlichkeit des Kindes auf den einen Faktor

Integration. „Ein pädagogisches Team, das sich deutlich gegen Diskriminierung positioniert, stärkt alle Kinder in ihrem Selbstverständnis und unterstützt sie dabei, Vielfalt als Normalität anzuerkennen“ (ALBERS/JUNGMANN 2008, S. 31) – ein wesentliches Ziel der Inklusion. Dies bewirkt auch eine „Gelassenheit und Akzeptanz der Erzieherinnen im Umgang mit Fehlern und Schwächen“ (HERM 2007, S. 23). Dennoch müssen auch spezifische Entwicklungsverläufe und besondere Fördermaßnahmen Berücksichtigung finden, um professionell handeln und Eltern beraten zu können, aber vor allem, um jedem Kind bestmögliche Entwicklungschancen zu ermöglichen (vgl. HERM 2007, S. 78).

Die Einstellungen der pädagogisch Handelnden beeinflusst außerdem die Kontakte bzw. die Kontaktaufnahme zwischen beeinträchtigten und nicht beeinträchtigten Kindern. Im nächsten Abschnitt möchte ich auf dieses Thema näher eingehen.

Sozialintegrative Prozesse in der Kindergruppe

In diesem Kapitel werden die Bedingungen sozialintegrativer Prozesse und ihre Bedeutung für die Entwicklung behinderter und nichtbehinderter Kinder thematisiert. Dabei geht es vor allem auch um die Rolle der pädagogischen Fachkraft als Unterstützer/-in der sozialintegrativen Prozesse in der Kindergruppe.

Kontakte zwischen Kindern und soziales Miteinander

Die Bedeutung der Interaktionen von Kindern für das Lernen und die Entwicklung hebt KRON (2008) hervor:

- *„Kinder müssen neben den Beziehungen zu den Erwachsenen Beziehungen auf gleicher Ebene, d.h. hierarchische Beziehungen entwickeln und erproben können.“*

Kinder können sich in der Interaktion mit Gleichaltrigen ausprobieren, ihre Fähigkeiten und Grenzen erkunden und in Aushandlungsprozesse treten.

- *„Kinder brauchen die Irritation neuer Erfahrungen, um ihr Weltbild zu erweitern. Sie brauchen (auch) Kinder, mit denen sie auf gleicher Stufe solche Erfahrungen ‚durcharbeiten‘ können.“*

In der Auseinandersetzung mit anderen Kindern können Jungen und Mädchen neue Erfahrungen machen, auf Fragen und Irritationen stoßen, argumentieren und somit verstehen und lernen auf einer anderen Weise, als dies in der Interaktion mit Erwachsenen im Sinne einer einfachen Informationsübernahme der Fall ist. Dabei können sie sich annähern und abgrenzen und üben, verschiedene Perspektiven einzunehmen.

- *„Kinder brauchen andere Kinder, die ihnen Rückmeldungen zu ihrem Verhalten geben.“*

In der Kindergruppe können Kinder Erlerntes erproben und sich ausprobieren und erhalten Rückmeldungen von ihren Spielgefährten, die es ermöglichen, ihre Stärken und Schwächen zu erfahren und so das Selbstbild prägen. Kinder lernen in der Interaktion sich selbst und andere so zu akzeptieren wie sie sind.

- *„Kinder brauchen den vertrauen sozialen Kontakt mit Gleichaltrigen, um zu lernen, die Perspektive des anderen einzunehmen.“*

Die Fähigkeit, sich in andere hinein zu versetzen, ihre Sichtweise zu verstehen und zu akzeptieren „ist die Voraussetzung zur Entwicklung von Einfühlungs-

vermögen, von Fähigkeiten zum Aushandeln, von der Fähigkeit, Kompromisse zu schließen und auch Unvereinbarkeiten auszutragen“ und folglich auch Grundlage für gelingende soziale Interaktionen.

- *„Kinder brauchen die gemeinsame Sozialisation mit anderen, die sich von ihnen in vielen Hinsichten unterscheiden. Nur in der Heterogenität kann sich eine grundlegende Akzeptanz von Verschiedenheit einwickeln.“*

Kinder wachsen in einer vielschichtigen, heterogenen Gesellschaft auf. Deshalb ist es wichtig, dass sie schon frühzeitig die Verschiedenheit des Menschseins erfahren können und keine Ängste vor Unbekanntem und Fremdem aufbauen.

- *„Kinder profitieren nicht nur von den gemeinsamen Situationen mit anderen, indem sie konfliktfrei zusammen aufwachsen. Es kommt ihnen auch zugute, wenn sie mit pädagogischer Begleitung und Unterstützung Zugangshemmnisse, Abgrenzungen, vielleicht sogar deutliche Zurückweisung verarbeiten, mit denen sie später weit weniger gut umgehen könnten, wenn sie auf sich selbst gestellt damit konfrontiert werden.“*

Durch „Annäherung und Abgrenzung, Eigenständigkeit und Partizipation“ erfahren Kinder ihre Wirkungsmöglichkeiten und stoßen dabei manchmal auch auf Grenzen und Ablehnung. Eine gute Streitkultur in der Tageseinrichtung ist wichtig, Kinder benötigen dabei aber auch die pädagogische Unterstützung, um solche Erfahrungen verarbeiten zu können, ihre Stärken zu erfahren und ein positives Selbstbild aufbauen zu können.

(KRON 2008, S. 191-193)

Soziale Interaktionen sowie Partizipation und Anerkennung in der Gruppe sind also für Kinder besonders wichtig – für das kindliche Lernen, aber auch für die Identitätsbildung (vgl. YTTERHUS 2008, S. 129-130; KERMIT 2008, S. 167). Die Kontakte zwischen behinderten und nichtbehinderten Kindern stehen – wie andere Verhaltensweisen und Tätigkeiten auch – unter dem Einfluss der pädagogischen Fachkraft. Sie können „durch das Verhalten der Erzieherinnen gefördert, aber auch verhindert werden“ (SCHÖLER/FRITZSCHE/SCHASTOK 2007, S. 91; im Original kursiv hervorgehoben). Dessen müssen sich die Mitarbeiter/-innen der Kindertageseinrichtung bewusst sein. Jedes Kind sollte als Teil der Gruppe betrachtet und behandelt werden. Die Akzeptanz der Individualität jedes einzelnen bildet dabei die Basis für den Umgang von behinderten und nichtbehinderten Kindern (vgl. SCHÖLER/FRITZSCHE/SCHASTOK 2007, S. 106) – getreu dem Ausspruch des ehemaligen Bundespräsidenten *Richard von Weizsäcker*:

Es ist normal, verschieden zu sein. Es gibt keine Norm für das Menschsein.

Erzieher/-innen können Kindern Anregungen geben – „nicht nur zu konkreten Aktivitäten, sondern sie müssen die kindliche Initiative in eine Richtung weiterführen können, die im Einklang mit den übergeordneten Zielen des Kindergartens steht“ (YTTERHUS 2008, S. 130) – den Ideen einer inklusiven Kultur.

Die Kontakte sind natürlich auch vom Verhalten der jeweiligen Spielpartner/-innen abhängig. Erzieher/-innen müssen Bedürfnisse und Wünsche behinderter Kinder erkennen und deuten lernen und Kinder an diesem Lernprozess teilhaben lassen, damit die Kommunikation und Interaktion zwischen behinderten und nicht behinderten Kindern gelingen kann (vgl. SCHÖLER/FRITZSCHE/SCHASTOK 2007, S. 91, S. 107). Dieses Erkennen und Deuten ist auch wichtig für die Autonomiegewinnung eines behinderten Kindes, wenn es in seinen Wünschen und Bedürfnissen verstanden und dementsprechend darauf reagiert wird (vgl. SCHÖLER/FRITZSCHE/SCHASTOK 2007, S. 111). Wichtigste Grundlage für jegliches pädagogisches Handeln sind daher Beobachtungen der Kinder, die nicht auf Defizite gerichtet werden, sondern es erleichtern, die individuellen kindlichen „Fähigkeiten und die Vielfalt ihrer Handlungen, Vorstellungen, Ideen, Problemlösungen oder sozialen Interaktionen wahrzunehmen, zu verstehen“ (HERM 2007, S. 48) und entsprechende Angebote zu eröffnen, die bei den kindlichen Stärken ansetzen und sie in ihrer Entwicklung unterstützen. Ein wichtiger Punkt ist auch die Eingewöhnungsphase, die sich für Kinder mit Beeinträchtigungen teils über einen längeren Zeitraum gestaltet und bei der Feinfühligkeit und Empathie – wie bei allen Kindern – eine besondere Rolle spielen (vgl. KREUZER 2008, S. 26).

Im Fokus sollte in der pädagogischen Arbeit stehen, „dass das gemeinsame (soziale) Miteinander genauso wichtig bzw. wichtiger als das Erreichen eines scheinbar gemeinsamen (materiellen) Ziels“ (SCHÖLER/FRITZSCHE/SCHASTOK 2007, S. 106) ist. Dies verringert den Erwartungsdruck und sollte auch Eltern vermittelt werden, die ihre Kinder teilweise aufgrund eines angestrebten Ziels bzw. nächsten Entwicklungsschrittes überfordern.

Es geht weniger darum, den Kindern sozial erwünschtes Verhalten zu vermitteln oder dass sie „netter“ zu einem Kind sein sollen, sondern vielmehr um gegenseitige Akzeptanz, Rücksichtnahme und Mitgefühl sowie gegenseitige Hilfe als „logische Bestandteile einer Beziehung“ (SCHÖLER/FRITZSCHE/SCHASTOK 2007, S. 112) und des Kindergartenalltags. „Im Miteinander und Gegeneinander können die Kinder Stärken und Schwächen erkennen, lernen, damit umzugehen und toleranter zu sich und anderen Spielgefährten sein“ (HERM 2007, S. 20). Dies sollte natürlich auch für die Beziehungen der Erwachsenen in der Kita zutreffen und vorgelebt werden.

Wichtig in diesem Zusammenhang sind auch gemeinsame Aktivitäten und Routinen, die die Kinder miteinander teilen und zu denen jeder seinen Beitrag leisten und sich als wichtiges Mitglied der Gruppe erfahren kann, um so leichter in Interaktionen treten zu können – auch ohne die Beobachtung oder Kontrolle durch Erwachsene (vgl. JANSON 2008, S. 132-133). Kinder müssen außerdem lernen mit gewissen Aktivitätseinschränkungen mancher Kinder umzugehen und diese zu akzeptieren – dies ist mit Herausforderungen für die ganze Gruppe verbunden (vgl. JANSON 2008, S. 135), denn nicht alle Kinder sind in der Lage, Konflikte im Einvernehmen zu lösen oder andere Meinungen uneingeschränkt zu akzeptieren. Daher ist die Unterstützung und Begleitung der professionellen Fachkräfte, die Kinder beispielsweise anleiten können, Ideen und Lösungsansätze für gewisse Barrieren der Teilhabe zu finden, unerlässlich:

„In der integrativen/inkluisiven Erziehung ließ und lässt der Einfallsreichtum der Kinder oft staunen, weil er Kooperation dort möglich macht, wo Erwachsene zunächst Hindernisse sehen. Pädagogische Unterstützung bleibt jedoch unabdingbar in Situationen, in denen die kindlichen Ressourcen nicht ausreichen, gelingende Beziehungen herzustellen oder aufrechtzuerhalten.“

(KRON 2008, S. 198)

Auch das familiäre und soziale Umfeld der Kinder sowie die elterlichen Erfahrungen beeinflussen den Alltag und den Kontaktaufbau zwischen behinderten und nichtbehinderten Kindern (vgl. HILDESCHMIDT/SANDER 1990, S. 221; SCHÖLER/FRITZSCHE/SCHASTOK 2007, S. 24). Die Haltung der Eltern zur gemeinsamen Erziehung beeinflusst „die Interaktionsfähigkeit der Kinder untereinander und [hat] zugleich auch Bedeutung für die gesellschaftliche Öffentlichkeit“ (HERM 2007, S. 40; Einfügung: M.W.). Diesbezüglich können Erzieher/-innen den Kontakt zwischen den Eltern untereinander fördern – durch Themenabende, Beratungsgespräche oder ein offenes Elterncafé. „Für Kinder, die erfahren, dass ihre Eltern anderen Eltern und den Erzieherinnen vertrauensvoll begegnen, bedeutet das Sicherheit, die ihnen hilft, den Lernort Kindergarten optimal zu nutzen“ (SCHÖLER/FRITZSCHE/SCHASTOK 2007, S. 53).

Kindern muss auch eine zwanglose Verarbeitung von „Anderssein“ ermöglicht werden. Dies bedeutet, dass sie ihre Frustration oder Abneigung in bestimmten Situationen, z.B. wenn ein behindertes Kind laut schreit oder ein Spiel stört, äußern und sich zurückziehen können. Auch das Imitieren bestimmter Verhaltensweisen ist eine Form der Verarbeitung, die jedoch eher bei älteren Kindergartenkindern anzutreffen ist. Die pädagogische Fach-

kraft sollte die Kinder dabei behutsam anleiten und begleiten. (vgl. SCHÖLLER/FRITZSCHE/SCHASTOK 2007, S. 108)

Eine andere Möglichkeit zur positiven Auseinandersetzung mit Behinderung ist, dass sich beeinträchtigte Kinder mit ihren besonderen Kompetenzen, „die auf eine Behinderung zurückgehen (wie besonderes Hören, Verwendung von Zeichensystemen)“ (TIETZE/VIERNICKEL 2007, S. 211), in Gruppenaktivitäten mit einbringen können. Dies ist z.B. ebenfalls wünschenswert für ausländische Kinder, die den anderen Kindern und Erwachsenen ihre Kultur und Sprache eröffnen können.

KERMIT weist darauf hin, dass nur „in der Beziehung der Kinder untereinander [...] symmetrische, gleichwertige Relationen von gegenseitiger Anerkennung möglich“ (KERMIT 2008, S. 164) sind, im Gegensatz zu Beziehungen zwischen Erwachsenen und Kindern. Die Anerkennung eines jeden Kindes durch die pädagogische Fachkraft ist zwar von hoher Bedeutung, kann jedoch fehlende Anerkennung zwischen den Kindern nicht kompensieren. Daher ist es wichtig, ihnen zu ermöglichen mit Gleichaltrigen in Interaktionen zu treten, in denen sie moralische Kompetenzen erwerben können (vgl. KERMIT 2008, S. 164). Erzieher/-innen sollten auch darauf achten, dass (behinderte) Kinder sich nicht zu sehr an ihnen als Erwachsene orientieren und vermehrt ihre Nähe und Spielbereitschaft suchen, um zu vermeiden, dass sie keinen oder kaum Anschluss an andere Kinder finden (vgl. KREUZER 2008, S. 185).

Dieses Kapitel zusammenfassend lässt sich sagen, dass das Gelingen sozialer Beziehungen maßgeblich von zwei Komponenten beeinflusst wird. Auf der einen Seite davon, wie sich Erwachsene und Kinder auf die vorhandenen individuellen „Basisfertigkeiten für soziale Interaktion“ (KREUZER 2008, S. 31) einstellen und zum anderen, welche Möglichkeiten zur Weiterentwicklung dieser Fähigkeiten und damit zur verbesserten Teilnahme in der sozialen Gemeinschaft, der Peer-Kultur, dem beeinträchtigten Kind geboten werden (vgl. KREUZER 2008, S. 31). Die Frage nach der Veränderbarkeit von Aktivitäten zugunsten einer Partizipation für alle konnte in einigen Untersuchungen zu Interventionen der pädagogischen Fachkräfte und ihrer Wirkung bestätigt werden (vgl. JANSON 2008, S. 150).

„Beides müssen wir tun: Menschen mit Handicaps in ihrem Selbstbewusstsein, in ihren Teilnahme- und Mitsprachemöglichkeiten stärken - und gleichzeitig unser eigenes Interesse und Verantwortungsgefühl.“

(Richard von Weizsäcker 1993)

Erzieher und Erzieherinnen sowie andere in der Einrichtung tätige Erwachsene müssen sich ihrer Aufgabe bewusst sein und sich der Herausforderung stellen, den Bedürfnissen und Fähigkeiten der Kinder gerecht zu werden.

Das gemeinsame Spiel

Dem kindlichen Spiel kommt eine Schlüsselrolle zu – es ist nicht nur mit wesentlichen Lernprozessen verbunden, sondern schafft auch die beste Möglichkeit, mit anderen Kindern in den Austausch zu treten und bildet daher den...

