

Inklusion in Kindertageseinrichtungen

Erfolgreich starten



Inklusion in Kindertageseinrichtungen

Erfolgreich starten

Martin Stahlmann

Mit Beiträgen von:

Henning Garken

Cornelia Schlick

Franziska Schubert-Suffrian

Britta Henningsen

Inhalt

1	Einleitung	7
2	Inklusion: „Du bist willkommen“	11
3	Thesen und Missverständnisse	15
4	Heterogenität und Vielfalt	19
	Eine Kindertageseinrichtung für alle - von der Integration zur Inklusion	23
5.1	Eine Kindertageseinrichtung für alle	24
5.2	Die konzeptionelle Ebene	25
5.2.1	Anerkennung von Verschiedenheit und Erkennen von Ausgrenzung	25
5.2.2	Die basale, kindzentrierte allgemeine Pädagogik	26
5.2.3	Empowerment - die Menschen stärken	27
5.2.4	Entwicklung und Bildung	28
5.3	Die methodische und die didaktische Ebene	30
5.3.1	Wahrnehmen - Verstehen - Handeln	30
5.3.2	Methodische Prinzipien inklusiver Pädagogik - das Kind im Fokus	32
5.4	Die institutionellen Rahmenbedingungen	39
5.4.1	Barrierefreiheit	39
5.4.2	Partizipation	40
5.4.3	Fachkraft-Kind-Relation	42
5.5	Die personelle Ebene	42
5.5.1	Die Bedeutung der Fachkräfte	42
5.5.2	Multiprofessionelle Teams	43
5.5.3	Interdisziplinarität und Kooperation	43
	Die Kindertageseinrichtung im inklusiven Sozialraum und die Zusammenarbeit mit Eltern	47
6.1	Sozialraumorientierung	48
6.2	Konstruktive Zusammenarbeit mit Eltern	50
7	Rechtliche Grundlagen	53
	Behinderung	59
	Schlusswort	63
	Literaturauswahl	67
	Anhang	72



Einleitung





Einleitung

„Integration bedeutet Duldung, Inklusion ist Zugehörigkeit.“
(Dieter Katzenbach)

Inklusion beginnt im Kleinen und hat doch große Wirkung! Sie ist eine von sechs Querschnittsdimensionen in den Leitlinien zum Bildungsauftrag für Kindertageseinrichtung des Landes Schleswig-Holstein. Querschnittsdimensionen „[...] beschreiben die Differenzen zwischen den Generationen (Partizipationsorientierung), den Geschlechtern (Genderorientierung), unterschiedlichen Kulturen (Interkulturelle Orientierung), unterschiedlichen Begabungen und Beeinträchtigungen (Inklusionsorientierung), unterschiedlichen sozialen Lebenslagen (Lebenslagenorientierung), unterschiedlichen Lebensumfeldern (Sozialraumorientierung).“ (Knauer/Hansen 2009, S. 16)

Was sich genau hinter „Inklusion“ verbirgt, soll im Folgenden beschrieben werden.

„Verena, vier Jahre alt, ist ein Mädchen mit cerebraler Bewegungsstörung. Sie sitzt meist in einer speziellen Sitzschale. Sie trägt noch Windeln. Ihr Situationsverständnis ist unklar; sie kann nicht sprechen; ihre Befindlichkeit drückt sie durch Weinen, Quengeln, Lächeln und Lachen aus. Innerhalb der Gruppe ist sie von Anfang an akzeptiert. Einige Kinder fragen immer wieder, ob sie einmal laufen oder sprechen kann, andere thematisieren nie ihre Behinderung. Schon bald gehen einige Kinder mehr auf Verena zu; allerdings wird sie von den meisten Kindern kaum in gemeinsame Spiele einbezogen; sie brauchen dazu die Unterstützung der Erzieherinnen.“
(Sarimski 2012, S. 9; Hervorh. M.S.)

Verena wird in einer Kindertageseinrichtung betreut, in der Heilpädagogen und Heilpädagoginnen, Heilerziehungspfleger/innen und Erzieher/innen in einem Team zusammenarbeiten. Aber ist es auch die richtige Einrichtung für Verena? Diese Frage haben sich ihre Eltern lange gestellt.

Eine Alternative wäre zum damaligen Zeitpunkt noch eine heilpädagogische Kleingruppe gewesen, in der heilpädagogische Fachkräfte mit einer kleinen Gruppe (ca. 8–10 Kinder) arbeiten. Doch Verenas Eltern haben sich bewusst für eine Kindertageseinrichtung entschieden, die sich auf den Weg zu einer „inklusive Kita“ gemacht hat. Sie wollten, dass ihr Kind sich nicht ausgegrenzt fühlt, sondern mit anderen – nicht-behinderten – Kindern zusammen aufwachsen kann.

Verenas Kindertageseinrichtung leistet mit der inklusiven Betreuung, Erziehung und Bildung einen wichtigen Beitrag zu mehr Wertschätzung von Kindern mit Behinderungen und zu mehr gleichberechtigter Teilhabe aller Kinder am Leben in der Gesellschaft – ganz im Sinne der 2009 in Kraft getretenen UN-Behindertenrechtskonvention (Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen).

Ein wichtiger Schlüssel zur Inklusion ist, Vielfalt (d.h. unter anderem „Behinderung“) sichtbar werden zu lassen sowie frühzeitig Begegnungen zwischen allen Kindern (mit und ohne Behinderungen) zu ermöglichen. In Krippen und Kindertageseinrichtungen als oft erste pädagogische Einrichtungen im Leben eines Kindes, können sie Gemeinsamkeiten und Unterschiede erleben und als Normalität erfahren. Ein unbefangener Kontakt mit anderen Sprachen, Kulturen, Verhaltensweisen oder körperlichen Voraussetzungen kann helfen, Voreingenommenheit gar nicht erst entstehen zu lassen. Allerdings reicht der bloße Kontakt allein nicht aus. Vielmehr muss es auch zu (begleiteter) Interaktion und Kommunikation z.B. im gemeinsamen Spiel kommen, also zu inklusiven Prozessen auf verschiedenen Ebenen:

- auf der subjektiven Ebene (Mitarbeitende): Reflexion der eigenen Einstellung und Haltung gegenüber Anderssein;
- auf der interaktionalen Ebene: Herstellung von gemeinsamen Spielsituationen und Handlungen innerhalb der Gruppe; Zusammenarbeit im multiprofessionellen Team;
- auf der institutionellen Ebene: Bereitstellung einer angemessenen Lernumgebung; Öffnung gegenüber Eltern, Angehörigen, Familien, Stadtteil etc.;
- auf der gesellschaftlichen Ebene: Positionierung gegenüber Diskriminierung. (Vgl. Weltzien/Albers 2014)

In der pädagogischen Praxis bedeutet Inklusion, individuelle Unterschiede sowie Besonderheiten der Lebenslagen bei den Kindern wahrzunehmen, zu beachten und dafür zu sorgen, dass daraus keine Benachteiligungen und Diskriminierungen entstehen. Oft wird Inklusion darauf bezogen, dass Kinder mit und ohne Behinderungen gemeinsam erzogen, gebildet und betreut werden. Kinder im Rollstuhl, mit Glas-Knochenkrankheit, Trisomie 21 oder offenem Rücken werden mit anderen Kindern betreut, ebenso gehörlose, blinde oder verhaltensauffällige Kinder. Doch derartige Beschreibungen reduzieren ein Kind auf ein Merkmal und können es stigmatisieren.

Ein umfassendes Verständnis von Inklusion versucht dagegen, diese einseitige Sichtweise zu vermeiden: *Jedes Kind zählt, kein Kind wird zurückgelassen.* Der pädagogische Fokus richtet sich entsprechend nicht nur auf Kinder mit Behinderungen, sondern nimmt *alle* Formen der menschlichen Vielfalt in den Blick. Geschlecht, soziale Herkunft, Alter oder kultureller Hintergrund werden ebenfalls mitbedacht, „[...] sodass sie [die Inklusion, M.S.] mit anderen Ansätzen wie der interkulturellen und der gender-



Beispiele für Kinder, die vom Bildungswesen ausgeschlossen und/oder marginalisiert sind (UNESCO 2010, S. 9)

bewussten Pädagogik verschmilzt und sich zu einer *Diversity Education* oder *Pädagogik der Vielfalt* entwickelt“. (Prenzel 2010 a, S. 44; Hervorh. i. Orig. vgl. a. Könitz 2012, S. 38; Seitz/Korff 2008)

Dabei gilt grundsätzlich:

Jedes Kind

- **ist einzigartig,**
- **lernt und entwickelt sich in seinem individuellen Tempo und auf seine besondere Weise,**
- **lernt und entwickelt sich ganzheitlich und mit allen Sinnen,**
- **möchte seine Umwelt be-greifen und verstehen,**
- **benötigt ein positives Umfeld, um seine Kompetenzen und Fertigkeiten entfalten zu können,**
- **entwickelt sich in der wechselseitigen Auseinandersetzung mit seinem Gegenüber,**
- **wendet sich seinen spezifischen Entwicklungsthemen zu und benötigt dabei unterschiedliche Begleitung durch Erwachsene.**



Um „inklusiv“ zu werden, müssen Kindertageseinrichtungen nicht neu erfunden werden. Viele Einrichtungen sind, sofern es ihre räumlichen und personellen Bedingungen zulassen, bereits seit langem auf dem Weg und haben sich schon früh der *Integration* verschrieben. Dennoch kann es sein, dass ein bewussterer Einsatz des vorhandenen Wissens und Könnens notwendig ist. *Denn Inklusion ist mehr als Integration; sie zwingt uns, unseren an „Normalität“ ausgerichteten Blickwinkel auf die Welt aufzugeben. Nur dann weicht die Normalität der Vielfalt!*



Lesehinweis:

In dieser Handreichung werden Bezüge zu Kindern mit Behinderungen in Zusammenhang mit Inklusion nur exemplarisch hergestellt. *Daher können viele der im Folgenden aufgeführten grundsätzlichen pädagogischen Überlegungen auf andere Vielfaltsdimensionen übertragen werden.*

Inklusion: „Du bist willkommen“





Inklusion: „Du bist willkommen“

Unter „in-clusio“ (lateinisch) wird sowohl einschließen, einsperren als auch einfügen, einlassen oder hineingegeben verstanden. Im Gegensatz dazu bedeutet „ex-clusio“ ausschließen, aussperren. Im Alltag sind die Substantive „Inklusion“ bzw. „Exklusion“ nur selten zu hören. Sehr häufig trifft man dagegen auf die Verwendung der Adjektive „inklusive“ und „exklusiv“.

Bei „inklusive“ Angeboten zahlt der Kunde beispielsweise einen festen Betrag und erhält eine nahezu unbeschränkte Leistung dafür (z. B. Flatrate für Telefon/Internet oder unbegrenzte Verpflegung im Urlaubshotel). Auch bei hohem individuellen Konsum zahlt er keinen Eurocent hinzu und kann sich vollkommen gedankenlos bedienen - „all inclusive“.

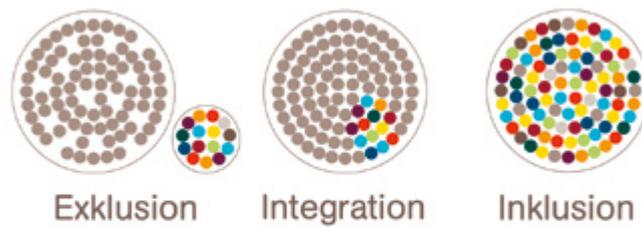
Ebenso positiv klingt im Alltag die Vokabel „exklusiv“. Benutzerinnen und Benutzer von besonderen Autos, Restaurants, Flugzeugen, Zugabeteilen, Warteräumen, Kleidungsstücken gehören zu einer besser gestellten und herausgehobenen exklusiven Gruppe, wenn sie ein entsprechendes Angebot konsumieren. An dieser Stelle wird deutlich, dass „inklusive“ und „exklusiv“ Vokabeln sind, die als gefühlsbetonte und sozial bewertete Wörter mit hohem Alltagsgebrauch unsere soziale Wahrnehmung beeinflussen und ausdrücken. Es geht einerseits um Zugehörigkeit und Teilhabe (Inklusion), aber andererseits um Ausgrenzung und Ausschluss.

Genau diese Frage nach Teilhabe und Ausgrenzung beschäftigt die Vertreter/innen der Menschen mit Behinderungen schon seit über 20 Jahren. Im Jahr 1994 begann in Europa mit der Salamanca-Erklärung der UNESCO zur Schulbildung von Kindern mit besonderen Bedürfnissen die Debatte der Fachöffentlichkeit um Fragen der Inklusion. In der Abschlusserklärung der Konferenz wurde ein „bedingungsloser“ Integrationsbegriff in Bezug auf schulische Bildung verwendet:

„Diese Dokumente sind getragen vom Prinzip der Integration, von der Erkenntnis, dass es notwendig ist, auf eine ‚Schule für alle‘ hinzuwirken – also auf Einrichtungen, die alle aufnehmen, die Unterschiede schätzen, das Lernen unterstützen und auf individuelle Bedürfnisse eingehen. Solche Schulen stellen einen wichtigen Beitrag im Erreichen des Ziels ‚Bildung für Alle‘ und in der Steigerung der Effektivität von Schulen dar.“

Die Pädagogik für besondere Bedürfnisse – ein wichtiges Thema für Länder im Norden wie im Süden – kann sich nicht in Isolation weiterentwickeln. Sie muss Teil einer allgemeinen pädagogischen Strategie sein und wohl auch einer neuen sozialen und wirtschaftlichen Politik.“ (Seite 1) (http://www.unesco.at/bildung/basisdokumente/salamanca_erklaerung.pdf 08.02.2013)

Eine weitere historische Quelle bietet das „Centre for Studies on Inclusive Education“ (CSIE = Studienzentrum für inklusive Bildung) um Tony Booth aus Großbritannien. (<http://www.csie.org.uk/about/index.shtml> 08.02.2013) Dort wird der Begriff „inclusive education“ seit über dreißig Jahren verwendet. In Deutschland hat Prof. Dr. Andreas Hinz (Universität Halle) in Erweiterung seiner Erfahrungen als Lehrer in Hamburg die Diskussion vorangetrieben. Er hat den Index für Inklusion für das CSIE (Schule) und die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (Kindergarten) ins Deutsche übersetzt. (<http://www.csie.org.uk/resources/translations/IndexGerman.pdf> 08.02.2013)



Aktion
MENSCH

Inklusion bedeutet die uneingeschränkte, selbstverständliche Teilhabe aller Menschen in allen Bereichen gesellschaftlichen Lebens, unabhängig von Alter, sozialem Status, Krankheit, Behinderung, ethnischer Herkunft, Geschlecht oder Religion.

Die oben stehende Grafik zeigt anschaulich den Unterschied von Exklusion, Integration und Inklusion.

(<http://www.aktion-mensch.de/inklusion/kampagne-2012/downloads.php> vom 05.06.2013)

Inklusiv denken heißt von Lebenswelten auszugehen, in denen alle Menschen in ihrer Verschiedenheit willkommen sind.

Inklusion verwirklicht sich im konkreten Zusammenleben in der Gemeinde, Schule, Kindertagesstätte, Nachbarschaft, Ausbildung, Vereinen ...

Inklusion braucht entsprechende Rahmenbedingungen. Dazu gehören die Gestaltung einer verlässlichen und barrierefreien Infrastruktur für alle Bürgerinnen und Bürger und die Berücksichtigung der Bedürfnisse und Unterstützungsbedarfe von benachteiligten Menschen.

Inklusive Kulturen schaffen braucht Zeit .

Inklusion setzt die UN-Behindertenrechtskonvention aus dem Jahre 2009 um.

Inklusion bedeutet nicht Anpassung des Menschen an die jeweilige pädagogische Organisation, sondern Anpassung der Organisation an den Menschen.

(Aus: *Europäische Akademie für Inklusion Neumünster/Rendsburg 2012*)

Literaturtipps im Internet:

- 1) Informationen zur Initiative „Alle inklusive“ des Ministeriums für Soziales, Gesundheit, Wissenschaft und Gleichstellung des Landes Schleswig-Holstein und der Lebenshilfe Landesverband Schleswig-Holstein e.V.
<http://www.alle-inklusive.de/> (05.05.2014)
- 2) Der Text der Konvention und weitere Informationen zum Thema stehen auf der Homepage des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales zum Abruf bereit:
<http://www.bmas.de/DE/Themen/Teilhabe-behinderter-Menschen/Politik-fuer-behinderte-Menschen/Uebereinkommen-der-Vereinten-Nationen/rechte-von-menschen-mit-behinderungen.html> (05.05.2014)

Thesen und Missverständnisse





Thesen und Missverständnisse

In der Diskussion um Inklusion gibt es verschiedene Missverständnisse, von denen die wichtigsten im Folgenden kurz angesprochen werden sollen.

Kinder mit Behinderungen brauchen einen Schonraum und ein Mehr an Förderung

Manche meinen, dass Kinder mit Behinderungen mehr „geschont“/geschützt werden müssen als Kinder ohne Behinderungen und dass bei ihnen auch ein Mehr an Diagnostik und Förderung nötig ist. Im Einzelfall mag das vorkommen, aber grundsätzlich gilt: Nicht die Quantität, sondern die Qualität der Beziehungen und der Umgebung eröffnen Chancen auf Entwicklung und bieten auch den besten Schutz.

Inklusion zielt hauptsächlich auf Menschen mit Behinderungen

Das ist ein weit verbreitetes Missverständnis. Es führt dazu, dass die Menschen auf ihre Behinderung reduziert werden und die Diskussion über Inklusion sehr schnell wieder in den Modus „Integration“ abgeleitet. Dann würde die Aufgabe in der Arbeit mit behinderten Kindern darin bestehen, sie in eine Gruppe zu „integrieren“. *Inklusion bezieht sich aber auf alle Kinder und versucht von vornherein, auf „Schubladen“ (behindert/nicht behindert, krank/gesund) zu verzichten.*

Inklusion scheitert bei Schwerstmehrfachbehinderungen

Leider wird viel zu oft vermutet, dass Inklusion nur bei Kindern mit „leichten“ Behinderungen bzw. nur unter reduzierten Erwartungen an Kinder mit Behinderung gelingen kann. In beiden Annahmen wird Inklusionsfähigkeit am einzelnen Kind festgemacht. *Inklusion bedeutet aber, Ausgrenzung grundsätzlich zu verhindern. Sie ist unteilbar.* Auch schwerst-mehrfachbehinderte Kinder sollen gemeinsam mit nicht behinderten Kindern in Kindertageseinrichtungen und Tagespflegestellen gefördert werden.

Bei gelingender Inklusion werden keine spezifischen Hilfen mehr benötigt

Inklusion bedeutet nicht, dass Kinder mit unterschiedlichen Entwicklungsbeeinträchtigungen keinen Anspruch mehr auf Assistenz haben. *Jedes Kind benötigt auf seine Weise Begleitung durch Erwachsene.* Einige Kinder benötigen mehr, andere weniger Unterstützung, um am Leben in der Kindertageseinrichtung teilhaben zu können. Ein interdisziplinäres, multiprofessionelles Team ist in der Lage, auf verschiedene Bedürfnisse angemessen einzugehen.

Inklusion ist generell nicht machbar, der Anspruch ist zu hoch

In der Tat liegt ein hoher Anspruch vor. Dennoch:

1. Menschen sollen in ihrer Vielfalt, mit ihren Bedürfnissen, Wünschen und Rechten gleichermaßen respektiert werden. *Inklusion ist ein gesamtgesellschaftliches Ziel.*
2. Inklusion ist ein Leitziel, das prozesshaft in überschaubaren Etappen angestrebt wird. *Inklusion braucht Zeit.*
3. Inklusion begann bei den Forderungen und Interessen von Bürgern/Bürgerinnen mit Behinderungen. Damit dieser Prozess fortschreiten kann und die Betroffenen bei der Umsetzung von Inklusion nicht ausgegrenzt werden, ist ihre Beteiligung von der Krippe bis zum Erwachsenenalter unabdingbar. *Inklusion setzt Partizipation voraus.*
4. Inklusion geht nicht ohne materielle, finanzielle und personelle Ressourcen. *Inklusion bedarf langfristiger Investitionen.*
5. Inklusion heißt, von der Vielfalt zu profitieren. Viele Projekte zeigen: *Inklusion ist ein Gewinn für alle (Kinder).*

Inklusion suggeriert eine schöne neue Welt

Inklusion bedeutet noch nicht das Ende von diskriminierenden Prozessen. Sie ist auch nicht widerspruchsfrei: „Kinder können auch in Gruppen *gemeinsamer Erziehung von der Teilhabe an Aktivitäten ausgeschlossen bleiben*; sie können auch dort *Objekt subtiler Zurückweisung und Marginalisierung sein*“. (Kron 2010, S. 3, Hervorh. i. Orig.) Diskriminierungen und benachteiligende soziale Bedingungen sind ungerecht und bedürfen der kritischen Auseinandersetzung. Und selbst wenn der Start eines Kindes ins außerfamiliäre Bildungsleben in der Krippe und Kindertageseinrichtung erfolgreich gewesen sein sollte, gibt es noch lange keinen Grund für Euphorie. Denn alle Untersuchungen der letzten Jahre haben ergeben, dass der Bildungsweg im weiteren Verlauf durchaus steinig verlaufen kann. Die „schöne neue Welt“ liegt also noch in weiter Ferne, aber ein Anfang ist gemacht.

