

Singer, Kathrin

Inklusion im Kontext von Kindertagesstätten - Voraussetzungen und Rahmenbedingungen für eine gelingende Pädagogik der Vielfalt.

eingereicht als

BACHELORARBEIT

an der

HOCHSCHULE MITTWEIDA

UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES

Fakultät Soziale Arbeit

Mittweida, 2022

Erstprüfer: M. Sc. Julia Winterlich

Zweitprüfer: Prof. Dr. phil. Barbara Wolf

Bibliographische Beschreibung:

Singer, Kathrin

Inklusion im Kontext von Kindertagesstätten - Voraussetzungen und Rahmenbedingungen für eine gelingende Pädagogik der Vielfalt. 36 Seiten

Mittweida, Hochschule Mittweida (FH), Fakultät Soziale Arbeit

Bachelorarbeit, 2022

Referat:

Die Bachelorarbeit befasst sich mit dem Thema inklusiver Pädagogik in Kindertagesstätten und welcher Voraussetzungen es für eine gelingende Umsetzung bedarf.

Der Schwerpunkt der Arbeit ist eine intensive Literaturrecherche. Diese erklärt den geschichtlichen Hintergrund zur Entwicklung von Inklusion gesamtgesellschaftlich und auf das Bildungswesen bezogen, erläutert Begrifflichkeiten und einige Gesetze und stellt die Herausforderungen dar, die sich bei der Umsetzung von Inklusion in Kindertagesstätten ergeben. Anhand eines Fallbeispiels aus einer Kindertagesstätte werden die theoretischen Hintergründe aus der wissenschaftlichen Literatur ergänzt und verdeutlicht.

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis	II
1. Einleitung	1
2. Was ist Inklusion?	
2.1 Definition	2
2.2 Geschichtliche Entwicklung	3
2.3 Der Unterschied zwischen Integration und Inklusion	5
3. Gesetzliche Grundlagen	6
3.1 UN – Kinderrechtskonvention	7
3.2 UN – Behindertenrechtskonvention	7
3.3 Gesetzgebung in Deutschland	8
3.4 Inklusion im Sächsischen Bildungsplan	9
4. Inklusive Pädagogik im Kitaalltag	
4.1 Bedeutung und Ziele von Inklusion	10
4.2 Anforderungen an pädagogische Fachkräfte	11
4.1.1 Haltung und Werteorientierung	12
4.1.2 Zusammenarbeit mit den Eltern und im Team	14
4.1.3 Räumliche Gestaltung	16
4.1.4 Gestaltung des Alltags und der Gruppensituation	17
5 Konzeptionelle Umsetzung	
5.1 Aufgaben des Trägers	20
5.1.1 Der Index für Inklusion	22
5.1.2 Leitfaden für inklusive Kindertageseinrichtungen	23
5.2 Die Aufgabe der Leitung in Multiprofessionellen Teams	25
6 Der Alltag von Jonas in der Kindertagesstätte: Ein Fallbeispiel zur Umsetzung von Inklusion	29
7 Fazit	36
Anlagen	37
Literaturverzeichnis	41
Selbstständigkeitserklärung	III

Abbildungsverzeichnis

- Abbildung 1:** Bildliche Darstellung von Exklusion, Segregation, Integration, Inklusion3
verfügbar unter: <https://www.includedo.de/ueber-uns> [abgerufen am 02.10.2022]
- Abbildung 2:** Der Index für Inklusion23
verfügbar unter: <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20EY%20German2.pdf> [abgerufen am 15.10.2022]
- Abbildung 3:** Mehrebenenmodell (Leitfaden für inklusive Kindertagesstätten) ..24
verfügbar unter: https://www.weiterbildungsinitiative.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/old_uploads/media/WEB_Exp_51_Heimlich_Ueffing.pdf [abgerufen am 15.10.2022]
- Abbildung 4:** Führungspuzzle: Anforderungen an Führungskräfte26
verfügbar unter: [file:///C:/Users/singe/Downloads/Schelle_KitaleitungalsSchlselfrInklusion%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/singe/Downloads/Schelle_KitaleitungalsSchlselfrInklusion%20(1).pdf) [abgerufen am 15.10.2022]

1. Einleitung

„Was wir zu lernen haben, ist so schwer

und doch so einfach und klar:

Es ist normal verschieden zu sein!“

Richard von Weizsäcker

Für mich, als Erzieherin, war das Thema Inklusion bereits zu Beginn meiner Tätigkeit in einer Kindertagesstätte (im Folgenden auch mit „Kita“ abgekürzt) von Bedeutung und ich habe erfahren, dass die theoretischen Ansätze zum Thema Inklusion und deren Umsetzung in der Praxis mit unterschiedlichsten Herausforderungen verbunden sind. Die Vielfalt in Bezug auf Verhalten, Herkunft, Entwicklungsstand, Religion und individuellen Bedürfnissen ist in einer Kindertagesstätte allgegenwärtig und bildet die gesamtgesellschaftliche Situation ab. Die Rahmenbedingungen und Strukturen den individuellen Bedürfnissen aller Kinder einer Kindertagesstätte anzupassen und somit Bildungsbarrieren abzubauen, sollte Ziel inklusiver Bemühungen sein (vgl. Groschwald, Rosenkötter 2021, S. 11). Dies macht eine ständige Überprüfung notwendig, ob die Gegebenheiten einer Einrichtung geeignet sind, um diesen Anforderungen gerecht zu werden.

In der folgenden Arbeit soll der Frage nachgegangen werden: Welche Voraussetzungen und Bedingungen müssen gegeben sein, damit Inklusion in einer Kindertagesstätte gelingen kann?

Nach einem Überblick über gesetzliche Vorgaben und der Erläuterung einiger Definitionen werde ich verschiedene Aspekte der Umsetzung inklusiver Arbeit in Kindertageseinrichtungen aufzeigen. Ich werde in dem Zusammenhang darauf eingehen, welche Faktoren in Bezug auf strukturelle und personelle Gegebenheiten bedacht werden müssen.

Die Vielfalt aller Menschen sollte, bei dem Gedanke an Inklusion, die zentrale Rolle spielen und nicht nur akzeptiert, sondern als Bereicherung wahrgenommen werden. Denn jedes Individuum, unabhängig von seiner kognitiven oder körperlichen Leistung, seinem Geschlecht, seiner sozialen Herkunft oder seiner Religion, gehört zu einem sozialen Gefüge, aus dem es keine Ausgrenzung geben darf (vgl. Tiemann 2019, S.117 ff.).

Der Inklusionsgedanke bezieht sich aber nicht nur auf Menschen mit einer körperlichen, geistigen und/ oder seelischen Beeinträchtigung. Vielmehr geht es darum, dass jeder Mensch in seiner Einzigartigkeit angenommen und respektiert wird und es ihm ermöglicht wird, einen Platz in der Gemeinschaft einzunehmen. An dieser Stelle möchte ich verdeutlichen, dass die Haltung der pädagogischen Fachkräfte gegenüber der Diversität

und der Vielfalt ihrer Klienten/-innen für das Gelingen von Inklusion von großer Bedeutung ist.

Bestandteil der Arbeit soll ebenfalls sein, wie die Zusammenarbeit mit den Eltern und allen, am Erziehungs- und Bildungsprozess Beteiligten gelingen kann. Denn für Kinder, die in ihrer Teilhabe eingeschränkt sind, ist die Zusammenarbeit mit Erziehungsberechtigten, mit Therapeuten/-innen und mit Sozialarbeitern/-innen und Sozialpädagogen/-innen aus anderen (unterstützenden) Bereichen von besonderer Relevanz.

Ein weiterer Punkt soll die Bedeutung der Einrichtungsleitung sein, die eine wichtige Rolle spielt, wenn eine Kindertagesstätte Inklusion gelingend umsetzen will, da sie unter anderem für die notwendigen Rahmenbedingungen verantwortlich ist.

Ich selbst betreue mitunter einen Jungen, der im Rollstuhl sitzt und die Kindertagesstätte besucht, in der ich arbeite. Ich stelle abschließend anhand dieses Beispiels aus meinem Arbeitsumfeld dar, wie die Betreuung in der ältesten Gruppe einer Kindertagesstätte für einen körperlich und geistig behinderten Jungen uneingeschränkt möglich ist, wenn Inklusion als Grundgedanke pädagogischer Arbeit verstanden wird.

2. Was ist Inklusion?

2.1 Definition

Abgeleitet von den lateinischen Wörtern „includere“ oder „inclusio“ kann Inklusion zum Beispiel mit „Einbeziehung“, „Einschluss“ oder „Einbezogen sein“ übersetzt werden. Im Rahmen der sozial- und bildungspolitischen Diskussion in Deutschland steht Inklusion für die Einbeziehung behinderter Menschen in allen gesellschaftlichen Bereichen (vgl. Kastl 2018, S 665).