„... Mittelpunkt des integrativen Gruppengeschehens [...]. Es zeichnet sich durch *Selbstorganisation und Eigensteuerung der Kinder* aus. Dabei wird die *Verschiedenartigkeit der Kinder* begrüßt und kreativ genutzt. Die *Ziele* des gemeinsamen Spiels sind so *differenziert*, dass alle Kinder teilhaben und etwas beitragen können.“

(HEIMLICH/BEHR 2005a, S. 211)

Auf die Wichtigkeit der sozialen Interaktion und des gemeinsamen Spiels behinderter und nichtbehinderter Kinder, weist auch JUTTA SCHÖLER hin:

„Je schwerer die Behinderung ist, umso notwendiger braucht ein Kind die vielfältigen Anregungen der nichtbehinderten Kinder:

- deren Bewegungen es mit den Augen verfolgen kann,
- deren Geräusche es mit den Ohren wahrnimmt,
- deren Gerüche es mit der Nase unterscheiden lernt,
- deren Hände es am eigenen Körper spürt.“

(SCHÖLER 1990, S. 87-88)

In Forschungen zu Interaktionen zwischen behinderten und nichtbehinderten Kindern wurde deutlich, dass behinderte Kinder „häufiger als Vergleichskinder ‚alleine‘ oder ‚bei bzw. mit einer Erzieherin““ (KREUZER 2008, S. 26) spielen. Erwachsene als Spielgefährten/-innen können äußerst bereichernd für Spielsituationen sein (vgl. CASEY 2008, S. 232, S. 237). Es ist allerdings auch ein Faktor, dessen sich pädagogische Fachkräfte bewusst sein müssen. Wie bereits erwähnt, sind soziale Kontakte zu Gleichaltrigen – gerade für Kinder mit Beeinträchtigungen – von besonderer Wichtigkeit und müssen von den Erwachsenen gestützt und gefördert werden, um eine Isolierung oder „Sonderstellung“ der behinderten

Kinder zu vermeiden. Generell unterscheidet sich das Spielverhalten behinderter von dem nichtbehinderter Kinder und kann teilweise auch negativ empfunden werden, wodurch das behinderte Kind „das Spiel als eine problematische Situation“ (CASEY 2008, S. 224) erleben könnte. Es ist daher wichtig, dass in der Kindergruppe eine große Vielfalt an Verhaltens- und Spielmöglichkeiten akzeptiert wird, um so die wichtigen frühkindlichen Kontakte untereinander positiv erleben zu lassen (vgl. CASEY 2008, S. 224). Kinder müssen neben der Möglichkeit des gemeinsamen Spiels aber auch Gelegenheiten haben, sich einer Sache ganz allein zu widmen oder die Beobachtersposition einzunehmen (vgl. CASEY 2008, S. 228) – es kommt auf die Ausgewogenheit des kindlichen Spiels an. Die pädagogische Fachkraft muss „die bevorzugten Spielformen des Kindes kennenlernen und dessen Neigungen und Fähigkeiten entdecken“ (CASEY 2008, S. 225) lernen, um ihm gezielte Anregungen zu bieten und es dann unterstützen zu können, wenn es nötig ist.

Die Pädagoginnen und Pädagogen sollten Kindern vermitteln, dass mancher Junge und manches Mädchen etwas mehr Zeit benötigen, um eine Aufgabe oder Situation zu verstehen und sich entsprechend einzubringen. Sie können durch ihre Teilnahme am Spielgeschehen aber auch als Vermittler fungieren und die Kommunikation zwischen den Kindern unterstützen, die Spielsituation noch einmal erklären bzw. dem betroffenen Kind Zeit geben, diese zu verstehen oder das Spiel in eine gewisse Richtung lenken, die es allen Kindern ermöglicht, sich einzubringen. (vgl. CASEY 2008, S. 235)

Natürlich muss die pädagogische Fachkraft vermeiden, dass Kinder sich im gemeinsamen Spiel in irgendeiner Form zu Schaden kommen. Dennoch müssen Erwachsene Spielsituationen, die sie selbst nicht als solche wahrnehmen (z.B. das Raufen oder Herumtollen), ihren Lauf lassen, um Kindern zu „ermöglichen, eine Vielzahl unterschiedlicher Erfahrungen zu sammeln, die für sie nützlich und wertvoll sind“ (CASEY 2008, S. 224).

Zur Bedeutung altersheterogener Gruppen

In altersheterogenen Kindergruppen können Kinder sich an Jüngeren, Älteren und Gleichaltrigen orientieren und durch ein relatives Gleichgewicht zwischen Mädchen und Jungen verschiedene Rollenbilder zur Identifikation nutzen. Altersgemischte Gruppen bieten für die unterschiedlichen Entwicklungsstände jedes/jeder Einzelnen immer wieder neue Lernanreize, die jedes Kind je nach seinen Interessen, Fähigkeiten und in seinem Lerntempo nutzen kann. Es gibt immer wieder Gelegenheiten, das Gelernte zu festigen, indem man

jüngeren Kindern oder Kindern mit anderen Fähigkeiten etwas zeigt, erklärt oder ihnen hilft. Durch die Aufnahme eines behinderten Kindes können außerdem neue Spiel- und Lernsituationen entstehen. (vgl. SCHÖLER/FRITZSCHE/SCHASTOK 2007, S. 69-77; HERM 2007, S. 56).

„Je häufiger Kinder erleben, dass sie etwas können, desto mehr wächst ihr Selbstwertgefühl“ (SCHÖLER/FRITZSCHE/SCHASTOK 2007, S. 69) und sie sind auch in der Lage, Fähigkeiten und Entwicklungen anderer Kinder zu erkennen und davon wiederum zu profitieren. Diese Erfahrungen sind in altershomogenen Gruppen weniger möglich, da dort eher die Gefahr des Miteinander-Vergleichens und der Konkurrenz besteht (vgl. SCHÖLER/FRITZSCHE/SCHASTOK 2007, S. 70).

Wie einige Studien beweisen, bieten altersheterogene Gruppen behinderten Kindern die Möglichkeit „durch das integrative Spiel mit nichtbehinderten Kindern, die jünger sind als sie selbst, deren Entwicklungsstand jedoch dem ihrigen entspricht, ihr soziales Spielverhalten in bestimmten Bereichen [zu] verbessern“ (WOLFBURG 2008, S. 250; Einfügung: M.W.). Jedes Kind kann so seinen Nutzen aus der Altersheterogenität ziehen.

Die Bedeutung von Sicherheit und Autonomie / Regeln und Grenzen zur Orientierung

Eine positive Beziehung zu einer Bezugsperson ist wichtige Grundlage für das Sicherheitsgefühl, das ein Kind benötigt, um mit Neugier und Freude seine Umwelt zu erforschen (Explorationsverhalten). „Dies ist Voraussetzung und Motor von Kompetenz- und Autonomieentwicklung. In der Pädagogik geht es also darum, das Explorationsverhalten alters- und situationsangemessen zu unterstützen“ (FISCHER 2010).

Kindern soll Autonomie im Kindergartenalltag ermöglicht werden. Um ihnen das Sichsicher-fühlen zu ermöglichen und zu festigen, ist eine „Bezugspersonenkonstanz“ (SCHÖLER/FRITZSCHE/SCHASTOK 2007, S. 43; im Original fett hervorgehoben) bedeutungsvoll. Dies meint die Anwesenheit der gleichen Personen zur immer gleichen Zeit und die verlässliche Begleitung des Kindes von der Bindungsperson (Bezugserzieher/-in), besonders während der Eingewöhnungszeit. „Kinder, egal ob behindert oder nichtbehindert, benötigen für ihre Entwicklungsschritte die stabile, vertrauensvolle Beziehung zur Bezugsperson“ (HERM 2007, S. 213). Diese muss sowohl körperlich als auch emotional erreichbar sein. Sie muss die Signale des Kindes verstehen lernen, um seine Bindungs- und Explora-

tionsbedürfnisse feinfühlig wahrnehmen und angemessen und zeitnah reagieren zu können. Das ist besonders wichtig für die Selbstwirksamkeitserfahrung des Kindes, das diese prompte Reaktion als Effekt seines Verhaltens erkennen kann. Für beeinträchtigte Kinder müssen diese Erfahrungen eventuell besonders unterstützt werden, etwa durch „Berücksichtigung der individuellen Wahrnehmungs-, Informationsverarbeitungs- und Kommunikationsmöglichkeiten“ (FISCHER 2010) oder besondere Materialien. (vgl. FISCHER 2010)

Auch die verlässliche Anwesenheit der Spiel- und Lernpartner/-innen sowie die Raumkonstanz (Überschaubarkeit, Transparenz von Materialien, reizvolle, flexible Umgebung) tragen zum Aufbau von Sicherheit und somit des Explorationsverhaltens bei. Ein strukturierter Tagesablauf mit Ritualen, die die Kinder wiedererkennen (z.B. Morgenkreis, Mahlzeiten) „sorgen für Orientierung, Sicherheit in der Gemeinschaft, Selbstsicherheit und physische und psychische Entspannung“ (HERM 2007, S. 225). Die Kindertageseinrichtung sollte eine anregende Lernumgebung bieten, um das Explorationsverhalten zu unterstützen und die intrinsische Motivation der Kinder aufrecht zu erhalten und ihnen so ermöglichen, „Kompetenz, Selbstvertrauen und relative Autonomie auf Grundlage der individuellen Möglichkeiten in Interaktion mit feinfühlig Personen der Umwelt entfalten“ (FISCHER 2010) zu können.

Ein weiterer Punkt ist, dass Kindern ein eigener Platz zusteht, der nicht durch andere beansprucht wird (vgl. SCHÖLER/FRITZSCHE/SCHASTOK 2007, S. 44-46). Dies ist ein Zeichen von Anerkennung und Wertschätzung der Person des Kindes.

In kleineren Gruppen gelingt es vor allem Kindern mit Behinderung oder Einschränkungen leichter, Kontakt zu anderen aufzunehmen. Die pädagogische Fachkraft hat außerdem die Möglichkeit bzw. die nötige Zeit für Beobachtungen und für die intensive Zuwendung zu einzelnen Kindern. (vgl. HERM 2007, S. 221)

Auch Regeln bieten Kindern Sicherheit, wenn sie ihnen „Orientierung erleichtern“ und „Spielfreude, Neugier und eigene Erfahrungen der Kinder nicht verhindern“ (SCHÖLER/FRITZSCHE/SCHASTOK 2007, S. 56). Wichtige Regeln sind nach JUTTA SCHÖLER und ihren Mitautorinnen (2007) folgende:

- *Kinder brauchen Orientierung in Raum und Zeit.*
- *Jedes Kind muss wählen können, ob und wie es sich beteiligt.*
- *Jedes Kind beteiligt sich so, wie es seine Fähigkeiten zulassen.*

(vgl. SCHÖLER/FRITZSCHE/SCHASTOK 2007, S. 54-56)

Regeln können sich für bestimmte Kinder aufgrund von Einschränkungen unterscheiden. Dies muss durch die pädagogische Fachkraft verdeutlicht und erklärt werden (vgl. TIETZE/VIERNICKEL 2007, S. 215). Kinder müssen Regeln einen Sinn verleihen können und daher erfahren können, „dass ihre individuellen Fähigkeiten durch Regeln unterstützt, ihre Bedürfnisse geschützt werden“ (SCHÖLER/FRITZSCHE/ SCHASTOK 2007, S. 56) und sie sich an der Festsetzung der Regeln beteiligen können. Wenn Kindern in ihrer Entscheidungsfreiheit Grenzen gesetzt sind, z.B. bezüglich der Auswahl von Material oder Mahlzeiten, können Erwachsene das Kind beim Akzeptieren dieser Grenzen unterstützen (vgl. TIETZE/VIERNICKEL 2007, S. 214). Kinder mit Einschränkungen werden diese im Zusammensein mit Gleichaltrigen in besonderer Weise deutlich und bilden damit auch einen Teil der Auseinandersetzung mit der eigenen Identität. Dies löst sicher auch Angst, Scham oder Wut aus. Kinder sollten ermutigt werden, ihre Gefühle offen zu zeigen. Sie sind dabei auf das empathische Eingehen ihrer Mitmenschen angewiesen, die helfen können, bestimmte Grenzen zu akzeptieren und sich auf die eigenen Stärken zu konzentrieren. Dabei spielt auch die Bedeutung von „Verschiedenheit als Normalität“ eine Rolle. (vgl. KRON 1990, S. 125-126)

Exkurs:

Kinderbücher⁶ als Chance zur Entwicklung einer inklusiven (Kinder-)Kultur

Pädagogische Fachkräfte sollten Angebote organisieren, die es Kindern ermöglichen, sich „auf altersgemäße Weise mit Verschiedenheit und mit Behinderungsformen von Kindern in der Gruppe auseinander setzen [zu] können“ und „auf diese Weise die Entwicklung eines positiven Selbstbildes bei Kindern mit und ohne Behinderung“ (TIETZE/VIERNICKEL 2007, S. 211; Einfügung: M.W.) zu fördern. Auch in Kindertagesstätten, die nicht von Kindern mit besonderem Förderbedarf besucht werden, kann das „Anderssein“ thematisiert werden – denn ob behindert oder nicht behindert: Jedes Kind und jeder Erwachsene ist anders als die anderen.

Schon in frühester Kindheit lernen Kinder gesellschaftliche Normen und Werte kennen, die auch mit Einstellungen gegenüber Behinderten verbunden sind. Die Vermittlung solcher Vor- und Einstellungen „erfolgt in umfassender Weise über Alltagskommunikation, Mär-

⁶ Eine Auswahl von Kinderbüchern zum Thema „Behinderung“ und „Anderssein“ befindet sich im Anhang II.

chen und Kindergeschichten, aber auch bereits über verschiedene Medien (Kino, Fernsehen, Kassetten, Werbe-Plakate, Kinderzeitschriften usw.)“ (SCHÖLER/FRITZSCHE/SCHASTOK 2007, S. 15).

Das (problemorientierte) Kinderbuch bietet die Möglichkeit und Chance, eine inklusive Kultur in der Kita anzuregen und zu entfalten, da Bücher einen zentralen Wert im Kindergarten haben und immer wieder das Interesse der Kinder wecken können. Zum einen ist da die emotionale Bindung zur Vorleserin/ zum Vorleser, aber auch das Interesse der Kinder an Bild und Schrift. Die Möglichkeit der Variation und des Spielens mit Stimmen und charakteristischen Zügen der Buchfiguren bietet noch größere Chancen, Kinder – vorerst für das Buch, dann für das inhaltliche Thema – zu begeistern und kann so neue Ideen (Gesprächsrunden, Rollenspiele, Projekte etc.) entwickeln lassen. „Im Geschichten-Hören erlebt es [das Kind] ideell (und meist im Vorgriff) ein Geschehen, das durch seinen (mehr oder weniger fantastischen) Inhalt und seine Dynamik die Aufmerksamkeit des Kindes bannt und Lernprozesse anbahnt, auch wenn es sich alleine in die Geschichte versenkt“ (KRON 2008, S. 191; Einfügung: M.W.).

Kinderbücher und ihre Figuren können als Handlungsmodell zur Orientierung für Kinder dienen, sie können das für sie notwendige bzw. passende aus den Geschichten herausnehmen und auf ihre Situation übertragen. Sie können einer Geschichte nur mittels der Vereinbarkeit mit den eigenen Erfahrungen und Ideen Sinn verleihen und eine Bedeutung für sich zukommen lassen.

Über Rollenspiele und Gespräche können die Inhalte der Geschichten nachempfunden oder nachgespielt werden, um so Gefühle und eigene Erfahrungen zu thematisieren, aber auch das Neue und „Andere“ zu erforschen, damit Kinder für sich in ihrer Erforschung der Welt neue Theorien konstruieren können (vgl. VÖLKELE 2002/1, S. 121-122). Gemeinsamkeiten und Unterschiede, was jeden einzelnen auszeichnet und besonders macht, können im gemeinsamen Gespräch erfahren werden. Es ist positiv, Gemeinsamkeiten zu entdecken (Lieblingsspiele, Haarfarbe, Sprache, Geschlecht usw.). Doch den Kindern sollte auch vorgelebt und bewusst gemacht werden, dass sie von der Verschiedenheit anderer profitieren können, beispielsweise von besonderen Fähigkeiten anderer, und dass sie selbst anders sind als andere und dass sie eben diese Tatsache als diejenigen auszeichnet, die sie sind. Jeder ist einzigartig und wird wertgeschätzt.

Auffällig bei der Betrachtung entsprechender Kinderliteratur ist, dass vor allem sichtbare Auffälligkeiten thematisiert und aufgegriffen werden, z.B. das Down-Syndrom (schräge Augen, schwammiges Gesicht) in „Lukas ist wie Lukas“ (2006) oder „Ich bin Laura“

(2002). Auch in „Das kleine Ich bin Ich“ (1972) oder in „Irgendwie Anders“ (1994) sehen die Hauptfiguren anders aus als andere Tiere und heben sich daher ab. NICKEL (1999) gibt an, dass in mehreren Untersuchungen herausgestellt wurde, dass Körperbehinderungen den Großteil (über die Hälfte) der dargestellten Behinderungsarten in Kinder- und Jugendbüchern bilden, gefolgt von geistigen und Lernbehinderungen. Er führt dies zum einen zurück auf das gesellschaftliche Verständnis von Behinderung, „nach dem Beeinträchtigungen in erster Linie anhand von Visibilität und funktionalen Kommunikationsproblemen markiert werden“ (NICKEL 1999, S. 24). Zum anderen ließen sich derartige Beeinträchtigungen leichter in Bild und Schrift darstellen als andere. Es ist gerade für jüngere Kinder einfacher, äußere Merkmale (z.B. Rollstuhlfahren) und offensichtliche Unterschiede zu sich selbst wahrzunehmen bzw. greifbarer als abstrakte Merkmale (z.B. geistige Beeinträchtigung).⁷ Eine „eindeutige Darstellung“ (NICKEL 1999, S. 25) erleichtere außerdem eine Kategorisierung der vorhandenen Beeinträchtigung. Desweiteren fallen bei der Begegnung mit Menschen mit Behinderung zuerst die äußeren Auffälligkeiten „ins Auge“, da andere Beeinträchtigungen meist erst im sozialen Austausch zum Tragen kommen.