Inklusion ist nur ein anderes Wort für Integration

Manche vermuten, dass Inklusion nur eine Fortsetzung der Integration sei. Aber das ist sie nicht, denn das Inklusionsverständnis ist wie bereits mehrfach ausgeführt ein anderes: Nicht das *Kind* muss sich der Kita anpassen, sondern die *Kindertageseinrichtung* muss sich dem Kind/den Kindern anpassen. Damit öffnet sich die pädagogische Einrichtung gegenüber der Vielfalt des Menschseins. *Genau deshalb ist Inklusion nicht Integration.*

Kinder ohne Behinderungen haben Nachteile in inklusiven Einrichtungen

Das Gegenteil ist der Fall: *Ein deutlicher Zuwachs an emotionaler, kognitiver und sozialer Kompetenz ist bei allen Kindern nachzuweisen.* Auch im Spielverhalten und der Häufigkeit sozialer Kontakte hat sich gezeigt, dass in inklusiven

Einrichtungen für alle Kinder Vorteile entstehen. Oft bevorzugen Eltern von nicht behinderten Kindern heute sogar inklusive Einrichtungen, weil sie wissen, dass dort die personelle und materielle Ausstattung sowie die pädagogische Betreuung auf qualitativ hohem Niveau stattfinden. (Heimlich 2011, 2012, Heimlich/Behr 2005, Heimlich/Behr 2008, Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 13. Kinder- und Jugendbericht 2009)

Inklusion ist kompliziert

Es stimmt: Um Inklusion zu begründen und zu rechtfertigen, bemühen wir manchmal auch komplizierte theoretische Zugänge. *Dabei geht es tatsächlich nur darum, allen Menschen eine gleichberechtigte Teilhabe am Leben zu ermöglichen:* vom barrierefreien Einkaufen über inklusive Bildungsangebote bis hin zu Wohn- und Beschäftigungsmöglichkeiten, die nicht ausgrenzen. Dass Inklusion auch in leichter Sprache sehr gut zu vermitteln ist, zeigte kürzlich Ulrich Heimlich in seinem Elternratgeber „Gemeinsam von Anfang an“. (Heimlich 2012, vgl. auch Könitz 2012)

Inklusion lässt sich messen

Die sogenannte Inklusionsquote, d.h. die Zahl der behinderten Kinder, die in pädagogischen Einrichtungen gemeinsam mit anderen Kindern gebildet und unterrichtet werden, wird oft herangezogen, um einen Fortschritt in Sachen Inklusion zu dokumentieren. Anschließend gibt man sich mit einer „guten Quote“ zufrieden, ohne zu bedenken: *Es kommt vor allem auf die Qualität der Pädagogik an!* Denn es geht nicht um Zahlen, sondern darum, wie gut die individuelle Betreuung, Bildung und Erziehung der Kinder ist.

Inklusion ist nur eine Sache für die Heil- und Sonderpädagogik

Ein kritischer Rückblick zeigt, dass sich in der Inklusionsdebatte viele Fachkräfte der Heil- und Sonderpädagogik zu Wort gemeldet haben. Dies liegt u. a. daran, dass es in diesen Fachwissenschaften immer schon darum ging, ihre Klientel in die Gesellschaft zu integrieren. Hier gibt es Erfahrungen, Studien, Methoden und Konzepte. Grundsätzlich ist jedoch festzustellen: *Inklusion ist eine Herausforderung an die sogenannte „Regelpädagogik“, die Allgemeine Pädagogik und an alle Beteiligten einer Kindertageseinrichtung, Schule oder eines Sozialraumes.* Würde dagegen das Spezialistentum zu sehr die Oberhand gewinnen, könnten wir eher wieder bei der überwunden geglaubten „Integration“ landen. Deshalb: *Inklusion ist eine Herausforderung für alle!*

Literaturtip:

Heimlich, U.: Gemeinsam von Anfang an. Inklusion für unsere Kinder mit und ohne Behinderung.
München/Basel 2012.





Heterogenität und Vielfalt





Heterogenität und Vielfalt

„60 Kinder, sieben verschiedene Nationalitäten, 18 Kinder aus zweisprachigen Familien, vier Kinder mit Behinderung oder von Behinderung bedroht – fröhlich unter einem Dach.“
(Bornhorst in: Albers/Bree/Jung/Seitz 2012, S. 161)

Die meisten Fachkräfte kennen solche Konstellationen: Viele verschiedene Kinder bedeuten viele verschiedene Herausforderungen. Heterogenität (Verschiedenheit, *Diversity*) ist der Dreh- und Angelpunkt von Inklusion. Der Vielfalt menschlichen Lebens sind dabei keine Grenzen gesetzt. So könnte man mit Prengel (2010 a) Menschen unterscheiden nach:

- Alter
- sozio-ökonomischer Lebenslage
- ethnisch-kultureller Herkunft
- religiöser Glaubensrichtung
- Geschlechtszugehörigkeit
- sexueller Orientierung
- Herkunftsfamilie
- Qualität der Bindungserfahrungen
- körperlicher, emotionaler, sozialer und kognitiver Entwicklung und Sozialisation
- Erfahrungen in peer groups
- individueller Bildungsbiographie

Es gibt ...

- Kinder ohne sicheren Aufenthaltsstatus,
- hochbegabte Kinder,
- Kinder beruflich Fahrender, Kinder aus Regenbogenfamilien,
- Kinder mit psychisch kranken Eltern,
- Kinder mit kriminellen Eltern,
- Pflege- und Adoptivkinder,
- Kinder aus vollstationärer Unterbringung,
- vernachlässigte, missbrauchte und misshandelte Kinder,
- reiche Kinder,

- Luxusverwaahlte Kinder,
- halbverwaiste und ganz elternlose Kinder,
- Kinder mit Behinderungen,
- kranke Kinder,
- sterbende Kinder,
- Kinder, denen es so gut geht wie vermutlich nie einer Generation zuvor.

Diese längst noch nicht vollständige Vielfalt spiegelt sich in jeder Gruppe einer Kindertageseinrichtung mehr oder weniger stark ausgeprägt wider. Jedes dieser Kinder hat aufgrund seiner biografischen und sozialen Hintergründe besondere Bedürfnisse. Die Fachkräfte sind daher aufgefordert, sich den unterschiedlichen Lebenslagen zu stellen. Sie könnten dabei aber mit sich selbst und ihren (Vor)Urteilen konfrontiert werden. Denn mit der Vielfalt begegnet ihnen immer auch „das Fremde“: Kinder, die lautieren und nicht sprechen können; Kinder, die beatmet werden müssen; Kinder, die den Blickkontakt vermeiden (weil sie z. B. aus einer Kultur kommen, in der ein Blickkontakt unhöflich ist) u.v.m. Angesichts von Leid oder schwer verstehbarem Verhalten fühlen sich auch Fachkräfte manchmal hilflos/überfordert. Daran knüpft die Frage an, wie viel Verschiedenheit jeder/jede überhaupt zulassen und ertragen kann. Gibt es Grenzen der Anerkennung? Wie flexibel ist eine pädagogische Institution und sind deren Mitarbeiterinnen? Solche Fragen lassen sich nicht endgültig beantworten. Sie zwingen aber immer wieder neu zu Auseinandersetzung und gemeinsamer Reflexion.



Zum Weiterlesen:

Kron, M.: Ausgangspunkt Heterogenität. Weg und Ziel? Reflexionen zur Situation im Elementarbereich.
www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/65/68 (Ausgabe 3/2010).

*Zusammenfassung:***Sieben Merkmale von Inklusion**

1. Alle Kinder sollen Zugang zu qualitativ hochwertiger Bildung haben. Dabei spielen weder das Geschlecht noch Religion, weder ethnische Zugehörigkeit noch besondere Lernbedürfnisse, weder soziale oder ökonomische Voraussetzungen noch ihre Entwicklung eine Rolle.
2. Jedes Kind hat das Recht darauf, in sozialer Gemeinschaft entsprechend seiner individuellen Bedürfnisse gefördert zu werden.
3. Heterogenität gilt als Chance für den Lern- und Bildungsprozess von Kindern.
4. Für die Bildung von Kindern sind flexible Bildungsangebote notwendig, die sich strukturell und inhaltlich an die Bedürfnisse und Interessen der Kinder anpassen lassen.
5. Barrieren, die den Lernprozess von Kindern behindern, sollen beseitigt werden.
6. Es ist immer die konkrete Lebenslage eines Kindes zu berücksichtigen.
7. Insbesondere soll das Augenmerk auf Kinder gelegt werden, die von Ausgrenzung und Benachteiligung betroffen oder bedroht sind. (Vgl. Sulzer/Wagner 2011)



Eine Kindertageseinrichtung für alle –
von der Integration zur Inklusion





Eine Kindertageseinrichtung für alle – von der Integration zur Inklusion

5.1 Eine Kindertageseinrichtung für alle

Die Entwicklung von Kindertagesstätten und Krippen zu inklusiven Einrichtungen steht im Zusammenhang der Veränderung von Kindertageseinrichtungen überhaupt. Bereits seit den 1970er Jahren haben sich viele Kindertageseinrichtungen mit Fragen der Integration auseinandergesetzt und Erfahrungen mit der gemeinsamen Betreuung, Erziehung und Bildung von Kindern mit und ohne Behinderung gesammelt. Die heutige Inklusionsorientierung gibt dieser Entwicklung einen neuen Schub: *von der Integration zur Inklusion*.

Eine erste Orientierung für die Entwicklung einer inklusiven Kindertageseinrichtung ist der „Index für Inklusion“. (GEW 2006; Booth 2011, Dilk/Dupuis 2011) Er bietet eine gut strukturierte Einführung in inklusives Denken und Handeln. Die Autoren unterscheiden drei Dimensionen, die jeweils wieder differenziert werden – bis hin zu einfach zu bearbeitenden Checklisten:

- Inklusive Kulturen entfalten
 - Gemeinschaft bilden
 - Inklusive Werte verankern
- Inklusive Leitlinien etablieren
 - Eine Einrichtung für alle entwickeln
 - Unterstützung von Vielfalt organisieren
- Inklusive Praxis entwickeln
 - Spiel und Lernen gestalten
 - Ressourcen mobilisieren

Der Vorteil des „Index“ ist, dass er von dem ausgeht, was bereits in einer Kindertageseinrichtung an Möglichkeiten vorhanden ist (Räumlichkeiten, Personal etc.).

Im Kern hat eine Inklusionsorientierung jedoch Auswirkungen auf die konzeptionelle (5.2), methodisch-didaktische (5.3), institutionelle (5.4) und personelle (5.5) Ebene sowie auf die Zusammenarbeit mit Eltern und Partnern im Sozialraum (6).

Literaturtipp zur Vertiefung:

GEW (Hrsg.):
Index für Inklusion (Tageseinrichtungen für Kinder). Lernen, Partizipation und Spiel in der inklusiven Kindertageseinrichtung entwickeln. Deutschsprachige Ausgabe. Frankfurt/M. 2006. Neuauflage 2013 geplant.





Spiel mit Montessori-Material

5.2 Die konzeptionelle Ebene

Es gibt nicht *die eine* Konzeption für inklusive Kindertageseinrichtungen. Jede Kindertageseinrichtung hat ihre eigenen Bedingungen, ihr eigenes Leitbild, ihre eigene konzeptionelle Ausrichtung und ihr spezifisches Engagement des Teams. Interessante Hinweise auch für inklusive Kindertageseinrichtungen können folgende ausgewählte Ansätze liefern:

- interkulturelle Pädagogik,
- geschlechterbewusste Pädagogik,
- Partizipationsorientierung,
- integrative Pädagogik z. B.
 - Ökosystemischer Ansatz (Alfred Sander)
 - Theorie integrativer Prozesse (Helmut Reiser)
 - Spielpädagogischer Ansatz (Ulrich Heimlich)
 - Theorie des gemeinsamen Gegenstands (Georg Feuser)
- vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung. (Anti-Bias Approach, vgl. www.Kinderwelten.net, Wagner 2013)

Darüber hinaus können wir auf Aspekte der Montessori-Pädagogik, des Reggio-Ansatzes, des Situationsansatzes, der Waldorfpädagogik, des neuseeländischen Konzeptes Te Whariki, der religionspädagogischen Konzepte und vieles mehr zurückgreifen. Bereits diese Konzepte hatten und haben die gemeinsame Bildung, Betreuung und Erziehung *aller* Kinder im Blick, auch wenn der inhaltliche Schwerpunkt jeweils anders gelegt wird. (Heimlich 2013; Prengel 2010 a/b; Klein 2010; Bundesvereinigung Evangelischer Tageseinrichtungen für Kinder 2012)

Auch die jeweiligen Fachberatungen sind Ansprechpartner/innen bei der Entwicklung entsprechender Konzeptionen.

Unabhängig von diesen Ansätzen gibt es übergreifende konzeptionelle „inklusive“ Eckpfeiler: eine bestimmte Haltung der Mitarbeiter/innen (5.2.1), ein pädagogisches Konzept (5.2.2), eine normative Grundorientierung (5.2.3) sowie eine bestimmte Auffassung von Entwicklung und Bildung (5.2.3).

5.2.1 Anerkennung von Verschiedenheit und Erkennen von Ausgrenzung

Eine wesentliche, wenn nicht gar entscheidende Grundlage in einer inklusiven Kindertageseinrichtung ist die *Haltung der Mitarbeitenden* gegenüber den Kindern und ihren Familien. Pädagogische Fachkräfte in inklusiven Kindertageseinrichtungen sollten sich bewusst sein, dass sie mit fremden Kulturen, schwierigen Lebenslagen (z. B. Armut, Obdachlosigkeit) und ungewohntem Verhalten (z. B. Einkoten, Einnäsen, Speicheln, Lautieren) konfrontiert werden. Hierbei können Fachkräfte auch an ihre Grenzen gelangen und mit eigenen Vorurteilen konfrontiert sein. Die in diesem Zusammenhang manchmal verwendeten Typisierungen (behindert – nicht behindert; krank – gesund) sind zunächst nachvollziehbar, sollen sie doch der Übersichtlichkeit im Alltag dienen sowie subjektiv Verhaltenssicherheit herstellen. Es ist durchaus legitim, Mitleid und Erschrecken zu empfinden. Solche Gefühle offen äußern zu können, ist Voraussetzung für gemeinsames Wachstum im Team. Ziel sollte es allerdings sein, ein „Schubladdendenken“ schrittweise zu überwinden. Im Rahmen von Fort- und Weiterbildung, mit Hilfe der Fachberatungen oder Supervision kann ein reflektierter und wertschätzender Blick auf das Kind entwickelt werden. Der Respekt vor der Unterschiedlichkeit (Diversitätsbewusstheit) der



Kinder und das Erkennen von Tendenzen der Ausgrenzung (Diskriminierungskritik) behinderter Kinder sind zentrale Merkmale einer inklusiven Haltung.

Die Balance von individueller Persönlichkeit und Professionalität

integriert

ein professionelles Rollen- und Selbstverständnis auf der Basis von Fachwissen

und

die Entwicklung der Persönlichkeit der pädagogischen Fachkraft auf der Basis der Selbstreflexion.

Das beinhaltet die Fähigkeit zur Distanz zu sich selbst sowie das Erkennen der Bedeutung der eigenen Biografie und Lebenssituation für das berufliche Handeln.

5.2.2 Die basale, kindzentrierte allgemeine Pädagogik

Pädagogische Überlegungen binden ein Team zusammen und reflektieren die Auffassung der Mitarbeiter/innen. Wie ausgeführt gibt es verschiedene Konzepte, auf die zurückgegriffen werden kann. An dieser Stelle soll nun bewusst ein älterer Vorschlag integrativer Pädagogik dokumentiert werden.

Bereits in den 1990er Jahren wurde u. a. vom Bremer Sonderpädagogen Georg Feuser (1996) ein Konzept entwickelt, das wegweisend sein sollte. Die „basale (= grundlegende), kindzent-

rierte und allgemeine Pädagogik“ hatte schon damals - noch unter dem Begriff „Integration“ - den Anspruch, *alle* Kinder gleichermaßen pädagogisch in den Blick zu nehmen. Sie verband gesellschaftskritische, neurophysiologische und psychologische Aspekte zu einem in sich schlüssigen Konzept:

„Integration‘ bedeutet pädagogisch (in gleicher Weise für Kindergarten und Schule), dass

- **alle** Kinder und Schüler (ohne Ausschluss behinderter Kinder und Jugendlicher wegen Art und/oder Schweregrad einer vorliegenden Behinderung)
- in Kooperation miteinander
- auf ihrem jeweiligen Entwicklungsniveau

nach Maßgabe ihrer momentanen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungskompetenzen

- an und mit einem ‚gemeinsamen Gegenstand‘ (Projekt/Vorhaben/Inhalt/Thema)
- spielen, lernen und arbeiten.

Integration ist kooperative (dialogische, interaktive, kommunikative) Tätigkeit im Kollektiv.

[...] Integration begründet eine allgemeine (basale und kindzentrierte) Pädagogik. Sie ist insofern eine

- *basale* Pädagogik, als sie Kinder und Jugendliche aller Entwicklungsniveaus, aller Grade der Realitätskontrolle, Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungskompetenzen ohne sozialen Ausschluss zu lehren und mit ihnen zu lernen vermag, eine
- *kindzentrierte* Pädagogik, als sie
 - die Subjekthaftigkeit des Menschen (im Sinne seiner Biographie) und damit die Heterogenität einer jeden menschlichen Gruppierung voraussetzt und



- die Lehr- und Lernangebote an den Gesetzmäßigkeiten menschlicher Entwicklung orientiert, d.h. unter Berücksichtigung der ‚aktuellen Zone der Entwicklung‘ eines Kindes/Schülers sich mit diesem handelnd in Beziehung setzt und das Lehren und Lernen auf dessen ‚nächste Zone der Entwicklung‘ orientiert und eine
- *allgemeine* Pädagogik, als sie unter den vorgenannten Bedingungen keinen Menschen von der Aneignung der für alle Menschen in gleicher Weise bedeutenden gesamten gesellschaftlichen Erfahrung ausschließt,
- was lern- und unterrichtsorganisatorisch bedeutet:
 - *Gewähren* anstatt *vorenthalten*
 - *Handeln* anstatt *behandeln* und
 - pädagogisches Handeln *spezialisieren* (differenzieren durch entwicklungslogisch-biographisch orientiertes Individualisieren) anstatt Kinder/Schüler ‚segregieren‘ [absondern, trennen, M.S.];
 - sie kann folglich prinzipiell auf eine Trennung zwischen Regel- und Sonderkindergarten bzw. Sonderschulen und verschiedene Regelschulformen verzichten.“

(<http://bidok.uibk.ac.at/library/feuser-thesen.html>, 21.10.2012; Hervorh. i. Orig.)

Viele Elemente, die Feuser aufzeigt, sind in der aktuellen Inklusionsdebatte wieder von zentraler Bedeutung. Ausgangspunkte sind damals wie heute

- eine wertschätzende und respektvolle Haltung der Fachkräfte dem Kind gegenüber,
- der jeweilige Entwicklungsstand des Kindes und
- dessen Chance, sich gemeinsam mit anderen Kindern im Spiel zu entfalten.

Literaturtipp zur Vertiefung:

Feuser, G.: Behinderte Kinder und Jugendliche. Zwischen Integration und Aussonderung. Darmstadt 1995.

5.2.3 Empowerment - die Menschen stärken

Menschen stärken, darum geht es in inklusiven Kindertageseinrichtungen. Ein entsprechendes theoretisches Modell ist das Empowermentkonzept, das die Ressourcen (verborgene Kräfte) eines Menschen und seine Fähigkeit zur Selbstbestimmung in den Mittelpunkt stellt. Durch Empowerment werden Kinder und Jugendliche dabei begleitet,

„sich in einer immer komplexer werdenden Welt zurecht zu finden, eigene Ziele zu erkennen und diese mit den eigenen Stärken und Fähigkeiten aktiv zu verfolgen. Ziel ist es, Kindern und Jugendlichen ein selbstbestimmtes Leben zu ermöglichen. Hierfür müssen die personalen, familiären und sozialen Ressourcen der Kinder und Jugendlichen nachhaltig gestärkt werden. Je nach Entwicklungsalter lassen sich unterschiedliche Inhalte und Zugänge finden, um Selbstwirksamkeit, Selbstvertrauen und Alltagskompetenzen der Kinder und Jugendlichen zu fördern. Empowerment liefert somit einen wichtigen Beitrag zur Resilienz Förderung.“

(Kooperationsverbund Gesundheitliche Chancengleichheit 2013: <http://www.gesundheitliche-chancen-gleichheit.de/gesundheitsfoerderung-bei-kindern-und-jugendlichen/gute-praxis/empowerment>, 10.10.2013)

Der Begriff „Empowerment“ bedeutet Selbstbefähigung und Selbstbemächtigung. Empowerment beschreibt Prozesse der Selbstbemächtigung, in denen Menschen in Situationen der

Benachteiligung und der gesellschaftlichen Ausgrenzung beginnen, ihre Angelegenheiten selbst in die Hand zu nehmen, sich ihrer also zu bemächtigen. Das Konzept hat seine Wurzeln in US-amerikanischen Selbsthilfeinitiativen der 1980er Jahre; damals ging es armen, arbeitslosen, psychisch kranken, behinderten und anderen sozial benachteiligten Menschen darum, wieder Macht über die eigene Lebensgestaltung zu erlangen. Empowerment zielt also auf die Herstellung von Selbstbestimmung über die Umstände des eigenen Alltags und wendet sich gegen eine Entmündigung durch professionelle Pädagoginnen/Pädagogen oder Therapeutinnen/Therapeuten. Deren Aufgabe ist es, in Form von Assistenz selbstständige Entscheidungsfindungen der Menschen mit Behinderungen zu ermöglichen. Im Alltag der Kindertageseinrichtungen kann das bedeuten, dass das einzelne Kind in einer Spielsituation z.B. sprachlich dabei unterstützt wird, mit anderen Kindern ins gemeinsame Spiel zu finden.