„Inklusion im Bildungswesen bedeutet, dass allen Menschen die gleichen Möglichkeiten offenstehen, an qualitativ hochwertiger Bildung teilzuhaben und ihre Potentiale zu entwickeln, unabhängig von besonderen Lebensbedürfnissen, Geschlecht, sozialen oder ökonomischen Voraussetzungen“. (Deutsche UNESCO-Kommission e.V., 2014, S.9). Inklusiver Bildung möchte alle Lernenden erreichen und diesen eine verstärkte Partizipation am Lernprozess ermöglichen. Dafür müssen sich Strukturen, Ansätze und Inhalte im Bildungswesen so verändern, dass auf die verschiedenen Bedürfnisse aller Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen eingegangen werden kann (ebd.). Im „Handbuch Inklusion“ schreibt Sulzer, dass Vielfalt Normalität ist. Es können jedoch aufgrund unterschiedlicher Bedürfnisse weder alle Kinder gleichbehandelt werden, noch bedeutet Inklusion eine ausdrückliche Sonderbehandlung. Inklusion bedeutet im pädagogischen Kontext, Kinder in ihrer Unterschiedlichkeit wahrzunehmen und anzuerkennen und auf die verschiedenen Bedürfnisse einzugehen (vgl. Sulzer, 2017, S.14). Es bedeutet auch,

Möglichkeiten der Teilhabe an Bildung für Minderheiten und Personen in schwierigen Lebenslagen zu schaffen. Das Risiko ungleicher Bildungschancen haben in Deutschland „vor allem Kinder mit einer körperlichen oder geistigen Beeinträchtigung, Kinder in Armutslagen, Kinder aus Migrantenfamilien, [...], Kinder mit muslimischen oder jüdischen Glaubensanschauungen, Kinder aus Roma – Familien und Kinder mit Flüchtlingserfahrung sowie auch Kinder von alleinerziehenden Eltern.“ (Sulzer 2017, S. 14).

Eine Darstellung, wie die folgende, wird in der Literatur häufig verwendet:

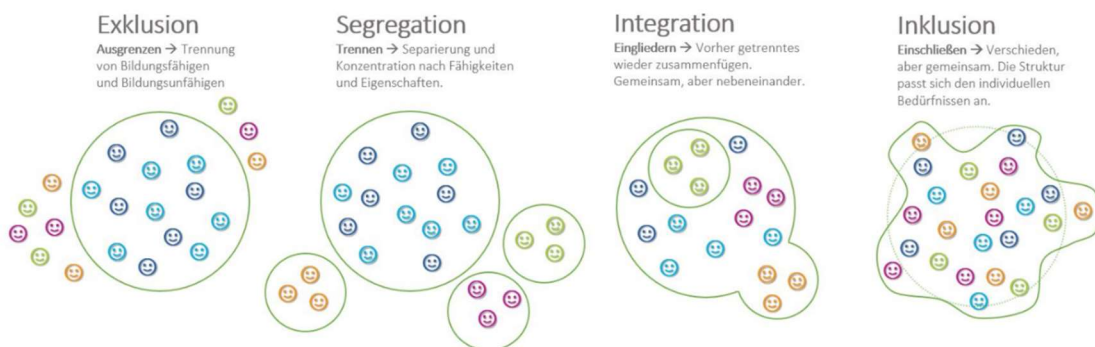


Abbildung 1: Darstellung von Exklusion, Segregation, Integration, Inklusion

Quelle: <https://www.incluedo.de/ueber-uns>

Die Abbildung zeigt, dass Integration zwar bemüht ist, die Ausgeschlossenen einzubeziehen, diese aber trotzdem besonders bleiben (z.B. ein Kind mit Behinderung, mit Migrationshintergrund usw.). Inklusion bedeutet, die tatsächlichen oder potenziellen Defizite und Stärken eines jeden einzelnen Kindes wahrzunehmen und alle als gleichberechtigt zu sehen (vgl. Groschwald; Rosenkötter 2021; S. 11).

Oft sollen ähnliche Abbildungen auch den zeitgeschichtlichen Verlauf von der Exklusion (Ausschluss), über die Segregation (Absonderung) zur Integration (Eingliederung) bis hin zur Inklusion (gleichberechtigte Teilhabe) darstellen. Dies wird im folgenden Kapitel nochmals thematisiert.

2.2 Geschichtliche Entwicklung

Noch bis ins letzte Jahrhundert gab es exklusive Tendenzen, die Teile der Bevölkerung von Bildung ausschlossen (vgl. Saalfrank; Zierer, 2017, S.22). Die geschichtliche Entwicklung von Exklusion über Separation und Integration bis hin zur Inklusion wird dabei häufig, wie in der obigen Abbildung, dargestellt. Hierzu schrieb Lindemann in der Fachzeitschrift für Sonderpädagogik, dass es in der Geschichte zahlreiche Belege für diese Umgangsformen existieren, diese jedoch zu allen Zeiten auch parallel vorhanden waren (vgl. Lindemann 2018, S.567). So haben Forschungen gezeigt, dass es bereits im

Mittelalter vereinzelt Spuren integrativer Tendenzen gegeben hat, die sich seit dem 17. Jahrhundert immer weiterentwickelten (vgl. König; Heimlich 2020).

„Die Teilhabe an Bildung von allen Menschen, jenseits von Ethnien, Beeinträchtigungen, sozialem Status und anderen Merkmalen, ist eine Forderung, die nicht nur gegenwärtig im Rahmen der Inklusionsdiskussion, sondern auch in anderen Epochen und in anderen Zusammenhängen immer wieder angesprochen wurde“ (Saalfrank; Zierer, 2017, S.19).

Betrachtet man das Recht auf Bildung in der Geschichte, so gab es jedoch immer Ausgrenzungen von Menschen mit psychischer oder körperlicher Beeinträchtigung, Frauen/ Mädchen oder sozialen bzw. ethnischen Minderheiten. Exemplarisch dafür wird im Folgenden der Umgang mit Behinderten historisch betrachtet. In verschiedenen Epochen, beispielsweise der Antike oder dem Mittelalter, war das Leben von Menschen mit einer Behinderung kaum etwas wert. Sie wurden nach der Geburt getötet oder lebten unter entwürdigenden Verhältnissen am Rande der Gesellschaft. Menschen mit körperlichen Missbildungen dienten im Mittelalter als Hofnarren der Belustigung (vgl. Saalfrank; Zierer, 2017, S.23f.). Später, zur Zeit des Nationalsozialismus in Deutschland, wurden unter anderem, Behinderte als lebensunwertes Leben definiert und systematisch ermordet oder für Experimente missbraucht. Durch Vergasung wurden im Rahmen der „Aktion T4“ alleine bis 1941 ca. 100000 Behinderte ermordet (vgl. Saalfrank; Zierer, 2017, S.28). Nach der Gründung der Bundesrepublik Deutschland wurden das Schulwesen und auch das Sonderschulwesen ausgebaut, Kinder mit einer geistigen Behinderung waren jedoch, nach wie vor, vom Schulbesuch ausgeschlossen. Die 1958 gegründete Lebenshilfe, eine von mehreren Elterninitiative, bemühte sich, diese Kinder wenigstens außerschulisch zu fördern. Diese Initiativen engagierten sich für den weiteren Ausbau von Sonderschulen und – kindergärten. Dies führte zu einer Verbesserung der Versorgungssituation, allerdings gab es noch keine Aussicht auf gesellschaftliche Teilhabe und ein selbstbestimmtes Leben (vgl. Köbsell, 2019, o.S.). Im Laufe der 1960er und 1970er Jahre kam es zu einer zunehmenden Politisierung. Sowohl behinderte als auch nicht behinderte Menschen forderten mehr Teilhabe und eine umfassende Gleichstellung innerhalb der Gesellschaft ein. Eine der Gruppierungen waren dabei die sogenannten „Krüppelgruppen“, deren Name eine bewusste Provokation darstellte (vgl. Köbsell, 2019, o.S.). Diese Bewegung machte durch teilweise sehr radikale Aktionen auf die Diskriminierung von Behinderten aufmerksam. Anfang der 70er Jahre rückte im Zuge der Bildungsreform die Forderung nach integrativer Erziehung und Frühförderung in den Vordergrund.

Etwa zur gleichen Zeit entstand für Kindertagesstätten die Idee des Situationsansatzes, der Lernprozesse in Bezug zu den Lebenswelten der Kinder setzt. Dieser wurde Mitte der 90er Jahre weiterentwickelt. Mit seinen Leitideen, wie der Selbstbestimmung und Partizipation und der Orientierung an Heterogenität, ist der Situationsansatz bis heute eine Grundlage inklusionspädagogischer Leitideen (vgl. Seitz; Ali – Tan 2022). Elterninitiativen sorgten ebenfalls in den 70er Jahren für eine weitere Entwicklung bei der Integration von behinderten Kindern an Regelschulen und so wurde 1976 die erste Integrationsklasse in Deutschland eingerichtet (vgl. Saalfrank, Zierer, 2017, S.29).