Wichtig ist, dass solche Kinderbücher kein Mitleid erregen. Vielmehr sollte es um Akzeptanz und Toleranz aber auch um Informationsvermittlung gehen, um Unsicherheiten im sozialen Kontakt zu verringern.

Mittels Kinderliteratur kann auf gewisse Themen hingearbeitet oder aufmerksam gemacht werden. Sie dient aber auch dazu, Kindern starke Vorbilder zur Orientierung zu bieten und soll den Umgang zwischen behinderten und nichtbehinderten Kindern und allgemein den Umgang mit Verschiedenheit erleichtern und fördern.

⁷ Vergleiche hierzu auch: *Silbereisen/Ahnert: Soziale Kognition – Entwicklung von Sozialem Wissen und Verstehen*, Punkt 2.1. Der Beitrag der Forschung zur Personenwahrnehmung, S. 595-597

Therapie- und Fördermaßnahmen als Bereicherung des Kindergartenalltags

Die besonderen Fördermaßnahmen (z.B. Ergo- oder Sprachtherapie) für einzelne Kinder sind wichtige Bestandteile in Kindertageseinrichtungen, in denen Kinder mit besonderen Förderbedürfnissen gemeinsam mit anderen leben und lernen. Diese jedoch nicht als „Sonderbehandlung“ der betroffenen Kinder erfahren zu lassen, sondern als Förderung für die gesamte Kindergruppe und somit als Steigerung der sozialen Teilhabe und Interaktionen der Kinder untereinander, ist Ziel der inklusiven Arbeit.

Therapien und Förderpläne inklusiv und in Kooperation gestalten

In inklusiven Kindertageseinrichtungen, sollen „alle Kinder gemäß ihrer Kompetenzen und Bedürfnissen möglichst individuell gefördert werden“ (HEIMLICH/BEHR 2005a, S. 211). Therapien für Kinder mit besonderem Förderbedarf sind daher unabdingbar und verlangen meist das Tätigwerden externer Fachkräfte. Es soll jedoch „keine separate Förderung außerhalb des Gruppenraumes [...], sondern vielmehr ein *integratives Förderangebot*, das ebenfalls bei speziellen Schwerpunkten in den Gruppenalltag eingebunden bleibt“ (HEIMLICH/BEHR 2005a, S. 211), gewährleistet werden.

Oft werden Therapien mit dem jeweiligen Kind aber abseits der Gruppe, in separaten Räumen oder sogar nicht im gewohnten Umfeld des Kindergartens durchgeführt. Integrative Arbeit sollte jedoch an den Interessen und Neigungen der Kinder anknüpfen und die Befähigung zur Partizipation aller Kinder am gemeinsamen Alltag zum Ziel haben (vgl. SCHÖLER/FRITZSCHE/SCHASTOK 2007, S. 24-25; KOBELT NEUHAUS 2008, S. 13-14; HERM 2007, S. 74). Daher sollten Therapien „vom Kind nicht mehr als Sondersituation erlebt werden, sondern als individuelle Notwendigkeit zur Erlangung von mehr Selbstständigkeit und Autonomie innerhalb der Kindergartengruppe“ (SCHÖLER/FRITZSCHE/SCHASTOK 2007, S. 25). Ist eine Therapie in der Gruppe nicht machbar, so sollte dennoch die Möglichkeit bestehen mindestens ein weiteres Kind mit einzubeziehen, sofern dies gewünscht wird. Ziel einer Therapie sollte die Förderung und Bereicherung der ganzen Gruppe, die Kompetenzerweiterung aller Kinder, ob behindert oder nichtbehindert, sein und somit die Integrierung in das Alltagsgeschehen der Kinder und Erwachsenen ermöglicht werden (vgl. HERM 2007, S. 74-75; SCHÖLER/FRITZSCHE/SCHASTOK 2007, S. 25, S. 62-63). „Erzieherinnen,

Therapeutinnen und Kinder müssen die Möglichkeit haben, einander bei der Arbeit und beim Spielen zuzuschauen, um voneinander zu lernen“ (SCHÖLER/FRITZSCHE/SCHASTOK 2007, S. 63) – Kinder von Kindern und Erwachsenen, Erwachsene von Erwachsenen und Kindern. Dies erfordert eine enge Zusammenarbeit aller Beteiligten. Grundlage dafür sollte ein transdisziplinäres Teammodell sein, in dem „die Durchführung der Förder-, Pflege- und Therapiemaßnahmen [...] so weit als möglich disziplinübergreifend (transdisziplinär) in alltäglichen Lebenszusammenhängen und durch die jeweiligen Bezugspersonen, die fest zum Team gehören“ (GOLL 1996, S. 169) erfolgen. Die pädagogischen Fachkräfte arbeiten daher mit ihren Kolleginnen und Kollegen zusammen und kooperieren „mit der Familie des Kindes sowie mit medizinischem, therapeutischem Fachpersonal und sonstigen Diensten“ (TIETZE/VIERNICKEL 2007, S. 208). In kontinuierlichen Gesprächen erkennen sie Besonderheiten und erstellen, wenn möglich gemeinsam mit dem Kind, einen Förderplan und ermöglichen auch durch Kompetenztransfer eine gelungene gemeinsame Arbeit (vgl. HERM 2007, S. 79). Die Veränderungen in der gesamten Einrichtung sind außerdem so „umfassend und anspruchsvoll, dass sie den kollektiven Einsatz und die Unterstützung aller im System voraussetzt“ (HAUG 2008, S. 40).

Inklusion meint auch den Einbezug aller Fachkräfte, die neben Erziehern/-innen und Leitung in der Kita tätig sind (z.B. Küchenpersonal, Hausmeister/-in) und ebenso als Identifikationsmodelle und Bezugspersonen von Kindern dienen können (vgl. HERM 2007, S. 38).

„Förderpläne werden verlangt in allen Bundesländern, in denen sie die Bewilligungsgrundlage für die Bereitstellung von zusätzlichen finanziellen Mitteln für die Einrichtung bilden“ (SCHÖLER/FRITZSCHE/SCHASTOK 2007, S. 36). Sie können außerdem Grundlage für Entwicklungsgespräche sein und aufzeigen, in welchen Situationen und mit welchen Lernpartnern/-innen das Kind am besten gelernt hat. Erzieher/-innen können Eltern damit auch ermutigen, in der zuständigen Regelschule aber auch in Sonderschulen zu hospitieren und sie beraten und ihnen unterstützend zur Seite stehen (vgl. SCHÖLER/FRITZSCHE/SCHASTOK 2007, S. 40). Förderpläne und -maßnahmen sind daher als „notwendig und sinnvoll“ (HERM 2007, S. 53) zu betrachten. Sie sollten „ressourcenorientierte, individuelle und ganzheitliche Entwicklungsunterstützung [sein], damit das Kind mit seinen Möglichkeiten und Fähigkeiten am Leben in der Kindergemeinschaft teilhaben kann“ (HERM 2007, S. 53; Einfügung: M.W.) und gleichzeitig das Miteinander und den Alltag der Kindergruppe bereichern. Grundlage eines jeden Förderplans sind Beobachtungen der Kinder und Kindergruppen sowie Gespräche aller Beteiligten. An dieser Stelle soll auf eine wichtige Aussage von SABINE HERM verwiesen werden:

„Für Kinder mit einer Behinderung werden meistens von vielen Seiten Entwicklungsziele oder Entwicklungswünsche formuliert, oftmals wird dabei außer Acht gelassen, dass das Kind der Akteur seiner eigenen Entwicklung sein muss und nicht Entwicklung von außen an das Kind herangetragen werden kann. Wir Erwachsenen können darauf vertrauen, dass Kinder ihre individuelle Persönlichkeit, ihre Fähigkeiten, ihr Potenzial entfalten wollen.“

(HERM 2007, S. 217)

Entwicklung gelingt nur dann, „wenn es auch der Wunsch des Kindes ist, also wenn die Wünsche der Helfer und des Kindes übereinstimmen“ (HERM 2007, S. 218), weil Kinder „keine passiven, manipulierbaren Akteure sind, die nur von äußeren Umständen geformt werden. Sie sind aktive und kreative Akteure, die den vorhandenen Handlungsspielraum erproben und nutzen“ (YTTERHUS 2008, S. 129).

Im Zusammenhang mit Therapien und der Erstellung von Förderplänen wird unter anderem die Notwendigkeit der Kooperation mit Eltern deutlich. Elternpartnerschaft sollte daher einen wesentlichen Bestandteil der pädagogischen Arbeit bilden.

Die Zusammenarbeit mit Eltern

Eltern sind für Erzieher und Erzieherinnen die wichtigsten Ansprechpartner, wenn es um ihr Kind geht, und auch „auf allen Ebenen der Integrationsentwicklung [...], bisweilen sogar Motoren des Integrationsprozesses“ (HEIMLICH/BEHR 2005a, S. 213). Die partnerschaftliche Zusammenarbeit mit ihnen ist daher besonders wichtig und unterscheidet sich in integrativen Einrichtungen kaum von der in anderen Kindertagesstätten – so spielt etwa der Austausch über die Entwicklung des Kindes, über seine Interessen und aktuelle Themen eine Rolle sowie die gemeinsame Planung neuer Entwicklungsanreize, aber auch die Beratung der Eltern (vgl. RÜCKERT 1993a, S. 89-90). „Die Eltern sind auf eine verständnisvolle Beratung und realistische Antworten von der zukünftigen Gruppenerzieherin angewiesen“ (HERM 2007, S. 30). Dies bedeutet in integrativen Einrichtungen unter anderem auch, dass sich Erzieher/-innen mit den geläufigen Therapieformen beschäftigen, um Eltern auch dahingehend unterstützend und beratend zur Seite stehen zu können (vgl. HERM 2007, S. 62).

Die Basis der Zusammenarbeit sollten „gegenseitiges Vertrauen, Echtheit und Offenheit in der Begegnung sowie gegenseitiges Wohlwollen und Interesse füreinander“ (RÜCKERT

1993a, S. 89; im Original kursiv hervorgehoben) sein. Auch hier sollte Kindern vorgelebt werden, sich in seinen Unterschiedlichkeiten und Meinungen zu akzeptieren und Konflikte gemeinsam zu lösen (vgl. RÜCKERT 1993a, S. 89; SCHÖLER/FRITZSCHE/SCHASTOK 2007, S. 53).

Generell sollten sich nicht nur Kinder in der Einrichtung angenommen fühlen, auch Eltern sollten vermittelt bekommen, dass sie willkommen sind und die Zusammenarbeit im Einrichtungs-Team wie auch mit Eltern von einem positiven Klima geprägt ist (vgl. KRON 2008, S. 194).

Inklusionsentwicklung in Kindertageseinrichtungen

Wer sich für die Entwicklung seiner Einrichtung hin zu einer inklusiven Institution, die offen ist für *alle* Menschen, muss sich klar machen, dass dies ein langwieriger Prozess ist, der sich auf verschiedenen Ebenen abspielen muss, um zu funktionieren. Im Folgenden sollen diese Ebenen beschrieben werden und eine mögliche Form der Einführung inklusiver Arbeit in der Tageseinrichtung gegeben werden – der Index für Inklusion.

Der Prozess der Inklusionsentwicklung und seine Ebenen

Die Auseinandersetzung mit und die Entwicklung von inklusiven Strukturen in der Kindertageseinrichtung „beginnt in der Mitarbeiterrunde und nicht in der Kindergruppe“ (HERM 2007, S. 36.). Die Einstellungen der pädagogischen Fachkräfte sowie der Leitung bilden einen wichtigen Teil der integrativen Arbeit, da „über kurz oder lang die gesamte Einrichtung in diesen konzeptionellen Entwicklungsprozess einbezogen wird“ (HEIMLICH/BEHR 2005b, S. 48).

Inklusionsentwicklung vollzieht sich in gemeinsamer Konstruktion aller Beteiligten. Im Austausch zwischen Erziehern/-innen, Leitung und Fachberatungen sowie Eltern und Kindern werden Qualitätskriterien für die inklusive Arbeit entwickelt und festgelegt. Dabei geht es um das Prinzip der „*Anerkennung der jeweiligen Kompetenz*“ (HEIMLICH/BEHR 2005a, S. 25) des/der anderen, aber auch um Kompetenztransfer und ein „Voneinander-Lernen“.

Der Inklusionsprozess kann sich nur dann vollziehen und wirksam werden, wenn er auf mehreren Ebenen abläuft und unterstützt wird. Diese Ebenen sind nach KRON die innerpsychische, die interpersonell-interaktionelle, die institutionelle Ebene und die gesellschaftliche (vgl. KRON 1990, S. 124), die wie folgt beschrieben werden:

1. Auf der *innerpsychischen Ebene* geht es um den Umgang mit eigenen Befindlichkeiten und mit der Individualität und Verschiedenheit anderer Menschen, wobei auch individuelle Orientierungen und Einstellungen von Bedeutung sind.
2. Auf der *interpersonellen-interaktionalen Ebene* spielen sich die Interaktionen zwischen den an einem Thema beteiligten Personen ab.
3. Die Einrichtung setzt bestimmte Rahmenbedingungen auf der *institutionellen Ebene*, beispielsweise durch die pädagogische Konzeption.

4. Die Normen und Werte einer Kultur sowie politische Gegebenheiten kommen auf der *gesellschaftlichen Ebene* zum Tragen. Hier können z.B. Veränderungen durch die Auflösung separierender Institutionen, wie Sonderschulen, angeregt werden.

(vgl. KRON 1990, S. 124; DANNENBECK/DORRANCE 2009)

Diese Ebenen sind miteinander verbunden und stehen in einem wechselseitigen, dynamischen Einfluss. Dies darf nicht außer Acht gelassen werden:

„Es reicht nicht aus, guten Willen, Motivation und Begeisterung für Integration zu zeigen, kein Kind durch eigenes pädagogisches Handeln mehr ausgrenzen zu wollen - es reicht auch nicht aus, die Grenzen der eigenen Handlungsfähigkeit auf die Dimension ihrer politischen Bedingtheit hin zu reduzieren (und dann angesichts der offensichtlichen Trägheit politischer Entscheidungsstrukturen zu resignieren). Ebenso greift es aber auch zu kurz, die eine oder andere „progressivere“, weil vorgeblich inklusivere, professionelle Methode in der Erwartung anzuwenden, damit inklusiven Verhältnissen bereits näher gekommen zu sein.“

(DANNENBECK/DORRANCE 2009)

Es gibt somit viele Menschen, die in der Verantwortung einer Entwicklung von Einrichtungen, die für *alle* offen sind, stehen – von Pädagoginnen und Pädagogen sowie der Leitung, über Kinder und ihre Eltern bis hin zu Verwaltung, Politik und Gesellschaft (vgl. KRON 2008, S. 189). Ein inklusives Leitbild in der Kindertageseinrichtung beinhaltet nicht nur „die Aufnahme aller Kinder eines Wohnbezirks“, sondern vor allem auch „die Kooperation in multiprofessionellen Teams, Integration als zentraler Bezugspunkt der pädagogischen Konzeption und die barrierefreie Gestaltung der gesamten Tageseinrichtung“ (HEIMLICH/BEHR 2005b, S. 48). Auch der Träger und die Kooperationspartner (z.B. Fachberatungen) sowie letztlich Gesetze und Bestimmungen auf Länder- und Bundesebene machen ein integratives bzw. inklusives Arbeiten in der Kindertageseinrichtung erst möglich (vgl. HEIMLICH/BEHR 2005b, S. 48).

Natürlich ist die gute Zusammenarbeit im Team eine Voraussetzung für das Gelingen inklusiver Arbeit. Dazu gehören Fallbesprechungen von Beobachtungen und die Planung von Angeboten und Fördermaßnahmen, sowohl für einzelne Kinder als auch für die ganze Gruppe. Die Einrichtungsleitung und der Träger setzen dabei wichtige Rahmenbedingungen, so etwa ein Konzept zur Zusammenarbeit mit den Eltern und genügend Zeit für Planung, Vorbereitung und vor allem für Gespräche im Team und mit Eltern sowie mit Fach-

diensten (vgl. TIETZE/ VIERNICKEL 2007, S. 208-209). Als weitere Beispiele führt HERM (2007) an:

- „Bereitstellung von angemessenen Räumlichkeiten, auch für Kleingruppenarbeit, Therapie und Gesprächsrunden
- Veranlassung von baulichen Veränderungen, die für das behinderte Kind eine Erleichterung für ein selbstständiges Leben in dieser Gemeinschaft sind, z.B. Haltegriffe in Wasch- und Toilettenräumen, niedrige Garderobenhaken, ggf. eine Rampe für Rollstuhlfahrer u.ä.
- Flexibilität im Tagesablauf, z.B. veränderte Essens- oder Schlafenszeiten bei Bedarf
- Gewährleistung von Vorbereitungszeit sowie Zeit für Gespräche mit Eltern, Therapeutinnen oder Beratern
- Unterstützung des notwendigen Anspruchs auf spezifische Fort- und Weiterbildung und Supervision.“

(HERM 2007, S. 37-38)

Verschiedene Untersuchungen haben bestätigt, dass „integrative Prozesse auf den verschiedenen Ebenen die persönliche Weiterentwicklung der Beteiligten und ihrer Beziehungen sowie ein neues, offeneres Selbstverständnis von Institutionen möglich machen“ (KRON 1990, S. 125). Somit können inklusive Bestrebungen nicht nur als besonders positiv für die Entwicklung behinderter und nichtbehinderter Kinder hervorgehoben werden (vgl. HEIMLICH/BEHR 2005a, S. 248), sondern auch für alle anderen Beteiligten, vor allem im Sinne verbesserter Kooperation und Kommunikation.