In der Zusammenarbeit mit Eltern wird gemeinsam nach den Stärken und Ressourcen einer Familie gesucht und diese gezielt weiter unterstützt (vgl. Theunissen 2007). Gerade Eltern werden – auch in Lebensphasen der Belastung – in der Rolle kompetenter Akteure wahrgenommen, die über die Fähigkeit verfügen, ihr Leben in eigener Regie zu gestalten. Das Vertrauen in die Stärken der Menschen ist Zentrum und Leitmotiv der „Philosophie der Menschenstärken“. Zu den Bausteinen gehören:

- „die Abkehr vom Defizit-Blick auf Menschen mit Lebensschwierigkeiten und zugleich auch der Verzicht auf pädagogische Zuschreibungen von Hilfebedürftigkeit;
- der Blick auf die Menschenstärken: das Vertrauen in die Fähigkeit eines jeden Menschen zu Selbstaktualisierung und personalem Wachstum;

- die Akzeptanz von Eigen-Sinn: die Achtung vor der Autonomie und der Selbstverantwortung des Klienten und der Respekt auch vor unkonventionellen Lebensentwürfen;
- psychosoziale Arbeit als ‚Lebensweg-Begleitung‘: der Respekt vor der eigenen Zeit und den eigenen Wegen des Klienten und der Verzicht auf enge Zeithorizonte und standardisierte Hilfepläne;
- die normative Enthaltbarkeit der Helfer/innen: der Verzicht auf entmündigende Expertenurteile im Hinblick auf die Definition von Lebensproblemen, Problemlösungen und Lebensperspektiven; und
- die Grundorientierung an einer ‚Rechte-Perspektive‘: Menschen mit Lebensschwierigkeiten verfügen – unabhängig von der Schwere ihrer Beeinträchtigung – über ein unveräußerliches Partizipations- und Wahlrecht im Hinblick auf die Gestaltung ihres Lebensalltags.“

(www.empowerment.de (22.09.2013), Herriger 2012; Theunissen 2007)

Literaturtipp zur Vertiefung:

Theunissen, G.: Empowerment behinderter Menschen. Inklusion – Bildung – Heilpädagogik – Soziale Arbeit. Freiburg/Brsg. 2007.

5.2.4 Entwicklung und Bildung

Die bisherigen Überlegungen setzen einen bestimmten (a) Entwicklungs- und (b) Bildungsbegriff voraus, der Ausgangspunkt für weitere methodisch-didaktische Schritte ist.



(a) Menschliche *Entwicklung* kann nicht mehr als allgemeingültige einheitliche Phasenentwicklung beschrieben werden. Allein aufgrund der kulturellen Vielfalt bei Kindern sind durchgängig gleichartige Entwicklungsaufgaben kaum noch zu identifizieren: „Es gibt kein Entwicklungsmerkmal, das bei gleichaltrigen Kindern gleich ausgeprägt wäre. [...] Die Vielfalt bei Kindern ist in jeder Hinsicht so groß, dass Normvorstellungen irreführend sind.“ (Largo 2005, S. 43 f., zit. n. Prengel 2010 a, S. 26) Entwicklung in einem modernen Verständnis lässt sich mit folgenden Stichworten umschreiben:

- Entwicklung enthält über die gesamte Lebensspanne gleichzeitig die Aspekte Wachstum/Gewinn und Abbau/Verlust.
- In allen Entwicklungsphasen laufen kontinuierliche (aufsteigende, absteigende, gleichbleibende) und diskontinuierliche Prozesse (z. B. Brüche als Ausdruck von kritischen Lebensereignissen) ab.
- Entwicklungsaufgaben („typische“ Anforderungen während bestimmter Lebensphasen im Sinne von Havighurst und Erikson), kritische Lebensereignisse (z. B. Trennung, Scheidung, Tod) sowie Übergänge (z. B. Kindertageseinrichtung - Schule) beeinflussen den Entwicklungsverlauf.
- Individuen werden nicht nur durch ihre Entwicklungsumwelt beeinflusst, sondern nehmen ihrerseits selbst Einfluss auf ihre Umwelt. Es besteht eine Wechselwirkung zwischen genetischer Anlage, Umwelt und aktiver Selbstgestaltung.
- Unterschiedliche Kinder entwickeln sich unterschiedlich (interindividuelle Variabilität, Veränderlichkeit).
- Das einzelne Kind entwickelt sich in verschiedenen Entwicklungsbahnen (sozial, emotional, motorisch, kognitiv ...) unterschiedlich -

abhängig von Lebensbedingungen und -erfahrungen (intraindividuelle Variabilität).

- Trotz dieser Unterschiede und Variabilität hängen die verschiedenen Entwicklungs- und Wahrnehmungsbereiche eng zusammen (Ganzheitlichkeit der Entwicklung).
- (b) *Bildung* im 21. Jahrhundert stellt sich als „entgrenzte“ Bildung dar. Sie ist nicht mehr konzentriert auf das formalisierte Bildungswesen wie z. B. die Schule oder Hochschule. „Bildung 2.0“ (Rauschenbach 2012) ist auch Bildung über die Grenzen von Familie, Kindertageseinrichtung und Schule hinaus. Jede der drei Institutionen ist auf die jeweils andere angewiesen. Bildung bei Kindern kann nur gelingen, wenn alle zusammenarbeiten. Gerade die Kindertageseinrichtung erhält dabei zunehmend kompensatorische Aufgaben, je stärker die Belastungen (in) der Familie steigen. Spracherwerb sowie die Entwicklung von Lernbereitschaft und einer „kognitiven Grundausstattung“ (Rauschenbach 2012, S. 5) nehmen an Bedeutung zu. Sie werden nicht immer ausreichend innerhalb der Familie entwickelt, sind aber zentral für eine erfolgreiche Bildungsbiographie.

Der in einer inklusiven Kindertageseinrichtung zugrunde gelegte Bildungsbegriff orientiert sich an dem (sozial)konstruktivistischen Verständnis, wie es u. a. in den Bildungsleitlinien des Landes Schleswig-Holstein formuliert ist. Diese „begreifen Bildung als Aneignungstätigkeit eines aktiven Kindes in sozialen Bezügen und gehen davon aus, dass Erwachsene Bildungsprozesse durch Begleitung und Anregung unterstützen, erweitern und herausfordern können.“ (Knauer/Hansen 2009, S. 5)

Praxisbeispiel

„Und neulich war es so, dass Tom in eine Spielsituation von großen Jungs gegangen ist. Der findet es bei den großen Jungs immer ganz schön großartig. Und er ist dann da so hingesaust, hat auch was kaputt gemacht und wollte ein bestimmtes Männchen haben. Und dann haben die gesagt: ‚Nein, nicht Tom, das geht nicht, du kannst nicht mitspielen.‘ Und dann ist er weggestampft. Dann bin ich hingegangen und habe ihn gefragt: ‚Bist du ganz sauer?‘ und habe auf das Foto von dem Jungen gezeigt, der ganz sauer und ärgerlich und wütend guckt. Und dann hat er da so hingeguckt, hat mit dem Kopf geschüttelt und ist zu dem Foto von dem Jungen gegangen, der ganz traurig guckt. Das haben die großen Kinder gesehen und sagten: ‚Komm, Tom, komm zu uns!‘ und haben ihn mit ins Spiel geholt. Er hatte dann da eine bestimmte Rolle, er hat das Männchen gekriegt, was ihm ganz wichtig war, und dann haben sie etwas gebaut, was man miteinander machen kann.“ (Ausschnitt aus einem Interview mit einer Heilpädagogin in: Leibniz Universität Hannover/Landesarbeitsgemeinschaft Elterninitiativen Bremen/Niedersachsen 2011, S. 15)

Literaturtipps zur Vertiefung:

Entwicklung: Largo, R.: Kinderjahre München 1999, Babyjahre München 2007, Schülerjahre München 2009.
 Bildung: Ministerium für Soziales, Gesundheit, Wissenschaft und Gleichstellung (Hg.): Knauer, R./Hansen, R.: Erfolgreich starten. Leitlinien zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen. Kiel 2014.

5.3 Die methodische und die didaktische Ebene

Wenn Kinder in ihrer Vielfalt angenommen werden, ist ein individuelles Eingehen auf die jeweiligen Bedürfnisse notwendig (Individualisierung). Die Basis einer Pädagogik in inklusiven Kindertageseinrichtungen ist deshalb das Verstehen des einzelnen Kindes (und seines Umfeldes). Um ein dem Kind und seiner Entwicklung entsprechendes pädagogisches Angebot machen zu können, muss der aktuelle Entwicklungsstand erkannt werden. Erst dann wird die „Zone der nächsten Entwicklung“ (Wygotsky 1977, siehe unten: 5.3.2) deutlich, die pädagogisch genutzt werden kann. Voraussetzung für Individualisierung und Verstehen des einzelnen Kindes sind ausführliche, strukturierte Beobachtungen¹ auf der Grundlage umfassender entwicklungspsychologischer Kenntnisse. Entwicklungspsychologisch leitend ist die Auffassung, dass das Kind Akteur und Konstrukteur seiner eigenen Entwicklung ist (vgl. Largo 1999, 2007, 2009; Klein 2010). Diese Gedanken müssen auf der methodisch-didaktischen Ebene konkretisiert werden. Hierfür ist es notwendig, sich über ein

- strukturiertes pädagogisches Vorgehen sowie
- methodische Prinzipien zu verständigen.

5.3.1 Wahrnehmen - Verstehen - Handeln

Die Begleitung der Kinder durch die pädagogischen Fachkräfte erfolgt mit Hilfe des methodischen Prozesses der individuellen pädagogischen Entwicklungsbegleitung. Er wird idealerweise für jedes Kind durchgeführt und dient als Grundlage für gezielte pädagogische Begleitung und regelmäßige Elterngespräche.

1 Da in der Praxis bereits viele geeignete Beobachtungsmodelle eingesetzt werden, wird an dieser Stelle auf eine ausführliche Darstellung verzichtet.



Er besteht aus folgenden drei Komponenten:

- *Wahrnehmen*: Die wertfreie umfassende Beobachtung und gegebenenfalls Diagnostik des Kindes und seines Umfeldes ohne Interpretationen. Gespräche mit der Familie und Analyse des sozialen Netzwerkes der Familie:
 - Wie fühlt sich das Kind?
 - Was möchte das Kind?
 - Woher kommt das Kind?
 - Was kann das Kind?
 - Was braucht die Familie?
 - Hat die Familie ein unterstützendes soziales Netzwerk?
 - ...

In diesen Kontext gehört auch die *Dokumentation* der Beobachtungen

- für das Kind (eigene Geschichte/ Bildungsbiographie),
 - als Teilhabeinstrument für die Eltern (Einblick in den Alltag und die Kompetenzen des Kindes),
 - für andere Fachkräfte (Kompetenztransfer),
 - für Außenstehende (im Rahmen der Qualitätsentwicklung).
- *Verstehen*: Unter Bezugnahme auf Fachliteratur geht es um das Verstehen der Zusammenhänge, die das „So-Sein“ des Kindes und seine besonderen Bedürfnisse ausmachen. Wie lässt sich der Entwicklungsstand des Kindes beschreiben? Was ist die „Zone der nächsten Entwicklung“? Wie gestalten sich die Chancen des Kindes hinsichtlich seiner Entwicklung? Welchen Einfluss hat ggf. eine Beeinträchtigung? Welche Faktoren behindern seine Entwicklung? Hier fließen individuelle, systemische und netzwerkbezogene Informationen zusammen. Auf diese Weise

können die besonderen Bedürfnisse und Wünsche des Kindes erschlossen und eine Zielperspektive entwickelt werden. Die Informationen münden in einen – im Idealfall gemeinsam im Team bzw. mit den Eltern abgestimmten – individuellen Förderplan, ein Begleitkonzept oder einen individuellen Entwicklungsplan (IEP).

- *Handeln*: Sofern die ersten beiden Schritte sorgfältig bearbeitet wurden, kann nun das pädagogische Handeln beginnen. Ziel ist, Kinder im Alltag zu begleiten und ihnen möglichst passgenau *Entwicklung zu ermöglichen*. Im Rahmen dieses Konzeptes können (behinderungs-)spezifische Hilfestellungen integriert werden z. B. für
 - sehgeschädigte Kinder,
 - hörgeschädigte Kinder,
 - Kinder mit schweren Spracherwerbsstörungen,
 - Kinder mit Mobilitätseinschränkungen,
 - Kinder mit besonderem Pflegebedarf,
 - Kinder mit einer mentalen Beeinträchtigung (vgl. Sarimski 2012, S. 64 ff.).

Die Hilfestellungen sollten an die Gesamtkonzeption anknüpfen und eine Stigmatisierung der Kinder vermeiden.

Der Prozess versteht sich als Kreislauf, der immer wieder von vorne beginnt und begleitende Reflexion sowie Evaluation beinhaltet.

5

Praxisbeispiel

„Ja, da haben wir einen Kalender, an dem wir jeden Tag ein Blatt abreißen. Und wir haben ein Kind, das findet dieses Abreißen so toll. Die hat jetzt schon bis September - oooooohh ... Immer wieder bauen wir diesen Kalender auf - und lachen und bohren und hängen auf. Und irgendwann sagte jemand: ‚Wir müssen ihr irgendetwas bauen, wo sie was abreißen kann.‘ Und dann tackern die Kinder irgendwelche Katalogseiten zusammen, damit sie die abreißen kann - weil ihr das Abreißen so einen Spaß macht! [...] Sich sozusagen in ihre Sicht hineinzusetzen, dass das einfach auch Spaß macht, Seite für Seite abzureißen, das finde ich verblüffend: Dass die Kinder so rum denken anstatt zu sagen: ‚Mensch, das darfst du nicht!‘ und zu schimpfen - haben sie natürlich auch gemacht - aber ihre Freude daran zu sehen und das für sie auch sinnvoll zu finden.“ (Ausschnitt aus einem Interview mit einer Heilpädagogin in: Leibniz Universität Hannover/Landesarbeitsgemeinschaft Elterninitiativen Bremen/Niedersachsen 2011, S. 16 f.)

5.3.2 Methodische Prinzipien inklusiver Pädagogik - das Kind im Fokus

Das praktische pädagogische Handeln orientiert sich an folgenden Prinzipien:

Prinzip der Bedürfnisorientierung

(Unter Verwendung von Material von Britta Henningsen/AWO Kita Lotte Lemke Halstenbek, inspiriert von Jorge Bucay.)

Dass dieses Prinzip an erster Stelle steht, überrascht nicht. Was sich jedoch dahinter genau verbirgt, zeigen die folgenden Wünsche aus der Sicht der Kinder:

Ich wünsche mir, dass du mir zuhörst, ohne über mich zu urteilen!

Bedürfnis nach Einfühlung, Respekt, Akzeptanz, Verständnis, Nähe und Verbundenheit.

Ich wünsche mir, dass du meinen Interessen und Fähigkeiten Wertschätzung entgegenbringst!

Bedürfnis nach selbstbestimmten Bildungswegen.

Ich wünsche mir, dass du mir vertraust, ohne etwas zu erwarten!

Bedürfnis nach Vertrauen und Angenommen-sein.

Ich wünsche mir, dass du deine Meinung sagst, ohne mir Ratschläge zu erteilen!

Bedürfnis nach Sicherheit, Inspiration, Ehrlichkeit und Spaß.

Ich wünsche mir, dass du mich siehst, ohne dich in mir zu sehen!

Bedürfnis danach, Fähigkeiten zeigen zu können, verschieden sein zu dürfen, Gefühle zu zeigen.

Ich wünsche mir, dass du mir Mut machst, ohne mich zu bedrängen!

Bedürfnis nach Ruhe, Sinnhaftigkeit, Selbst- und „Welt“-Vertrauen, Optimismus, Zeit, Bildung, Mit- und Selbstbestimmung.

Ich wünsche mir, dass du mich umarmst, ohne mir den Atem zu rauben!

Bedürfnis nach Berührung, Geborgenheit, „Frei-atmen-Können“, Bewegung, körperlicher Unversehrtheit.



Ich wünsche mir, dass du meine Lernwege und meine Lösungen und mein Tempo achtest!

Bedürfnis nach Weiterentwicklung (Zeit zur Vertiefung, Wiederholung).

Ich wünsche mir, dass du mir hilfst, ohne für mich zu entscheiden!

Bedürfnis nach Sicherheit, Selbstwert, Autonomie, Teilnahme, Verantwortungsübernahme, Sinn.

Ich wünsche mir, dass du für mich sorgst, ohne mich zu erdrücken!

Bedürfnis nach Geborgenheit, Wärme, Nähe, Kraft, Distanz, Neugier, Entwicklung, seelischer, geistiger und körperlicher Nahrung (Unversehrtheit).

Ich wünsche mir, dass ich sein darf, wie ich bin!

Bedürfnis nach Zugehörigkeit und Akzeptanz.

DAS
PRINZIP
DER
BEDÜRFNIS-
BEFRIE-
DIGUNG

Prinzip des individuellen Tempos

Verschiedene Kinder benötigen unterschiedlich viel Zeit, um in der Gruppe „anzukommen“. Dies bedeutet, dass die Fachkräfte Zeit für das Verstehen der Signale der Kinder (Feinfühligkeit/ Responsivität), für den Aufbau von Bindung und Vertrauen sowie den Austausch mit anderen Fachkräften und den Eltern benötigen. Hinzu kommt, dass sich *jedes* Kind – analog des oben skizzierten Entwicklungsbegriffs – in seinem eigenen Tempo entwickelt.

Prinzip der Abkehr vom Primat der Förderung

Um Ausgrenzung zu vermeiden, müssen die spezifische Assistenz und Begleitung von Kindern mit besonderen Bedürfnissen in den Alltag integriert werden. Eine „Extra“-Förderung entspricht dagegen nicht dem inklusiven Gedanken (wenngleich sie manchmal notwendig sein *kann*). Der Begriff der „Förderung“ setzt – etwas überspitzt formuliert – voraus, dass die Fachkraft schon vorher weiß, was am Ende der Förderung herauskommen soll. Hier besteht jedoch die Gefahr, dass das Kind „Objekt“ der pädagogischen Bemühungen wird. Eine in den Alltag integrierte Assistenz und gezielte Begleitung sind oft wirksamer. Auch hier gilt: Kinder lernen von Kindern im gemeinsamen Spiel.

Prinzip der Individualisierung

Jedes Kind entwickelt sich auf seine je eigene Weise. Die konsequente Anwendung dieses Prinzips setzt individuelle Planungen und Möglichkeiten der Binnendifferenzierung (z.B. Unterteilung der Großgruppe in Kleingruppen) voraus. Die Arbeit in Kleingruppen eröffnet dann die Chance, auf die unterschiedlichen Entwicklungs- und Lerngeschichten der Kinder und auf ihr jeweils eigenes Tempo einzugehen.

5

Prinzip der Stärken- und Ressourcenorientierung

Jedes Kind kann etwas, ist etwas Besonderes, verfügt über Fähigkeiten und Fertigkeiten, von denen einige vielleicht noch im Verborgenen liegen. Es gilt, diese Ressourcen und Stärken des Kindes zu entdecken. Voraussetzung hierfür ist die Überzeugung, dass jedes Kind über Stärken und Ressourcen verfügt – mitunter muss man nur etwas genauer hinschauen.

Prinzip der Entwicklungsorientierung

Auf der Basis einer umfassenden Beobachtung wird an dem aktuellen Entwicklungsstand des Kindes angesetzt und die Zone der nächsten Entwicklung (Wygotski 1977) in den Blick genommen. Diese Zone ist oberhalb des aktuellen Entwicklungsniveaus des Kindes angesiedelt und bezeichnet den Bereich, den sich das Kind als nächstes aneignen wird. Hier ist das Kind in der Lage, Aufgaben oder Problemstellungen mit Unterstützung zu lösen. Diese Aufgaben werden als anregend oder herausfordernd, aber als noch beherrschbar erlebt. Bei der Lösung dieser Aufgaben kann sich das Kind als selbstwirksam und erfolgreich erleben. Ein zumutbares Maß an Anstrengung führt zur Lösung des bearbeiteten Problems. In der Zone der nächsten Entwicklung findet die eigentliche Erweiterung der Kompetenzen statt.

Prinzip der Ganzheitlichkeit

Eine Pädagogik im inklusiven Sinne versteht sich als „ganzheitlich“. Sie bevorzugt nicht *einen einzelnen* Funktions- oder Entwicklungsbereich (z. B. Sprachentwicklung kognitive Entwicklung), sondern berücksichtigt erstens *alle* Entwicklungs- und Funktionsbereiche gleichermaßen und zweitens die Situation in der Familie (systemischer Ansatz) und deren soziales Netzwerk. Viele methodische Angebote zum Beispiel aus dem Bereich des Spiels, der Lernwerkstätten,

der Psychomotorik oder der Rhythmik können hier eingesetzt werden (Beispiel siehe weiter unten).

Prinzip der Resilienzorientierung

Es geht besonders in inklusiven Kindertageseinrichtungen um die Stärkung der Resilienz, der Widerstandskraft von Kindern, die sie benötigen, um besonderen Anforderungen gewachsen zu sein. Resiliente Kinder rechnen beispielsweise mit dem Erfolg eigener Handlungen, gehen Problemsituationen aktiv an, nutzen eigene Ressourcen, glauben an eigene Kontrollmöglichkeiten, erkennen aber auch realistisch, wenn etwas für sie unbeeinflussbar, d. h. außerhalb ihrer Kontrolle, ist. Diese Kompetenzen befähigen sie, Stresssituationen tendenziell eher als Herausforderung denn als Belastung zu erleben.

Zu diesen Kompetenzen gehören u. a.

- ein positives Selbstkonzept,
- eine positive Selbstwahrnehmung,
- ein Gefühl der Selbstwirksamkeit,
- Fähigkeit zur Selbstregulation und Selbststeuerung,
- Fähigkeit, sich in verschiedenen kulturellen und sozialen Umwelten bewegen zu können,
- Fähigkeit, mit unterschiedlichen Rollenerwartungen konstruktiv umgehen zu können,
- Regelbewusstsein,
- Selbstmanagement,
- Explorationslust,
- Kreativität,
- Motivation,
- Anpassungsfähigkeit im Umgang mit Belastungen.