2.3 Der Unterschied zwischen Integration und Inklusion

Aus den Bemühungen der 1960er und 1970er Jahre, Kinder mit einer Beeinträchtigung wenigstens in separaten Einrichtungen zu fördern, entstand die Forderung, diese in reguläre soziale Gruppen einzubeziehen. Sie sollten zusammen, mit „normalen“ Kindern, Bildungseinrichtungen besuchen können und somit keine Aussonderung mehr erfahren. Nachdem es zunächst eine Vielzahl von Sondereinrichtungen gab (z.B. Sonderkindergärten für bestimmte Beeinträchtigungsformen), entstanden bald die ersten integrativen Modellversuche in Kitas und Grundschulen (vgl. Seitz; Ali-Tani, 2022, S. 22f.). Es zeigte sich schnell, bestätigt durch wissenschaftliche Begleitforschung, die positive Wirkung einer integrativen Bildung und Erziehung (ebd.). Diese Konzepte bedeuteten jedoch, einen Unterschied zwischen „normaler“ und „gestörter“ Entwicklung vorzunehmen. Für Kinder mit einer Behinderung oder Entwicklungsstörung galt es, sie mithilfe einer Diagnose, Förderplänen und entsprechenden Therapien in die Gruppe der „normalen“ Kinder zu integrieren (vgl. Grosswald; Rosenkötter 2021, S.10). Nach wie vor werden in vielen Bundesländern Diagnostikverfahren und Screenings genutzt, um Kinder herauszufiltern, die nicht der Norm entsprechen. In der Folge werden Formen von Interventionen für „auffällige“ Kinder begründet (z.B. Sprachförderung oder Frühförderung). Diese Verfahren, die der Integration von Kindern zugrunde liegen, gehen jedoch von einer standardisierten Normalitätsvorstellung aus, die nicht mit der individuellen und vielfältigen Entwicklung von Kindern übereinstimmt (vgl. Seitz; Ali-Tan, 2022, S.27f.).

„Inklusion hat damit eine grundsätzlich andere Qualität als Integration. Diese setzt auf die Unterstützung des Einzelnen bei der Einbindung in die vorhandenen gesellschaftlichen Strukturen oder Gruppen – Inklusion hat dagegen eine gesamtgesellschaftliche Dimension mit dem Ziel [...] eine selbstbestimmte Teilhabe aller Menschen zu ermöglichen [...].“ (Deutscher Paritätischer Gesamtverband 2015, S.5)

Während die Integration versucht, den Einzelnen durch Förderung und Anpassung in ein bestehendes System einzugliedern, geht es bei Inklusion darum, Verschiedenheit und

Vielfalt als Ressource zu sehen. Die Vielfalt sollte als Selbstverständlichkeit betrachtet werden. Die Umsetzung und Realisierung von Inklusion muss dabei auf allen Ebenen der Gesellschaft auf deren Umsetzung und vorhandene Hemmnisse überprüft werden. Nur, wenn nach wie vor bestehende Machtasymmetrien erkannt werden und alle Betroffenen gleichwertig daran beteiligt sind, diese zu beseitigen, kann Inklusion gelingen (vgl. Deutscher Paritätischer Gesamtverband 2015, S.7). Dabei steht bei der Umsetzung von Inklusion in Kindertagesstätten nicht nur das Thema Behinderung im Mittelpunkt, sondern es wird ebenso die sprachliche, soziale und kulturelle Verschiedenheit von Kindern wahrgenommen, berücksichtigt und als eine Bereicherung für alle angesehen (vgl. König; Heimlich 2020, S. 12).

3. Gesetzliche Grundlagen

Bereits die allgemeine Erklärung der Menschenrechte der Vereinten Nationen von 1948 beinhaltet das Thema Bildung für alle. Dort heißt es im Artikel 26, dass jeder Mensch das Recht auf Bildung hat und dass Bildung die Aufgabe hat, zu Verständnis, Toleranz und Freundschaft zwischen Nationen beizutragen. Im Artikel 1 heißt es zudem: „Jeder hat Anspruch auf alle in dieser Erklärung verkündeten Rechte und Freiheiten, ohne irgendeinen Unterschied, etwa nach Rasse, Hautfarbe, Geschlecht, Sprache, Religion, politischer oder sonstiger Anschauung, nationaler oder sozialer Herkunft, Vermögen, Geburt oder sonstigem Stand“ (Resolution der Generalversammlung der Vereinten Nationen 1948; Artikel 26). Bereits hier wird deutlich, dass es zukünftig keinen Grund mehr geben soll, Menschen an den Rand der Gesellschaft zu drängen. Die Forderung nach einer „Education for all“ wurde auf Konferenzen der UNESCO in Jomtien (1990) und New Delhi (1993) bereits klar formuliert. 1994 wurde dieses Thema nochmals in der Salamanca – Erklärung hervorgehoben, wobei dort der Fokus verstärkt auf das Lernen von Menschen mit einer Behinderung gerichtet wurde (vgl. Saalfrank; Zierer 2017, S.31f.). Bei dem Zusammentreffen von Vertretern von 92 Regierungen und 25 internationalen Organisationen wurde der „Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse“ verabschiedet (vgl. Schumann, 2014). Zu den Leitprinzipien der Erklärung gehören, dass alle Kinder miteinander lernen sollten, dass Unterschiede normal sind und dass das Lernen an das Tempo und den Entwicklungsstand des Kindes angepasst werden sollte. Mit dieser kindzentrierten Sicht sollen von vornherein diskriminierende Haltungen bekämpft und eine inklusive Gesellschaft gefördert werden (vgl. Schumann, 2014). Die vielfältigen Abkommen, Konventionen, Erklärungen und Empfehlungen, die als Teile eines umfassenden Menschenrechtsprogrammes zu sehen sind und ihren Ursprung in der Erklärung der Menschenrechte 1948 haben, gipfeln in der UN – Behindertenrechtskonvention

(vgl. Saalfrank; Zierer 2017, S. 36). Diese gilt als eine Weiterführung der UN – Kinderrechtskonvention.

3.1. Die UN – Kinderrechtskonvention

Die UN – Kinderrechtskonvention (UN – KRK) von 1989 trat 1992 in Deutschland in Kraft. In dieser sind die Rechte aus der Sicht des Kindes formuliert und somit wird das gesamte Lebensspektrum von Minderjährigen erfasst (vgl. Oelkers 2018; S. 805). Sie beinhaltet, dass jedes Kind ein Recht auf Leben, Schutz vor Gewalt und Bildung hat. Ebenso haben Kinder das Recht, gehört zu werden. Die UN – KRK sichert dem Kind Rechte ohne Diskriminierung zu, unabhängig „von der Rasse, der Hautfarbe, dem Geschlecht, der Sprache, der Religion, der politischen oder sonstigen, der nationalen, ethischen oder sozialen Herkunft, des Vermögens, einer Behinderung, der Geburt oder des sonstigen Status [...]“ (Grosswald; Rosenkötter 2021, S. 22). Neben den Rechten in den Bereichen Schutz, Bildung, Familie und Gleichberechtigung geht es im Artikel 23 um die Rechte von Kindern mit einer Behinderung. Die Vertragsstaaten verpflichten sich, dafür Sorge zu tragen, dass körperlich und geistig behinderte Menschen ein menschwürdiges Leben führen können, dass ihre Selbstständigkeit gefördert wird und sie aktiv am Leben in der Gemeinschaft teilnehmen können. Im Artikel 23 steht ebenfalls, dass behinderte Kinder ein Recht auf besondere Betreuung und die Anerkennung ihrer Bedürfnisse haben und Unterstützung erhalten bei ihrer individuellen Entfaltung und der vollständigen sozialen Integration (vgl. Konvention über die Rechte des Kindes 1989).

3.2 Die UN – Behindertenrechtskonvention

2009 ist in Deutschland die UN – Behindertenrechtskonvention (UN – BRK) in Kraft getreten, nachdem sie am 13. Dezember 2006 von der UN – Generalversammlung verabschiedet wurde. Seitdem gibt es vielfältige pädagogische Konzepte sowie Pläne vom Bund, den Ländern und unterschiedlichsten Interessenvertretungen, um die Vorgaben der BRK umzusetzen (vgl. Hellrung 2017, S. 2). Die UN – BRK stellt eine Weiterentwicklung der Menschenrechtscharta dar. Als eines der zentralen Themen kann der Begriff „Barrierefreiheit“ gesehen werden, der sich in diesem Zusammenhang nicht nur auf bauliche Gegebenheiten bezieht, sondern auch soziale und technische Bereiche meint (vgl. Saalfrank; Zierer 2017). Der Artikel 24 befasst sich mit dem Recht auf Bildung.

- (1) Die Vertragsstaaten anerkennen das Recht von Menschen mit Behinderungen auf Bildung. Um dieses Recht ohne Diskriminierung und auf der Grundlage der Chancengleichheit zu verwirklichen, gewährleisten die Vertragsstaaten ein integratives Bildungssystem auf allen Ebenen und lebenslanges Lernen mit dem Ziel, [...] (Die UN – Behindertenrechtskonvention 2018).

Die UN – BRK hat damit das Ziel, das Bildungssystem so zu reformieren, dass allen Menschen eine Teilhabe ermöglicht wird. Nur das gemeinsame Lernen aller Menschen in ihrer gesamten Heterogenität ermöglicht die Entstehung einer inklusiven Gesellschaft. Da das deutsche Bildungssystem jedoch, nach wie vor, weit davon entfernt ist, inklusive Bildung für alle Menschen umzusetzen, wurde 2015 die Bildungsagenda 2030 verabschiedet. Diese macht erneut deutlich: „Bildung gehört in das Zentrum der Politik. Eine chancengerechte, inklusive, hochwertige und auf lebenslanges Lernen ausgerichtete Bildung ist Voraussetzung für eine nachhaltige individuelle und gesellschaftliche Entwicklung.“ (Hirsche 2017; Vorwort).