Der Index für Inklusion

Inklusion ist nicht etwas, das in einer Einrichtung vorhanden ist oder nicht. Inklusion vollzieht sich in schrittweisen Veränderungen in einem kontinuierlichen Prozess. Eine gute Arbeitsgrundlage zur Entwicklung und Festigung inklusiver Kulturen bildet hier der Index für Inklusion für Kindertageseinrichtungen⁸ von TONY BOOTH und Kolleginnen, in der deutschsprachigen Fassung von der *Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft* herausgegeben (2006) und bereits in viele weitere Sprachen übersetzt (vgl. HAUG 2008, S. 39).

Die Autoren/-innen stellen dabei „neben den qualitativen Anforderungen an die integrative Arbeit vor allem den Prozess der Entwicklung hin zur inklusiven Kindertageseinrichtung in den Vordergrund“ (HEIMLICH/BEHR 2005a, S. 248). Der Index ist eine Art Materialsammlung, der Kindertagesstätten unterstützen und ermutigen soll ihre verfügbaren Ressourcen bestmöglich zu nutzen.

Grundgedanke des Index ist vor allem die Kindertageseinrichtung für *alle* Kinder eines Wohnumfeldes, da „Kinder ein Recht auf allgemeine wohnortnahe Partizipation haben“ (BOOTH/AINSCOW/KINGSTON 2006, S. 23). Dies bezieht auch die Integration und Partizipation der Eltern und ihrer Kinder in ihr soziales Umfeld mit ein.

„Bei Inklusion geht es darum, alle Barrieren für Spiel, Lernen und Partizipation für alle Kinder auf ein Minimum zu reduzieren“ (BOOTH/AINSCOW/KINGSTON 2006, S. 13). Allen Kindern soll volle Partizipation am Kindergartenalltag ermöglicht werden, niemand soll wegen seiner individuellen Persönlichkeitsmerkmale ausgeschlossen werden. Dieser Inklusionsgedanke bildet die Basis des Index. Deshalb ist es unerlässlich, dass Überzeugungen und Werte, die das pädagogische Handeln beeinflussen und bestimmen, einer Reflexion unterzogen werden. Aber auch darüber, wie das Handeln mit den Werten der Inklusion verbunden werden kann, muss reflektiert werden.

„Solche Werte haben mit Gleichheit und Fairness, der Bedeutung von Partizipation, dem Aufbau von sozialen Beziehungen und dem Recht auf gute sozialräumliche Unterstützungssysteme, mit Mitgefühl und Respekt vor Unterschieden zu tun. Unser Handeln mit unseren Werten zu verbinden, kann ein praktischer Schritt zu Verbesserungen in unseren Einrichtungen sein.“

(BOOTH/AINSCOW/KINGSTON 2006, S. 13)

⁸ Grundlage für den „Index für Inklusion (Tageseinrichtungen für Kinder). Lernen Partizipation und Spiel in der inklusiven Kindertageseinrichtung entwickeln“ (2006) ist der „Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln“ von BOOTH/AINSCOW in der deutschen Fassung von BOBAN/HINZ (2003), der in Bezug auf den vorschulischen Bereich noch einmal überarbeitet, verändert und erweitert wurde.

Heute ist noch immer die Rede vom „sozialpädagogischen Förderbedarf“ mancher Kinder. Dies wird sich vermutlich in den kommenden Jahren kaum ändern, da dieser Begriff in Gutachten zur Feststellung dieses besonderen Bedarfs, bei der Erstellung individueller Förderpläne, aber auch aufgrund gesetzlicher Bestimmungen bezüglich der „zusätzlichen personellen und materiellen Ressourcen“ (TIETZE/VIERNICKEL 2007, S. 209) immer noch eine Rolle spielt und auch mit einer gewissen Rechenschaftspflicht der Einrichtung für Ausgaben für „besondere Förderbedürfnissen“ verbunden ist. Es ist dennoch anzuregen, das Augenmerk eher auf Barrieren für Spiel, Lernen und Partizipation zu richten, da sich „die Arbeit mit den Kindern, die auf Schwierigkeiten stoßen, mit notwendigen Veränderungen für alle Kinder verbindet“ (BOOTH/AINSCOW/ KINGSTON 2006, S. 17). Ausgangspunkt für das pädagogische Handeln ist somit nicht eine Störung, Behinderung oder ähnliches (medizinisches Modell), sondern die Umwelt und die Barrieren, auf die Menschen treffen (pädagogisches bzw. soziales Modell). (vgl. BOOTH/AINSCOW/KINGSTON 2006, S. 17)

„Die Formel von ‚Barrieren für Spiel, Lernen und Partizipation‘ kann die Aufmerksamkeit darauf lenken, was getan werden muss, das Erfahrungsfeld eines Kindes zu verbessern.“

(BOOTH/AINSCOW/KINGSTON 2006, S. S. 16)

Im Index für Inklusion wird daher „die Sprachregelung ‚sonderpädagogischer Förderbedarf‘ durch Kategorien von Barrieren für Lernen und soziale Teilhabe, von denen Kinder und Jugendliche betroffen sind und die in jedem Aspekt des Settings oder Systems auftreten können“ (BOOTH/AINSCOW/KINGSTON 2006, S. 49) ersetzt. Somit soll der Fokus von den Schwierigkeiten und Beeinträchtigungen, die einen „sonderpädagogischen Förderbedarf“ nötig machen, auf die „Barrieren des Lernens und der sozialen Teilhabe“ (BOOTH/AINSCOW/KINGSTON 2006, S. 49) gelenkt werden.

Im Folgenden möchte ich mich nun einzelnen Inhalten des Index für Inklusion widmen.

Sich den Barrieren und Ressourcen zuwenden

Einzelne Kinder in ihrer Entwicklung zu unterstützen, „ist nur *eine* Möglichkeit, die Partizipation aller Kinder zu erhöhen“ (BOOTH/AINSCOW/KINGSTON 2006, S. 19). Auch Aktivitäten für alle Kinder einer Gruppe sind möglich und förderlich. Dabei sollte bei der Planung der individuelle Entwicklungsstand der Kinder, „ihre unterschiedlichen Startbedingungen, Erfahrungen, Interessen und Lernstile oder die Art der gegenseitigen Hilfe“

(BOOTH/AINSCOW/KINGSTON 2006, S. 19) Beachtung finden, um eventuelle Schwierigkeiten, also Barrieren, für Kinder zu beseitigen oder zumindest zu verringern. Das pädagogische Team sollte sich fragen, welche Barrieren für Lernen und Teilhabe es für wen gibt und sich beraten, wie diese abgebaut werden können, aber auch welche Ressourcen in der Einrichtung bereits vorhanden sind und welche noch benötigt werden (vgl. BOOTH/AINSCOW/ KINGSTON 2006, S. 19).

Der Planungsrahmen

Der Index-Prozess wird von drei Dimensionen mit jeweils zwei Bereichen bestimmt: Inklusiv Kulturen entfalten, Inklusiv Leitlinien etablieren und Inklusiv Praxis entwickeln (siehe Abb. 2). Diese dienen als „Rahmenkonzept für die Planung innerhalb des Index“ (BOOTH 2009, S. 52) und bauen aufeinander auf.

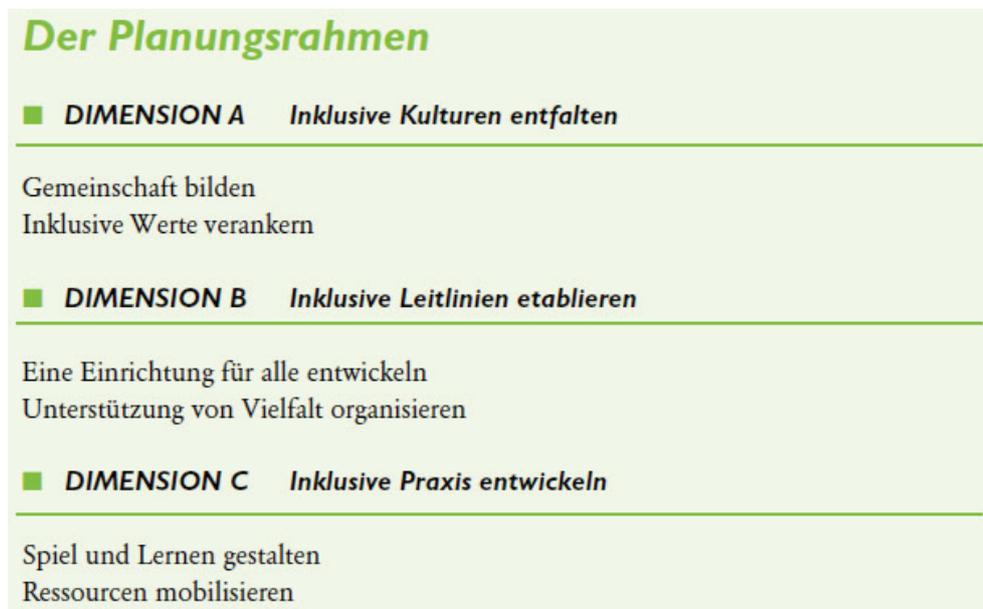


Abb. 2: Der Planungsrahmen des Index-Prozesses (Quelle: BOOTH/AINSCOW/ KINGSTON 2006, S. 22)

Der Index-Prozess

In Abb. 3 wird deutlich, dass sich der Inklusionsprozess nach der Phase der Einführung des Index in einem Kreislauf vollzieht. Das bedeutet, dass die Einrichtung immer wieder auf ihre inklusiven Kulturen und Strukturen hin überprüft und beleuchtet werden muss, und auch Definitionen und Einstellungen reflektiert und gegebenenfalls angepasst und verändert werden müssen. Das Index-Team kann sich so auch immer wieder mit neuen Indikato-

ren und Fragen auseinandersetzen und ebenso bereits besprochene Themen neu beleuchten und auf ihre Aktualität überprüfen.

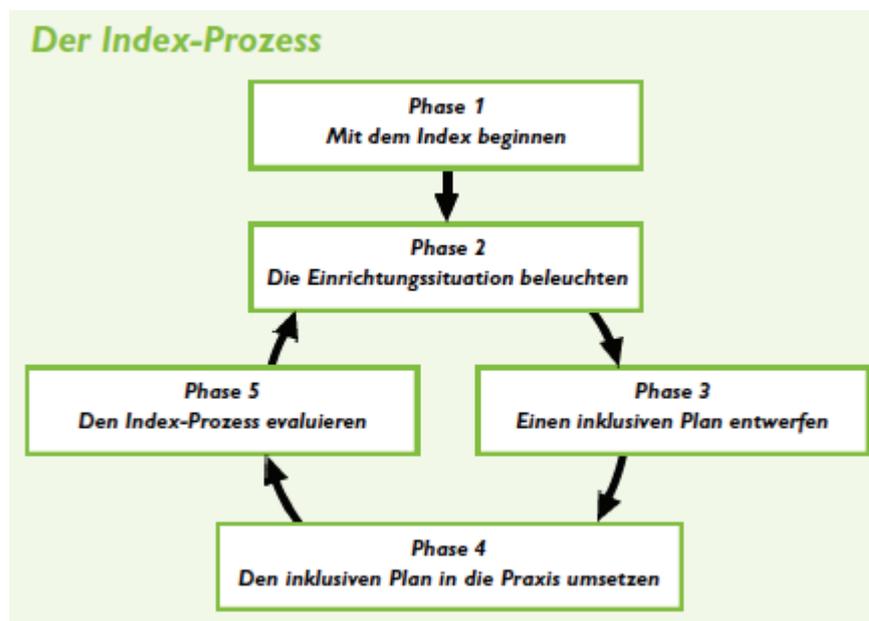


Abb. 3: Der Ablauf des Index-Prozesses (Quelle: BOOTH/AINSCOW/KINGSTON 2006, S. 24)

Der Prozess der Entwicklung inklusiver Kultur in der Kita ist nicht ausschließlich Aufgabe der Mitarbeiter/-innen, sondern beinhaltet das Zusammenwirken aller Beteiligten: „Mitarbeiter/innen, Kinder, Eltern, Trägervertreter/innen, Fachberatung und der Gemeinden“ (BOOTH/AINSCOW/KINGSTON 2006, S. 31).

„Ein inklusiver Prozess ist das Herz der Entwicklung mit dem Index, der auf der Annahme beruht, dass in den meisten Settings alles Wissen zur Benennung von Barrieren für Spielen, Lernen und soziale Teilhabe vorhanden ist und dass dieses Wissen miteinander geteilt und genutzt werden sollte. Um das zu realisieren, sind alle, die im Setting tätig sind, zu beteiligen, sowohl pädagogisch Tätige als auch Kinder und ihre Familien. Dieses gemeinsame Planen hilft aus sich selbst heraus Inklusion im Setting zu entwickeln.“

(BOOTH 2009, S. 51)

Die Kooperation und Zusammenarbeit mit anderen Institutionen und Personen, die Erfahrung im Index-Prozess haben, kann sehr unterstützend für eine Einrichtung sein, z.B. für die Aufrechterhaltung der Motivation und für das Ideensammeln. Als besonders wichtig

wird eine offene Kommunikation im Team angesehen. (vgl. BOOTH/AINSCOW/KINGSTON 2006, S. 32-34)

Es wird angeregt, ein Index-Teams zu bilden, das den Prozess leitet und organisiert und „zum Modell für inklusive Praxis“ (BOOTH/AINSCOW/KINGSTON 2006, S. 34) werden sollte. Es ist eine seiner Aufgaben die Information bzw. Sensibilisierung aller Beteiligten für den Index-Prozess zu sichern (vgl. BOOTH/AINSCOW/KINGSTON 2006, S. 33, S. 36).

Ein erster Auftrag des Index-Teams ist die Erarbeitung bzw. Entwicklung einer gemeinsamen Betrachtung und Vorstellung des Index. Dies beinhaltet die Deutung des Begriffes „Inklusion“ und inwieweit dieser z.B. in Verbindung zu Kindern mit „sonderpädagogischem Förderbedarf“ oder Verhaltensauffälligkeiten steht. Jeder dürfe dabei seine eigene Auffassung von Inklusion und inklusiver Kultur haben, dennoch „muss Einverständnis darüber herrschen, dass Inklusion sich mit allen Kindern, die Barrieren, bezogen auf Spiel, Lernen und Partizipation - aus welchen Gründen auch immer - erfahren, befasst und dass sie weitgehende Veränderungen der Alltagskultur, Leitlinien und Praxis einschließt“ (BOOTH/AINSCOW/KINGSTON 2006, S. 37). Da der Index-Prozess ein *Prozess* ist, werden auch die Ideen und Meinungen zur „Inklusion“ immer wieder neu überdacht und weiterentwickelt werden (müssen) (vgl. BOOTH/AINSCOW/KINGSTON 2006, S. 37, S. 47).

Neben der Auseinandersetzung mit „Inklusion“ und den ihr innewohnenden Werten und Vorstellungen, muss sich die Einrichtung auch mit den Fragen nach Barrieren und Ressourcen der Einrichtung sowie dem Begriff der „Förderung“ auseinandersetzen.

Barrieren und Ressourcen und die Beantwortung der Frage

Was ist Förderung?

Um Barrieren für Lernen und Teilhabe offenzulegen sowie die vorhandenen und benötigten Ressourcen für die Kindertageseinrichtung zu finden, bietet der Index einige Fragen, die sich das Index-Team und alle anderen Beteiligten stellen können:

- Wo liegen die Barrieren für Spiel, Lernen und Partizipation in der Alltagskultur, den Leitlinien und der Praxis der Einrichtung?
- Wer erfährt Barrieren für Spiel, Lernen und Partizipation?
- Wie können Barrieren für Spiel, Lernen und Partizipation verringert werden?
- Welche Ressourcen fördern Spiel, Lernen und Partizipation?

- Welche zusätzlichen Ressourcen können aktiviert werden, um Spiel, Lernen und Partizipation zu verstärken und die Alltagskultur, Leitlinien und Praxis der Einrichtung zu entwickeln?

(BOOTH/AINSCOW/KINGSTON 2006, S. 38)

Die Auseinandersetzung und Diskussion dieser Fragen bildet die Grundlage für die Entwicklung eines Plans von kurz-, mittel- und längerfristigen Handlungsweisen. An dieser Diskussion soll nicht nur das Index-Team beteiligt sein, sondern vor allem auch Kinder und deren Familien: „Dieses gemeinsame Planen hilft aus sich selbst heraus Inklusion im Setting zu entwickeln“ (BOOTH 2009, S. 51).