Prinzip des gemeinsamen Spiels²

Stärken- und Ressourcenorientierung, Ganzheitlichkeit und Entwicklungsorientierung kommen in keiner anderen Tätigkeit so zur Wirkung wie im kindlichen Spiel. *Kinder lernen von Kindern im Spiel*. Gerade in peer-Beziehungen (Gruppe der Gleichaltrigen) kommen zwei Aspekte gleichzeitig zum Tragen: Das Bemühen nach selbstbestimmter Lebensgestaltung und das Streben nach sozialer Interaktion (vgl. Jungmann/Albers 2008; Heimlich/Behr 2006). Kinder erfahren etwas über individuelle Unterschiede und entwickeln daraus neue Gemeinsamkeiten. Selbstwirksamkeitserfahrungen, das Gefühl, Kontrolle über das eigene Handeln und die eigenen Entscheidungen zu haben (Kohärenzgefühl), Eigenaktivität und Verantwortungsübernahme sind weitere entwicklungswirksame Aspekte des kindlichen Spiels.

Entscheidend ist dabei das *gemeinsame* Spiel. Hier werden kognitive, soziale, sprachliche, emotionale, motorische Kompetenzen „auf Augenhöhe“ erworben. Bezüglich des Bedürfnisses nach „Spiel“ gibt es keinerlei Unterschiede bei den Kindern, die sich aus einer Beeinträchtigung oder Entwicklungsgefährdung ableiten könnten. Lediglich die Umsetzungsmöglichkeiten sind verschieden – so verschieden, wie Kinder ohnehin sind. So kann es sein, dass einige Kinder mehr Begleitung und Assistenz benötigen, um „ins Spiel“ zu kommen, als andere.

Auf Seiten der Fachkräfte ist dabei ein sehr hohes Maß an Sensibilität erforderlich. Annedore Prengel spricht hier von einer feinfühligem, d. h. „subtilen Form der Gestaltung der Kommunikation“ (2010 a, S. 33), Wertfein/Lehman (2012)

² Zu verweisen ist an dieser Stelle auf die Handreichungen zu den Bildungsleitlinien des Landes Schleswig-Holstein, in denen jeder dieser Aspekte jeweils ausführlich dargestellt wird. Vgl. auch Kreuzer/Ytterhus 2008, Herm 2007.

beschreiben die Rolle der Fachkraft als „empathische Spielpartnerin“ und „Vermittlerin“. Aufgabe der Fachkräfte ist es, Spielsituationen oder Lernanlässe zu initiieren, zu strukturieren und zu begleiten, in denen *alle* Kinder teilhaben können. Ein Beispiel:

Magnus (6) ist ein Kind mit Trisomie 21. Er kommuniziert mit Gebärden und seiner Mimik. Andere Kinder würden ihn vermutlich als „krank“ oder „komisch“ ansehen – aber nicht so in seiner Kita. Bei langen Spaziergängen sitzt Magnus in der Kinderkarre und wird dadurch zwar häufig als „Baby“ bezeichnet. Ein Junge aus der Gruppe beschreibt ihn in einer solchen Situation aber als „Lokführer“, weil Magnus in der Kinderkarre die Reihe anführt und beginnt, die Geräusche einer Lokomotive zu imitieren – und die anderen Kinder machen mit. Die pädagogische Fachkraft zeigt Magnus nun die Gebärde für „Zug“ und er imitiert daraufhin das Lenken des Zuges.

Didaktisch betrachtet ist die Gestaltung und Struktur des Alltags von besonderer Bedeutung. Entscheidend ist ein hohes Maß an Verlässlichkeit bezüglich der Räumlichkeiten, des Tagesablaufes und der Kontinuität der Bezugspersonen. Ein so gestalteter Rahmen bietet den Kindern Sicherheit und Halt.

Folgende weitere Strukturmerkmale können die Teilhabe aller Kinder am Leben in der Kindertageseinrichtung sichern:

- Eine klare und verlässliche Tagesstruktur,
- Rituale,
- angemessenes Mobiliar,
- visuelle und taktile Orientierungshilfen,
- alltägliche Materialien, die spezifischen therapeutischen Materialien vorzuziehen sind, da sie höheren Aufforderungscharakter haben,
- kulturell vielfältige Angebote,
- die Berücksichtigung der Genderperspektive,
- die Erreichbarkeit der (Spiel-)Materialien für jedes Kind,

5



- die Berücksichtigung der individuellen Bedürfnisse und Interessen der Kinder.

„Ein Kind, was körperbehindert ist und sich lange krabbelnd fortbewegt hat und da auch immer dabei war. Viele Spiele haben dann auch krabbelnd stattgefunden, die anderen haben sich dann auch einfach noch mehr in Bodennähe aufgehalten.“ (Ausschnitt aus einem Interview mit einer Heilpädagogin in: Leibniz Universität Hannover/Landesarbeitsgemeinschaft Elterninitiativen Bremen/Niedersachsen 2011, S. 17)

Das folgende ausführliche Praxisbeispiel von Cornelia Schlick illustriert, wie diese Aspekte in die Praxis umgesetzt werden können.

Praxisbeispiel

Die Kindertagesstätte „Blumenwiese“ achtet darauf, dass sich die pädagogischen Angebote und die tägliche Bildungsarbeit im Bildungsbereich „Körper, Gesundheit und Bewegung“ sowohl konzeptionell als auch in der praktischen Umsetzung an der Querschnittsdimension „Inklusion“ orientieren. Bei der Umsetzung entsprechender Angebote werden sowohl die Rahmenbedingungen als auch die methodisch-didaktischen Überlegungen berücksichtigt.

Die Rahmenbedingungen

Vorbereitete Umgebung

- **Gruppengröße:**
maximal 12 Kinder (behinderte und nicht behinderte Kinder)
- **Alter:**
alle Gruppenkonstellationen denkbar
- **Gruppenstruktur:**
kann eine offene oder geschlossene Gruppe sein
- **Pädagogische Fachkräfte:**
zusätzlich zum Personal die Heilpädagogin oder eine Motopädagogin, Erzieherin mit Zusatzqualifikation Psychomotorik
- **Raum:**
Turnhalle, Bewegungsraum, Gruppenraum, Außengelände, Spielplatz, Natur und Wald
- **Materialien:**
übliche Sporthallengeräte, Geräte im Bewegungsraum wie Kästen (groß und klein), Weichbodenmatten, Turnmatten, Schaukelanlage, Taue, Ringe, Sprossenwand, Bänke, Kletternetze, Schaukeltuch, Seile, Karabiner, zusätzlich die üblichen Kleinmaterialien wie Bälle, verschiedene Seile, Chiffontücher (groß und klein), Schwungtücher, Rollbretter, Materialien, die die Sinne in vielfältiger Weise anregen, z. B. Bohnenwanne, Rasierschaum und Spiegel, Tonnen, Stapelbecher oder Eimer, Massagematerialien ... Rampen für den Rollstuhlbereich

Wenn nur der Gruppenraum für das Bewegungsangebot zur Verfügung steht und psychomotorische Geräte oder Sportgeräte nicht vor Ort sind, kann ebenso mit Alltagsmaterialien oder kreativem Materialangebot (ausgediente Bettlaken, Alltagsmaterialien, Naturmaterialien) bewegt gearbeitet werden.



Methodisch-didaktische Überlegungen

Ein inklusives Bewegungsangebot kann als offenes oder angeleitetes Angebot durchgeführt werden. Immer sind jedoch die Grundlagen der Psychomotorik / Motopädagogik und deren Prinzipien ein wichtiges Element in den Planungen. Je nach Schweregrad der Behinderung müssen die Prinzipien gelebt und differenziert umgesetzt werden.

Prinzip der Selbsttätigkeit und Freiwilligkeit

Der Schwerpunkt einer „Bewegungswelt für alle“ liegt in einem vielfältigen und attraktiven Bewegungsangebot, welches alle Kinder auffordert, Eigeninitiative zu entwickeln – selbstbestimmt, selbstaktiv und freiwillig.

Prinzip der Unversehrtheit

Das Prinzip der Unversehrtheit zielt nicht nur auf die Sicherheit der angebotenen Bewegungslandschaft oder der Aufbauten. Es geht auch darum, die seelische Unversehrtheit zu gewährleisten, indem ein respektvoller Umgang in der Gruppe gelebt wird. Einfache Strukturen ermöglichen immer wieder Wohlbefinden und Teilhabe. Die pädagogische Fachkraft schafft einen sicheren Rahmen durch äußere Bedingungen wie geeignete Rückzugsmöglichkeiten (z. B. eine Ruheecke, ein Ruhezelt, gebaut mit einem Schwungtuch). Eine mögliche Überforderung durch das Spielgeschehen (z. B. durch eine zu große Halle, durch Lärm oder durch zu viele Kinder/zu viele Erwachsene) ist zu vermeiden. Und schon eine „Massage- und Liegecke“ für einzelne Kinder bedeutet Teilhabe. Denn auch, wenn die Kinder mit Behinderungen nicht aktiv am Spielgeschehen beteiligt sind, nehmen sie es über ihre Sinne auf.

Wettspiele oder Ausscheidespiele sind entweder zu vermeiden oder müssen für Kinder mit Behinderungen entsprechend ihren Möglichkeiten verändert werden. Das heißt nicht unbedingt, dass Kinder mit Behinderungen sich nicht „messen“ möchten! Auch das Messen mit anderen gehört zur gleichberechtigten Teilhabe.

Prinzip der Partizipation

Kinder sollten immer die Möglichkeit haben, eigene Spielideen einzubringen und die Spielsituation zu verändern, denn sie wissen am besten, wie eine Spielidee verändert werden muss, damit *alle* Kinder mitspielen können.

Dabei kann es schon vorkommen, dass alle gemeinsam überlegen müssen, welche „besonderen“ Fahrzeuge gebaut werden könnten, damit alle Mitglieder der Gruppe im Spiel aktiv sein können.

Die pädagogische Fachkraft wird über Beobachtung der Haltung, der Gestik und Mimik des Kindes (mit einer Behinderung) ein Gespür entwickeln für die individuellen Wünsche nach einer Spielaktion und dem Kind „folgen“. Auch das ist Partizipation und Teilhabe.

Prinzip der Personenorientierung

Personenorientierung ist ein wichtiges Element auch in einem Bewegungsangebot und gibt den Blick frei auf die vorhandenen Ressourcen. Welche motorischen Grundfertigkeiten stehen dem Kind zur Verfügung, machen ihm Freude und motivieren es, selber aktiv zu werden?

Ein Kind im Rollstuhl kann aus dem Rollstuhl heraus auf einer Mattenbahn rollen oder robben, möchte schräge Flächen („kleine Berge“) in der Längsrolle hinunterrollen, kann sich wie

5



andere Kinder eine Bank hinaufziehen. Wichtig ist immer, dass dem Kind genügend „Spielraum“ und Zeit gelassen wird. Eine vermeintlich gut gemeinte „Hilfe“ („Ich schiebe dich mal die Bank hoch.“) ist nicht erforderlich. *Nur die Aktion, die das Kind selber schafft, wirkt auf die Entwicklung des Selbstvertrauens, des positiven Selbstbildes und der Selbstwirksamkeit.*

Prinzip der Interaktion und Kommunikation

Wichtig für ein gemeinsames Bewegungsangebot sind Spielideen, die kooperativ und interaktiv jedem Gruppenmitglied ein Mitspielen ermöglichen. Hierzu gehören:

- Schwungtuchspiele
- Kooperationsspiele
- Slalomparcours (mit Rollstuhl oder Rollbrett oder gebauten Fahrzeugen, in denen alle gemeinsam sitzen und fahren können)
- Türme bauen aus Eimern und Kartons
- Musik und Bewegung
- Bewegung, Rhythmus und Sprache (Klatschspiele)
- Musikstopp-Spiele ...

Die Rolle der pädagogischen Fachkraft

Die pädagogische Fachkraft hat neben Organisation, Planung (vorbereitete Umgebung!) und Beobachtung vor allem auch die Rolle der Mitspielerin! Sie muss jedoch keine Hilfestellung leisten (denn die einzelnen Angebote sind ja so gestaltet, dass die Kinder selbst aktiv und sicher handeln können!).

Das „turnerische“ Vormachen und Nachmachen erübrigt sich oder gilt nur für Kinder, die motorisch weiter sind und eine Grundfertigkeit vertiefen möchten. Wenn Bewegungen an einzelnen Stationen gezeigt werden sollen (Vorbild), dann können auch Kinder eine Idee vorführen.

Die Ansprache erfolgt einfach, deutlich und in klaren Sätzen (bei hörgeschädigten Kindern mit unterstützender Kommunikation arbeiten).

Die größte Herausforderung ist immer wieder, sich selbst und dem Kind Zeit zu geben, eine motorische Aktion selbstaktiv auszuführen.

IN EINER BEWEGUNGSWELT FÜR ALLE IST WENIGER MEHR!



5.4 Die institutionellen Rahmenbedingungen

Gelingende Inklusion bedarf nicht nur konzeptioneller Grundlagen. Das beschriebene methodische Vorgehen kann nur unter bestimmten Rahmenbedingungen erfolgreich umgesetzt werden. Auf der Ebene der Institution sind vor allem drei Aspekte von Bedeutung: Barrierefreiheit, Möglichkeiten der Partizipation von Eltern und Kindern und die Fachkraft-Kind-Relation (vgl. Viernickel/Nentwig-Gesemann/Nicolai/Schwarz/Schwenker 2013).

5.4.1 Barrierefreiheit

Eine inklusive Kindertageseinrichtung stellt wohnortnahe, niederschwellige und vor allem barrierefreie Lern- und Lebensbedingungen für Kinder zur Verfügung. Diese letzte Bedingung bezieht sich nicht nur auf mögliche Schwellen innerhalb und außerhalb der Einrichtung, die ggf. von Rollstuhlfahrer/innen nicht bewältigt werden können. Auch eine unklare Tagesstruktur oder zu große Gruppen können Barrieren für Kinder und ihre Familien darstellen. Es geht also grundsätzlich um Barrieren, die Spielen, Lernen und Partizipation behindern, d. h. um eine mangelnde Übereinstimmung zwischen äußeren Bedingungen und individuellen Voraussetzungen der kindlichen Entwicklungs- und Lernprozesse (vgl. Kron 2010; Hinweise zum Thema: Unfallkasse Nordrhein-Westfalen 2010; Landesunfallkasse Hamburg 2003).

Ziel einer inklusiven Kindertageseinrichtung sollte es sein, für jedes Kind (und auch für Besucher/innen, Eltern etc.) offen zu sein: „Barrierefreiheit bedeutet grundsätzlich, dass allen Menschen die Zugänglichkeit und Benutzbarkeit von Gebäuden und Informationen in allen Lebensbereichen ermöglicht wird, ohne dass sie auf

fremde Hilfe angewiesen sind.“ (Unfallkasse Nordrhein-Westfalen 2010, S. 5) Dabei ist darauf zu achten, dass Barrierefreiheit konsequent durchgehalten wird und nicht nur *ein* Element an die Bedürfnisse angepasst wird (z. B. nur der Handlauf).

Faustregeln

- Die „Räder-Füße“-Regel: Angebote sollten sowohl für Rollstuhlnutzende als auch für gehende Kinder (+ Besucher/innen) nutzbar sein.
- Die „Zwei-Kanal“-Regel: Informationen sollten mindestens über zwei Sinne erfassbar sein (auditiv, visuell, taktil ...).
- Die KISS-Regel - keep it short and simple: halte es kurz und einfach - Verwendung von „leichter Sprache“.

(Bundesministerium für Wirtschaft und Technologie 2010)

Literaturtipps zur Vertiefung:

Landesunfallkasse Hamburg: Die barrierefreie Schule - nicht nur für Körperbehinderte. Sicherheit in der Schule Tipp 27. Hamburg, März 2003.

Unfallkasse Nordrhein-Westfalen: Barrierefreiheit. Wahrnehmen - erkennen - erreichen. Barrierefreiheit - eine Schule für alle. Düsseldorf 2010.

Unfallkasse Nord/Ministerium für Soziales, Gesundheit, Wissenschaft und Gleichstellung Landes Schleswig-Holstein (Hg.): Kinder unter drei Jahren sicher betreuen. Kiel.

5.4.2 Partizipation

Partizipation – ebenfalls eine eigene Querschnittsdimension – ist gleichzeitig eines der Kernelemente von Inklusion und auf verschiedenen Ebenen von großer Bedeutung. An einigen Stellen ist die Beteiligung von Eltern und Kindern am und im Kita-Alltag bereits vorgesehen bzw. fest installiert. Wir wollen an dieser Stelle als ein zentrales Moment das Beschwerdeverfahren für Kinder skizzieren. Es ermöglicht Kindern, ihre Rechte wahrzunehmen, zu vertreten und gemeinsam mit anderen umzusetzen.

Die strukturelle Verankerung von Beteiligungs- und Mitwirkungsrechten der Kinder ist wesentlicher Bestandteil eines inklusiven Konzepts, das die unterschiedlichen Bedürfnisse von Kindern berücksichtigt.

Was ist in diesem Zusammenhang eigentlich unter dem Begriff „Beschwerde“ zu verstehen? Und wie kann mit den Beschwerden umgegangen werden? Diese Fragen stellen sich dabei für die Praxis.

Der Duden definiert eine Beschwerde als „Klage, mit der man sich [an höherer Stelle] über jemanden, etwas beschwert.“ (Duden online, www.duden.de, letzter Zugriff 8.1.14)

Für Kindertageseinrichtungen, in denen Kinder sowohl Beschwerdeempfänger als auch Beschwerdeführer sind, muss diese Definition noch weiter gefasst werden. Kinder äußern Beschwerden häufig nicht direkt. Ihnen ist es in vielen Fällen nicht bewusst, dass sie in dieser Situation eine Beschwerde äußern: Und auch das konkrete Ziel, die Beschwerdeursache zu beseitigen oder eine Entschädigung/Wiedergutmachung zu erhalten, liegt nicht immer vor. Manchmal geht es den Kindern auch ausschließlich darum, gehört zu werden.

Formulierungen wie „Ich möchte mich über ... beschweren“ werden von Kindern unserer Erfahrung nach erst im Zuge einer intensiven Auseinandersetzung mit der Thematik geäußert. Häufiger signalisieren Kita-Kinder Beschwerden zunächst so „verpackt“, dass sie als Beschwerde nicht gleich erkennbar sind. Dann beziehen sie ihre Beschwerde nicht auf eine konkrete Ursache/Situation, sondern signalisieren eher allgemeines Unwohlsein durch Fragen wie „Kommt Mama bald?“, durch Aussagen wie „Mir ist langweilig“ oder durch personenbezogene Meinungen wie „Die großen Jungs sind voll doof!“. Sie können ihr Unwohlsein aber auch nonverbal zeigen, indem sie sich beispielsweise zurückziehen, weinen, aggressiv werden oder sich anderweitig körperlich ausagieren. Diese Äußerungen bzw. diese Verhaltensweisen müssen dann in einem gemeinsamen dialogischen Prozess zwischen Kindern und Erwachsenen erst „ausgepackt“ und konkretisiert werden, um daran weiterarbeiten zu können.

Halten wir also fest: Eine Beschwerde in diesem Sinn ist ein wie auch immer geäußertes oder gezeigtes Unwohlsein, eine Unzufriedenheit oder ein Veränderungswunsch, bezogen auf einen Sachverhalt oder das Verhalten einer Person.

Damit jedes Kind seine Bedürfnisse äußern kann und auch wahrgenommen wird, bedarf es folgender Grundhaltung: Nicht das Kind hat sich in einem vorgegebenen Rahmen zu beschweren, sondern umgekehrt ist es vorrangig die Aufgabe der Fachkräfte, jedem Kind die Äußerung seiner Bedürfnisse und ein „Gehörtwerden“ zu ermöglichen.

Für die pädagogische Arbeit in der Kita ist das nicht erfüllte Bedürfnis, das hinter einer wie auch immer geäußerten Beschwerde stecken



könnte, der zentrale Aspekt. Die Auseinandersetzung mit den Beschwerden der Kinder ist damit immer eine Auseinandersetzung mit den Bedürfnissen der Mädchen und Jungen.

Im Alltag der Kindertageseinrichtung heißt das, auch die individuellen Bedürfnisse und Unterschiede von Kindern wahrzunehmen, zu beachten und gemeinsam dafür zu sorgen, dass keine Benachteiligung entsteht. Ein Beschwerdeverfahren zu entwickeln bedeutet, die Vielfalt der Kinder und Erwachsenen in den Blick zu nehmen. Damit ist es ein Schritt in Richtung Inklusion.

Bei der Entwicklung eines Beschwerdeverfahrens geht es um drei aufeinander aufbauende Teilbereiche. Jede Beschwerde eines Kindes muss, um weiter bearbeitet zu werden, von den Fachkräften erst einmal wahrgenommen und verstanden werden. Gerade wenn die Themen Beschwerden und Beschwerdebearbeitung noch nicht fest im Kitaalltag verankert sind, brauchen die Kinder Erwachsene, die ihre verschieden geäußerten Beschwerden bewusst wahrnehmen und zum Thema machen.

Nach der Wahrnehmung einer Beschwerde eines Kindes geht es um das Aufnehmen der Beschwerde. Dafür ist oft eine Konkretisierung des Anliegens notwendig. Erst wenn klar ist, worum es dem Kind geht, kann eine Bearbeitung der Beschwerde erfolgen.

a) Beschwerden bewusst wahrnehmen und annehmen

b) Beschwerden aufnehmen und konkretisieren

c) Beschwerden bearbeiten und Ergebnisse rückmelden

Ein Beschwerdeverfahren unterstützt das Erleben der Kinder, wichtig und würdig zu sein. Ebenso stärkt es ihre Bereitschaft, sich einzubringen und die Initiative zu ergreifen. Kinder und Erwachsene machen sich gemeinsam auf den Weg, an diesem Thema zu wachsen, und haben die Möglichkeit, ihre sozialen und emotionalen Kompetenzen zu erweitern.