3.3 Gesetzgebung in Deutschland

Das Kinder- und Jugendhilfegesetz (SGB VIII) ist in Deutschland die Grundlage für die Betreuung, Bildung und Erziehung aller Kinder in Kindertagesstätten. Im Paragraph 1, Absatz 1 heißt es: „Jeder junge Mensch hat ein Recht auf Förderung seiner Entwicklung und auf Erziehung zu einer selbstbestimmten, eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit.“ (Nomos 2018, S.1904). Im Weiteren wird die Vermeidung bzw. der Abbau von Benachteiligung als Aufgabe der Kinder- und Jugendhilfe definiert. Sie soll ebenfalls dazu beitragen, jungen Menschen in Abhängigkeit ihres Alters und ihrer individuellen Fähigkeiten, eine gleichberechtigte Teilhabe am Leben in der Gesellschaft zu ermöglichen (ebd.). Im §22a des SGB VIII wird die Förderung von Kindern in Tageseinrichtungen geregelt. Im Absatz 4 geht es explizit um die Betreuung von Kindern mit und ohne Behinderung. Diese sollen „in Gruppen gemeinsam gefördert werden“, falls der Hilfebedarf dies zulässt (Nomos 2018, S. 1911).

Um die Umsetzung dieser Vorgabe zu gewährleisten, sollen die Träger der öffentlichen Jugendhilfe mit den Trägern der Sozialhilfe bei der „Planung, konzeptionellen Ausgestaltung und Finanzierung des Angebotes“ zusammenarbeiten (ebd.). Im vierten Abschnitt des Paragraphen 35a, der die Eingliederungshilfe für seelisch behinderte Kinder und Jugendliche regelt, wird nochmals aufgeführt, dass Für Kinder im nicht schulpflichtigen Alter Einrichtungen zu wählen sind, die behinderte und nicht behinderte Kinder betreuen.

Wie die Leistungen für Menschen mit einer bestehenden oder drohenden Behinderung genau geregelt sind, findet sich dann im SGB IX „Rehabilitation und Teilhabe von

Menschen mit Behinderung“ wieder. Unter anderem steht im § 1, dass diese Menschen Leistungen erhalten, um ihre „gleichberechtigte Teilhabe am Leben in der Gesellschaft zu fördern, Benachteiligung zu vermeiden oder ihnen entgegenzuwirken“ (Nomos 2018, S. 1956). Nochmals besonders werden dort Frauen und Kinder mit einer Behinderung erwähnt und Menschen mit seelischen Behinderungen.

3.4 Inklusion im Sächsischen Bildungsplan

Im Sächsischen Bildungsplan wird die Bedeutung von Inklusion an unterschiedlichen Stellen direkt oder indirekt beschrieben. Die Bedeutung der Wahrnehmung und Akzeptanz von Vielfalt liegt dabei dem gesamten Bildungsplan zugrunde und ist ein wesentlicher Bestandteil des „neuen Bild vom Kind“* und somit der Arbeitsgrundlage sächsischer Kindertagesstätten.

„Für Erzieherinnen und Erzieher ist es wichtig, die unterschiedlichen Lebens Situationen der Kinder sensibel wahrzunehmen und gerade im Falle von Belastungen und Beeinträchtigungen positive Bildungserfahrungen zu ermöglichen.“ (Sächsischer Bildungsplan 2011, S. 19 f.)

„Die Erwachsenen sind dafür verantwortlich, dass – frei nach Comenius – alle Kinder alles lernen können. Zur kindlichen Welt gehören Kinder mit besonderen Bedürfnissen, mit unterschiedlichsten bereits erworbenen Kompetenzen und verschiedenen kulturellen und religiösen Hintergründen. Verschiedenheit verweist auf Vielfalt und ist ein Bildungspotential für alle Kinder.“ (Sächsischer Bildungsplan 2011, S. 18)

„Chancengerechtigkeit für alle Kinder zu gewährleisten, kann heute nicht mehr bedeuten, von einer Gleichheit der Kinder auszugehen und sie mit homogenen Aufgaben zu konfrontieren.“ - (Sächsischer Bildungsplan 2011, S. 18)

Diese drei Zitate aus dem Sächsischen Bildungsplan zeigen deutlich, dass pädagogische Fachkräfte die Aufgabe haben, auf die Pluralisierung der Gesellschaft mit ihren mannigfaltigen Lebensformen und -entwürfen von Familien und den daraus resultierenden verschiedenen Erfahrungen von Kindern einzugehen (vgl. Institut 3L (Hrsg.) 2019, S. 9f.). Der Sächsische Bildungsplan betont in diesem Zusammenhang, dass die Heterogenität der Kinder (und aller Menschen) sowie ihrer Entwicklungsverläufe eine Chance und Bereicherung darstellt (ebd.).

4 Inklusive Pädagogik im Alltag von Kindertagesstätten

4.1 Bedeutung und Ziele von Inklusion in Kindertagesstätten

Fast alle Kinder in Deutschland besuchen eine Kindertageseinrichtung. Dies zeigt eine aktuelle Statistik, die im Oktober 2022 veröffentlicht wurde. Demnach liegt die Betreuungsquote deutschlandweit in Kindertagesstätten bei den Drei- bis Sechsjährigen bei 91,7% und bei den unter Dreijährigen bei 35,5% (Statistisches Bundesamt, zitiert nach de.statista.com, 2022). Davon waren laut dem statistischen Bundesamt ca. 17000 Kinder unter vier Jahren schwerbehindert und ebenso viele in der Altersgruppe der vier- bis sechsjährigen. Dabei wurden noch nicht die Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten, Entwicklungsstörungen oder drohender Behinderung berücksichtigt (vgl. Groschwald; Rosenkötter 2021, S. 24). Damit einher gehen erhöhte Erwartungen an die Bildung, Erziehung und Betreuung, da Kindertagesstätten als erster zentraler Bildungsort gesehen werden (vgl. König; Heimlich 2022). Der Anspruch an Kindertagesstätten ist es, bestmögliche Bildungs- und Entwicklungsmöglichkeiten für alle Kinder zu schaffen, unabhängig von ihrer sozioökonomischen, kulturellen oder physischen Ausgangslage (vgl. Seitz; Ali – Tan 2022, S. 11). In einer Längsschnittstudie in Großbritannien wurde herausgefunden, dass es einen Zusammenhang zwischen gelebter Vielfalt in Kindertagesstätten und kognitiver Entwicklung gibt. Es zeigte sich, dass Kinder größere Lernfortschritte machen, wenn sie in einer Kita betreut werden, die im Sinne der Inklusion zum Beispiel ethnische Herkunft oder ein individuelles Lernverhalten bewusst berücksichtigen. Hierfür müssen sich Kindertagesstätten die Frage stellen, ob sie sich einseitig an vorgegebenen Normen orientieren oder ob sie alle Kinder individuell in ihren Lernpotentialen unterstützen (vgl. Wagner 2017, S. 51). Um dieser Aufgabe gerecht zu werden, müssen sich Bildungseinrichtungen immer wieder die Frage stellen, wie sie die Balance zwischen Gleichheit und Verschiedenheit herstellen können.

„In der inklusiven Pädagogik hat der Begriff Vielfalt zwei Dimensionen: Zum einen Vielfalt als Unterschied und zum Zweiten Vielfalt als Gemeinsamkeit“. (Groschwald; Rosenkötter 2021, S. 31).

Denn jedes Kind ist einzigartig und einmalig, aber jedes Kind gehört auch zu unterschiedlichen Gruppen (Mehrfachzugehörigkeit; z.B. zu einer Altersgruppe oder einem Geschlecht) und hat somit Gemeinsamkeiten mit vielen anderen. Die Aussage, dass Kinder nun einmal verschieden sind, reicht in diesem Zusammenhang nicht aus. Um das Lernen durch Vielfalt zu ermöglichen und zu unterstützen, muss die Gestaltung von Bildungsprozessen fortdauernd hinterfragt und reflektiert werden (vgl. Groschwald; Rosenkötter 2021, S. 31). Dies ist eine Herausforderung für Bildungseinrichtungen, ebenso wie für die gesamte Gesellschaft. Gelingt die Umsetzung von Inklusion, trägt dies erheblich

zu Chancengleichheit bei. „Es ist inzwischen hinlänglich bekannt, wie sehr soziale und individuelle Dispositionen Bildungsteilhabe und – erfolge beeinflussen, [...]“ (Warnecke 2014, S. 27). Warum sich inklusive Bildung lohnt und wie sie sich auszahlt, beschreibt unter anderen die UNESCO in der Leitlinie für Bildungspolitik. Auf der pädagogischen Ebene zahlt sich Inklusion für alle Kinder aus, da sie von den vielfältigen Mitteln und Wegen profitieren, die angewandt werden, um Wissen zu vermitteln. Auf der ökonomischen Ebene hat dies zur Folge, dass Menschen, die von Anfang an von einer qualifizierten und guten Bildung profitieren können, bessere Chancen auf dem Arbeitsmarkt und auf ein selbstbestimmtes Leben haben. Zudem ist es wirtschaftlicher, eine Bildungseinrichtung für alle zu finanzieren, als viele unterschiedliche, die nur auf bestimmte Gruppen spezialisiert sind (Deutsche UNESCO-Kommission e.V., 2014, S.11).