Als *Förderung* sind „alle Aktivitäten, die die Kompetenz einer Einrichtung, auf die Vielfalt der Kinder einzugehen, erhöhen“ (BOOTH/AINSCOW/KINGSTON 2006, S. 18) zu betrachten. Dahingehend kann sich das Team mit folgenden Fragestellungen auseinandersetzen:

- Welche Aktivitäten verstehen wir als Förderung?
- Was bedeuten die Implikationen der *Index*-Definition von Förderung für die Arbeit der Mitarbeiter/innen?
- Was bedeuten die Implikationen des *Index* für die professionelle Entwicklung?
- Was bedeuten die Implikationen der *Index*-Definition von Förderung für ihre Koordination?

(BOOTH/AINSCOW/KINGSTON 2006, S. 38)

Die Untersuchung mit Hilfe der Indikatoren und Fragen vertiefen

Der Index bietet Arbeitsmaterialien mit über 600 Fragen, von denen die für die Einrichtung passenden und entscheidenden gewählt und bearbeitet werden können. Dabei sollte das Index-Team die für sich wichtigen und richtigen Prioritäten setzen und Sichtweisen diskutieren (vgl. BOOTH/AINSCOW/KINGSTON 2006, S. 39, S. 41):

„Es muss betont werden, dass der Zweck der Evaluation die Auswahl von Prioritäten für die Entwicklung ist und nicht eine plötzliche komplette Veränderung.“

(BOOTH/AINSCOW/KINGSTON 2006, S. 46)

Inklusion ist dementsprechend als nie endender Prozess zu sehen, der immer wieder neue Reflexionen und Auseinandersetzungen erfordert, wenn man Kindern und allen anderen Menschen in der Einrichtung eine gute Qualität sichern will.

Das Wissen und die Ideen von Kindern und Jugendlichen erkunden

Der Index-Prozess ist nicht alleinige Aufgabe des Index-Teams oder der Einrichtung, sondern muss vor allem die Kinder, aber auch deren Eltern und das soziale Umfeld einbeziehen (vgl. BOOTH/AINSCOW/KINGSTON 2006, S. 48-52):

„Menschen, die mit dem *Index* arbeiten, berichten, dass die Meinungen von Kindern und Jugendlichen über ihre Einrichtungen besonders nützlich dabei sein können, Barrieren und Ressourcen aufzudecken. Alle Kinder sollten die Möglichkeit haben, daran teilzunehmen. Selbst sehr junge Kinder können sehr klare Ansichten von ihren Interessen und Sorgen haben. Ältere Kinder können detaillierte Ideen von den Barrieren und Ressourcen für Entwicklung haben.“

(BOOTH/AINSCOW/KINGSTON 2006, S. 48)

Die Meinungen und Ideen der Kinder sollten – je nach Alter und Möglichkeiten – vor allem „aus Gesprächen, Spielen und Beobachtungen gewonnen werden und nicht in formeller Art und Weise“ (BOOTH/AINSCOW/KINGSTON 2006, S. 48), um so die Einrichtung aus der Perspektive der Kinder betrachten zu können und Behinderungen – im Sinne von Barrieren für Lernen und Teilhabe – besser erkennen und abbauen zu können. Dabei können folgende Fragen die Grundlage bilden:

- Wie reagieren sie auf die Aktivitäten?
- Welcher Art sind die Beziehungen, die sie mit anderen Kindern und mit Erwachsenen eingehen?
- Wie reagieren sie auf Veränderungen, die darauf abzielen, ihre Partizipation bei Spiel und Lernen zu erhöhen?

(BOOTH/AINSCOW/KINGSTON 2006, S. 48)

Kinder und ihre Bedürfnisse, Interessen und Meinungen sind Ausgangspunkt jeglicher pädagogischer Tätigkeit und sollten daher auch bewusst in den Index-Prozess einfließen.

Abschließende Gedanken zum

Index für Inklusion für Kindertageseinrichtungen

Für frühpädagogische Einrichtungen, die *allen* Kindern und Erwachsenen einen barrierefreien Zugang ermöglichen und Kinder in ihrer Entwicklung bestmöglich unterstützen wollen, bietet der *Index für Inklusion* eine sehr geeignete Arbeitsgrundlage. Neben

der Qualität der pädagogischen Arbeit steht vor allem der „Prozess der Entwicklung hin zur inklusiven Kindertageseinrichtung“ (HEIMLICH/BEHR 2005a, S. 248) im Fokus. Er führt zum Thema „Inklusion“ hin und bietet eine Fülle an Indikatoren und Fragen, mit denen sich die Beteiligten auseinandersetzen können. Jede Einrichtung kann so die für sich wichtigen Fragen diskutieren und sich kurz, mittel- und/oder langfristige Aufgaben und Ziele stecken und so die inklusive Qualität immer weiter wachsen lassen.

Der Index ist jedoch nur als „ein Instrument zur ‚besseren‘ Integration von Menschen mit Behinderung“ in die Kindertageseinrichtung oder andere „gesellschaftliche Teilbereiche“ zu sehen, denn „Behinderung ist nur *eine* der denkbaren, wenngleich zweifellos eine wichtige, gesellschaftlich bedeutsam gemachte Differenzkategorie, deren Exekution zu Benachteiligungen, Diskriminierungen und Ausgrenzungen führen kann“ (DANNENBECK/DORRANCE 2009). Inklusion soll aber den Blick auf *alle* Kinder und Erwachsenen richten mit dem Ziel, *allen* eine volle Partizipation zu ermöglichen und Barrieren zu überwinden.

Qualitative Arbeit in inklusiven Tageseinrichtungen für Kinder

Qualität ist in der Arbeit mit Kindern ein besonders wichtiger Faktor. Kindern sollen bestmögliche Entwicklungschancen geboten werden – dabei spielen nicht nur pädagogische Haltungen eine Rolle. Wie Qualität in inklusiven Kindertageseinrichtungen beschrieben werden kann, soll im Folgenden dargestellt werden.

Qualität inklusiver Arbeit

„Inklusion handelt nicht nur von der physischen Platzierung aller Kinder in derselben Institution. Inklusion handelt darüber hinaus von der Qualität der Arbeit, die in der integrativen Einrichtung geleistet wird. Sie soll so betrieben werden, dass alle, auch Kinder mit Funktionsbeeinträchtigungen, die Inhalte und Aktivitäten gemeinsam erleben und Nutzen daraus ziehen können.“

(HAUG 2008, S. 36)

Mit der Aufnahme eines behinderten Kindes ist also automatisch die Auseinandersetzung mit den entsprechenden Themen, wie Einstellungen zum Behinderungsbegriff, mögliche exklusive Strukturen der Einrichtung, das Bild vom Kind usw., verbunden, die die ganze Einrichtung betreffen (vgl. DITTRICH 2008, S. 211).

Die hohe pädagogische Qualität einer Kindertageseinrichtung ist eine wichtige Grundlage und zugleich Zeugnis für die Sicherung bestmöglicher Entwicklungsanreize und -chancen sowie zu Gewährleistung größtmöglicher Partizipation *aller* Kinder und für das Gelingen inklusiver Arbeit.

„*Pädagogische Qualität* bezogen auf die gemeinsame Erziehung in Kindertageseinrichtungen ist stets eine *integrative Qualität*“ (HEIMLICH/BEHR 2005a, S. 208), da alle pädagogischen Angebote Autonomie und soziale Teilhabe zum Ziel haben. Dies soll allen Kindern ermöglicht werden, indem jedes in seiner Individualität geachtet und in seinen Fähigkeiten, Bedürfnissen und seinem Entwicklungsstand gemäß verstanden und gefördert wird. (vgl. HEIMLICH/BEHR 2005a, S. 208-209; HAUG 2008, S. 45)

Es ist unabdingbar von festen Entwicklungsplänen und Curricula für die Entwicklung von Kindern abzusehen und offenen, flexiblen Ideen Platz zu machen. Die Entwicklung der einzelnen Kinder verläuft „individuell unterschiedlich, entsprechend sollte Förderung ebenfalls individuell an Fähigkeiten und Fertigkeiten von Kindern orientiert sein“ (BERG-

WINKELS 2007, S. 105). Auch die Flexibilität der Einrichtung in Bezug auf die Gruppenstrukturen, also die Öffnung der Gruppen, ist „eine wirksame Maßnahme auf dem Weg zur inklusiven Einrichtung“ (HEIMLICH/BEHR 2005a, S. 212).

Ein weiterer Punkt ist der Personalschlüssel, der, je geringer er gesetzt werden kann, eine umso effektivere Arbeit ermöglicht. Erzieher/-innen können sich so mehr Zeit für das individuelle Eingehen auf die Kinder nehmen und in Kleingruppen arbeiten. Dies ist nicht nur für die pädagogische Fachkraft angenehmer, sondern ermöglicht es den Kindern sich entsprechend ihrer Fähigkeiten zu beteiligen und in Interaktionen zu treten. (vgl. KRON 2008, S. 194)

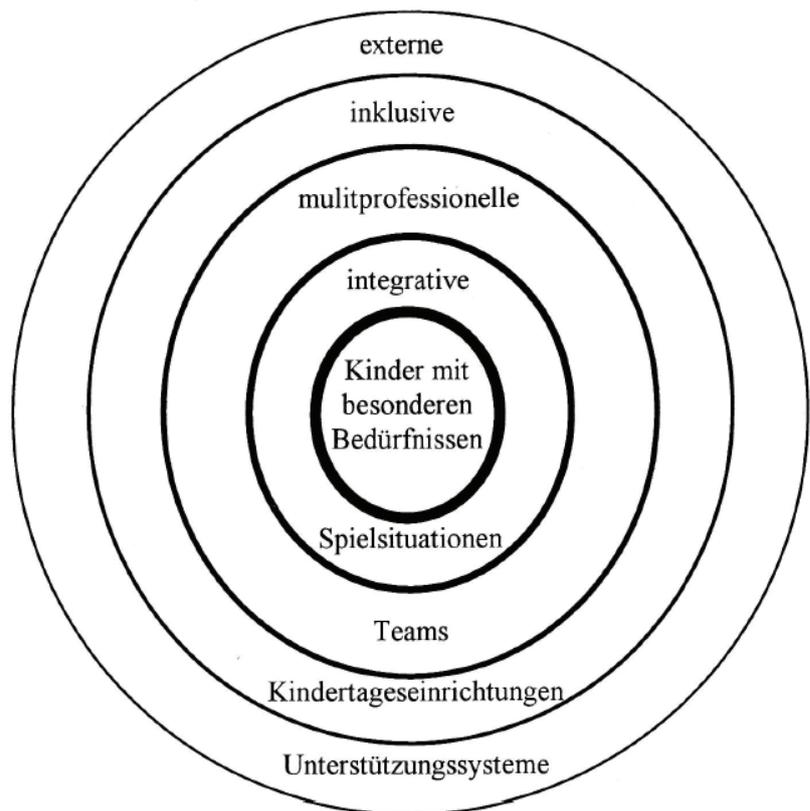
Auch die ständige zweite pädagogische Fachkraft in integrativen bzw. inklusiven Gruppen erhöht die Qualität der pädagogischen Arbeit im Vergleich zu Einrichtungen mit mobilen sonderpädagogischen Fachkräften. Dies bedeutet, dass die Gruppenerzieher/-innen sich ein heilpädagogisches Grundwissen aneignen müssen, sofern sie keine entsprechende Ausbildung haben, um auch Kindern mit besonderen Bedürfnissen eine entsprechende Förderung ermöglichen zu können. Ein Vorteil ist, dass Kindern so auch nicht vermittelt wird, „dass speziell für sie bestimmte Maßnahmen ergriffen werden müssen“ (DITTRICH 2008, S. 211) und so eine Sonderstellung vermieden werden kann. (vgl. DITTRICH 2008, S. 210-211)

Als Modell für die Qualitätsentwicklung in integrativen Kindertagesstätten möchte ich das ökologische Mehrebenenmodell⁹ anführen, auf das sich HEIMLICH und BEHR (2005a) im Projekt QUINTE (Qualitätsstandards für die Integrationsentwicklung in Kindergärten der Landeshauptstadt München) beziehen. Dieses Modell geht „von Kindern mit besonderen Bedürfnissen und ihren Eltern über das gemeinsame Spiel in der integrativen Gruppe und die Zusammenarbeit im Team“ aus und zielt „auf die Entwicklung einer inklusiven Kindertageseinrichtung mit entsprechenden externen Unterstützungssystemen“ (HEIMLICH/BEHR 2005a, S. 13) ab. Dies bedeutet, dass Qualitätsentwicklung in Kooperation mit allen Beteiligten, vor allem auch mit Eltern und Kindern, geschieht (vgl. HEIMLICH/BEHR 2005a, S. 13, S. 145).

⁹ Siehe Abb. 4 auf der folgenden Seite.

Abb. 4:

„Ökologisches Mehrebenenmodell der Integrationsentwicklung im Elementarbereich“ (entnommen aus HEIMLICH/BEHR 2005a, S. 24)



Die fünf Ebenen des Modells:

1. *Kinder mit besonderen Bedürfnissen*

Ein wichtiges Ziel der inklusiven Arbeit ist die Teilhabemöglichkeit aller Kinder. Dies soll ermöglicht werden durch die bedürfnisorientierte Förderung, die zu Kommunikation und Interaktion ermutigen und unterstützen soll, aber auch individuelle Förderbedürfnisse und die bestmögliche Entwicklung der Kinder im Blick hat.

2. *Integrative Spielsituationen / Integrative Gruppen*

Das Spiel ist wichtigster Bestandteil des Kind-Seins und Basis für Interaktionen und Lernprozesse. Im gemeinsamen Spiel behinderter und nichtbehinderter Kinder kommt es auf der Basis von Gemeinsamkeiten und individuellen Unterschieden zu vielfältigen gegenseitigen Anregungen und Entwicklungen. Die pädagogische Konzeption sollte das Spielverhalten der Kinder unterstützen und Interaktionen zwischen behinderten und nichtbehinderten Kindern fördern.

3. *Multiprofessionelle Teams*

Das pädagogische Team trifft die Entscheidung zur Entwicklung einer inklusiven Kindergartenkultur bzw. zur Aufnahme von Kindern mit besonderem Förderbedarf, die mit neuen Anforderungen für die Erzieher/-innen verbunden sind und beispielsweise auch Veränderungen in der Arbeits- bzw. Personalstruktur nach sich ziehen. Die pädagogischen Fachkräfte sind besonders auf eine gute Zusammenarbeit (z.B. Teamgesprächen, Vorbereitung von Angeboten), gegenseitige Unterstützung im Team sowie auf externe Unterstützungssysteme angewiesen. Kernbegriffe sind hier *Kooperation* und *Professionalität*.

4. *Inklusive Kindertageseinrichtung*

Mit der Aufnahme eines behinderten Kindes wird ein Veränderungsprozess in Gang gesetzt, der über kurz oder lang die ganze Einrichtung umfasst. Auch die internationalen Tendenzen der *inclusive education* tragen zur veränderten Wahrnehmung des Elementarbereiches bei. Die Konzeption der Kindertageseinrichtung sollte dem Rechnung tragen und den Stellenwert der Inklusion und demzufolge den barrierefreien Zugang aller Kinder verankern.

5. *Regionale und überregionale Unterstützungssysteme*

Der Inklusionsprozess kann nicht alleine von der Kindertagesstätte getragen werden. Sie ist dabei auf die Kooperation mit externen Experten und Einrichtungen, wie Therapeuten/-innen und Fachberatungen, angewiesen. Außerdem spielt die Zusammenarbeit mit dem Träger und auch die Unterstützung durch die Bildungs- und Sozialpolitik eine wichtige Rolle, die die inklusive Arbeit genauso antreiben wie auch hemmen kann.

(vgl. HEIMLICH/BEHR 2005a, S. 130-133)

Die pädagogische Qualität in integrativen Kindertageseinrichtungen entwickelt sich demnach „auf mehreren Ebenen innerhalb eines Integrationsnetzwerkes“ (HEIMLICH/BEHR 2005a, S. 133), deren Strukturen eng miteinander vernetzt sein müssen. Das Modell dient als „*Rahmenkonzept*“ (HEIMLICH/BEHR 2005a, S. 24) für die einrichtungsspezifische Qualitätsentwicklung und bietet so großen Spielraum für jede Einrichtung die für sich wichtigen Punkte im Dialog zu entwickeln. Dabei „spielen Wertvorstellungen und Einstellungen

eine zentrale Rolle“ (HEIMLICH/BEHR 2005a, S. 123). Im Austausch mit allen Beteiligten – so auch Eltern – sollte sich über diese Einstellungen und Anforderungen an pädagogische Qualität bewusst gemacht werden und Meinungsverschiedenheiten konstruktiv gelöst werden.