Ein achtsamer, feinfühligere Umgang mit den Beschwerden ist dabei unabhängig vom Alter, der Herkunft, den besonderen Bedürfnissen oder dem Entwicklungsstand der Kinder. Nur die Methoden und pädagogischen Vorgehensweisen unterscheiden sich. Jüngere Kinder oder Kinder mit besonderen Bedürfnissen brauchen eine individuelle Prozessbegleitung durch Fachkräfte. Für sie ist es notwendig, dass die Beschwerden eng von einer Person begleitet und zeitnah abgearbeitet werden. So erhalten gerade diese Kinder die Möglichkeit, in den Umgang mit Beschwerden „hineinzuwachsen“ und sich mit wachsenden Fähigkeiten immer mehr einzubringen.

Literartipps zur Vertiefung:

Knauer, R./Hansen, R. (Hrsg.):
Erfolgreich starten. Leitlinien zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen. Kiel 2014 (5. Aufl.).

Hansen, R./Knauer, R./Sturzenhecker, B.:
Partizipation in Kindertageseinrichtungen.
So gelingt Demokratiebildung mit Kindern!
Weimar Berlin 2011.

Regner, M./Schubert-Suffrian, F.:
„Beschwerdeverfahren für Kinder“. kindergarten heute - praxis kompakt. Freiburg/Brsg. 2009.

Regner, M./Schubert-Suffrian, F.:
Partizipation in der Kita - Projekte mit Kindern gestalten. Freiburg/Brsg. 2011.

5.4.3 Fachkraft-Kind-Relation

Um den sehr unterschiedlichen Bedarfen der Kinder in einer inklusiven Kindertageseinrichtung Rechnung tragen zu können, müssen die Rahmenbedingungen so angepasst werden, dass der durch die Aufnahme eines Kindes mit Behinderung bedingte zusätzliche Unterstützungsbedarf in der Gruppe kompensiert wird. Dies soll vor allem durch eine Verbesserung der Fachkraft-Kind-Relation (kleinere Gruppen und/oder mehr Fachkräfte) erfolgen. Die Gruppe sollte bewusst heterogen zusammengesetzt sein. Ausschließlich Kinder mit Behinderungen in einer Gruppe zusammenzufassen wäre nämlich weder inklusiv noch würde das der Entwicklung der Kinder dienen. Eine Überbelegung der Gruppe sowie eine Unterbesetzung auf Seiten des Personals sollten auf jeden Fall vermieden werden. Gerade in kleinen Gruppen von inklusiven Einrichtungen können Fachkräfte einfühlsam und entwicklungsangemessen auf die Bedürfnisse der Kinder eingehen. Für die sehr unterschiedlichen Bedarfe auf Seiten der Kinder sind ebenso unterschiedliche Kompetenzen auf Seiten des Personals erforderlich, so dass folgende wichtige pädagogische Erfordernisse sichergestellt werden können:

- die Herstellung von Bindung,
- eine hohe Interaktionsfrequenz auf der Kind-Kind-Ebene sowie Fachkraft-Kind-Ebene,
- eine sensible und unmittelbare Reaktion der Fachkräfte auf Signale der Kinder,
- das Eingehen der Fachkräfte auf individuelle Bedürfnisse sowie
- Individualisierung und
- Binnendifferenzierung.

5.5 Die personelle Ebene

Die pädagogische Fachkraft spielt bei der Realisierung von Inklusion eine zentrale Rolle. Sie muss die konzeptionellen und methodisch-didaktischen Vorgaben umsetzen und im Alltag wirksam werden lassen. Ihre Aufgabe ist es, Teilhabeprozesse in heterogenen Gruppen zu initiieren. Dabei gilt, dass

- „[...] das Sein der Erzieherin das erste Wirkende ist,
- ihr Tun an zweiter Stelle steht und
- zuletzt erst das kommt, was sie redet.“
(Klein 2010, S. 19)

Im Folgenden sollen kurz die Bedeutung der Fachkraft skizziert, das multiprofessionelle Team beschrieben und Aspekte von Interdisziplinarität und Kooperation angesprochen werden.

5.5.1 Die Bedeutung der Fachkräfte

Ausgangspunkt für eine gezielte pädagogische Begleitung ist die umfassende Beobachtung der Kinder und eine darauf aufbauende Entwicklung individueller Bildungsziele. So können gezielt Spielsituationen und Lernanlässe für heterogene Gruppen initiiert werden, die *allen* Kindern Teilhabe ermöglichen. *Einerseits* sollen die zu arrangierenden Settings eine Balance zwischen strukturierten Phasen und Freispiel schaffen. „Den Erwachsenen kommt dabei die Aufgabe zu, den Kontext so zu planen und zu gestalten, dass Situationen des gemeinsamen Denkens ermöglicht werden und ein Gleichgewicht zwischen kindinitiiert und erwachseneninitiiert Interaktion hergestellt wird.“ (Jungmann/Albers 2008, S. 10) *Andererseits* besteht die Herausforderung darin, sowohl den individuellen Bedarfen des einzelnen Kindes als auch den sozial-integrativen (kollektiven) Bedürfnissen der Gruppe gerecht zu werden.



Auf Seiten der Fachkräfte ist dabei ein zurückhaltendes, behutsames Verhalten erforderlich. Eine empathische Unterstützung kann dagegen helfen, eine kritische Situation zu bewältigen. Oft ist es im Sinne der Resilienzförderung sogar gut, *mitzuspielen*, die Sprache der Kinder zu sprechen und sich auf die Spielebene des Kindes einzulassen. Kurz: Die Fachkraft befindet sich in einer wichtigen Mittlerfunktion, um Kommunikation und Interaktion zwischen den Kindern zu ermöglichen.

5.5.2 Multiprofessionelle Teams

Die beste Konzeption und die besten Rahmenbedingungen können jedoch nichts bewirken, wenn nicht ausreichend und gut qualifiziertes Personal vorhanden ist, das hinter dem Gedanken der Inklusion steht.

Gerade eine inklusive Kindertageseinrichtung erfordert fachliche Kompetenz. Denn das traditionelle „Kerngeschäft“ einer Kindertageseinrichtung, also die Betreuung, Bildung, Erziehung und Begleitung, wird erweitert u. a. durch die Pflege von schwerst-mehrfach behinderten Kindern, die Beratung von Eltern und vor allem die gezielte Diagnostik. Diese Aufgaben setzen entsprechend ausgebildetes Personal voraus. Erforderlich ist ein multiprofessionelles Team, das sich auf Augenhöhe begegnet und in der Lage ist, interdisziplinär zusammen zu arbeiten (vgl. Stahlmann 2012).

Sozialpädagogische Assistentinnen/Assistenten und Absolventinnen/Absolventen verschiedener Fachschulen (Heilerziehungspfleger/innen; Erzieher/innen; Heil- und Motopädagogen/-pädagoginnen) stellen derzeit den Großteil der Mitarbeitenden in Kindertageseinrichtungen.

Zunehmend arbeiten auch Absolventinnen/Absolventen spezifischer Hochschulstudiengänge wie Kindheitspädagoginnen/-pädagogen (BA/MA) in Kindertageseinrichtungen. Und nicht zuletzt können Personen mit therapeutischen Berufen aus der Logopädie, Ergotherapie, Physiotherapie mit zu den Teams gehören. Gerade in inklusiven Einrichtungen kommt der heilpädagogischen Begleitung eine zentrale Rolle zu, schon weil hier eventuell benötigtes Fachwissen zum Kind kommt – nicht umgekehrt.

Bei multiprofessionellen Teams sind grundsätzlich folgende Aspekte dringend zu beachten:

- Unabdingbar ist eine klare Arbeitsplatzbeschreibung für die jeweiligen Professionen und Stellen.
- Teammitglieder aus den Professionen Heilpädagogik, Heilerziehungspflege sowie mit therapeutischen Berufen sind für Kinder mit entsprechenden Bedarfen in der Regel *zusätzlich* einzusetzen.

5.5.3 Interdisziplinarität und Kooperation

Eine inklusive Kindertageseinrichtung und ein multiprofessionelles Team sind angewiesen auf eine gute Zusammenarbeit der verschiedenen Professionen. Jeder Beruf bringt spezifische Fähigkeiten und Kenntnisse mit. An verschiedenen Stellen kann es jedoch zu Reibungsverlusten kommen, weil z. B. nicht alle Beteiligten die „gleiche Sprache“ sprechen. Zu diesem Themenbereich können hier nur die wichtigsten Aspekte angesprochen werden. Dabei wird unterschieden zwischen der etwas allgemeineren Kooperation und der etwas spezifischeren Interdisziplinarität (vgl. Stahlmann 2011, eine Checkliste für Aufgaben eines inklusiven Teams bei Könitz 2012, S. 44 f.; vgl. a. Sarimski 2012).

Kooperation

Kooperation ist der *Prozess* der Zusammenarbeit von Fachkräften. Hier geht es um „eine Form der Zusammenarbeit [...], in der gemeinsam [...] an Lösungen gearbeitet wird, dass jeder der Beteiligten sowohl den Prozess als auch bisher erzielte Ergebnisse für sich als zufrieden stellend bezeichnen kann.“ (Palmowski 2002, 373) Es handelt sich dabei um eine bewusste, von allen Beteiligten verantwortete, zielgerichtete, gleichwertige und konkurrenzarme Zusammenarbeit. Dabei können verschiedenen Formen der Kooperation unterschieden werden: Die *interne Kooperation* bezieht sich auf inner-systemische Bezüge (z. B. Teamarbeit); die *externe Kooperation* umfasst das Zusammenwirken verschiedener Bildungs- und Erziehungssysteme. *Horizontale* Kooperation findet bei Einrichtungen statt, die auf gleicher Ebene liegen (Schule - Schule), *vertikale* Kooperation bei Einrichtungen unterschiedlicher Ebenen (Kindertagesstätte - Schule).

Gelingende Kooperation setzt Dialogfähigkeit und Offenheit der beteiligten Fachkräfte voraus und benötigt Kontinuität und Verbindlichkeit auf allen Seiten. Mit ihr sollen Zuständigkeitsgrenzen überwunden und zusätzliche Fachkompetenz in einem gemeinsamen Aushandlungsprozess sowie Wissens- und Kompetenztransfer realisiert werden. Aus diesen Überlegungen ergeben sich zwei Mindestanforderungen an Kooperation:

- Ausgangs- und Zielpunkt jeder Zusammenarbeit muss die konkrete Lebenssituation und -lage der Kinder und ihrer Familien sein.
- Ressourcen- und Stärkenorientierung stehen im Mittelpunkt der Bemühungen.

Interdisziplinarität

Mit Blick auf praktisch relevante Handlungs- und Planungsprinzipien der pädagogischen Arbeit lassen sich nach Goll (1996) unter anderem folgende Formen der interdisziplinären Zusammenarbeit unterscheiden:

Multidisziplinarität/-professionalität ist dadurch gekennzeichnet, dass Fachkräfte verschiedener Professionen *nebeneinander* planen und handeln. Jede beteiligte Disziplin, etwa die Heilpädagogik oder Motopädagogik, behält ihre fachliche Identität, ihre Sprache und Vorgehensweise. Hier geht es um gegenseitige Ergänzung und Anregung. Aus inklusiver Sicht ist für *Interdisziplinarität* zu plädieren. Mit dieser Form gelingt es, *miteinander* zu planen und *miteinander* zu handeln. Hier werden Anregungen und Ideen anderer Professionen mit in die eigene Disziplin aufgenommen. So kann es hilfreich sein, auf der Basis einer *heilpädagogischen* Diagnostik mit *pädagogischen* Fachkräften zusammen zu überlegen, wie ein Kind mit einer Behinderung ins gemeinsame Spiel mit anderen Kindern begleitet werden kann.

Die Verständigung ist ein dauerhafter Prozess, an dem Angehörige, Eltern und Familien der Kinder von Anfang an als gleichberechtigte Partner beteiligt sein sollten. Basis einer gelingenden Zusammenarbeit ist ein gemeinsames Menschenbild: „Ohne ein gemeinsames oder angenähertes Bild vom Menschen und von seiner Bestimmung ist eigentlich Zusammenarbeit nicht möglich, jedenfalls Zusammenarbeit, die als umfassende Hilfe zur wirklichen Antwort auf die existentielle Not des behinderten Menschen werden kann.“ (Speck 2003, S. 318) Diese Perspektive erfordert:

- die Fähigkeit, die jeweils eigenen Aufgaben und Kompetenzen beschreiben und vertreten zu können,
- die Fähigkeit, die Aufgaben und Kompetenzen der jeweils anderen Disziplin anzuerkennen,
- die prinzipielle Offenheit gegenüber dem Wissen, Wollen und Können der anderen Disziplinen,
- den Willen zu lernen sowie die Bereitschaft, die eigenen disziplinären Vorstellungen zur Disposition zu stellen,
- Transparenz hinsichtlich der Entscheidungsstruktur sowie der Kompetenz- und Machtverteilung in der Kindertageseinrichtung,
- ein kollegiales, gleichberechtigtes Miteinander der verschiedenen Berufsgruppen sowie die Entwicklung einer gemeinsamen Sprache,
- Supervision,
- Fallsupervision/-besprechungen,
- Teambesprechungen,
- Fachberatung,
- (gemeinsame) Fort- und Weiterbildung,
- (gemeinsame) Vor- und Nachbereitung.



Literaturtipps zur Vertiefung:

Stahlmann, M.:

„Interdisziplinarität und Transdisziplinarität“ und „Kooperation und Koordination“. In: Enzyklopädie Behindertenpädagogik (Hrsg.: Iris Beck, Georg Feuser, W. Jantzen, Peter Wachtel. Gesamt-Hrsg.: Wolfgang Jantzen) Band 6 (Hrsg.: Greving, H./ Beck, I.). Stuttgart 2011a, S. 220-225 + 225-232.

Stahlmann, M.:

Inklusive Kitas brauchen inklusive Teams - Inklusion braucht Professionalität (In leicht veränderter Form zuerst erschienen in: heilpaedagogik.de 4/2011b, S. 26-27.)

Die Kindertageseinrichtung im inklusiven Sozialraum
und die Zusammenarbeit mit Eltern



6

Die Kindertageseinrichtung im inklusiven Sozialraum und die Zusammenarbeit mit Eltern

Die beste Kindertageseinrichtung kann nicht erfolgreich inklusiv arbeiten, wenn das Umfeld dies nicht unterstützt. Ist das Ziel eine dauerhafte Sicherung gleichberechtigter Teilhabe aller Kinder am gesellschaftlichen Leben, so darf Inklusion nicht an der Ausgangstür der Kita enden. An dieser Stelle ist eine *Sozialraumorientierung* der Kindertageseinrichtung notwendig (6.1). Obwohl Eltern strukturell sowohl Teil des Sozialraumes als auch Teil der Kindertageseinrichtung sind, muss die *Zusammenarbeit mit Eltern* als besondere Herausforderung hervorgehoben werden (6.2).



6.1 Sozialraumorientierung

Kinder und ihre Familien leben in Stadtteilen und Gemeinden, in denen sie spielen, arbeiten, einkaufen oder später in die Schule gehen. In diesem geografischen und sozialen Lebensraum machen Kinder erste soziale Erfahrungen, erleben Nachbarschaften und Freundschaften, aber auch Ablehnung und Diskriminierung. (vgl. Hinte 2002, S. 11, zit. n. Franz/Beck 2007, S. 33.) Hier befindet sich auch die Kindertageseinrichtung als oft erste außerfamiliäre pädagogische Einrichtung für Kinder.³

Mit der Etablierung einer *inklusiven* Kindertageseinrichtung sollte zugleich die Vernetzung im Sozialraum einhergehen, der sich ebenfalls der Inklusion verschrieben hat. Unabhängig von der akademischen Debatte um die Begrifflichkeit (ob Sozialraum, Gemeinwesen, Stadtteil, Quartier etc.) geht es darum, dass Ausgrenzung von Menschen nirgends zugelassen wird. Auch die Menschen im Sozialraum setzen sich füreinander ein und gestalten gemeinsam das Zusammenleben. Eine enge Zusammenarbeit der Kindertageseinrichtung mit dem Jugendamt, den Schulen, der Frühförderung und anderen Fachdiensten aber auch der Feuerwehr, den Vereinen und dem Supermarkt gehören entsprechend dazu.

³ Da die Sozialraumorientierung eine eigene Querschnittsdimension im Rahmen der Bildungsleitlinien in Schleswig-Holstein darstellt, wird sie an dieser Stelle nur kurz angesprochen.

Was ist ein inklusiver Sozialraum?

Jedes Individuum schafft durch eigene Aktivitäten, Vorlieben und Beziehungen Sozialräume und lebt in diesen. Inklusive Sozialräume sind gleichermaßen individuelle Lebensräume und strategische Handlungsräume mit einer inklusiven Zielrichtung. Diese inklusive Zielrichtung zeichnet sich dadurch aus, dass das selbstbestimmte und gemeinschaftliche Leben aller Menschen ermöglicht werden soll. Das bedeutet, alle Menschen sollen alleine oder mit anderen in der eigenen Wohnung leben können, auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt beschäftigt sein können, Regelbildungssysteme nutzen können usw. Hierfür braucht es ein inklusives Umfeld, eine Nachbarschaft, ein Quartier im umfassenden Sinne, dass dies ermöglicht. Es braucht Kultursensibilität in allen Lebensbereichen. Es braucht Barrierefreiheit der Wohnung, des Hauses, der Wege, des öffentlichen Personennahverkehrs, der Geschäfte, der Banken, der Post, der Arztpraxen und anderer Gesundheitsdienste, des Arbeitsplatzes, des Bildungsbereichs (Kita, Schulen, Hochschulen etc.), der Freizeitangebote, der Kirchen, der kulturellen Einrichtungen, des Sports, der Politik, etc. Es braucht aber auch Beratungs- und Unterstützungsleistungen, Treffpunkte und Netzwerke, damit Menschen Sicherheit und Geborgenheit erleben, und es braucht - vielleicht am aller wichtigsten - eine gegenseitige Wertschätzung aller Menschen mit ihren unterschiedlichen Fähigkeiten und Einschränkungen.

(Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge 2011; Hervorh. i. Orig.)

Für die Entwicklung eines inklusiven Sozialraumes ist es wünschenswert, „Runde Tische“ mit allen Beteiligten einzurichten. Dabei spielt die Kindertageseinrichtung eine besondere Rolle, da sie oft ein erstes institutionelles und niederschwelliges Betreuungsangebot für die Familien darstellt. Sie ist der Beginn der Bildungsbiographie eines Kindes außerhalb der Familie.

Und es sind gerade die Übergänge (Transitionen) zwischen verschiedenen Bildungseinrichtungen, die für Kinder kritische Situationen sein können, denn sie sind stets mit einem Wechsel von Bezugspersonen und/oder Orten verbunden sind. Ganz gleich, ob von der Krippe in den Elementarbereich, von der Frühförderung in die Kindertageseinrichtung oder von der Kita in die Schule: Es gibt vielfältige Anlässe für Fachkräfte, engagiert und auf Augenhöhe zusammen zu arbeiten, um die Übergänge möglichst krisenfrei für Kind und Familie zu gestalten. Insbesondere bei Kindern mit besonderen Bedürfnissen oder Assistenzbedarf ist ein guter und rechtzeitiger Informationsfluss unabdingbar. So kann beispielsweise der Übergang von einer inklusiven Kindertageseinrichtung in die Grundschule gelingen, wenn

- die Schule selbst inklusiv ist,
- die Zusammenarbeit zwischen Kindertageseinrichtung und Schule auf Augenhöhe stattfindet,
- beide Partner sich für das Wohl des Kindes (und seiner Familie) verantwortlich fühlen,
- ein „sanfter“ Übergang gestaltet wird,
- ein kompetenzorientiertes Entwicklungsprofil des Kindes mit Blick auf Fähigkeiten und Fertigkeiten entwickelt wurde, das in der Schule weitergeführt werden kann.

Zum Weiterlesen:

Ministerium für Soziales, Gesundheit, Wissenschaft und Gleichstellung des Landes Schleswig-Holstein: Den Übergang gestalten. Leitfaden zur Zusammenarbeit zwischen Kindertagesstätten und Grundschulen. Kiel 2013

6

6.2 Konstruktive Zusammenarbeit mit Eltern

„Nichts über uns – ohne uns“ lautete im Jahr 2003 ein Slogan während des Europäischen Jahres der Menschen mit Behinderungen. Menschen mit Behinderungen und ihre Angehörigen klagten damals Ausgrenzung an und den Anspruch auf Mitbestimmung ein. Entsprechend ihren Interessen und Bedürfnissen ist ihre Beteiligung an allen relevanten Prozessen von Beginn an (Kennenlernen der Einrichtung) bis zum Übergang in die Schule zwingend. Schon jetzt findet sich Partizipation von Kindern und Eltern in Konzeptionen und Elternrechten. Hier gilt es zu prüfen, ob unter der Überschrift „Inklusion“ weitere strukturelle Beteiligungsrechte bzw. -formen notwendig sind. Dies kann durchaus ein Gewinn sein. Eltern und Kinder (mit Behinderungen und besonderen Bedürfnissen) können als „Experten in eigener Sache“ oft viel kompetenter Auskunft darüber geben, welche Unterstützung sie *genau* benötigen, um am Leben in der Kindertageseinrichtung teilhaben zu können. Zu denken ist z. B. an ausführliche(re) Entwicklungsgespräche mit Eltern sowie deren Beteiligung an der Planung von spezifischen Förderungen und ihre Hilfe bei der Erkennung und Beseitigung von Barrieren. Zu berücksichtigen ist jedoch in jedem Fall einerseits die besondere gesellschaftliche Lage der Familie und andererseits die familiäre Situation im Kontext einer Krise oder einer herausfordernden Lebenssituation.