Der inklusive Gedanke ist gleichzeitig die Basis für eine tolerante und gerechte Gesellschaft. Die Voraussetzungen für eine positive Einstellung zu Vielfalt und deren Akzeptanz werden bereits in der frühen Kindheit gelegt. Neben der Lebensgestaltung der eigenen Familie erfahren Kinder vor allem durch Kindertagesstätten andere Einblicke in das Leben. Sie erleben sich in einer großen Gemeinschaft, tragen Konflikte aus und erfahren eventuell zum ersten Mal, dass es auch Kinder aus anderen Ländern gibt (vgl. Deutsche UNESCO-Kommission e.V. 2014, S.11; Groschwald; Rosenkötter 2021, S.33).

4.2 Anforderungen an pädagogische Fachkräfte

„Die pädagogischen Fachkräfte sind Dreh- und Angelpunkt, wenn es darum geht, inklusive Prozesse in der Kindertagesstätte zu gestalten.“ (Nowak 2013, S. 2). In ihrem Text: „Die Rolle der pädagogischen Fachkraft im inklusiven Prozess“ beschreibt Susanne Nowak, wie die Kenntnisse, die Persönlichkeit und das Handeln pädagogischer Fachkräfte dazu beitragen, dass Inklusion gelingt. Sie muss die Vielfalt der Kinder, ihre verschiedenen Entwicklungsverläufe und ihre Unterschiede in Bezug auf zum Beispiel Sprache, Interessen und Fähigkeiten erkennen und respektieren. Sie benötigt dazu fachliche Kenntnisse und Wissen über kindliche Bildungsprozesse, Grundbedürfnisse und wie sie Individualisierung und Förderung in der Kindergruppe umsetzen kann (ebd. S.5f). Ebenso gehören die Zusammenarbeit mit allen am Bildungs- und Erziehungsprozess Beteiligten, die räumliche Gestaltung und die Gestaltung des Alltags und der Gruppensituation zu den Aufgaben pädagogischer Fachkräfte.

4.2.1 Haltung und Werteorientierung

Um die pädagogischen Grundkompetenzen zu erweitern und auf Inklusion zu spezifizieren, ist es erforderlich, eine grundlegende Entscheidung gegen Exklusion und für Bildungsgerechtigkeit zu treffen (vgl. Wagner 2017, S. 24). Es ist die Herausforderung in der Praxis, die Haltung und die moralischen Grundwerte zu überprüfen und Diskriminierungs- und Ausschlusskriterien zu erkennen. Zentral sollte es dabei immer um die Fragen gehen, wie man im Alltag alle Kinder einbeziehen kann, wie man ihrer Verschiedenheit gerecht werden kann und wie man mit Abwertung und Ausschluss umgeht (ebd.). Denn eine inklusive Pädagogik zeigt Kindern, wie wichtig es ist, für sich und andere einzutreten und mit jedem respektvoll umzugehen, unabhängig davon, woher er kommt und wer er ist. Dafür tragen alle Erwachsenen die Verantwortung als Vorbilder und Frühpädagogen/innen im besonderen Maße (vgl. Groschwald; Rosenkötter 2021, S. 30). Eine innere Haltung von Pädagogen/innen, die Vielfalt anerkennt, ist die Voraussetzung für „die gemeinsame Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern mit und ohne Behinderung, von Kindern aus verschiedenen Kulturkreisen und aus verschiedenen sozioökonomischen Verhältnissen (vgl. Groschwald; Rosenkötter 2021, S. 40). Wichtig hierbei ist, dass Kinder nicht nur selbst Anerkennung und Respekt erfahren, sondern auch ihre Familie und ihre Kultur unter Berücksichtigung ihrer Ausgangslage und Lebensverhältnisse. Und das ohne Vorurteile und Stigmatisierung. „Niemand ist frei von Vorurteilen“ (Wagner 2017, S. 268) schreibt Petra Wagner dazu. Kategorisierungen und Verallgemeinerungen helfen dabei, Eindrücke und Erfahrungen zu ordnen und haben damit durchaus einen Sinn. Wichtig ist der reflexive Umgang mit Vorurteilen. Haben diese schon im persönlich – privaten Bereich zum Teil nachteilige Auswirkungen, sind die Konsequenzen im öffentlichen Rahmen wesentlich weitreichender. Erzieher/innen gehören zu einem Personenkreis, der eine Machtposition im Verhältnis zu Kindern hat. Sie sollten sich dessen bewusst sein, dass ihre Wertvorstellungen großen Einfluss auf Kinder haben. Positive Vorurteile gegenüber einem Kind und seiner sozialen Bezugsgruppe führen zu Ermutigung und Bestätigung und erzeugen ein positives Selbstbild des Kindes. Genauso können negative Vorurteile und Abwertung dazu führen, dass sich Kinder nichts zutrauen und ein negatives Selbstbild entwickeln (vgl. Wagner, S. 268f.).

Doch welche Kompetenzen helfen pädagogischen Fachkräften konkret bei dem Umgang mit Vielfalt und eventuell vorhandenen Vorurteilen und stereotypen Ansichten? Im Zusammenhang mit kultureller Vielfalt geht Petra Wagner darauf ein, dass ein Gefühl der Hilflosigkeit und Schuldgefühle bei Pädagogen/innen entstehen können, wenn man an die Vielzahl persönlicher Fähigkeiten und Einstellungen denkt, die im Umgang mit jeglicher Form der Vielfalt von ihnen erwartet werden. Offenheit, Toleranz und Empathie (um

nur einige zu nennen) sind nichtssagend, wenn sie nicht im konkreten Kontext diskutiert und verändert werden. Das Wissen um die Bedeutung dieser Werte genügt oft nicht, um pädagogische Alltagspraxis zu verändern. Oft führen strukturelle Zusammenhänge dazu, dass trotz der Erkenntnis, dass Heterogenität der Normalfall einer Gruppe ist, „Maßnahmen des Gleich – Machens“ (Wagner 2017, S. 264) ergriffen werden. Welche Handlungsrouitinen dazu führen, dass es in der Praxis oft schwierig ist, theoretisches Wissen umzusetzen, muss dabei hinterfragt werden. Aus – und Fortbildungen für pädagogische Fachkräfte müssen sich mit konkreten Praxisproblemen auseinandersetzen und mit strukturellen Zusammenhängen bzw. Macht – und Dominanzverhältnissen und konkrete Handlungsmöglichkeiten für Situationen entwickeln (ebd.). Denn fragt man Erzieherinnen und Erzieher, in welchen Situationen es ihnen schwerfällt, Vielfalt und vielfältiges Verhalten zu akzeptieren, können sie dies oft genau benennen. [...] „wenn Kinder mit einer „Besonderheit“ in Erscheinung treten und dadurch den Ablauf „stören“. Die Abläufe sind so an ein bestimmtes Tun in einem bestimmten Tempo gebunden, dass Kinder „stören“, wenn sie langsamer oder schneller sind, wenn sie weinen oder kichern, wenn sie etwas nicht oder ganz anders machen wollen.“ (Wagner 201, S. 270).

Selbstreflexion und der Austausch mit anderen sind zentrale Methoden, um sich seiner eigenen Biografie bewusst zu werden. Das eigene familiäre und berufliche Umfeld, die Gesellschaft und eigene Erfahrungen prägen jeden Menschen und vermitteln ihm Werte und Normen. Das Bewusstmachen dieser Erfahrungen und eine kritische Selbstreflexion hilft pädagogischen Fachkräften, sich selbst besser zu verstehen. Sie können somit in ihrem Handeln Erfahrungen, Einstellungen und Wissen bzw. Können miteinander verknüpfen (vgl. Groschwald, Rosenkötter 2021, S. 41).

Im Jahr 2000 wurde vom Berliner Institut für den Situationsansatz hierfür der „Ansatz der vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung“ entwickelt. Er beruht auf dem „Anti – Bias – Approach“, der 1980 von Louis Derman-Sparks und Carol Brunson – Philips in Kalifornien entwickelt wurde. Er ist ein Ansatz antidiskriminierender Bildungsarbeit und setzt sich damit auseinander, welche Auswirkungen soziale Ungleichheit und Diskriminierung auf die Persönlichkeit und Lernentwicklung von Kindern haben (vgl. ebd. S. 33).