Das pädagogische Team sollte sich aber auch bewusst machen, dass Qualität – ebenso wie der Inklusionsprozess – „kein feststehender und abgeschlossener Zustand [ist], sondern vielmehr ein kontinuierlicher Prozess, der alle Komponenten der pädagogischen Arbeit einschließt“ (HEIMLICH/BEHR 2005a, S. 122; Einfügung: M.W.). Deshalb ist es wichtig, dass verschiedene Bereiche und Themen der Inklusionsentwicklung immer wieder neu besprochen und hinterfragt werden, aber auch, dass die pädagogischen Fachkräfte die Möglichkeit erhalten, sich in themenbezogenen Fort- und Weiterbildungen weiter zu qualifizieren und so die Diskussionen immer wieder bereichern können (vgl. TIETZE/ VIERNICKEL 2007, S. 209).

HEIMLICH und BEHR halten auf Basis des Projekts QUINTE fest, „dass die Integrationsentwicklung einer Kindertageseinrichtung allen Kindern zugute kommt – und zwar als höhere pädagogische Qualität“ (HEIMLICH/BEHR 2005a, S. 248) und begründen darin die Notwendigkeit der Verbreitung und Weiterentwicklung dieser Idee. Auch HERM hebt hervor, dass die Qualität der pädagogischen Arbeit sich steigert, da für das pädagogische Personal „der eigene Anspruch an die Verwirklichung von Erziehungszielen wächst und das pädagogische Handeln bewusster wird“ (HERM 2007, S. 42).

Bildungsräume für *alle* Kinder machen große Veränderungen notwendig?!

„Kinder sind, unabhängig von ihren körperlichen und geistigen Voraussetzungen, in erster Linie Kinder, deren Bestreben nach Autonomie und Selbstbestimmung, nach Entwicklung all ihrer individuellen Fähigkeiten wir durch geeignete Räume und deren Gestaltung verpflichtet sind zu unterstützen.“

(SCHÖLER/FRITZSCHE/SCHASTOK 2007, S. 57)

Oftmals gibt es Verunsicherungen im Erzieher/-innen-Team und der Leitung, was die bauliche und materielle Ausstattung der Einrichtung anbelangt – mit dem Verweis „auf das heute in den Katalogen führender Spielzeughersteller niemals fehlende Stichwort ‚Integration‘, worunter wunderbare, sehr teure Spielmaterialien, Spielzeuge, Turngeräte, Hilfsmittel, ja ganze Räume abgebildet sind, die suggerieren, dass ohne diese vielen Dinge Integration nicht möglich sei“ (SCHÖLER/FRITZSCHE/SCHASTOK 2007, S. 73). Oftmals reichen

jedoch schon kleinere, wohlüberlegte Umbauten und Veränderungen, um die Räumlichkeiten „zu interessanten, lebendigen Erfahrungs- und Bildungsräumen“ (HERM 2007, S. 60) für alle Kinder werden zu lassen, deren Ideen und Vorschläge unbedingt bei der Umgestaltung Beachtung finden sollten. Die Kinder müssen sich wohl fühlen, müssen angeregt werden, ihre Umgebung zu erforschen und dürfen dabei nicht überfordert (von Reizen überflutet) werden (vgl. FISCHER 2010).

Dennoch sollen hier einige räumliche Bedingungen angeführt werden, die als Orientierung für Kindertageseinrichtungen dienen können:

- Alle räumlichen Bedingungen, vom Gruppenraum über die Einrichtung bis zum Außenbereich, müssen zugänglich und erreichbar sein – auch für Kinder mit Beeinträchtigungen.
- Kinder werden durch die Räumlichkeiten zum Spielen und zum Erforschen ihrer Umwelt animiert.
- Die Spielumgebung kann flexibel genutzt werden und bietet den Kindern eine Vielzahl von Handlungsmöglichkeiten (z.B. auch unterschiedliche Spielräume/-flächen) und unterstützt daher die Akzeptanz vieler verschiedener Formen des kindlichen Spiels.
- Kindern werden positive, befriedigende Erlebnisse ermöglicht, die ihr Gefühl von Sicherheit und Autonomie steigern können.
- Das Fachpersonal (Pädagogen/-innen, Therapeuten/-innen etc.) wird durch die räumliche Ausstattung der Kindertageseinrichtung die spezifische Förderung der Kinder ermöglicht.
- Die Bedürfnisse der Kinder finden Ausdruck in der Raumgestaltung: Möglichkeiten für gemeinsames Spiel, Rückzugsmöglichkeiten, Sicherung der Intimsphäre im Bereich der Körperpflege usw.

(vgl. TIETZE/VIERNICKEL 2007, S. 209; CASEY 2008, S. 226-228, S. 237)

Die Kindertageseinrichtung als Raum für kindliches Spiel richtet sich also nach den Bedürfnissen von Kindern und ist ein Ort, an dem sie sich in ihrer Persönlichkeit und ihren Fähigkeiten frei entfalten, ihren „Aktivitäten ungestört nachgehen und ganz natürlich mit anderen Kindern in Kontakt treten und mit diesen spielerisch interagieren können“ (CASEY 2008, S. 225). Dies bedeutet auch, dass die Spielumgebung sich mit den Interessen der Kinder immer wieder verändert und neu entwickeln kann und muss.

Neben der pädagogischen Qualität müssen also auch die Räumlichkeiten der Einrichtung einer Ausgrenzung behinderter Kinder durch die Beseitigung von Barrieren entgegenwirken und *allen* Kindern und deren Familien den Zugang zur Einrichtung ermöglichen.

Neben der Ausstattung und Räumlichkeit der Institution ist natürlich besonders die Arbeit der pädagogischen Fachkräfte von Wichtigkeit.

Aufgaben und Herausforderungen für die pädagogischen Fachkräfte

Mit der Entscheidung zur Aufnahme eines beeinträchtigten Kindes kommen neue Anforderungen auf die Gruppenerzieher/-innen, aber auch auf die gesamte Einrichtung zu. Die Pädagogen/-innen „werden durch die Bedürfnisse der Kinder und auch durch die Ansprüche der Eltern jeden Tag aufs Neue herausgefordert“ (HEIMLICH/BEHR 2005a, S. 123 nach KOBELT-NEUHAUS 2001¹⁰). Dennoch kann davon ausgegangen werden, „dass sich viele Anforderungen in der integrativen Arbeit nicht wesentlich von einer ‚normalen‘ Erzieherinnentätigkeit unterscheiden“ (HERM 2007, S. 43). In jeder Kindertageseinrichtung müssen Erzieherinnen und Erzieher sich öffnen und die Bedürfnisse der Kinder feinfühlig und empathisch wahrnehmen, sie in ihren Eigenheiten verstehen und entsprechend reagieren können sowie eine anregende Umwelt gestalten. Teilweise sind Erzieher/-innen dabei auf spezifische Kommunikationsmittel wie Körper- und Zeichensprache angewiesen, um sich dem Kind mitzuteilen aber auch um es besser zu verstehen und auch die Kommunikation zwischen Kindern zu unterstützen (vgl. TIETZE/VIERNICKEL 2007, S. 210).

Eine inklusive pädagogische Arbeit verlangt nach „hellwachen Erwachsenen, die in der Lage sind, die Anerkennung des Individuums in der Vielfalt zu vermitteln sowie Situationen in eine für alle konstruktive Richtung zu drehen“ (YTTERHUS 2008, S. 128) und Kinder nicht allein zu lassen in ihrer Entwicklung und ihren sozialen Interaktionen. Pädagogen/-innen müssen abschätzen können, wann ein Kind ihre konkrete Hilfestellung benötigt und wann sie es lediglich „zu neuen Erfahrungen ermuntern, also Entwicklungsanstöße geben und beobachtend die Versuche der Kinder begleiten“ können und ihnen die Möglichkeit und „Zeit zum Beobachten lassen, die sie brauchen, um Aufgabenstellungen erfassen und selbst ausführen zu können“ (RÜCKERT 1993b, S. 175). Es spielt also eine wesentliche Rolle, Bedürfnisse und Interessen der Kinder wahrzunehmen und entsprechend darauf reagie-

¹⁰ Kobelt-Neuhaus, D.: Gemeinsame Erziehung von Kindern mit und ohne Behinderung in Tageseinrichtungen – Qualitätsmerkmale aus Elternsicht. In: Gemeinsam Leben 2/2002, S. 54-61

ren zu können. Es ist jedoch nicht erforderlich, „zu Fachleuten für spezifische Behinderungen“ (DITTRICH 2008, S. 212) zu werden. Vielmehr geht es um die „Fähigkeit des genauen Beobachtens und Wahrnehmens sowie des Interpretierens von hoch komplexen Situationen im pädagogischen Alltag“ als „zentrale professionelle Kompetenzen“, was die Offenheit und „fragende Haltung“ (NENTWIG-GESEMANN 2007, S. 98) der Erzieher und Erzieherinnen sowie die Bereitschaft Neues zu lernen voraussetzt. Ebenfalls spielen „Spontaneität und ein positiver Umgang mit überraschenden, unerwarteten Wendungen“ (CASEY 2008, S. 236) einen wichtigen Part für die Vermittlung einer inklusiven Atmosphäre.

„In der Obhut eines Pädagogen, der neugierig, begeisterungsfähig, spontan und sich der Bedeutung integrativen Verhaltens bewusst ist, können Kinder mit Rollen spielen und so ihre eigene Identität ausloten. Außerdem werden sie sich der Gemeinsamkeiten und Unterschiede ihrer Mitmenschen bewusst und lernen, letztere zu akzeptieren und wertzuschätzen.“

(CASEY 2008, S. 236)

Pädagogen und Pädagoginnen gestalten „sowohl das Tagesgeschehen als auch Aktivitäten so, dass sich jedes Kind mit seinen Fähigkeiten einbringen kann und die Kinder sich als Gemeinschaft erleben“ und „sich entsprechend ihren Fähigkeiten an Entscheidungs- und Gestaltungsprozessen beteiligen können“ (TIETZE/VIERNICKEL 2007, S. 208). Sie müssen ihre pädagogischen Angebote und Interventionen in Bezug auf das Spannungsdreieck von Lernen¹¹ mit der Ich-, Wir- und der Sach-Ebene einbringen. VON DER GROEBEN bezieht dieses Modell auf Schüler/-innen bzw. den Blick der Lehrer/-innen. Es ist jedoch ebenso auch auf den frühkindlichen Bereich anwendbar. Die pädagogische Fachkraft ist in der Aufgabe, dieses Spannungsfeld im Gleichgewicht zu halten und kann die jeweiligen Eckpunkte beeinflussen. (vgl. VON DER GROEBEN 2008, S. 14-16)

¹¹ Siehe Abb. 5 auf der folgenden Seite.

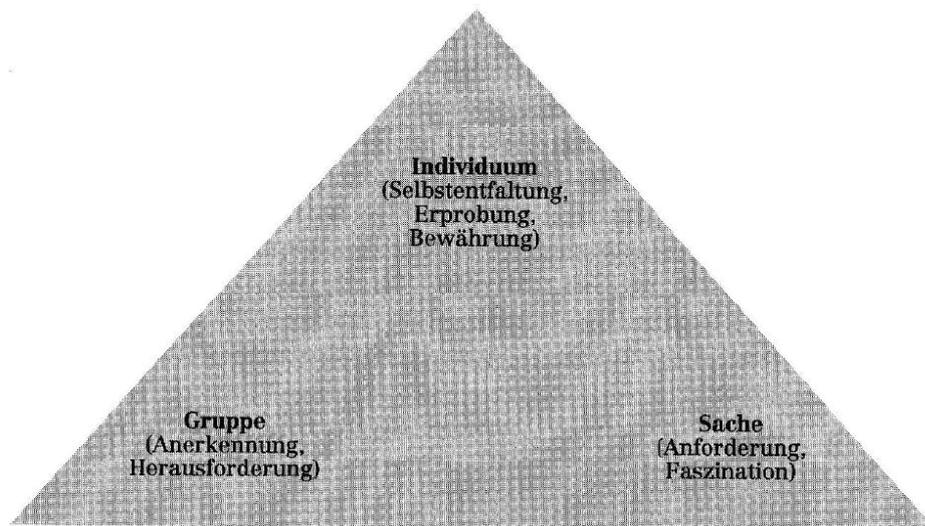


Abb. 5: Leistung im Spannungsfeld zwischen Individuum, Gruppe und Sache (Quelle: VON DER GROEBEN 2008, S. 15)

Auf der *Ich-Ebene* steht „das Individuum mit seinen je besonderen Voraussetzungen, Fähigkeiten, Erwartungen“ (VON DER GROEBEN 2008, S. 14), das sich einer selbst gewählten Sache mit Neugier und Motivation, in der Gruppe zuwendet. Auf *Sach-Ebene* befindet sich das Lernobjekt, mit dem sich die Lernenden (wiederholt) auseinandersetzen können. Dass Lernen im sozialen Kontext geschieht, verdeutlicht die *Wir-Ebene*. Kinder sind in ihren Entwicklungs- und Lernprozessen auf die Ko-Konstruktion mit anderen Kindern angewiesen und können mit- und voneinander lernen. (VON DER GROEBEN 2008, S. 14-16)

Im Vordergrund sollten in der pädagogischen Arbeit neben der individuellen Förderung der Kinder auch die Ermutigung und Förderung sozialintegrativer Prozesse stehen. Dies kann wie folgt unterstützt werden:

- Die Kinder werden ermutigt, aufeinander zuzugehen – unabhängig von den jeweiligen „Auffälligkeiten“, um eine Basis für das gemeinsame Spielen und Lernen zu schaffen
- Die Spielumgebung und -angebote sollen interessant für die Kinder sein und sie zum gemeinsamen Spiel anregen – dies erfordert eine gewisse Flexibilität und die Abkehr von eng strukturierten und durchgeplanten Wochenaktivitäten
- Das Spielangebot sollte auch in Bezug auf das Alter und die unterschiedlichen Entwicklungsstufen und Fähigkeiten der Kinder flexibel nutzbar sein
- Kinder sollten Freude und Spaß am gemeinsamen Spiel haben und gleichzeitig neue Lern- und Entwicklungsanreize bekommen

(vgl. RÜCKERT 1993b, S. 166-167)

Die Erzieherinnen und Erzieher, die gesamte Einrichtung, müssen sich dessen bewusst sein und die Interessen und Bedürfnisse der Kinder zum Ausgangspunkt für die Gestaltung der Angebote und Materialien machen.

Inklusion erfordert ein Bewusstsein der pädagogischen Fachkraft für ihre „moralische Verantwortung“, die Anerkennung der Kinder untereinander zu fördern und ihnen die Unterstützung zu geben, die sie benötigen, „um die notwendige Kompetenz für eine gegenseitige Anerkennung einzuüben“ (KERMIT 2008, S. 167). Das Verhalten der pädagogischen Fachkräfte übt dabei einen großen Einfluss auf die Kinder und die Atmosphäre in der Gruppe allgemein aus, da Erwachsene Kindern als Vorbilder dienen (vgl. RÜCKERT 1993b, S. 174). Die vielfältigen Persönlichkeiten, Interessen, Fähigkeiten und Bedürfnisse der Kinder können auf der einen Seite als „Herausforderung für die pädagogische Kreativität“ betrachtet werden und bieten andererseits „eine Vielfalt von konkreten Handlungsoptionen“ (DANNENBECK/DORRANCE 2009) im Alltag der Kindertagesstätte. Es ist daher wichtig, die Kinder zu kennen und zu verstehen und sich auf sie einstellen zu können.

Natürlich verlangt die integrative/inklusive Arbeit ein Mindestmaß an fachlicher Kompetenz in den verschiedensten Bereichen. Dennoch muss Erziehern und Erzieherinnen klar sein, wann diese Kompetenz überschritten ist und sie sich an die Experten bestimmter Fachdisziplinen wenden sollten (vgl. SOLLIED 2008, S. 279). Die Auseinandersetzung mit der eigenen Persönlichkeit stellt daher einen weiteren Part in der inklusiven Arbeit dar. Gerade hier sind Erzieher und Erzieherinnen...

„... mit ihren Emotionen und mit ihrer persönlichen Lebensgeschichte tiefer eingebunden [...]. Treten Ängste und Unsicherheiten auf, so entstehen sie selten wirklich durch die Behinderung eines Kindes, sondern primär durch die Konfrontation und Auseinandersetzung mit der eigenen Lebensgeschichte, mit der Lebenssituation der Eltern oder durch schwierige Rahmenbedingungen.“

(HERM 2007, S. 43)

Im nächsten Abschnitt wird demzufolge die Biographie-Arbeit thematisiert.

Biographie-Arbeit und Umgang mit ambivalenten Gefühlen als Voraussetzung für gelingende inklusive Arbeit

Inklusion hat auch mit Biographie-Arbeit und der Auseinandersetzung mit eigenen diskriminierenden Einstellungen zu tun (vgl. BOOTH/AINSCOW/KINGSTON 2006, S. 18).