Familie heute steht unter vielfältigem Druck. Zwar gibt es nach wie vor viele erfolgreiche unterschiedliche Familienmodelle. Aus verschiedenen Untersuchungen wissen wir aber auch, dass sich viele Eltern mit der Erziehung ihrer Kinder überfordert fühlen – z. B. durch Scheidung, Trennung, Zeitmangel oder beruflichen Stress. Hinzu

kommen hohe gesellschaftliche Erwartungen an die zeitliche Flexibilität und geographische Mobilität insbesondere der berufstätigen Väter und Mütter (vgl. ausf. Broschüre Elternkooperation, Ministerium für Soziales, Gesundheit, Familie und Gleichstellung 2014).

Diese komplexen Herausforderungen an die Eltern spitzen sich in *Familien mit Kindern mit besonderen Bedürfnissen* noch einmal deutlich zu. Insbesondere deren Mütter und Väter stehen vor enormen Herausforderungen und haben manchmal das Gefühl, allein gelassen zu werden und keine Unterstützung zu erfahren. Dabei müssen gerade sie sich mit spezifischen, oft chronischen Belastungen auseinandersetzen:

- „Die Entwicklung des behinderten Kindes ist nicht vorhersagbar. Aus der eigenen Ursprungsfamilie übernommene Erziehungs- und Verhaltenskompetenzen sind nicht abrufbar.
- Angesichts der in der Regel erforderlichen lebenslangen Betreuung des behinderten Kindes ist die Elternschaft als permanent anzusehen.
- Die betroffenen Eltern sind gezwungen, sich ständig dem Entwicklungsverlauf des Kindes anzupassen; sie erleben die Möglichkeiten ihrer Einflussnahme als gering oder als gar nicht mehr möglich.
- Der Entwicklungsprozess des Kindes stellt die Eltern vor immer neue Erziehungsaufgaben.“

(Leibniz Universität Hannover/Landesarbeitsgemeinschaft Elterninitiativen Bremen/Niedersachsen 2011, S. 12)



Erschwerend kommt hinzu: Eltern von Kindern mit besonderen Bedürfnissen werden in Kindertageseinrichtungen immer wieder mit der Tatsache konfrontiert, dass sich ihr Kind im Vergleich zu gleichaltrigen Kindern anders (z.B. langsamer) entwickelt, nur schwer ins gemeinsame Spiel findet und oft einen erhöhten Förderbedarf aufweist.

Auf der anderen Seite ist aber auch ein positiver Effekt durch die gemeinsame Betreuung *aller* Kinder sowie in Folge eine Entlastung des Familienlebens zu verzeichnen. Zum Beispiel schätzen Eltern eine warme, gelassene und souveräne Atmosphäre in der Einrichtung, in der sie sich aufgehoben fühlen können.

Ziel der *Zusammenarbeit mit Eltern* ist es daher,

- eine gemeinsame Basis zur Entwicklungsbegleitung des Kindes zu schaffen,
- Eltern für die gemeinsame Förderung/Begleitung zu gewinnen,
- die Entwicklungsmöglichkeiten des Kindes zu maximieren,
- Stärken und Ressourcen des (Familien-)Systems und sozialen Netzwerkes zu nutzen.

Insbesondere während der Eingewöhnungszeit ist eine enge Zusammenarbeit der Fachkräfte mit den Eltern erforderlich, z.B. um ungewöhnliche Kommunikationsweisen der Kinder, Bindungserfahrungen, Diagnosen oder den Umgang mit Hilfsmitteln zu verstehen.

Bei der Umsetzung der Zusammenarbeit ist die *Partizipation* der Eltern im Rahmen einer inklusiven Kindertageseinrichtung von besonderer Bedeutung. Je mehr sie das Gefühl haben, in ihrer Lebenslage angenommen zu werden und sich mit ihren Bedürfnissen einbringen zu kön-

nen, desto größer ist die Chance, für die Kinder entwicklungsfördernde Bedingungen zu schaffen: „Den Eltern und der pädagogischen Fachkraft kommt dabei die gemeinsame Aufgabe zu, das Kind zu ermutigen, seine Gefühle zu benennen und auszudrücken, vorschnelle Hilfe zu vermeiden, soziale Netzwerke auszubauen und mit Belastungen konstruktiv umzugehen. Die Kinder und Familien sollen dabei in Entscheidungsprozesse eingebunden werden, um Verantwortung übernehmen und Selbstwirksamkeit erleben zu können.“ (Jungmann/Albers 2008, S. 11)

Die folgenden Aspekte einer Erziehungspartnerschaft mit Eltern werden getragen von der Überzeugung, dass Eltern die „Experten“ bezüglich der Belange ihrer Kinder sind und die Verantwortung für das Kind bei den Eltern verbleibt. Sie haben daher Anspruch auf Transparenz und Partizipation bei der Betreuung, Erziehung und Bildung ihres Kindes in der Kindertagesstätte.

Das Verhältnis zwischen Fachkräften und Eltern ist jedoch immer asymmetrisch, denn:

- Eltern sind Eltern, mit all ihren Emotionen, Wünschen und Sorgen. Sie besitzen ein spezifisches Wissen in Bezug auf ihr eigenes Kind.
- Fachkräfte sind Fachkräfte. Sie verfügen über generalisiertes Fachwissen.

Besonders im Fall von Kindern mit besonderen Bedürfnissen besteht zwischen Eltern und Fachkräften gegenseitige Ergänzungsbedürftigkeit: Jede Seite darf und muss davon ausgehen, dass einer des anderen bedarf. Entsprechend muss der gegenseitige Informationsfluss immer gewährleistet sein. Jedoch verbleibt die fachliche

Autorität bei der pädagogischen Fachkraft und die Eltern behalten die Verantwortung für ihr Kind. Dies bedeutet auch: Eltern sollen und dürfen nicht als Hilfsfachkräfte eingesetzt werden, damit keine Rollenkonfusion entsteht. Denn: Mutter und Vater sind keine Ko-Therapeuten!

Diese Überlegungen zeigen, dass in inklusiven Kindertageseinrichtungen die Beratung (auch Aspekte einer Erziehungsberatung) eine immer größere Bedeutung gewinnt. Diese Entwicklung setzt auf Seiten der Fachkräfte aber ein hohes Maß an Empathie und Wertschätzung auch gegenüber ungewöhnlichen Lebensentwürfen voraus!

Merkmale einer konstruktiven Zusammenarbeit mit Eltern:

- frühzeitige Einbeziehung der Eltern in die Bildungs- und Entwicklungsprozesse ihrer Kinder,
- Beziehungsaufbau und offene, wertschätzende Kommunikation,
- gegenseitige Klärung der Erwartungen,
- gemeinsame Planung und Zielvereinbarung,
- regelmäßige (Entwicklungs-)Gespräche und (thematische) Elternabende,
- Transparenz der pädagogischen Arbeit im Kontext des Auftrags,
- Information der Eltern über alle Belange des Kindes,
- Hilfen zur Reflexion der Elternrolle,
- Aufklärung über Behinderung/Beeinträchtigung/Entwicklungshindernisse und die Ermöglichung einer realistischen Einschätzung,
- Hilfen zur Alltagsbewältigung,
- Hilfe zur Selbsthilfe,
- Vermittlung von Kontakten z. B. zu Selbsthilfegruppen und Berater/innen,
- Entwicklung von Perspektiven bezüglich der Bildungsbiografie des Kindes,
- zum Teil auch (Erziehungs-)Beratung.

Zum Weiterlesen:

Friedrich, T.: Zusammenarbeit mit Eltern – Anforderungen an frühpädagogische Fachkräfte. Wiff Expertise 22. München 2011.

Retzlaff, R.: Familien stärken. Behinderung, Resilienz und systemische Therapie. Stuttgart 2010.





Rechtliche Grundlagen





7

Rechtliche Grundlagen

Im Jahr 1991 sind das Sozialgesetzbuch VIII (Kinder- und Jugendhilfegesetz) sowie in Schleswig-Holstein das Landesgesetz zur Förderung von Kindern in Tageseinrichtungen und Tagespflegestellen (KiTaG-SH) in Kraft getreten. Seitdem sehen die rechtlichen Regelungen vor, dass behinderte und nicht behinderte Kinder in Kindertageseinrichtungen und Tagespflegestellen gemeinsam gefördert werden sollen (vgl. § 5 Abs. 9 KiTaG-SH). Die Grundsätze der Arbeit in Kindertagesstätten und Kindertagespflege beschreiben weiterhin individuelle, entwicklungs- und kindbezogene Förderrechte. Eine Ausgrenzung von Kindern aufgrund des Geschlechtes, der Lebenslage, der nationalen und kulturellen Herkunft ist nicht zulässig.

Diese rechtliche Normierung hat in der pädagogischen Praxis schon in den frühen 1990er Jahren dazu geführt, dass sich in Schleswig-Holstein ein selbstverständlicher Standard an gemeinsamer Erziehung, Bildung und Betreuung aller Kinder in Kindertageseinrichtungen und Tagespflegestellen entwickelt hat.

Somit trifft die von der Bundesrepublik Deutschland am 26. März 2009 ratifizierte Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen (UN-BRK) vielfach auf eine vorbereitete soziale Wirklichkeit.

In Bezug auf den Begriff „Inklusion“ in der UN-BRK gibt es bei den Fachkräften zwar oft Verunsicherungen. Unabhängig von einer konkreten Ausdeutung lautet aber die wichtige Botschaft, dass die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in den Kindertageseinrichtungen und Tagespflegestellen die Rechtsnormen der UN-BRK oft schon jetzt erfüllen. Man kann also sagen: Inklusion beginnt früh für das Kind in Schleswig-Holstein. Und sie begann dort früh für die Kindertagesstätten.

Mit der nationalstaatlichen Anerkennung der UN-Behindertenrechtskonvention hat sich die Bundesrepublik Deutschland verpflichtet, die darin formulierten Werte und Ziele in ihr Rechtswesen und ihr staatliches Handeln zu übernehmen. Dabei betrifft die UN-Konvention alle Bürgerinnen und Bürger aller Lebensalter direkt und/oder indirekt, die behindert bzw. von Behinderung bedroht sind: „Ihre Bedeutung für die Lebenssituation von Menschen mit Behinderung ist kaum zu überschätzen. Die Konvention steht zu Recht für einen Wechsel von einer Politik der Fürsorge hin zu einer Politik der Rechte. Sie [...] erhebt die Rechte von Menschen mit Behinderung zur Grundlage und zum Maßstab politischen Handelns.“ (Aichele 2010, S. 13)

Inklusion in Bezug auf Menschen mit Behinderung betrifft grundsätzlich

- alle Altersgruppen,
- alle öffentlichen Lebensbereiche,
- die Organisation und die qualitativ hochwertige Durchführung des Rechtsanspruchs auf Erziehung, Betreuung und Bildung aller Kinder ab dem ersten Lebensjahr in Kindertageseinrichtungen und Tagespflegestellen.

Aus Rechtssicht ist an dieser Stelle noch zu ergänzen, dass auch das Übereinkommen über die Rechte des Kindes vom 20.11.1989 (UN-Kinderrechtskonvention) – hier insbesondere die Stichworte Achtung der Kindesrechte und Diskriminierungsverbot – sowie das Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland eine wichtige Rolle spielen.

Kotzur/Richter (2012) zeigen, dass der Art. 3 Abs. 3 Satz 2 des Grundgesetzes Grundlage eines erweiterten Behinderungsbegriffs sein kann. Das bedeutet, dass es neben den objektiven Tatbeständen einer Behinderung nun um die sozialen Folgen einer Behinderung (Teilhabeanspruch und etwaige Einschränkungen) geht.



Artikel 3 Grundgesetz

- (1) Alle Menschen sind vor dem Gesetz gleich.
- (2) Männer und Frauen sind gleichberechtigt. Der Staat fördert die tatsächliche Durchsetzung der Gleichberechtigung von Frauen und Männern und wirkt auf die Beseitigung bestehender Nachteile hin.
- (3) Niemand darf wegen seines Geschlechtes, seiner Abstammung, seiner Rasse, seiner Sprache, seiner Heimat und Herkunft, seines Glaubens, seiner religiösen oder politischen Anschauungen benachteiligt oder bevorzugt werden. Niemand darf wegen seiner Behinderung benachteiligt werden.

Drei zentrale Aspekte aus der UN-BRK erscheinen für die Umsetzung von Inklusion in Kindertageseinrichtungen besonders wichtig: Inklusion und Teilhabe, Bewusstseinsbildung sowie Bildung.

Inklusion und Teilhabe

Aus Sicht von Wansing (2012) ist der Inklusionsbegriff direkt verbunden mit der Auslegung des zentralen Begriffs der Teilhabe im Sozialrecht (SGB IX bzw. SGB XII). An dieser Stelle sei angemerkt, dass umfassende soziale Rechte mit dem Teilhabebegriff verbunden sind. In ähnlicher Weise legt Wansing auch den Begriff der Partizipation aus.

Ihr Resümee wird an dieser Stelle beispielhaft zitiert:

„Inklusion als universal gültiges Prinzip des Einbeziehens der Gesamtbevölkerung in die Errungenschaften der modernen, demokratischen Gesellschaft ist kein normativer Begriff per se. Weder definiert er ein greifbares Ziel noch lassen sich in seinen Bezügen allein unmittelbar Handlungen ableiten. Mit Blick auf die Gegenwart eröffnet Inklusion als rechtlich gesicherter Erwartungshorizont eine kritische Analyse bestehender sozialer Verhältnisse. Ereignisse von Behinderungen (sozialer Teilhabe) können aus dieser Perspektive als Widerspruch gegen die Menschenrechte wahrgenommen und Bedingungen hierfür identifiziert werden. [...] Letztlich löst Inklusion widersprüchliche gesellschaftliche Entwicklungen und diesbezügliche Spannungen von Anerkennung und Ausschluss, Autonomie und Angewiesenheit sowie von sozialer Teilhabe und Behinderung nicht auf. Aus eben diesen Spannungsfeldern speisen sich jedoch die Impuls- und Sprengkraft von Inklusion für zukünftige Entwicklungen.“ (ebd., S. 102f.)

Bewusstseinsbildung

Palleit (2012) greift den Art. 8 der UN-BRK „Bewusstseinsbildung“ in seiner Kommentierung auf. Die Vertragsstaaten legen Wert darauf, dass sich in der Bevölkerung eines Staates ein vorbehaltloser Umgang zwischen den Bürgerinnen und Bürgern mit und ohne Behinderung verbreitet. Insofern soll im öffentlichen Leben gegen Klischees und Vorurteile von allen staatlichen Stellen vorgegangen werden. Damit sind auch Kindertageseinrichtungen und Tagespflegestellen mittelbar durch das Verhalten der Fachkräfte im Umgang mit behinderten Kindern und Erwachsenen gefordert. „Zu diesen Maßnahmen gehören [...] die Förderung einer respektvollen Einstellung gegenüber den Rechten von Menschen mit Behinderungen auf allen



Ebenen des Bildungssystems, auch bei allen Kindern von frühester Kindheit an.“ (aus: Art. 8 UN-BRK) *Unmittelbar* betrifft diese Verpflichtung allerdings „staatliche Aufsichtsorgane wie Jugendämter, staatliche Vertreter/-innen in Rundfunkanstalten, Schulämter oder Kultusministerien [...]“ (Palleit 2012, S. 122; Hervorh. i. Orig.)

Bildung

Krajewski und Bernhard (2012) erläutern den Artikel 24 „Bildung“ der UN-BRK. Sie schreiben: „Der Elementarbereich (Vorschule, Kindergarten) wird in Art. 24 nicht explizit genannt. Allerdings zeigt die Verwendung des Begriffs ‚lebenslanges Lernen‘, dass die Konvention von einem umfassenden Bildungsbegriff ausgeht. Aufgrund der Bedeutung frühkindlicher Bildung ist der Bildungsbegriff des Artikels 24 so zu verstehen, dass Einrichtungen des Elementarbereichs, soweit sie einen Bildungsauftrag haben, hiervon umfasst sind.“ (ebd. S. 166) Der eigenständige Bildungsauftrag als Teil von Erziehung, Bildung und Betreuung ist durch das Sozialgesetzbuch VIII (Kinder- und Jugendhilfe) gegeben. Insofern sind die Kindertagesstätten und Kindertagespflegestellen Teil eines weiter zu entwickelnden inklusiven Bildungssystems. Die Autoren weisen darauf hin, dass es zu einer Neuausrichtung der pädagogischen Konzepte kommen und individuelle Hilfen und Förderungen geben muss. Vornehmlich betrifft dieses Anliegen die Schule, da in Kindertagespflegestellen und Kindertageseinrichtungen bereits ein hohes Maß an individueller Differenzierung geboten wird.

Die Grundsätze der UN-BRK lassen sich wie folgt zusammenfassen:

Grundsätze der UN-BRK

- a) die Achtung der dem Menschen innewohnenden Würde, seiner individuellen Autonomie einschließlich der Freiheit, eigene Entscheidungen zu treffen, sowie seiner Selbstbestimmung;
- b) die Nichtdiskriminierung;
- c) die volle und wirksame Teilhabe an der Gesellschaft und Einbeziehung in die Gesellschaft;
- d) die Achtung vor der Unterschiedlichkeit von Menschen mit Behinderungen und die Akzeptanz dieser Menschen als Teil der menschlichen Vielfalt und der Menschheit;
- e) die Chancengleichheit;
- f) die Barrierefreiheit;
- g) die Gleichberechtigung von Mann und Frau;
- h) die Achtung vor den sich entwickelnden Fähigkeiten von Kindern mit Behinderungen und die Achtung ihres Rechts auf Wahrung ihrer Identität.

(Beauftragter der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen 2010, 14f.)

Literaturtipps zur Vertiefung der rechtlichen Grundlagen:

Welke, A. (Hrsg.):

UN-Behindertenrechtskonvention mit rechtlichen Erläuterungen. Berlin 2012.

Der gesamte Text der BRK findet sich u. a. unter: <http://www.bmas.de/DE/Themen/Teilhabe-behinderter-Menschen/Politik-fuer-behinderte-Menschen/uebereinkommen-der-vereinten-nationen/rechte-von-menschen-mit-behinderungen-langtext.html> (05.05.2014)

Die kritische „Schattenübersetzung“: <http://www.netzwerk-artikel-3.de/index.php?view=article&id=93:international-schattenubersetzung>

Der Text der UN- Kinderrechtskonvention und weitere Informationen zum Thema finden sich u. a. auf:

http://www.auswaertiges-amt.de/DE/Aussenpolitik/Menschenrechte/KinderrechteVN_node.html (05.05.2014)

Behinderung



8

Behinderung

Oliver, 4 Jahre alt, ist gehörlos auf die Welt gekommen. Auch seine Eltern und Geschwister sind gehörlos. Die Kommunikation zu Hause erfolgt über die Deutsche Gebärdensprache. Im Alter von einem Jahr ging Oliver in eine „Regel“-Kindertageseinrichtung, denn die Eltern legten Wert darauf, dass Oliver in einer hörenden Umwelt aufwächst. Nach Eindruck der Eltern war Oliver mit dieser Situation aber ein wenig überfordert. Er wechselte dann in eine inklusive Kindertageseinrichtung. Dort begleitete ihn eine ebenfalls gehörlose Erzieherin zusammen mit einem hörenden Kollegen. Die anderen Kinder wussten mit Oliver umzugehen, sprachen ihn nicht von hinten an und lernten deutlich zu sprechen, so dass er von den Lippen ablesen konnte.

In Sinne des § 2 Sozialgesetzbuch IX (Rehabilitation und Teilhabe behinderter Menschen) gilt Oliver als „behindert“, er kann also Anspruch auf Unterstützung geltend machen. Diese erhält er u. a. in Form von Frühförderung. Dass Oliver als „behindert“ beschrieben werden kann, ergibt sich allerdings nicht allein aus seiner Gehörlosigkeit. Denn nach Lesart des SGB IX muss noch eine *Teilhabebeeinschränkung* hinzukommen. Das heißt: Ohne unterstützende Hilfen könnte der Junge nicht am Alltag in der Kindertageseinrichtung teilhaben. Oliver hat daher ein Recht darauf, dass ihm das Lernen und Spielen mit anderen Kindern ermöglicht wird.

§ 2 SGB IX - Behinderung

- (1) Menschen sind behindert, wenn ihre körperliche Funktion, geistige Fähigkeit oder seelische Gesundheit mit hoher Wahrscheinlichkeit länger als sechs Monate von dem für das Lebensalter typischen Zustand abweichen und daher ihre Teilhabe am Leben in der Gesellschaft beeinträchtigt ist. Sie sind von Behinderung bedroht, wenn die Beeinträchtigung zu erwarten ist.

Zugrunde liegt hier die Auffassung der Weltgesundheitsorganisation (WHO) von 1997, die das Prinzip der gleichberechtigten Teilhabe von Menschen mit Behinderungen am Leben in der Gesellschaft in den Mittelpunkt stellt. Behinderung wird aus Sicht der WHO als Ergebnis einer negativen Wechselwirkung zwischen einer Person mit ihrem Gesundheitsproblem und den von ihr vorgefundenen Verhältnissen (Kontextfaktoren) gesehen. In Oliver's Fall traf er mit seiner Gehörlosigkeit also auf unzureichende Bedingungen in der ersten Kita, sodass ihm gleichberechtigte Teilhabe nicht möglich war. In diesem gedanklichen Konzept ist der (behinderte) Mensch Teil des Ganzen und muss nicht erst in das Ganze integriert werden. Behinderung ist nicht mehr - defizitorientiert - mit einer individuellen Schädigung gleichzusetzen, sondern vielmehr mit dem Prozess der Aussonderung (vgl. Heimlich 2012).