Es sollte allen Kindern gleiche Teilhabe und Entwicklung ermöglicht werden, was nicht bedeutet, alle Kinder kategorisch gleich zu behandeln. Dieser Ansatz soll ein Bewusstsein für gesellschaftliche und persönliche Vorurteile schaffen und einen stetigen Reflektionsprozess anregen. Dabei ist der Ansatz intersektional angelegt. Das heißt, es werden alle Aspekte von Vielfalt und jede Form von Diskriminierung berücksichtigt. Es gilt dabei, die Beendigung von Ausgrenzung und Diskriminierung zu bewirken und Kindern

positive Erfahrungen mit Vielfalt und das Erlernen einer kritischen Denk- und Handlungsweise zu ermöglichen (vgl. Wagner 2020, S. 170).

4.2.2 Zusammenarbeit mit Eltern und im Team

Inklusion ist ein Prozess, der die gesamte Kindertagesstätte betrifft und der von allen gemeinsam gestaltet wird. Ein professioneller und respektvoller Umgang sowie eine gleichberechtigte Erziehungspartnerschaft sind eine Voraussetzung, um inklusive Prozesse gelingend zu gestalten (vgl. Seitz; Finnen 2014, S. 21)

„Kinder sind stets und in allererster Linie Teil ihres individuellen Familiensystems“ (Institut 3L 2019, S. 54). Kinder wachsen heute in Deutschland in unterschiedlichen Familienkulturen und -strukturen auf. Sie leben in Patchworkfamilien, in Einelternfamilien, haben Eltern mit einem Migrationshintergrund oder leben in Familien mit schwierigen finanziellen Verhältnissen. Alle diese Familien treffen mit ihren unterschiedlichen Voraussetzungen und Erwartungen in der Kindertagesstätte aufeinander (vgl. Azun 2017, S. 242). „Diese Vielfalt bedingt aber nicht immer ein Verstehen und aufeinander zugehen, sondern kann auch ein Gefühl von Fremdheit und Distanz auslösen“ (Groschwald; Rosenkötter 2021, S.58). Auch wenn die meisten pädagogischen Fachkräfte eine Kooperation mit den Eltern suchen, empfinden Sie deren vielfältige Bedürfnisse zum Teil als Überforderung und ihnen fällt es schwer, damit umzugehen. Erzieher/innen erleben Eltern dabei als sehr unterschiedlich, zum Beispiel fordernd, dankbar, desinteressiert, unzufrieden oder ängstlich.

Auch die persönlichen Emotionen bestimmen häufig die Beziehungsqualität zu Eltern. Beispielsweise, das Gefühl, sich Eltern über- oder unterlegen zu fühlen, es ihnen nicht recht machen zu können oder die Angst vor Kränkungen oder Kritik (vgl. Azun, S. 244f.). Denn abhängig vom sozialen Status machen Eltern/ Erziehungsberechtigte sehr unterschiedlichen Gebrauch von ihrem Beteiligungsrecht. Während Eltern aus der Mittelschicht oder gut situierten Verhältnissen eher ihre Ansprüche formulieren und Unzufriedenheit signalisieren, wird dies bei Familien aus einer Randgruppe schneller ignoriert. Vor allem weil dies oft unabsichtlich und unmerklich geschieht, ist es wichtig, dass sich pädagogische Fachkräfte dessen bewusst sind (vgl. ebd. S. 47). Denn jeder Mensch hat Vorurteile, wenn auch oft unbewusst. Sich diese bewusst zu machen und nicht das eigene Handeln davon beeinflussen zu lassen, ist wichtig für die Erziehungspartnerschaft zwischen Eltern und Pädagogen/innen.

Doch welche Erwartungen und Wünsche haben Eltern an eine Kindertagesstätte? Eltern wünschen sich für ihre Kinder unter anderem, dass sie sich wohlfühlen, etwas lernen, sie selbst sein dürfen, Freunde finden und gut auf die Schule vorbereitet werden. Von den

pädagogischen Fachkräften erwarten sie, Informationen über die Entwicklung ihres Kindes, über die pädagogische Arbeit und Hilfestellung bei Erziehungsfragen und Konflikten. Außerdem ist ihnen der Austausch mit anderen Eltern und die Möglichkeit zur Mitarbeit, Beteiligung und Unterstützung wichtig (vgl. Groschwald; Rosenkötter 2021, S. 59ff.). In vielen Familien ändern sich heute die Verhältnisse, was für Eltern steigende Anforderungen und auch Unsicherheit mit sich bringt. Für sie ist der direkte Kontakt zu Erziehern/innen und anderen Eltern wichtig, um sich über Erziehungsfragen auszutauschen. Schaffen Pädagogen/innen Räume, die eine respektvolle Begegnung auf Augenhöhe ermöglichen, hilft das auch dem Kind, ein positives Selbstbild aufzubauen und unterstützt es in seinem Bildungsprozess.

Das Gefühl der Überforderung, welches pädagogische Fachkräfte erleben, wenn es um Elternarbeit geht, kann verschiedene Gründe haben. Zum einen sind es die vielfältigen Anforderungen und Bedürfnisse von Familien. Zum anderen fühlen sie sich während ihrer Ausbildung nicht gut auf diese erwachsenenpädagogische Aufgabe vorbereitet, die ganz andere Kompetenzen verlangt, als der Umgang mit kleinen Kindern. Schlechte Rahmenbedingungen und der daraus resultierende chronische Zeitmangel sind weitere Aspekte, die die Arbeit von pädagogischen Fachkräften diesbezüglich erschweren (vgl. Azun 2017, S. 240 – S. 250). Hilfreich kann es sein, im Vorfeld einen Perspektivwechsel vorzunehmen und sich vor allem bei belastenden Situationen oder Verhalten in die Lage der Eltern zu versetzen. Eltern vorurteilsfrei und mit Interesse und Neugier zu begegnen und sie in ihrer Lebenslage ernst zu nehmen, schafft eine Grundlage dafür, dass sie ehrlich über ihr momentanes Befinden sprechen. (vgl. Kokemoor 2018, S. 132).

Einen mindestens genauso hohen Stellenwert, wie die Zusammenarbeit mit Eltern bzw. Bezugspersonen hat die Zusammenarbeit innerhalb des Teams. Intensive Kommunikation der pädagogischen Fachkräfte in multiprofessionellen Teams (mehrere Professionen oder Berufsgruppen sind in einer Einrichtung tätig) kommt allen Kindern zugute. Kinder mit einem erhöhten Förderbedarf werden innerhalb der Gruppe oft von Integrationsfachkräften betreut. Die individuelle Förderung einzelner Kinder sollte dabei im Gruppenkontext stattfinden. Von der gelingenden Absprache und Abstimmung untereinander profitiert die gesamte Gruppe, da die pädagogischen Fachkräfte ihre jeweiligen Kompetenzen einbringen können und gemeinsam die Verantwortung für alle Kinder übernehmen (vgl. Seitz et al. 2014, S. 22f.). Durch die zunehmend komplexeren Anliegen, mit denen pädagogische Fachkräfte im Alltag konfrontiert sind, ist eine interdisziplinäre Zusammenarbeit, sowohl innerhalb des Teams als auch mit externen Fachkräften eine grundlegende Voraussetzung für das Gelingen inklusiver Pädagogik (vgl. Caby 2014, S. 132ff.) „Gelingende inklusive Prozesse erfordern es, sich im Team über Leitgedanken der Arbeit und deren

Umsetzung in die Praxis zu verständigen“ schreibt Nowak in ihrem Text „Die Rolle der Fachkraft im inklusiven Prozess (Nowak 2013, S.12). Dabei geht es sowohl um den Austausch über die vielfältigen Lebenswelten als auch über die allgemeinpädagogische Planung und das Umsetzen individueller Förderpläne. Pädagogen/innen haben im Team die Möglichkeit, sich über Unsicherheiten, Spannungsfelder und Bedenken auszutauschen und so die Inklusionspädagogische Arbeit weiterzuentwickeln (ebd.).

4.2.3 Räumliche Gestaltung

„Die Fachkräfte in der Kindertageseinrichtungen haben auch pädagogische Entscheidungen hinsichtlich der Gestaltung der Gruppenräume zu treffen.“ (Nowak 2013, S. 9). Räume sollen Kindern die Möglichkeit bieten, Erfahrungen zu machen, zu lernen und anderen zu begegnen. Sie sollen dabei den Bedürfnissen einzelner Kinder gerecht werden, ihren aktuellen Entwicklungsstand berücksichtigen aber auch generelle entwicklungsspezifische Aspekte beachten. Räume sollte Kindern ein hohes Maß an Selbstständigkeit ermöglichen und Platz für individuelle Gestaltung bieten. Dies können zum Beispiel Fotos der Familie sein oder ein Platz, an dem selbstgefertigte Werke sichtbar gemacht werden (ebd.). Um eine inklusive Pädagogik umzusetzen, müssen Räume zudem pädagogische, pflegerische und therapeutische Arbeit, sowie pädagogische Differenzierung und Kleingruppenarbeit ermöglichen. Neben der Gestaltung sind weitere Voraussetzungen auch die Raumgröße, der Lärmschutz, barrierefreie Zugänge oder zum Beispiel behindertengerechte Sanitäranlagen (vgl. Deutscher Paritätischer Gesamtverband 2015, S. 33). Für eine sinnvolle räumliche Aufteilung und Ausstattung sind die Mitarbeiter/innen einer Kindertagesstätte ebenso verantwortlich, wie die Leitung und der jeweilige Träger.