„Die Erzieherinnen stehen vor dem Problem, in einer ‚sozial erwünschten‘ Einrichtung, in der sie glauben, sich dementsprechend den Kindern und anderen Erzieherinnen gegenüber verhalten zu müssen, trotzdem ambivalente Gefühle zu haben. Gefühle, die auch von Angst und Aggression gegenüber den behinderten Kindern geprägt sind.“

(SCHÖLER/FRITZSCHE/SCHASTOK 2007, S. 21)

Diesem Aspekt inklusiver Arbeit müssen sich die pädagogischen Fachkräfte zuwenden und sich daher mit ihren Gefühlen, ihrer eigenen Biographie auseinandersetzen. Dies ist vor allem wichtig, um in der Beziehung von Erzieher/-in und behindertem Kind ein Gleichgewicht zwischen „Schützenwollen“ und „Loslassen“ (SCHÖLER/FRITZSCHE/SCHASTOK 2007, S. 22) zu ermöglichen. Dies betrifft aber ebenso die Gefühle gegenüber nichtbehinderten Kindern. Man muss sich als pädagogische Fachkraft seiner Emotionen bewusst sein und sich mit seiner ganzen Person, mit seinen Stärken und Schwächen und auch mit seinen positiven und negativen Gefühlen, einbringen, um ungerechtes (bevorzugtes/benachteiligendes) Handeln zu vermeiden und authentisch sein zu können, aber auch um die eigene Person zu schützen, indem man sich Auszeiten gönnt, wenn man sich überfordert fühlt (vgl. KRON 1990, S. 126; HECK 2002, S. 331-332; RÜCKERT 1993b, S. 175). Inklusion ist daher „als eine kritische Perspektive (sozial)pädagogischen Handelns zu begreifen, die eine permanente Reflexion der individuellen Konsequenzen und strukturellen Bedingungen des eigenen Handelns erfordert“ (DANNENBECK/DARRANCE 2009).

Zu dieser Biographie-Arbeit gehört, dass sich die pädagogischen Fachkräfte „in ihren Stärken und Schwächen annehmen können, um jedes Kind so annehmen zu können, wie es ist, mit seinen Stärken und Schwächen“ (SCHÖLER/FRITZSCHE/SCHASTOK 2007, S. 32). BOOTH weist dahingehend auch darauf hin, dass es unabdingbar ist, dass die pädagogischen Fachkräfte eine Wertschätzung ihrer Sichtweisen und ihrer sozialen Teilhabe erfahren können (vgl. BOOTH 2009, S. 42).

Bereits kleinste Kinder nehmen wahr, ob sie verstanden und geschätzt werden. „Diese frühen Erfahrungen bedingungsloser Akzeptanz, Liebe, Wärme, Echtheit und Geborgenheit sind das Fundament der Bildungsbiografie aller Kinder“ (ALBERS/JUNGMANN 2008, S. 29). Ein anderer Punkt ist auch das Eingeständnis von Unsicherheiten und Ängsten in der integrativen Arbeit, die nicht mit Unfähigkeit gleichzusetzen ist, sondern einen weiteren Ausgangspunkt für Reflexion, Beratung und Veränderung bieten (vgl. SCHÖLER/FRITZSCHE/SCHASTOK 2007, S. 50).

ANDREA SENS weist im Zusammenhang mit der hier thematisierten Biographie-Arbeit auf die Wichtigkeit „einer Trias von Theorie, Praxis und Persönlichkeitsbildung“ (SENS 2008, S. 296) in den Ausbildungskonzepten für Erzieherinnen und Erzieher hin.

Zur Ausbildung pädagogischer Fachkräfte

Die Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte ist bei der Aufnahme von Kindern mit besonderem Förderbedarf und der Entwicklung und Umsetzung von Inklusion besonders wichtig. Integration sollte daher Inhalt einer qualitativ hohen Erzieher/-innen-Ausbildung sein (vgl. SCHÖLER/FRITZSCHE/SCHASTOK 2007, S. 14). Im Artikel 4 der UN-Behindertenrechtskonvention ist eine entsprechende Verpflichtung der Vertragsstaaten festgelegt:

„[Die Vertragsstaaten verpflichten sich,] die Schulung von Fachkräften und anderem mit Menschen mit Behinderungen arbeitendem Personal auf dem Gebiet der in diesem Übereinkommen anerkannten Rechte zu fördern, damit die aufgrund dieser Rechte garantierten Hilfen und Dienste besser geleistet werden können“

(Art. 4 Abs. 1i *UN-Behindertenrechtskonvention* 2008)

Auch HERM kritisiert, dass „sonderpädagogische bzw. behinderungsspezifische Inhalte“ kaum Bestandteile der Ausbildung sind, „und im eigenen Umfeld wird die Erzieherin, ähnlich wie alle übrigen Menschen, wenig Gelegenheit für persönliche Erfahrungen mit Menschen mit Behinderung erhalten“ (HERM 2007, S. 78). Dadurch entstehen Ängste und Unsicherheiten, die die Kommunikation zu Menschen mit Behinderung negativ beeinflussen. Wenn pädagogische Fachkräfte jedoch „über ein Fundament an Hintergrundwissen über Behinderungen verfügen und sich auf dieser Basis individuelle Verhaltensweisen und Entwicklungsverläufe erklären können“, können solche Unsicherheiten verringert werden und so auch „den Beziehungsaufbau zwischen Erzieherin und Kind oder zwischen der Erzieherin und den Eltern des Kindes“ (HERM 2007, S. 79) erleichtern.

Um eine hohe Qualität der pädagogischen Arbeit zu sichern, müssen die Fachkräfte dementsprechendes Fachwissen und Erfahrungen besitzen und es müssen Veränderungen in der Ausbildung angeregt werden. Wichtig sind ebenfalls die ständige Weiter- und Fortbildung, um neueste wissenschaftliche Erkenntnisse und Praxishilfen zu kennen, aber vor allem auch die Auseinandersetzung mit der eigenen Persönlichkeit.

Schlussbetrachtungen

Der Kindertageseinrichtung als wichtigste Sozialisationsinstanz – neben der Familie – kommt insofern eine wertvolle Bedeutung zu, als dass sie Kinder eine frühe Partizipation erfahren lassen kann und das gemeinsame Leben aller Menschen in ihrer Verschiedenheit fördert (vgl. *Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend* 2001, S. 60, S. 94). Integration als „Wiederherstellung eines Ganzen“ wird so unnötig, wenn Kinder von Anfang an gemeinsam und in ihrer Unterschiedlichkeit aufwachsen und Barrieren im weiteren Bildungsverlauf (z.B. Schule, Beruf) verringert werden und sie sich in einer Gesellschaft, die von inklusiven Werten geprägt ist, entfalten können. Die Verschiedenheit aller anzuerkennen und zu nutzen und Kinder in ihrer Individualität zu stärken, sind wichtige Bausteine der inklusiven Kultur in Kitas:

„Es gehören alle dazu, seien sie behindert oder nicht, Migranten oder Einheimische, jung oder alt, Männer oder Frauen, gleich- oder andersgeschlechtlich orientiert. Die Weltgemeinschaft – dies macht die UN-Konvention unmissverständlich klar – will Inklusion.“

(*Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft* 2009)

Dies macht deutlich, dass Inklusionsbestrebungen nicht nur bezogen auf die gemeinsame Erziehung behinderter und nichtbehinderter Kinder bezogen sein kann, sondern alle Formen von Behinderung und Benachteiligung, wie etwa durch die soziale Herkunft oder das Geschlecht, abgebaut werden müssen.

Dabei ist der Name der Institution bzw. die Bezeichnung im Sinne von „integrativ“ oder „inklusiv“ zweitrangig – entscheidend ist, wie mit Barrieren für Lernen und Teilhabe und mit der Vielfalt an Persönlichkeiten, Ideen und Interessen umgegangen wird. Es ist daher, um auf die eingangs formulierte Frage der „Umbenennung“ zurückzukommen, unwichtig, wie sich eine Tageseinrichtung nennt. Es kommt vielmehr darauf an, die Kita für *alle* zu öffnen.

Neben den gesetzlichen Regelungen, wie Artikel 3 des Grundgesetzes oder die Bestimmungen des Neunten Sozialgesetzbuches, „und gestärkt durch die Ratifizierung der UN-Konvention müssen allerdings weitere Voraussetzungen und Strukturen geschaffen werden, die diese Zugehörigkeit und eine gesellschaftliche Akzeptanz tatsächlich ermöglichen“ (FISCHER 2010). So wie die Qualität in inklusiv arbeitenden Kindertageseinrichtun-

gen immer auch auf Kooperation zwischen allen Beteiligten Personen und Institutionen angewiesen ist, sind es die pädagogischen Fachdisziplinen ebenso:

„Die Sonderpädagogik muss den Dialog mit ihren Nachbarwissenschaften suchen, um die Entwicklung einer gemeinsamen Inklusiven Pädagogik zu befördern. Heterogenität, Integration und Inklusion sind aktuelle Themen, die von den pädagogischen Teildisziplinen nicht länger einzelwissenschaftlich diskutiert, sondern zu einem handlungstragenden Gesamtkonzept zusammengeführt werden sollten.“

(SANDER 2001, S. 11)

Das System Kindergarten ist eingebunden in das der Gesellschaft und wird so auch von deren Werten und Normvorstellungen geprägt. Wiederum herrschen im Kindergarten auch andere „Ideale und Realitäten“ (HAUG 2008, S. 48), die nach außen getragen werden können: So ist zu wünschen, dass „das Streben nach inklusiven Verhältnissen nicht nur eine schul- und bildungspolitische, sondern auch eine gesamtgesellschaftliche Dimension“ (DANNENBECK/DORRANCE 2009) bekommt. Veränderungen im Elementarbereich hin zu einer inklusiven Kultur können und sollten dementsprechend auch Veränderungen in Politik und Gesellschaft anstoßen – aber auch dies ist ein langwieriger Prozess und kann nicht von heute auf morgen erwartet werden und ist teilweise sicher mit großen Schwierigkeiten und Hindernissen verbunden. Dennoch: Man sollte nicht aufhören, „ideelle Gesichtspunkte vorzubringen, nur weil ihre Umsetzung eventuell hier und da kompliziert erscheint. Der grundlegende Wert der Inklusion ist der Wunsch, den Kindergarten zu einem guten Ort für alle Kinder zu machen, [...] ein wichtiges und ehrgeiziges Ziel, das verbindend wirken sollte.“ (HAUG 2008, S. 49)

Um diese Arbeit abzuschließen, möchte ich ein weiteres Zitat des Altbundespräsidenten *Richard von Weizsäcker* anführen:

Was wir zu lernen haben, ist so schwer und doch so einfach und klar:

Es ist normal, verschieden zu sein.

(*R. v. Weizsäcker* 1993)

Anhang

Anhang I:

Auszüge aus dem „Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN-Behindertenrechtskonvention). Zwischen Deutschland, Liechtenstein, Österreich und der Schweiz abgestimmte Übersetzung“ (2008):

Art. 1

Zweck dieses Übereinkommens ist es, den vollen und gleichberechtigten Genuss aller Menschenrechte und Grundfreiheiten durch alle Menschen mit Behinderungen zu fördern, zu schützen und zu gewährleisten und die Achtung der ihnen innewohnenden Würde zu fördern. [...]

Art. 7 Kinder mit Behinderungen

- (1) Die Vertragsstaaten treffen alle erforderlichen Maßnahmen, um zu gewährleisten, dass Kinder mit Behinderungen gleichberechtigt mit anderen Kindern alle Menschenrechte und Grundfreiheiten genießen können.
- (2) Bei allen Maßnahmen, die Kinder mit Behinderungen betreffen, ist das Wohl des Kindes ein Gesichtspunkt, der vorrangig zu berücksichtigen ist.
- (3) Die Vertragsstaaten gewährleisten, dass Kinder mit Behinderungen das Recht haben, ihre Meinung in allen sie berührenden Angelegenheiten gleichberechtigt mit anderen Kindern frei zu äußern, wobei ihre Meinung angemessen und entsprechend ihrem Alter und ihrer Reife berücksichtigt wird, und behinderungsgerechte sowie altersgemäße Hilfe zu erhalten, damit sie dieses Recht verwirklichen können.

Art. 8 Abs. 2 b)

Die Vertragsstaaten verpflichten sich Maßnahmen zu ergreifen zur

Förderung einer respektvollen Einstellung gegenüber den Rechten von Menschen mit Behinderungen auf allen Ebenen des Bildungssystems, auch bei allen Kindern von früher Kindheit an

Art. 24 Bildung

- (1) Die Vertragsstaaten anerkennen das Recht von Menschen mit Behinderungen auf Bildung. Um dieses Recht ohne Diskriminierung und auf der Grundlage der Chancengleichheit zu verwirklichen, gewährleisten die Vertragsstaaten ein integratives Bildungssystem auf allen Ebenen und lebenslanges Lernen mit dem Ziel,
 - a) die menschlichen Möglichkeiten sowie das Bewusstsein der Würde und das Selbstwertgefühl des Menschen voll zur Entfaltung zu bringen und die Achtung vor den Menschenrechten, den Grundfreiheiten und der menschlichen Vielfalt zu stärken;

- b) Menschen mit Behinderungen ihre Persönlichkeit, ihre Begabungen und ihre Kreativität sowie ihre geistigen und körperlichen Fähigkeiten voll zur Entfaltung bringen zu lassen;
 - c) Menschen mit Behinderungen zur wirklichen Teilhabe an einer freien Gesellschaft zu befähigen.
- (2) Bei der Verwirklichung dieses Rechts stellen die Vertragsstaaten sicher, dass
- a) Menschen mit Behinderungen nicht aufgrund von Behinderung vom allgemeinen Bildungssystem ausgeschlossen werden und dass Kinder mit Behinderungen nicht aufgrund von Behinderung vom unentgeltlichen und obligatorischen Grundschulunterricht oder vom Besuch weiterführender Schulen ausgeschlossen werden;
 - b) Menschen mit Behinderungen gleichberechtigt mit anderen in der Gemeinschaft, in der sie leben, Zugang zu einem integrativen, hochwertigen und unentgeltlichen Unterricht an Grundschulen und weiterführenden Schulen haben;
 - c) angemessene Vorkehrungen für die Bedürfnisse des Einzelnen getroffen werden;
 - d) Menschen mit Behinderungen innerhalb des allgemeinen Bildungssystems die notwendige Unterstützung geleistet wird, um ihre erfolgreiche Bildung zu erleichtern;
 - e) in Übereinstimmung mit dem Ziel der vollständigen Integration wirksame individuell angepasste Unterstützungsmaßnahmen in einem Umfeld, das die bestmögliche schulische und soziale Entwicklung gestattet, angeboten werden.
- (3) Die Vertragsstaaten ermöglichen Menschen mit Behinderungen, lebenspraktische Fertigkeiten und soziale Kompetenzen zu erwerben, um ihre volle und gleichberechtigte Teilhabe an der Bildung und als Mitglieder der Gemeinschaft zu erleichtern. Zu diesem Zweck ergreifen die Vertragsstaaten geeignete Maßnahmen; unter anderem
- a) erleichtern sie das Erlernen von Brailleschrift, alternativer Schrift, ergänzenden und alternativen Formen, Mitteln und Formaten der Kommunikation, den Erwerb von Orientierungs- und Mobilitätsfertigkeiten sowie die Unterstützung durch andere Menschen mit Behinderungen und das Mentoring;
 - b) erleichtern sie das Erlernen der Gebärdensprache und die Förderung der sprachlichen Identität der Gehörlosen;
 - c) stellen sie sicher, dass blinden, gehörlosen oder taubblinden Menschen, insbesondere Kindern, Bildung in den Sprachen und Kommunikationsformen und mit den Kommunikationsmitteln, die für den Einzelnen am besten geeignet sind, sowie in einem Umfeld vermittelt wird, das die bestmögliche schulische und soziale Entwicklung gestattet.
- (4) Um zur Verwirklichung dieses Rechts beizutragen, treffen die Vertragsstaaten geeignete Maßnahmen zur Einstellung von Lehrkräften, einschließlich solcher mit Behinderungen, die in Gebärdensprache oder Brailleschrift ausgebildet sind, und zur Schulung von Fachkräften sowie Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen auf allen Ebenen des Bildungswesens. Diese Schulung schließt die Schärfung des Bewusstseins für Behinderungen und die Ver-

wendung geeigneter ergänzender und alternativer Formen, Mittel und Formate der Kommunikation sowie pädagogische Verfahren und Materialien zur Unterstützung von Menschen mit Behinderungen ein.

- (5) Die Vertragsstaaten stellen sicher, dass Menschen mit Behinderungen ohne Diskriminierung und gleichberechtigt mit anderen Zugang zu allgemeiner Hochschulbildung, Berufsausbildung, Erwachsenenbildung und lebenslangem Lernen haben. Zu diesem Zweck stellen die Vertragsstaaten sicher, dass für Menschen mit Behinderungen angemessene Vorkehrungen getroffen werden.