Der Kernsatz könnte für unser Beispiel also lauten: Oliver ist nicht behindert, sondern er wird behindert - z. B. durch fehlendes Gebärdendolmetschen, durch Barrieren in der ersten Kindertageseinrichtung oder durch mangelndes Verständnis der Umwelt für seine Bedürfnisse. So verstanden, entsteht eine „Behinderung“ immer

erst durch eine Ausgrenzung aus Teilen des gesellschaftlichen Lebens. Im Sinne des SGB IX ist Oliver also erst dann behindert, wenn seine Teilnahme am Leben in der Kindertagesstätte beeinträchtigt ist – die Behinderung ist entsprechend nicht Eigenschaft seiner Person. In der Konsequenz ergibt sich daraus die Herausforderung, Umwelten so zu gestalten, dass ein Kind wie Oliver die Möglichkeit hat, sich nach seinen Möglichkeiten zu entwickeln, am Leben in der Gesellschaft teilzuhaben (Teilhabe) sowie seine Fähigkeiten mit einzubringen (Teilgabe).

Unterstützt durch Personen der Heil- und Sonderpädagogik, der Heilerziehungspflege und der therapeutischen Berufe können vielfältige methodische, räumliche und materielle Hilfen gestaltet werden, um Kindern diese Teilhabe am Leben in der Kindertageseinrichtung zu ermöglichen (vgl. u. a. Sarimski 2012). In Olivers Fall hat die zweite Kindertageseinrichtung durch ein multiprofessionelles Team sowie durch aktive Begleitung aller Kinder der Gruppe dazu beigetragen, dass Oliver trotz seiner Gehörlosigkeit am Leben in der Kindertageseinrichtung teilhaben kann und keine Diskriminierung oder Ausgrenzung erfährt.



**Literaturtipp zur Vertiefung
des Begriffs Behinderung:**

Mürner, C./Sierck, U.:
Behinderung. Chronik eines Jahrhunderts.
Weinheim/Basel 2012

Schlusswort





Schlusswort

Inklusion drückt sich aus in einer wertschätzenden, offenen Haltung der Fachkraft gegenüber dem Kind, geprägt von dem unbedingten Respekt gegenüber dem anderen Menschen! Die ständige Herausforderung für die pädagogische Fachkraft besteht darin, sich im Team mit den Kindern und ihren Angehörigen immer wieder neu auseinanderzusetzen, um die gleichberechtigte Teilhabe aller Kinder am Leben in der Gesellschaft sicherzustellen. Die jeweiligen Fachberatungen begleiten die Teams auf diesem Weg konstruktiv. Dabei kann es hilfreich sein zu fragen: Wo sind Barrieren innerhalb der Einrichtung, im Sozialraum oder „in den Köpfen“? Auf welche Weise werden Kinder ausgeschlossen? Was hindert Kinder an ihrer Entwicklung? Wie können wir Ausgrenzung vermeiden? Denn: Inklusion bedeutet im Kern, „[...] Hindernisse zu beseitigen, die Kinder auf Grund ihrer Besonderheit als Barrieren ihrer Teilhabe erfahren.“ (Kron 2010, S. 4) Die folgende Grafik von Simone Seitz (2012) verdeutlicht zusammenfassend die Leitidee einer menschenrechtsbasierten inklusiven Pädagogik und ihre zentralen Komponenten, wobei die Begriffe participation mit „Teilhabe“ und achievement mit (individueller) Herausforderung übersetzt werden können.

Die Kunst einer inklusiven Kindertageseinrichtung besteht also darin, *nicht* therapieren, fördern, bilden oder Kindern etwas beibringen zu *wollen*, sondern vielmehr darin, eine Umgebung zu gestalten, die *Entwicklung* der unterschiedlichen Kinder *ermöglicht*. Eine Pädagogik in diesem Sinne weiß sich in guter Tradition:

„Der von Herbart geprägte Begriff ‚pädagogischer Takt‘ bezeichnet das unverzichtbare Verbindungsglied zwischen pädagogischer Theorie und pädagogischer Praxis, m. a. W. jenes pädagogische Einfühlungs- und Urteilsvermögen, das der Pädagoge benötigt, um in immer wieder neuen pädagogischen Situationen und im Umgang mit je individuellen jungen Menschen angemessen entscheiden und handeln zu können. Gemeint ist die Fähigkeit des Erziehers bzw. Lehrers, seine pädagogische Grundeinstellung, seine Grundsätze – z. B. das Prinzip, Hilfe zum Selbständig-Werden des jungen Menschen leisten zu wollen – auf dieses Mädchen, diesen Jungen in dieser Situation konkret auslegen und in entsprechende Handlungen übersetzen zu können. Nach Herbart ist dies eine pädagogische Fähigkeit, die man nur in der Praxis erlernen kann, allerdings einer Praxis, der bereits grundsätzliche pädagogische Überlegungen vorausgegangen sein sollten, und einer Praxis, die vom Praktiker immer wieder neu reflektiert werden müsse.“ (Klafki 1994)



(Abb.: Seitz 2012)



Literaturauswahl





Literaturauswahl

- AICHELE, V.: *Die UN-Behindertenrechtskonvention und ihr Fakultativprotokoll. Ein Beitrag zur Ratifizierungsdebatte.* Deutsches Institut für Menschenrechte Policy Paper No. 9 August 2008. http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/Publikationen/Policy_Paper/policy_paper_9_die_un_behindertenrechtskonvention_und_ihr_fakultativprotokoll.pdf (25.10.2012)
- AICHELE, V.: *Behinderung und Menschenrecht.* In: Aus Politik und Zeitgeschichte 23/2010, S. 13-19. In: <http://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/32700/menschen-mit-behinderungen?blickinsbuch> (15.04.2013)
- AKTION MENSCH (Hrsg.): *Wissen Inklusion.* Bonn 2012.
- ALBERS, T.: *Inklusion in der frühen Kindertagesbetreuung.* In: frühe Kindheit 2/2010. www.liga-kind.de/fruehe/210_albers.php (05.09.2011)
- ALBERS, T.: *Mittendrin statt nur dabei.* München 2011.
- ALBERS, T./BREE, S./JUNG, E./SEITZ, S.: *Vielfalt von Anfang an. Inklusion in Krippe und Kita.* Freiburg/Brsg. 2012.
- ALBERS, T./BRUCK, S./EVEN, J./LÜPKE, S./THOMAS, S./TREMEL, H.: *Kitas als Türöffner. Integrative Tageseinrichtungen für Kinder als Schlüssel zur gleichberechtigten Teilhabe.* Hannover 2011. Online: http://www.elterninitiativen-nds-hb.de/fileadmin/user_upload/pdf/kitas_als_Tueroeffner_Broschuere.pdf.
- AMIPUR, D.: *Behinderung und Migration – eine intersektionale Analyse im Kontext inklusiver Frühpädagogik.* München 2013.
- ARENDT, HANNAH (1949): *Es gibt nur ein einziges Menschenrecht,* in: Dolf Sternberger (Hrsg.): *Die Wandlung I,* Heidelberg, S. 754-770. Hier in: Höffe, O./Kadelbach, G./Plumpe, G. (Hg.): *Praktische Philosophie/Ethik. 2.* Frankfurt/M. 1981, S. 152-167.
- ARENDT, H.: *Vita activa.* München 1994.
- BABERG, M.: *(Einkommens-)Ungleichheit und Inklusion: Gefährdet zunehmende Ungleichheit die Inklusion in Bildungseinrichtungen?* [http://www.sozial.de/index.php?id=61&tx_ttnews\[tt_news\]=25735&cHash=b1c430bef2dc51e010484e3b9deea08f](http://www.sozial.de/index.php?id=61&tx_ttnews[tt_news]=25735&cHash=b1c430bef2dc51e010484e3b9deea08f) (05.02.2013)
- BANAFSCHE, M.: *Inklusion und Sozialraum – Behindertenrecht und Behindertenpolitik in der Kommune.* In: NDV 10/2012, S. 468-473 (Teil 1).
- BEAUFTRAGTER DER BUNDESREGIERUNG FÜR DIE BELANGE BEHINDERTER MENSCHEN (Hrsg.): *Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderung.* Berlin 2010.
- BOOTH, T.: *Wie sollen wir zusammen leben. Inklusion als wertebezogener Rahmen für die pädagogische Praxis.* Frankfurt/M. 2011.
- Booth, T./Ainscow, M./Kingston, D. in GEW (Hrsg.): *Index für Inklusion.* Deutschsprachige Ausgabe. Frankfurt/M. 2006.
- BUNDESMINISTERIUM FÜR FAMILIE, SENIOREN, FRAUEN UND JUGEND: *Elfter Jugendbericht: Bericht über die Lebenssituation von Kindern und die Leistungen der Kinderhilfen in Deutschland.* Berlin/Bonn 2002.
- BUNDESMINISTERIUM FÜR FAMILIE, SENIOREN, FRAUEN UND JUGEND (Hrsg.): *8. Familienbericht 2011.*
- BUNDESMINISTERIUM FÜR FAMILIE, SENIOREN, FRAUEN UND JUGEND (Hg.): *13. Kinder- und Jugendbericht.* Berlin 2009.
- BUNDESMINISTERIUM FÜR WIRTSCHAFT UND TECHNOLOGIE/BUNDESMINISTERIUM FÜR FAMILIE, SENIOREN, FRAUEN UND JUGEND: *Wirtschaftsfaktor Alter.* Faktenblatt 4. April 2010.
- BUNDESVEREINIGUNG EVANGELISCHER TAGESEINRICHTUNGEN FÜR KINDER E.V./EVANGELISCHES WERK FÜR DIAKONIE UND ENTWICKLUNG E.V.: *Gemeinsam aufwachsen in evangelischen Kindertageseinrichtungen. Impulse für eine inklusive Pädagogik.* Berlin 2012.
- BERUFS- UND FACHVERBAND HEILPÄDAGOGIK E.V. (HRSG.): Cloerkes: *Soziologie der Behinderten.* Heidelberg, 3. neu bearb. Aufl. 2007.
- DEUTSCHE UNESCO-KOMMISSION (Hrsg.): *Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik.* Bonn 2. Aufl. 2010.
- DEUTSCHER VEREIN FÜR ÖFFENTLICHE UND PRIVATE FÜRSORGE: *Eckpunkte des Deutschen Vereins für einen inklusiven Sozialraum.* Vom 7.12.2011. http://www.deutscher-verein.de/05-empfehlungen/empfehlungen_archiv und in: NDV 1/2012, S. 15-19.
- DEUTSCHER VEREIN FÜR ÖFFENTLICHE UND PRIVATE FÜRSORGE: *Empfehlungen zur örtlichen Teilhabepflicht für ein inklusives Gemeinwesen vom 14.3.2012.* http://www.deutscher-verein.de/05-empfehlungen/empfehlungen_archiv/
- DILK, A./DUPUIS, A.: *Auf dem Weg zu einer inklusiven Kindertagesstätte. Berichte aus und für die pädagogische Praxis.* Frankfurt 2011.
- FEUSER, G.: *Behinderte Kinder und Jugendliche. Zwischen Integration und Aussonderung.* Darmstadt 1995.
- FEUSER, G.: *Thesen zu: „Gemeinsame Erziehung, Bildung und Unterrichtung behinderter und nichtbehinderter Kinder und Jugendlicher in Kindergarten und Schule (Integration)“* In: <http://bidok.uibk.ac.at/library/feuser-thesen.html> (21.10.2012)
- FRANZ, D./BECK, I.: *Umfeld- und Sozialraumorientierung in der Behindertenhilfe.* Hamburg 2007.
- FRIEDRICH, T.: *Zusammenarbeit mit Eltern – Anforderungen an frühpädagogische Fachkräfte.* Wiff Expertise 22. München 2011
- GEWERKSCHAFT ERZIEHUNG UND WISSENSCHAFT (Hrsg.): *Index für Inklusion.* Frankfurt/M. 2006.
- GOLL, H.: *Transdisziplinarität. Realität in der Praxis, Vision in Forschung und Lehre – oder nur ein Begriff?* In: Opp, G./Freytag, A./Budnik, I. (Hg.): *Heilpädagogik In der Wendezeit.* Brüche - Kontinuitäten - Perspektiven. Luzern, 1996, S. 164-174.
- HANSEN, RÜDIGER/KNAUER, RAINGARD: *Beschwerden erwünscht! Wie Kindertageseinrichtungen Beschwerdeverfahren für Kinder umsetzen können,* in: TPS – Theorie und Praxis der Sozialpädagogik, Ausgaben Nr. 9/2013, S. 40-43 (PDF), und Nr. 10/2013, S. 44-47 (PDF)
- HANSEN, R./KNAUER, R./STURZENHECKER, B.: *Partizipation in Kindertageseinrichtungen. So gelingt Demokratiebildung mit Kindern!* Weimar Berlin 2011.
- HEIMLICH, U.: *Qualitätsstandards in integrativen Kinderkrippen (QUINK)* http://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/website/FT_heimlich_2011.pdf (28.12.2012)
- HEIMLICH, U.: *Gemeinsam von Anfang an. Inklusion für unsere Kinder mit und ohne Behinderung.* München 2012.
- HEIMLICH, U.: *Kinder mit Behinderung – Anforderungen an eine inklusive Frühpädagogik.* Wiff Expertisen 33. München 2013.
- HEIMLICH, U./BEHR, I.: *Integrative Qualität im Dialog entwickeln – auf dem Weg zur inklusiven Kindertageseinrichtung.* Münster 2005.

- HEIMLICH, U./BEHR, I.: *Inklusive Qualität in Kindertageseinrichtungen*. In: VHN (Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete) 75(2006), S. 200-212.
- HEIMLICH, U./BEHR, I.: *Qualitätsstandards in integrativen Kinderkrippen (QUIINK) – Ergebnisse eines Begleitforschungsprojektes*. In: VHN 77(2008)S. 301-316.
- HERM, S.: *Gemeinsam spielen, lernen und wachsen*. Cornelsen Verlag 3. Aufl. 2007.
- HERRIGER, N.: *Grundlagentext Empowerment*. www.empowerment.de 03.12.2012.
- HINZ, A.: *Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung?* In: Zeitschrift für Heilpädagogik 53 (2002)9, S. 354 ff.
- JUNGMANN, T./ALBERS, T.: *Integrative Erziehung in Kindertageseinrichtungen*. <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1531.pdf> 2008. (06.10.2012)
- KATZENBACH, D.: *In einem Bericht der Frankfurter Rundschau vom 26.5.2010*. <http://www.fr-online.de/spezials/inklusion-statt-integration-dicke-bretter,1472874,4435158.html> (07.02.2013)
- KÖRFER-MOMMERTZ, N./SCHWEINSBERG, A./NIESSEN, S./SCHEINA, D.: *Kinder in der Kita heilpädagogisch begleiten und fördern. Inklusion im Kontext einer Regeleinrichtung*. Ein Praxisbuch. BHP-Verlag. Berlin 2012.
- KLAFKI, W.: *Pädagogische Erfahrung und pädagogische Theorie bei Johann Friedrich Herbart*. Vortrag anlässlich der Festwoche zum 150jährigen Bestehen des Herbartgymnasiums Oldenburg am 9. Mai 1994. (<http://www.herbartgymnasium.de/schule/herbart/vortrag.shtml>) 08.04.2013
- KLEIN, F.: *Inklusive Erziehungs- und Bildungsarbeit in der Kita*. Troisdorf 2010.
- KNAUER, R./HANSEN, R. (Hrsg.): *Erfolgreich starten. Leitlinien zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen*. Kiel 2009 (3. Aufl.).
- KOBELT-NEUHAUS, D.: *Inklusion – Konsequenzen für die Praxis in Kindertageseinrichtungen*. Frühe Kindheit 2/2010 s.a.: <http://www.erzieherin.de/inklusion-konsequenzen-fuer-die-praxis-in-kindertageseinrichtungen.php> (18.12.2012)
- KÖNITZ, T.: *Jedes Kind ist einzigartig. Inklusion in Tageseinrichtungen für 0-3-Jährige*. Berlin 2012.
- KÖRFER-MOMMERTZ, N./SCHWEINSBERG, A./NIESSEN, S./SCHEINA, D.: *Kinder in der Kita heilpädagogisch begleiten und fördern – Inklusion im Kontext einer Regeleinrichtung*. Berlin o.J.
- KOOPERATIONSVERBUND GESUNDHEITLICHE CHANCENGLEICHHEIT: *Gute Praxis konkret Empowerment bei Kindern und Jugendlichen*. <http://www.gesundheitliche-chancengleichheit.de/gesundheitsfoerderung-bei-kindern-und-jugendlichen/gute-praxis/empowerment/> (10.10.2013)
- KOTZUR, M./RICHTER, C.: *Anmerkungen zur Geltung und Verbindlichkeit der Behindertenrechtskonvention im deutschen Recht*. In: Welke, A. (Hrsg.): UN-Behindertenrechtskonvention mit rechtlichen Erläuterungen. Berlin 2012, S. 81-92.
- KRAJEWSKI, M./BERNHARD, T.: *Artikel 24 – Bildung*. In: Welke, A. (Hrsg.): UN-Behindertenrechtskonvention mit rechtlichen Erläuterungen. Berlin 2012, S. 164-175.
- KREUZER, M./Ytterhus, B. (Hg.): *„Dabei sein ist nicht alles“ Inklusion und Zusammenleben im Kindergarten*. München 2008.
- KRON, M.: *Ausgangspunkt Heterogenität. Weg und Ziel? Reflexionen zur Situation im Elementarbereich*. www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/65/68 (Ausgabe 3/2010). (11.04.2013)
- KRON, M./PAPKE, B./WINDISCH, M. (Hrsg.): *Zusammen aufwachsen. Schritte zur frühen inklusiven Bildung und Erziehung*. Bad Heilbrunn 2011.
- LACHWITZ, K./SCHELLHORN, W./WELTI, F.: *HK-SGB IX. Handkommentar zum Sozialgesetzbuch IX. Rehabilitation und Teilhabe behinderter Menschen*. Neuwied/Kriftel. 2002.
- LAGE, D.: *Schöne neue Welt. Bildung im Kontext der Sonderpädagogik*. In: VHN (2012)4, S. 340-346.
- LARGO, R.: *Kinderjahre*. München 1999.
- LARGO, R.: *Babyjahre*. München 2007.
- LARGO, R.: *Schülerjahre*. München 2009.
- LANDESUNFALLKASSE HAMBURG: *Die barrierefreie Schule – nicht nur für Körperbehinderte. Sicherheit in der Schule Tipp 27*. Hamburg, März 2003.
- LEIBNIZ UNIVERSITÄT HANNOVER/LANDESARBEITSGEMEINSCHAFT ELTERNINITIATIVEN NIEDERSACHSEN/BREMEN E.V. (Hg.): *Kitas als Türöffner. Integrative Tageseinrichtungen für Kinder als Schlüssel zur gleichberechtigten Teilhabe*. Hannover 2011.
- MINISTERIUM FÜR BILDUNG UND KULTUR (Hrsg.): *Erfolgreich starten. Leitlinien zum Bildungsauftrag in Kindertageseinrichtungen*. Kiel 2009 (3. Aufl.).
- MINISTERIUM FÜR BILDUNG UND KULTUR DES LANDES SCHLESWIG-HOLSTEIN: *Den Übergang gestalten. Leitfaden zur Zusammenarbeit zwischen Kindertagesstätten und Grundschulen*. Kiel 2010.
- MINISTERIUM FÜR ARBEIT, SOZIALES UND GESUNDHEIT SCHLESWIG-HOLSTEIN: *Politik für Menschen mit Behinderung. Umsetzung der Leitorientierung Inklusion. Zwischenbilanz 2010*. Kiel (2010)
- MINISTERIUM FÜR ARBEIT, SOZIALES UND GESUNDHEIT SCHLESWIG-HOLSTEIN: *Inklusion Kiel* (2010)
- MINISTERIUM FÜR SOZIALES, GESUNDHEIT, FAMILIE UND GLEICHSTELLUNG (Hrsg.): *Elternkooperation*. Kiel 2014.
- MONTAG-STIFTUNG JUGEND UND GESELLSCHAFT (Hrsg.): *Inklusion vor Ort. Der kommunale Index für Inklusion – ein Praxishandbuch*. Berlin 2011.
- MÜRNER, C./SIERCK, U.: *Behinderung. Chronik eines Jahrhunderts*. Weinheim/Basel 2012.
- PALMOWSKI, W. (2002): *Beratung und Kooperation*. In: Werning, R./Balgo, R./Palmowski, W./Sassenroth, M. (Hg.): *Sonderpädagogik*. München, 341-388.
- PALLEIT, L.: *Artikel 8 – Bewusstseinsbildung*. In: Welke, A. (Hrsg.): UN-Behindertenrechtskonvention mit rechtlichen Erläuterungen. Berlin 2012, S. 119-126.
- PRENGEL, A.: *Pädagogik der Vielfalt*. Opladen 1993.
- PRENGEL, A.: *Inklusion in der Frühpädagogik. Bildungstheoretische, empirische und pädagogische Grundlagen*. WiFF Expertisen Nr. 5.München 2010a.
- PRENGEL, A.: *Wie viel Unterschiedlichkeit passt in eine Kita? Theoretische Grundlagen einer inklusiven Praxis in der Frühpädagogik*. Vortrag WiFF Fachforum München 29.06.2010b.
- RAUSCHENBACH, T.: *Ein anderer Blick auf Bildung*. In: DJI Impulse 4/2012, S. 4-6.
- REGNER, M./SCHUBERT-SUFFRIAN, F.: *„Beschwerdeverfahren für Kinder“*. kindergarten heute – praxis kompakt: Herder, Freiburg/Brsg. 2009.