Aufgabe der pädagogischen Fachkräfte ist es, Räume daraufhin zu überprüfen, ob sich die Vielfalt der Gesellschaft in ihnen widerspiegelt und sich alle Kinder wohl und willkommen fühlen können. Dies bedarf einer Überprüfung hinsichtlich der Vielfalt der Lebenswelten, die zum Beispiel in Büchern oder auf Bildern zu sehen sind. Zudem müssen Räume und Ausstattung auf das Vorhandensein stereotyper (einem Klischee entsprechend) und einseitiger Materialien überprüft werden (vgl. Wagner 2017, S. 38). „Alle Kinder der Gruppe erfahren individuelle Wertschätzung und kulturelle Vielfalt, wenn die Bilderbücher, Puppen und anderes Material in der Gruppe Menschen verschiedenen Geschlechts, verschiedener Hautfarben, Menschen mit Behinderung und weitere Aspekte von Vielfalt repräsentieren“ (Nowack 2013, S.10). Wichtig ist das Bewusstsein dafür, dass Erwachsene bei stereotypen Darstellungen von Menschen Verzerrungen und Verallgemeinerungen erkennen. Anders ist das bei kleinen Kindern, die sich anhand dieser Bilder ihre Wirklichkeit konstruieren. Während Pädagogen/innen mit Kindern im Kindergartenalter über solche Darstellungen kritisch reden können und sich mit ihnen im Gespräch darüber austauschen

können, ist das im Krippenalter noch nicht möglich. Stereotype Darstellungen von Kulturen, Menschen oder Lebensentwürfen haben deshalb in der Krippe nichts zu suchen. Die Umsetzung einer vorurteilsbewussten Lernumgebung ist dabei eine herausfordernde Aufgabe. Spiele, Bücher, Puppen und anderes Material müssen konsequent daraufhin überprüft werden und gegebenenfalls entsorgt und durch andere Dinge ersetzt werden. Somit wird auch deutlich, dass dieser Anspruch nicht allein durch pädagogische Fachkräfte umgesetzt werden kann. Neben geeigneten Konzepten für die Praxis und Fortbildungen benötigt es auch entsprechendes inklusives Material. Hier ist die Zuarbeit von Verlagen, der Spielzeugindustrie aber auch aus dem Bereich der Forschung gefragt (vgl. Wagner 2017, S. 38f.).

4.2.4 Gestaltung des Alltags und der Gruppensituation

„Inklusionspädagogische Intervention“ nennt Nowak die Maßnahmen, die dazu beitragen, dass alle Kinder einer Gruppe Verlässlichkeit und Orientierung erfahren, ihre Teilhabe an Aktivitäten gesichert ist und sie in Lern- und Entwicklungsprozessen unterstützt werden. Eine wichtige Aufgabe pädagogischer Fachkräfte besteht darin, das Gruppengeschehen so zu gestalten, dass die Ausgangslage eines Kindes und seine Fähigkeiten und Interessen beachtet werden. Die Informationen über den Entwicklungsstand eines Kindes erhält sie durch gezielte Beobachtung und Dokumentation. Anhand ihrer Beobachtungen könne pädagogische Fachkräfte individuelle Förderziele festlegen und sich überlegen, „welche Aktivitäten im Gruppenalltag und welche pädagogischen Strategien sich für die Förderung eignen“ (Nowak 2013, S. 7). Aus der Beobachtung können Pädagogen ableiten, welchen Grad der Anforderung Kinder gerade brauchen, ob sie entspannt oder angespannt sind, mit welchen Materialien sie sich beschäftigen oder wie sie ihre Räume am liebsten gestalten würden (vgl. Groschwald; Rosenkötter 2021, S. 43). Wie wichtig die aktive und intensive Beobachtung für die Beziehung zwischen Erwachsenen und Kindern ist, betont auch Klaus Kokemoor. Maßgeblich ist dabei jedoch, worauf Pädagogen/innen ihren Fokus bei der Beobachtung legen. Im Bereich der Elementarpädagogik liegt der Schwerpunkt kindlicher Entwicklung auf dem Prozess der Selbstbildung. Dennoch „neigen viele Erwachsene dazu, an ihren eigenen, teilweise biografisch bedingten Bildungsvorstellungen festzuhalten“ (Kookemor 2018, S. 226f.). Mitarbeiter/innen in Kindertagestätten müssen sich dessen bewusst sein, dass es große Unterschiede gibt, zwischen ihren eigenen pädagogischen Vorstellungen, Regeln und ihrem Weiterleben und dem, wie Kinder ihre Welt erfahren und sich aneignen (ebd.).

Auch König und Heimlich schreiben dazu, dass es im Sinne einer inklusiven Pädagogik unabdingbar ist, die individuellen Bedürfnisse aller Kinder wahrzunehmen und

dementsprechende Angebote und Vorkehrungen zu gestalten. Eine „individuelle Kind – Umfeld – Diagnostik“ und entsprechende Förderangebote sind dafür unverzichtbar, wobei dies für alle Kinder gleichermaßen gilt und nicht nur für Kinder mit einer Behinderung oder mit Migrationshintergrund (vgl. König; Heimlich 2020, S. 194).

Neben der Planung und Gestaltung von Gruppenaktivitäten ist es eine weitere Aufgabe der Mitarbeiter/innen von Kindertagesstätten, den Kontakt und Lernprozesse zwischen Kindern zu unterstützen und sich gleichermaßen an Spielsituationen zu beteiligen. Jedes Kind hat unterschiedliche Fähigkeiten, Bedürfnisse und Interessen. Aus diesen heterogenen Voraussetzungen konstruieren sie gemeinsame Spieltätigkeiten, für die Pädagogen/innen geeignete Rahmenbedingungen schaffen müssen (vgl. König, Heimlich 2020, S. 194). „Es gibt wohl kaum einen Zweifel daran, dass die wichtigste Form einer inklusiven Tätigkeit mit kleinen Kindern das Spiel ist“ (Groschwald; Rosenkötter 2021, S. 42). Das Spiel ist die wichtigste Lerntätigkeit von Kindern, die Fähigkeit dazu müssen sie aber erst durch Erwachsene lernen, die sich aktiv oder ko - konstruktiv am Spiel beteiligen. Vor allem behinderte Kinder oder Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten haben es oft schwer, Kontakt zu Gleichaltrigen herzustellen und Freundschaften zu schließen. Sie spielen aus diesem Grund häufiger allein und benötigen die einfühlsame Begleitung pädagogischer Fachkräfte. Neben der Spielumgebung und dem vorhandenen Material hängt das peerbezogene Spiel (das Spiel mit Gleichaltrigen) von der Intervention pädagogischer Fachkräfte und der Qualität ihrer Arbeit ab (vgl. ebd.).

Diese zeichnet sich aus durch:

- „Die aktive Teilnahme der pädagogischen Fachkräfte am Spiel [...]
- Der Orientierung am oberen Fähigkeitsniveau der Kinder
- Gestaltung ihrer Vorbildrolle [...]
- Integration in den Alltag und den aktuellen pädagogischen Kontext
- Gewährleistung von Wiederholung und Kontinuität
- Anregungen der Kinder aufgreifen
- Motivation fördern
- Exploration (Entdecken und Erkunden der Umwelt) verstärken
- Entspanntes Feld schaffen“

(Groschwald; Rosenkötter 2021, S. 42f.)

Wie Seitz und Ali – Tani et al. in ihrem Buch schreiben, ist mit dem Verständnis von Inklusion und inklusionsbezogener Qualität auch der Begriff der Partizipation eng verbunden. Die Sichtweise darauf, die Umsetzung, sowie entsprechende pädagogische

Handlungspraktiken sind Merkmale gelingender inklusiver Arbeit in Kindertagesstätten. Dazu gehört unter anderem: die Förderung der sozialen Eingebundenheit von Kindern, die Ermöglichung selbstständiger Aneignungsprozesse, die Beteiligung an Entscheidungsprozessen und der reflektierte Umgang der Pädagogen/innen mit Macht (vgl. Seitz et al. 2022, S. 69). Partizipation bedeutet auch Beteiligung und setzt eine partnerschaftliche und dialogische Grundhaltung voraus. Kinder in Tageseinrichtungen sollten die Möglichkeit haben, Verantwortung zu übernehmen und ihre Aktivitäten selbst zu planen und zu gestalten. Voraussetzung dafür ist die Schaffung ergebnisoffener Situationen. Kinder jeden Alters können in Planungs- und Entscheidungsprozesse einbezogen werden und haben so die Möglichkeit, gemeinsame Willensbildungsprozesse mit Erwachsenen zu durchlaufen (vgl. Ruckdeschel; Mull 2015, S. 99f.). „Kinderbeteiligung in Tageseinrichtungen führte ein in die Regeln der Demokratie“ (Ruckdeschel; Mull 2015, S. 99). Damit dies gelingen kann, braucht es Erwachsene, die bereit und kompetent sind, Kindern Entscheidungsspielräume einzuräumen und Partizipation zu ermöglichen (ebd.).