Anhang II:

Zusammenstellung von Kinderbüchern, die zur Entfaltung inklusiver Kulturen beitragen können:

Ballhaus, V. / Huainigg, F.-J.: Meine Füße sind der Rollstuhl. 2003

Ballhaus, V. / Huainigg, F.-J.: Wir sprechen mit den Händen. 2005

Blake, J. / Scheffler, A.: He Duda. 3. Aufl. 2010

Cave, K. / Riddell, C.: Irgendwie anders. 2002

Cadier, F. / Girel, S.: Ich bin Laura. Ein Mädchen mit Down-Syndrom erzählt. 2002

Cottin, M. / Faria, R.: Das schwarze Buch der Farben. 3. Aufl. 2008

Fox, P.: Paul ohne Jacob. 2005

Grießer, M.: Hier kommt das Katzophanguru! 2005

Heine, H.: Der Hase mit der roten Nase. Neuaufl. 2004 (1987)

Kressley, C. / Lee, J.: Du bist anders und das ist gut so. 2008

Lobe, M. / Weigel, S.: Das kleine Ich bin Ich. 32. Aufl. 1992 (1972)

Mueller, D. H. / Szesny, S.: Lukas ist wie Lukas. 2006

Olten, M.: Echte Kerle. 4. Aufl. 2004

Schreiber-Wicke, E. / Holland, C.: Zwei Papas für Tango. 2006

Quellenverzeichnis

Literaturquellen:

Albers, T. / Jungmann, T.: Chancengleichheit unter drei. Gemeinsame Bildungsprozesse in der integrativen Krippe. In: *klein&groß* 04/2008, S. 28-31

Berg-Winkels, D.: individuelle Förderung im Elementarbereich. In: *Fröhlich-Gildhoff, K./ Nentwig-Gesemann, I. / Schnadt, P. (Hrsg.):* Neue Wege gehen – Entwicklungsfelder der Frühpädagogik. München 2007, S. 102-111

Booth, T. / Ainscow, M. / Kingston, D.: Index für Inklusion (Tageseinrichtungen für Kinder). Lernen, Partizipation und Spiel in der inklusiven Kindertageseinrichtung entwickeln. Frankfurt am Main 2006

Casey, T.: Die Rolle der Erwachsenen bei der Förderung des integrativen Spiels. In: *Kreuzer, M. / Ytterhus, B. (Hrsg.):* „Dabeisein ist nicht alles“ – Inklusion und Zusammenleben im Kindergarten. München 2008, S. 217-238

Dittrich, G.: Entwicklung pädagogischer Qualität in integrativen Kindertagesstätten. In: *Kreuzer, M. / Ytterhus, B. (Hrsg.):* „Dabeisein ist nicht alles“ – Inklusion und Zusammenleben im Kindergarten. München 2008, S. 202-218

Goll, H.: Transdisziplinarität. Realität in der Praxis, Vision in Forschung und Lehre – oder nur ein neuer Begriff? In: *Opp, G. (Hrsg.):* Heilpädagogik in der Wendezeit: Brüche, Kontinuitäten, Perspektiven; (Bericht der 32. Arbeitstagung der Dozentinnen und Dozenten für Sonderpädagogik in Deutschsprachigen Ländern in Halle.). Luzern 1996, S. 164-174

Haug, P.: Inklusion als Herausforderung der Politik im internationalen Kontext. In: *Kreuzer, M. / Ytterhus, B. (Hrsg.):* „Dabeisein ist nicht alles“ – Inklusion und Zusammenleben im Kindergarten. München 2008, S. 36-51

Heck, A.: Wie sichern Erzieherinnen ihr – berufliche – Identität? In: *Laewen, H.-J. / Andres, B. (Hrsg.):* Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit. Bausteine zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen. Weinheim, Berlin, Basel 2002, S. 329-340

Heimlich, U. / Behr, I.: Integrative Qualität im Dialog entwickeln. Auf dem Weg zu inklusiven Kindertageseinrichtungen. Münster 2005a

Heimlich, U. / Behr, I.: Pädagogische Qualität in integrativen Kitas. Das Projekt QUINTE. In: klein&groß 02-03/2005b, S 47-49

Heimlich, U. / Behr, I.: Integrative Erziehung. In: *Fried, L. / Roux, S. (Hrsg.):* Pädagogik der frühen Kindheit. Weinheim, Basel 2006, S 211-216

Herm, S.: Gemeinsam spielen, lernen und wachsen. Entwicklungsbegleitung von Kindern mit und ohne Behinderung. 3. Aufl. Berlin, Düsseldorf, Mannheim 2007

Hildeschmidt, A. / Sander, A.: Der ökosystemische Ansatz als Grundlage für Einzelintegration. In: *Eberwein, H. (Hrsg.):* Behinderte und Nichtbehinderte lernen gemeinsam. Handbuch der Integrationspädagogik. 2. Aufl. Weinheim, Basel 1990, S. 220-227

Hössl, A.: Integration in Vorschule, Schule sowie im nachschulischen Bereich. Entwicklungen integrativer Erziehung im Elementarbereich. In: *Eberwein, H. (Hrsg.):* Behinderte und Nichtbehinderte lernen gemeinsam. Handbuch der Integrationspädagogik. 2. Aufl. Weinheim, Basel 1990, S. 114-123

Janson, U.: Partizipation im Vorschulbereich als sozialer Prozess. In: *Kreuzer, M. / Ytterhus, B. (Hrsg.):* „Dabeisein ist nicht alles“ – Inklusion und Zusammenleben im Kindergarten. München 2008, S. 132-152

Kermit, P.: Inklusion und Anerkennung – hermeneutische Analyse einer Szene. In: *Kreuzer, M. / Ytterhus, B. (Hrsg.):* „Dabeisein ist nicht alles“ – Inklusion und Zusammenleben im Kindergarten. München 2008, S. 153-168

Kobi, E. E.: Veränderte Begriffsbildung und Begründung eines integrationspädagogischen Verständnisses. Was bedeutet Integration? – Analyse eines Begriffs. In: *Eberwein, H. (Hrsg.):* Behinderte und Nichtbehinderte lernen gemeinsam. Handbuch der Integrationspädagogik. 2. Aufl. Weinheim, Basel 1990, S. 54-62

Kobelt Neuhaus, D.: Inklusion – eine Pädagogik der Vielfalt leben. Kinder mit Behinderung beteiligen und mitnehmen. In: kindergarten heute 10/2008

Kreuzer, M.: Zur Beteiligung von Kindern im Gruppenalltag von Kindergärten – Ein Überblick zu Ergebnissen deutscher Integrationsprojekte. In: *Kreuzer, M. / Ytterhus, B. (Hrsg.):* „Dabeisein ist nicht alles“ – Inklusion und Zusammenleben im Kindergarten. München 2008, S. 22-33

Kreuzer, M.: Beteiligung von Kindern mit einer Behinderung in integrativen Gruppen – 200 Stunden Beobachtung im Alltag. In: *Kreuzer, M. / Ytterhus, B. (Hrsg.)*: „Dabeisein ist nicht alles“ – Inklusion und Zusammenleben im Kindergarten. München 2008, S. 169-188

Kron, M.: Integrative Prozesse in Kindergärten – Theorie und Erfahrungen aus der Praxis. In: *Eberwein, H. (Hrsg.)*: Behinderte und Nichtbehinderte lernen gemeinsam. Handbuch der Integrationspädagogik. 2. Aufl. Weinheim, Basel 1990, S. 123-127

Kron, M.: Integration als Einigung – Integrative Prozesse und ihre Gefährdungen und Gruppenebene. In: *Kreuzer, M. / Ytterhus, B. (Hrsg.)*: „Dabeisein ist nicht alles“ – Inklusion und Zusammenleben im Kindergarten. München 2008, S. 189-199

Nentwig-Gesemann, I.: Das Konzept des forschenden Lernens im Rahmen der hochschulischen Ausbildung von FrühpädagogInnen. In: *Fröhlich-Gildhoff, K. / Nentwig-Gesemann, I. / Schnadt, P. (Hrsg.)*: Neue Wege gehen – Entwicklungsfelder der Frühpädagogik. München 2007, S. 92-101

Rückert, E.: Pädagogische Konzeption zur Unterstützung sozialintegrativer Prozesse. In: *Kaplan, K. / Rückert, E. / Garde, D.*: Gemeinsame Förderung behinderter und nichtbehinderter Kinder – Handbuch für den Kindergarten. Weinheim, Basel 1993a, S. 73-98

Rückert, E.: Übungen zur Unterstützung sozialintegrativer Prozesse. In: *Kaplan, K. / Rückert, E. / Garde, D.*: Gemeinsame Förderung behinderter und nichtbehinderter Kinder – Handbuch für den Kindergarten. Weinheim, Basel 1993b, S. 161-187

Sander, A.: Behinderungsbegriffe und ihre Konsequenzen für die Integration. In: *Eberwein, H. (Hrsg.)*: Behinderte und Nichtbehinderte lernen gemeinsam. Handbuch der Integrationspädagogik. 2. Aufl. Weinheim, Basel 1990, S. 75-82

Schöler, J.: Nichtaussonderung von „Kindern und Jugendlichen mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen“. Auf der Suche nach neuen Begriffen. In: *Eberwein, H. (Hrsg.)*: Behinderte und Nichtbehinderte lernen gemeinsam. Handbuch der Integrationspädagogik. 2. Aufl. Weinheim, Basel 1990, S. 83-90

Schöler, J. (Hrsg.) / Fritzsche, R. / Schastok, A.: Ein Kindergarten für alle. Kinder mit und ohne Behinderung spielen und lernen gemeinsam. 2., aktualisierte Aufl. Berlin, Düsseldorf, Mannheim 2007

Schumann, B.: Inklusion statt Integration – eine Verpflichtung zum Systemwechsel. Deutsche Schulverhältnisse auf dem Prüfstand des Völkerrechts. In: *Pädagogik* 02/2009, S 51-53

Sens, A.: Inklusion im Elementarbereich und Konzepte der Ausbildung – Entwicklungen in Australien. In: *Kreuzer, M. / Ytterhus, B. (Hrsg.):* „Dabeisein ist nicht alles“ – Inklusion und Zusammenleben im Kindergarten. München 2008, S. 283-298

Sollied, S.: Der Kindergarten – eine inkludierende Arena für Kinder mit multiplen Behinderungen und Kommunikationsschwierigkeiten? In: *Kreuzer, M. / Ytterhus, B. (Hrsg.):* „Dabeisein ist nicht alles“ – Inklusion und Zusammenleben im Kindergarten. München 2008, S. 264-282

Tietze, W. / Viernickel, S. (Hrsg.): Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder. Ein nationaler Kriterienkatalog. 3. Aufl. Berlin, Düsseldorf, Mannheim 2007

Völkel, P.: Geteilte Bedeutung – Soziale Konstruktion. In: *Laewen, H.-J. / Andres, B. (Hrsg.):* Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit. Bausteine zum Bildungsauftrag von Kindertagesstätten. Weinheim Berlin Basel 2002, S. 159-207

von der Groeben, A.: Verschiedenheit nutzen. Besser lernen in heterogenen Gruppen. Berlin 2008

Wolfberg, P.: Die Bedeutung des Spiels für Peer-Beziehungen und soziale Inklusion in pädagogischen Einrichtungen für Vorschulkinder. In: *Kreuzer, M. / Ytterhus, B. (Hrsg.):* „Dabeisein ist nicht alles“ – Inklusion und Zusammenleben im Kindergarten. München 2008, S. 247-263

Ytterhus, B.: „Das Kinderkollektiv“ – Eine Analyse der sozialen Position und Teilnahme von behinderten Kindern in der Gleichaltrigengruppe. In: *Kreuzer, M. / Ytterhus, B. (Hrsg.):* „Dabeisein ist nicht alles“ – Inklusion und Zusammenleben im Kindergarten. München 2008, S. 112-131

Gesetze:

Gesetz zur Förderung von Kindern in Kindertageseinrichtungen und in Tagespflege (Kindertagesförderungsgesetz – KiföG M-V). Schwerin 2004

Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland vom 23. Mai 1949 in aktualisierter Form vom 19. März 2009

Sozialgesetzbuch (SGB) Neuntes Buch (VX) – Rehabilitation und Teilhabe behinderter Menschen – vom 19. Juni 2001 in aktualisierter Form vom 22. Dezember 2008

Übereinkommen über die Rechte des Kindes. UN-Kinderrechtskonvention im Wortlaut mit Materialien. 1989

URL: http://www.unicef.de/fileadmin/content_media/Aktionen/Kinderrechte18/UN-Kinderrechtskonvention.pdf [Stand: 19.05.2010]

Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN-Behindertenrechtskonvention). Zwischen Deutschland, Liechtenstein, Österreich und der Schweiz abgestimmte Übersetzung. 2008

URL: <http://www.netzwerk-artikel-3.de/dokum/un-konv-de.pdf> [Stand: 19.05.2010]

Internetquellen:

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.): Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I. Bielefeld 2008

URL: http://www.bildungsbericht.de/daten2008/bb_2008.pdf [Stand: 15.06.2010]

Booth, T.: Der Index für Inklusion in der frühen Kindheit. In: Heimlich, U. / Behr, I. (Hrsg.): Inklusion in der frühen Kindheit. Internationale Perspektiven. Berlin 2009

URL:

http://books.google.de/books?id=QuwAL5Pu3SkC&printsec=frontcover&dq=3643101023&source=bl&ots=rzk45Y1Lj9&sig=UaD1RqD9HdJecAO0iohyKkNUDB4&hl=de&ei=S_2LS7_GOpHcsAaVsPjfBQ&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=1&ved=0CAYQ6AEwAA#v=onepage&q&f=false [Stand: 27.06.2010]

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hrsg.): Bericht der Bundesrepublik Deutschland an die Vereinten Nationen gemäß Artikel 44 Abs. 1 Buchstabe b des Übereinkommens über die Rechte des Kindes. 2001

URL: <http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Abteilung5/Pdf-Anlagen/PRM-6112-2.-Staatenbericht-zur-Umsetzun,property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf>

[Stand: 15.06.2010]

Dannenbeck, C. / Dorrance, C.: Inklusion als Perspektive (sozial)pädagogischen Handelns – eine Kritik der Entpolitisierung des Inklusionsgedankens. In: Zeitschrift für Inklusion 2/2009

URL: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/viewArticle/24/33>

[Stand: 15.06.2010]

Feyerer, E.: Ist Integration „normal“ geworden? In: Zeitschrift für Inklusion 2/2009

URL: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/19/25> [Stand:

15.06.2010]

Fischer, U.: Bindungstheoretische Impulse für eine inklusive Pädagogik – Ansätze zur Kompetenz- und Autonomieentwicklung in der heilpädagogischen Arbeit. In: Zeitschrift für Inklusion 1/2010 [Stand: 15.06.2010]

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft. Inklusive Bildung – Jetzt! 2009

URL: http://www.gew.de/Inklusive_Bildung_-_Jetzt.html [Stand: 10.05.2010]

Hinz, A.: Aktuelle Erträge der Debatte um Inklusion – worin besteht der ‚Mehrwert‘ gegenüber Integration? Vortrag auf dem Kongress „Enabling Community“ der Evangelischen Stiftung Alsterdorf und der Katholischen Fachhochschule für Soziale Arbeit Berlin, Mai 2009

URL: [http://www.enabling-communi-](http://www.enabling-communi-ty.de/fileadmin/user_upload/Impulsvortraege/Fo3.1_V2_Hinz_Aktuelle_ertraege_der_Debatte_um_Inklusion.pdf)

[ty.de/fileadmin/user_upload/Impulsvortraege/Fo3.1_V2_Hinz_Aktuelle_ertraege_der_Debatte_um_Inklusion.pdf](http://www.enabling-communi-ty.de/fileadmin/user_upload/Impulsvortraege/Fo3.1_V2_Hinz_Aktuelle_ertraege_der_Debatte_um_Inklusion.pdf) [Stand: 16.06.2010]

Klaes, R. / Walthes, R.: Bewegungsorientierte Frühförderung mit Familien – das Tübinger Konzept. 1996

URL: http://bidok.uibk.ac.at/library/klaes-milani_tuebingen.html [Stand:

07.07.2010]

Nickel, S.: Gesellschaftliche Einstellungen zu Menschen mit Behinderung und deren Widerspiegelung in der Kinder- und Jugendliteratur. 1999

URL: http://www.ewi-psy.fu-berlin.de/einrichtungen/arbeitsbereiche/grundschulpaed/2_deutsch/publikationen/snicket/media/nickel-gesellschaftliche_einstellungen.pdf

[Stand: 10.05.2010]

Statistisches Bundesamt (Hrsg.): Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe. Tageseinrichtungen für Kinder am 31.12.2002.

URL:

http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Presse/pk/2004/Kindertagesbetreuung/Ergebnistabellent_Kindertagesbetreuung.property=file.pdf

[Stand:

15.06.2010]

Sander, A.: Von der integrativen zur inklusiven Bildung. Internationaler Stand und Konsequenzen für die sonderpädagogische Förderung in Deutschland. 2001

URL: <http://bidok.uibk.ac.at/library/sander-inklusion.html> [Stand: 15.06.2010]

von Weizsäcker, R. in der Ansprache bei der Eröffnungsveranstaltung der Tagung der Bundesarbeitsgemeinschaft Hilfe für Behinderte. Bonn 1993

URL: http://www.bundespraesident.de/Reden-und-Interviews/Reden-Richard-von-Weizsaecker-,12166.650868/Ansprache-von-Bundespraesident.htm?global.back=/Reden-und-Interviews/-%2C12166%2C0/Reden-Richard-von-Weizsaecker.htm%3Flink%3Dbpr_liste [Stand: 15.06.2010]

Eidesstattliche Erklärung

Hiermit versichere ich mit meiner Unterschrift, dass ich die vorliegende Bachelorarbeit selbstständig angefertigt und keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel benutzt habe. Ebenso habe ich sowohl wörtlich als auch sinngemäß entnommene Zitate als solche kenntlich gemacht.

Die Arbeit hat in gleicher oder ähnlicher Form noch keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegen.

.....

Monique Welke