- REGNER, M./SCHUBERT-SUFFRIAN, F.: *Partizipation in der Kita - Projekte mit Kindern gestalten*. Freiburg/Brsg. 2011.
- RETZLAFF, R.: *Familien stärken. Behinderung, Resilienz und systemische Therapie*. Stuttgart 2010.
- ROBERT-BOSCH-STIFTUNG (Hrsg.): *Qualifikationsprofile in Arbeitsfeldern der Pädagogik der Kindheit*. 2011.
- SARIMSKI, K.: *Behinderte Kinder in inklusiven Kindertagesstätten*. Stuttgart 2012.
- SCHNELL, I./SANDER, A. (Hg.): *Inklusive Pädagogik*. Bad Heilbrunn 2004.
- SCHIEDECK, J./STAHLMANN, M.: *Fremdenverkehr*. In: *Brückenschlag* 14/1998, S. 31-38.
- SCHIEDECK, J./STAHLMANN, M.: *Neoliberales Inklusionsregime - Über simulierte Inklusion und repressive Ent-Exkludierung*. In: Wittig-Koppe, H./Bremer, F./Hansen, H. (Hg.): *Teilhabe in Zeiten verschärfter Ausgrenzung. Kritische Beiträge zur Inklusionsdebatte*. Neumünster 2010, S. 78-86.
- SCHUMANN, B.: *Soziale Ungleichheit zersetzt demokratisch und inklusive Werte*. 2012a <http://forum-kritische-paedagogik.de/start?p=278>. (05.02.2013)
- SCHUMANN, B.: *Impulsreferat gehalten auf dem Bildungskongress „Inklusion (er)leben“ von Bildung neu denken e.V. am 12.05.2012(b) in Freiburg i. Brsg.* www.hf.uni-koeln.de/data/gbd/File/impulsreferat.pdf (05.02.2013)
- SEITZ, S.: *Inklusion in Kindertageseinrichtungen in Westfalen-Lippe*. <http://www.lwl.org/lja-download/fobionline/anlage.php?urlID=11165&PHPS...> (28.12.2012)
- SEITZ, S./FINNERN, N.-K./KROFF, N./SCHEIDT, K. (Hg.): *Inklusiv gleich gerecht? Inklusion und Bildungsgerechtigkeit*. Bad Heilbrunn 2012.
- SEITZ, S./KORFF, N.: *Modellprojekt Förderung von Kindern mit Behinderung unter drei Jahren in Kindertageseinrichtungen. Abschlussbericht*. Bremen 2008 <http://www.lwl.org/lja-download/datei-download2/LJA/tagbe/behki/mpu3/1...> (29.12.2012)
- SEITZ, S./KORFF, N./BLAUME, V.: *Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Modellprojektes „Förderung von Kindern mit Behinderungen unter drei Jahren“*. Bremen 2008 <http://www.lwl.org/lja-download/datei-download2/LJA/tagbe/behki/mpu3/1...> (29.12.2012)
- SPECK, O.: *System Heilpädagogik. Eine ökologisch reflexive Grundlegung*. 6. neu bearb. Aufl. 2008.
- STÄNDIGE KONFERENZ VON AUSBILDUNGSSTÄTTEN FÜR HEILPÄDAGOGIK IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND: *Inklusion und Heilpädagogik*. Ravensburg 2012.
- STADT REUTLINGEN: *Kinder unter 3 mit Behinderungen in der Kita*. http://www.gesundheitsamt-bw.de/SiteCollectionDocuments/30_Gesundheitssth_Fruehfoerd/Symposion_2009-Kinder-u3mb-kita.pdf Reutlingen 2009 (11.12.2012).
- STAHLMANN, M.: *SGB IX als Herausforderung für die Heilpädagogik*. In: BHP-Info 17(2002)1, S. 44-47.
- STAHLMANN, M.: *Kompetenz*. In: Greving, H. (Hg.): *Kompendium der Heilpädagogik*. Band 2 I-Z. Troisdorf, 2007, S. 35-46.
- STAHLMANN, M.: *Irrationalität der Subtexte. Oder: Wider die Refeudalisierung von Bildung und Erziehung*. In: heilpaedagogik.de 2/2009, S. 7-11.
- STAHLMANN, M.: *„Interdisziplinarität und Transdisziplinarität“* und *„Kooperation und Koordination“*. In: *Enzyklopädie Behindertenpädagogik* (Hrsg.: Iris Beck, Georg Feuser, W. Jantzen, Peter Wachtel. Gesamt-Hrsg.: Wolfgang Jantzen) Band 6 (Hrsg.: Greving, H./Beck, I.). Stuttgart 2011a, S. 220-225 + 225-232.
- STAHLMANN, M.: *Inklusive Kitas brauchen inklusive Teams - Inklusion braucht Professionalität* (In leicht veränderter Form zuerst erschienen in: heilpaedagogik.de 4/2011b, S. 26-27.)
- STAHLMANN, M./PUDZICH, V.: *Effektiv lernen, arbeiten und präsentieren*. Berlin 2012.
- STEIN, A.: *Inklusion - ein Gewinn für alle!* In: NDV 2/2013, S. 52-57.
- STURM, T.: *Inklusion und Bildungsgerechtigkeit - Anerkennungstheoretische Überlegungen*. In: Seitz, S./Finnern, N.-K./Korff, N./Scheidt, K. (Hrsg.): *Inklusiv gleich gerecht?* Bad Heilbrunn 2012, S. 100-106.
- SULZER, A.: WAGNER, P.: *Inklusion in Kindertageseinrichtungen - Qualifikationsanforderungen an die Fachkräfte*. WiFF Expertise. München 2011.
- TENORTH, H.-E.: *Inklusion im Spannungsfeld von Universalisierung und Individualisierung - Bemerkungen zu einem pädagogischen Dilemma*. 2011. <http://zfl-wuerzburg.de/index.php?id=1009> (26.01.2013)
- THEUNISSEN, G.: *Empowerment behinderter Menschen. Inklusion - Bildung - Heilpädagogik - Soziale Arbeit*. Freiburg/Brsg. 2007.
- TIETZE, W. ET AL.: NUBBEK. *Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit. Fragestellungen und Ergebnisse im Überblick*. Berlin 2012. Download unter www.nubbek.de (01.01.2013)
- Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen* (BRK) Deutschsprachige Übersetzung (2008) Bonn 2010.
- UNESCO KOMMISSION (Hg.): *Inklusion Leitlinien für die Bildungspolitik*. Bonn 2010 (2. Aufl.)
- UNFALLKASSE NORD/MINISTERIUM FÜR BILDUNG UND KULTUR DES LANDES SCHLESWIG-HOLSTEIN (Hg.): *Kinder unter drei Jahren sicher betreuen*. Kiel o.J.
- UNFALLKASSE NORDRHEIN-WESTFALEN: *Barrierefreiheit. Wahrnehmen - erkennen - erreichen. Barrierefreiheit - eine Schule für alle*. Düsseldorf 2010.
- VIERNICKEL, S.: *Interview*. *Erziehung und Wissenschaft* 12/2012, S. 8-9.
- VIERNICKEL, S./NENTWIG-GESEMANN, I./NICOLAI, K./S. SCHWARZ/SCHWENKER, L.: *Forschungsbericht zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung*. Berlin 2013 http://gew.de/Binaries/Binary96129/Expertise_Gute_Bildung_2013.pdf (18.04.2013)
- WAGENBLASS, S.: *Familien im Zentrum - Öffentliche Erziehung und Bildung zwischen Angebot und Nachfrage. Gutachten im Auftrag der Bertelsmann Stiftung*. Gütersloh 2006.
- WAGNER, P. (HRSG.): *Handbuch Inklusion. Grundlagen vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung*. Freiburg/Brsg. 2013.
- WANSING, G.: *Der Inklusionsbegriff in der Behindertenrechtskonvention*. In: Welke, A. (Hrsg.): *UN-Behindertenrechtskonvention mit rechtlichen Erläuterungen*. Berlin 2012, S. 93-103.

WEIZÄCKER, R. V.: *Es ist normal verschieden zu sein. Ansprache des Bundespräsidenten a.D. bei der Eröffnungsveranstaltung der Tagung der Bundesarbeitsgemeinschaft Hilfe für Behinderte*, 1.7.1993 in Bonn. <http://www.imew.de/index.php?id=318> (08.04.2013)

WELKE, A. (Hrsg.): *UN-Behindertenrechtskonvention mit rechtlichen Erläuterungen*. Berlin 2012.

WELTZIEN, D./ALBERS, T. (Hrsg.): *Vielfalt und Inklusion. Kindergarten heute spezial*. Freiburg/Brsg. 2014.

WERTFEIN, M./LEHMANN, J.: *Von der Integration zur Inklusion – eine neue Aufgabe für die frühpädagogische Praxis?* In: [www.familienhandbuch.de](http://www.familienhandbuch.de/behinderung/behinderte-kinder/von-der-integration-zur-inklusion-%E2%80%93-eine-neue-aufgabe-fur-die-fruhpadagogische-praxis) <https://www.familienhandbuch.de/behinderung/behinderte-kinder/von-der-integration-zur-inklusion-%E2%80%93-eine-neue-aufgabe-fur-die-fruhpadagogische-praxis> (13.11.2012)

WITTIG-KOPPE, H./BREMER, F./HANSEN, H. (Hg.): *Teilhabe in Zeiten verschärfter Ausgrenzung. Kritische Beiträge zur Inklusionsdebatte*. Neumünster 2010.

WYGOTSKI, L.S.: *Denken und Sprechen*. Frankfurt/M. 1977.

Ausgewählte Links

www.institut-fuer-menschenrechte.de
www.kobinet-nachrichten.org
www.inklusion-sh.eu
www.behinder-mich-nicht.de
www.einfach-teilhabe.de/DE/StdS/Home/stds_node.html
www.alle-inklusive.de
www.inclusion-europe.org
www.netzwerk-artikel-3.de
www.schwerhoerigen-netz.de
www.people1.de
www.leichtesprache.de
www.inclusion-international.org
www.inklusion-aktiv.com/FoWe_Inklusion/Willkommen.html
www.brk-allianz.de/
www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/10/10
www.enabling-community.de
www.ceebeef.com
www.csie.org.uk/index.shtml
www.inklusionspaedagogik.de/
www.bildung-neu-denken.de/cms/
www.definitiv-inklusive.org/show.php
www.inklusion-als-menschenrecht.de/
www.definitiv-inklusive.org/
www.unesco.de
www.diegesellschaft.de
www.behindertenbeauftragter.de
www.inklusion-lexikon.de/
www.montag-stiftungen.com/kommunenundinklusion-ueberblick/
www.vielfalt-lernen.de/tag/inklusion/
www.respect.de/
www.inklusionslandkarte.de
www.kosoz.de

Verbände und Vertretungen

www.behindertenbeauftragter.de/cln_115/DE/Home/home_node.html?__nnn=true
www.landtag.lsh.de/beauftragte/lb/
www.bvkm.de
www.carenetz.org/
www.vds-schleswig-holstein.de
www.vek-sh.de/landesarbeitsgemeinschaft-der-freien-wohlfahrtspflege.php?PHPSESSID=8c54e82aeccd27bf6ccd9469ceec39ad
www.ngd.de/
www.diakonie-sh.de/
www.caritas-sh.de/
www.paritaet-sh.org/de/aktuelles/104306.htm
www.awo-sh.de
www.drk-sh.de
www.kinderschutzbund-sh.de/
www.lebenshilfe-sh.de/
www.sovd.de
www.aktionmensch.de/
www.bag-selbsthilfe.de/
www.lv-koerperbeh-sh.de/
www.bvkm.de/
www.handicap-info.de/
www.kibis-sl.de/ki-cms/index.php Selbsthilfe
www.behinderte-eltern.de/Papoo_CMS/
www.kigafueralle.de/
www.kinderwelten.net
www.barrierefrei-kommunizieren.de
www.bmas.de/DE/Themen/Teilhabe-behinderter-Menschen/Politik-fuer-behinderte-Menschen/Uebereinkommen-der-Vereinten-Nationen/rechte-von-menschen-mit-behinderungen-langtext.html
www.auswaertiges-amt.de/DE/Aussenpolitik/Menschenrechte/KinderrechteVN_node.html

Anhang

Die folgende Übersicht dokumentiert wichtige inklusionspädagogische Anforderungen an Kindertageseinrichtungen auf die im Folgenden auszugsweise eingegangen wird (vgl. a. Albers 2010; Seitz 2012; Seitz/Korff 2008, Könitz 2012).

Was braucht eine inklusive pädagogische Kindertageseinrichtung?

- *Team und Leitung*
 - Gemeinsame Ziele, eine gemeinsam geteilte Kultur und Wertschätzung der Vielfalt,
 - multiprofessionelles Team,
 - interdisziplinäre Zusammenarbeit,
 - Kooperation,
 - Kontinuität.
- *Konzeption*
 - Inklusive Lehr-, Bildungspläne und Konzeptionen
- *Pädagogik*
 - Verlässlichkeit,
 - besonderes Augenmerk auf die Kind-Kind-Interaktion sowie die Interaktion Pädagoge – Kind,
 - Individualisierung/Binnendifferenzierung,
 - entwicklungslogische Didaktik, Entwicklungsorientierung,
 - besonderer Fokus auf die Eingewöhnung,
 - Gestaltung von Spiel- und Lernsituationen in der Weise, dass jedes Kind partizipieren kann.
- *Räumlichkeiten*
 - Barrierefreiheit (Raum + Kommunikation),
 - räumliche Bedingungen (ausreichende Anzahl von Räumen, Kleingruppenräume, Spezialräume.
- *Elternarbeit*
 - Partizipation von Eltern und Kindern,
 - Beratung von Eltern/Angehörigen auch durch externe Fachkräfte,
 - Zusammenarbeit mit Eltern und Angehörigen.
- *Vernetzung*
 - Kooperation mit externen Fachkräften,
 - Vernetzung in einem sich als inklusiv verstehenden Sozialraum.
- *Strukturelle Aspekte*
 - Enge Verzahnung mit (vorlaufenden/r) pädagogisch-therapeutischen Maßnahmen und Frühförderung,
 - Früherkennung/Prävention,
 - flexibler Einsatz der Ressourcen und der pädagogisch-therapeutischen Leistungen,
 - Verfügbarkeit heil- und integrationspädagogischer Kompetenzen in Bezug auf die Erziehung, Betreuung, Begleitung aller Kinder (u. a. erweiterte – verstehende – Diagnostik, Entwicklungspsychologie).

Ein kleiner Leitfaden zur Vorgehensweise

1. Fangen Sie (klein) an!
2. Suchen Sie sich *Kolleginnen und Kollegen*, die ebenfalls Veränderungswünsche haben - binden Sie Entscheidungsträger in Ihre Planungen ein!
3. Achten Sie darauf, dass viele, möglichst alle betroffenen und interessierten Personengruppen an dem Prozess aktiv teilnehmen können - bauen Sie „Barrieren“ ab. Und entdecken Sie dabei neue Ressourcen!
4. Nehmen Sie sich Merkmale vor, die Sie besonders ansprechen, die Sie für besonders dringlich halten. Suchen Sie gemeinsame Fragen aus oder diskutieren Sie verschiedene Fragen parallel - und stellen sich gegenseitig Ihre Gedanken, Ihre Bestandsaufnahme vor.
5. Suchen Sie kleine Lösungsmöglichkeiten, um bestehende Barrieren abzubauen, die noch nicht zufrieden stellenden Situationen zu verändern.
6. Wollen Sie größere Veränderungsprozesse initiieren, bietet es sich an, (externe) Begleiter oder (externe) Moderatoren zu beauftragen. Diese sollten Erfahrungen mit dem Index für Inklusion haben.
7. Bei größeren Veränderungsprozessen sind in der Regel andere Einrichtungen und/oder Organisationen involviert. Kooperieren Sie bereits mit Ihnen? Sprechen Sie Verantwortliche an! Planen Sie gemeinsame Prozesse. Gibt es bereits Vernetzungen?
8. Wenn die kommunale Verwaltung oder die Kommune als Ganzes einbezogen wird: Wer sind die Schlüsselpersonen?
9. Wer kann evtl. für eine gemeinsame Projektgruppe/Indexgruppe gewonnen werden?
10. Kann die Gemeindevertretung für Gesamtplanungen gewonnen werden?
11. Bestimmte Verfahren haben sich für die Initiierung von Veränderungsprozessen besonders bewährt, wie z. B. Zukunftskonferenzen.
12. Bedenken Sie: Jede Einrichtung und jede Kooperation gestaltet ihre Prozesse anders. Vielleicht können Sie von den Erfahrungen anderer profitieren.

(Montags-Stiftung 2011, aus dem Kommunalen Index, 2010)

Anforderungen an Fachkräfte

- Reflektierte Haltung zu Inklusion,
- analytische Kompetenz zur Wahrnehmung und Beurteilung von Lebenslagen und Bildungsprozessen der Kinder und ihrer Familien,
- entwicklungspsychologisches Wissen,
- diagnostische Kompetenz (auch im Sinne von strukturierter Beobachtung),
- emotionale Intelligenz im Umgang mit Menschen,
- Kompetenz zur Selbstreflexion der eigenen soziographischen Lage und ihrer Bedeutung für die pädagogischen Prozesse,
- Fähigkeit, Vielfalt in der Gesellschaft als Chance aufzufassen,
- Auseinandersetzung mit Feingefühl und Responsivität,
- interdisziplinäre Kompetenz für die Zusammenarbeit in heterogenen, multidisziplinären Teams,
- Fortbildungsbereitschaft und -möglichkeit,
- Reflexionskompetenz bezüglich der eigenen Arbeit,
- Beobachtung und Dokumentation der kindlichen Entwicklungsprozesse,
- methodisch-didaktische Kompetenz zur Initiierung teilhabeorientierter Lern- und Spielsituationen.

(in Anlehnung an: Stadt Reutlingen 2009; Könitz 2012, S. 47; Sulzer/Wagner 2011, S. 27)

Fachkräfte in der Kindertageseinrichtung als Berater/innen und Begleiter/innen der Kinder auf deren Lernwegen. Sie sind:

- Befähiger (enabler), die Kinder dazu anleiten, ihr Leben selbst in die Hand zu nehmen und selbstwirksam handeln zu lernen. Dafür benötigen sie eine entwicklungslogische und empowerment-orientierte Methodik und Didaktik.
- Vermittler (broker), die Kindern helfen, soziale Netzwerke im Gemeinwesen (z. B. Freundschaften, Vereine) aufzubauen und zu erhalten.
- Anwälte (advocate), die dafür einstehen, dass jedes Kind, ganz gleich wie schwer es beeinträchtigt ist, ein Recht auf ein selbstbestimmtes Leben hat (vgl. Lage 2012, S. 344 f.).

Sieben Merkmale von Inklusion

- Alle Kinder sollen Zugang zu qualitativ hochwertiger Bildung haben.
- Jedes Kind hat das Recht darauf, in sozialer Gemeinschaft entsprechend seiner individuellen Bedürfnisse gefördert zu werden.
- Heterogenität gilt als Chance für den Lern- und Bildungsprozess von Kindern.
- Für die Bildung von Kindern sind flexible Bildungsangebote notwendig, die sich strukturell und inhaltlich anpassen lassen.
- Barrieren, mit denen Kinder in ihren Lernprozessen konfrontiert werden, sollen beseitigt werden.
- Es ist immer die konkrete Lebenslage eines Kindes zu berücksichtigen.
- Insbesondere soll das Augenmerk auf Kinder gelegt werden, die „von Marginalisierung und Benachteiligung betroffen oder bedroht sind“.

(nach Sulzer und Wagner 2011)

Ebenen und Kompetenzen einer inklusiven Kindertageseinrichtung

Ebenen	Kompetenzen
Kinder mit individuellen Bedürfnissen	Mit Heterogenität umgehen, basale pädagogisch-diagnostische Kompetenz, kontinuierliche Selbstreflektion ...
Inklusive Spiel- und Lernsituationen	Inklusive Gruppenarbeit gestalten, Spiel- und Lernsituationen initiieren, verlässliche Strukturen und Rituale, multisensorisches Material, Spielprozesse begleiten ...
Multiprofessionelles Team	Teamentwicklung, Kompetenztransfer, Beratung, Interdisziplinarität, Fallbesprechungen, Supervision ...
Inklusive Kita	Konzeptionsentwicklung, Organisationsentwicklung, Teamentwicklung, Barrierefreiheit
Externe (Unterstützungs)systeme	Netzwerke bilden, Zusammenarbeit mit Eltern/Fachdiensten, Schulen, Sozialraumorientierung ...

Impressum

Herausgeber:

**Ministerium für Soziales, Gesundheit,
Jugend, Familie und Senioren
des Landes Schleswig-Holstein**

Adolf-Westphal-Str. 4
24143 Kiel

Bildnachweis: Olesia Bilkei (2), Joni Hofmann, auryndrikson, Dan Race, philidor (2), denys_kuvaiev, Tomasz Markowski (2), SkyLine, Marco2811, WavebreakMediaMicro, connel_design – alle Fotolia.com sowie Britta Henningsen, Birgit Munck, Cornelia Schlick, Sabine Frost und Catharina Zett

Druck: nndruck, Kiel

Gestaltung: schmidtundweber, Kiel

Diese Druckschrift wird im Rahmen der Öffentlichkeitsarbeit der schleswig-holsteinischen Landesregierung herausgegeben. Sie darf weder von Parteien noch von Personen, die Wahlwerbung oder Wahlhilfe betreiben, im Wahlkampf zum Zwecke der Wahlwerbung verwendet werden. Auch ohne zeitlichen Bezug zu einer bevorstehenden Wahl darf diese Druckschrift nicht in einer Weise verwendet werden, die als Parteinahme der Landesregierung zugunsten einzelner Gruppen verstanden werden könnte. Den Parteien ist es gestattet, die Druckschrift zur Unterrichtung ihrer eigenen Mitglieder zu verwenden.

Mai 2018

www.schleswig-holstein.de/