Im sächsischen Bildungsplan hat das Thema Beteiligung ebenfalls einen hohen Stellenwert. Es ist der Leitbegriff im Bereich der sozialen Bildung. Auch hier wird deutlich, dass Beteiligung nur auf Augenhöhe stattfinden kann und gegenseitige Achtung und Respekt voraussetzt. Beteiligung existiert nur, wenn Pädagogen/innen die Meinungen von Jungen und Mädchen ernst nehmen, ihnen zuhören und ihnen dabei helfen, im Dialog Entscheidungen zu treffen, die ihr Leben und das Leben der Gemeinschaft betreffen (vgl. Sächsischer Bildungsplan 2007, S. 2).

Angelika Oest beschreibt die Beteiligung in einer Kindertagesstätte so:

„Heute erlebe ich sich beteiligende Kinder mit und ohne Behinderung während des gesamten Tagesablaufes. Besucher/innen werden von Kindern empfangen, Kinder gestalten verantwortlich Morgenrunden und Angebote, Kinder bieten Kindern Hilfestellung in fast jeder Lebenslage, Kinder übernehmen verschiedene Dienste wie Blumen gießen, kleine Reinigungsdienste, Tischdecken und – abräumen, Frühstück einkaufen und zubereiten, „Erste – Hilfe“ – Maßnahmen, Telefondienst ... Kinder mischen sich ein, sie wollen mitreden, miteinbezogen werden, Partner sein: Es geht nicht über sie, es geht nur noch mit ihnen“ (Oest 2014, S. 168).

Partizipation bezieht sich jedoch nicht nur auf die Kind – Kind – Beziehung oder auf die zwischen Kindern und Erwachsenen. Auch wie Erwachsene ihre Zusammenarbeit gestalten und die Partizipation untereinander leben, hat Einfluss auf die gesamte Kultur einer Einrichtung. Ein Team, welches kooperativ zusammenarbeitet und die gleiche

Auffassung von der Umsetzung von Inklusion teilt, trägt viel zur Realisierung von Partizipation bei (vgl. Seitz et al. 2022, S. 152).

5 Konzeptionelle Umsetzung

5.1 Aufgaben des Trägers

„Partizipation, Inklusion, die wertschätzende Anerkennung von Unterschiedlichkeit und die konsequente Orientierung an den Bedürfnissen eines jeden Kindes sind Grundprinzipien einer kindgerechten Elementarpädagogik. Daher sollen Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflegestellen gleichberechtigte Bildungschancen und soziale Teilhabe für jedes Kind ermöglichen.“ (Aktionsplan der Sächsischen Staatsregierung zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention 2016, S. 41).

Diese Forderung ist ebenso in der Sächsischen Integrationsverordnung und im Sächsischen Gesetz über Kindertageseinrichtungen zu finden. Denn weder eine Behinderung oder ein anderweitiger besonderer Unterstützungsbedarf soll ein Grund dafür sein, dass ein Kind eine Kindertagesstätte nicht besuchen kann.

Das Ziel einer inklusiven frühen Bildung stellt eine Notwendigkeit dar, vor allem im Hinblick auf die Entwicklung der Gesellschaft und menschenrechtlichen Weisungen. Doch die Forderung, Inklusion umzusetzen, kann nicht einfach „von oben“ verordnet werden. Auch spezifisches Wissen zur Verfügung zu stellen und eine standardisierte Anwendung dessen anzuweisen, wird nicht dazu führen, dass Inklusion in Kindertagesstätten umgesetzt wird. (vgl. Seitz et al. 2022, S.145)

Pädagogen/innen müssen ein gemeinsames Bewusstsein dafür entwickeln, wie Teilhabebarrrieren in einer Kindertagesstätte entstehen. Abhängig von den Besonderheiten einzelner Kinder können diese unterschiedlich sein. Dabei führt die Mehrfachzugehörigkeit (zugehörig zu einem Geschlecht, einer Religion, einer Ethnie, einer Kultur usw.) von Individuen oft dazu, dass sie eher gefährdet sind, Barrieren zu erfahren. Es geht darum, pädagogische Prozesse unter der Berücksichtigung sozialer Vielfalt zu betrachten und dabei stets sensibel zu sein für Ungleichbehandlung und Ausgrenzung (vgl. Sulzer 2017, S. 20). Das inklusive Bildungsverständnis sollte ein Leitbild darstellen, welches über alle Ebenen vom Träger, über die Leiter/innen bis hin zu den Mitarbeitern/innen von Kindertagesstätten verankert ist (Institut 3L 2019, S. 52).

Neben diesem Bewusstsein und fachlichen Kenntnissen sind aber auch strukturelle und sächliche Rahmenbedingungen sowie Netzwerke und die Kooperation mit dem Jugendhilfeträger, der Gemeinde, externen Fachkräften und die Organisation regelmäßiger Weiterbildungen wichtige Voraussetzungen, dass Inklusion gelingen kann.

„Dem Träger kommt im inklusiven Prozess eine herausragende Rolle zu.“ (Institut 3L 2019, S.52)

Geht es um Kinder, mit einer Einschränkung in der Teilhabe, die zusätzliche Unterstützung im Gruppenalltag benötigen, ist der Träger für die entsprechenden strukturellen Anforderungen verantwortlich. Er ist, zusammen mit den Eltern, der Vertragspartner des örtlichen Sozialamtes, der wiederum für die Finanzierung zusätzlichen Personals verantwortlich ist (siehe SGB XII). Diese zusätzlichen Fachkräfte stellt der Träger der Kindertagesstätte oder es können externe Fachkräfte hinzugezogen werden. Nach einer Begutachtung durch ein Sozialpädiatrisches Zentrum (SPZ) oder durch eine Klinik für Kinder- und Jugendpsychiatrie sowie einer pädagogischen Begründung seitens der Kindertagesstätte wird der Förderbedarf vom Sozialamt (der Eingliederungshilfe) eingeschätzt und die monatlichen Kosten für zusätzliches Personal (behinderungsbedingter Mehraufwand) berechnet und finanziert.

Auch notwendige bauliche Maßnahmen und die Beschaffung von Material ist Aufgabe des Trägers, immer in Absprache mit der Leitung und dem Team der Kindertagesstätte. Es existiert jedoch keine gesetzliche Verpflichtung, für die Umsetzung von baulichen Veränderungen. Maßnahmen, wie Fahrstühle (auch für Rollstuhlfahrer), zusätzliche Räume für individuelle Förderung, eine spezielle Ausstattung in Therapieräumen oder die Barrierefreiheit des gesamten Gebäudes bedarf einer Anschubfinanzierung durch den Träger. Dieser kann dafür Mittel beim Bund und bei den Ländern beantragen (vgl. Groschwald; Rosenkötter 2021, S. 138f.). Gegebenenfalls gibt es auch die Möglichkeit, Gelder über Förderprogramme und -projekte zu beantragen.

Eine weitere „Kann – Regelung“, die der Träger entscheidet, ist die Reduzierung der Gruppengröße, wenn in der Gruppe Kinder mit einem erhöhten Förderbedarf betreut werden. In den „Integrationsgruppen“, wie sie oft bezeichnet werden, werden dann insgesamt weniger Kinder betreut, als es in dem jeweiligen Bundesland oder der Gemeinde üblich ist. Ausschlaggebend dafür ist, wie viele Kinder mit einem erhöhten Betreuungsbedarf in der Gruppe sind und wie hoch der zusätzliche Bedarf ist (ebd.).

Damit sich Kindertagesstätten im Sinne der Inklusion weiterentwickeln und neue Ideen umgesetzt werden können, werden oft bessere Rahmenbedingungen gefordert (z.B. mehr Zeit und mehr Personal). Der Austausch und eine enge Zusammenarbeit zwischen dem Team, der Leitungskraft und dem Träger sind dafür maßgeblich von Bedeutung. Neben den Rahmenbedingungen wird die Möglichkeit der Teilnahme an Weiterbildungen als große Unterstützung bei der Umsetzung von Inklusion wahrgenommen. Vor allem Inhouse – Schulungen, sind eine große Bereicherung, wenn es um den Austausch und Reflexionsprozesse geht (vgl. Seitz et al. 2022, S.143f.). „Innerhalb des Teams

konnten so Orientierungen, Überzeugungen und Handlungsweisen kommuniziert und reflektiert werden und konkrete Veränderungsprozesse im pädagogischen Handeln und in der täglichen Kitapraxis initiiert werden. Gemeinsame Fortbildungen geben Teams die Möglichkeit, über Partizipationsmöglichkeiten (von Kindern und innerhalb des Teams) und Machtdynamiken (z.B. den Machtgebrauch von Pädagogen/innen gegenüber Kindern) in ihrer Einrichtung zu reflektieren (Seitz et al. 2022, S. 147).

Als zwei Arbeitsinstrumente, die von Einrichtungsträgern genutzt werden können, um die inklusionsbezogene Qualität weiterzuentwickeln, sollen im Folgenden der „Index für Inklusion“ und der „Leitfaden für inklusive Kindertagesstätten“ näher betrachtet werden.

5.1.1 Der Index für Inklusion

Der Index für Inklusion, von Ainscow, Booth und Kingston 2006 entwickelt und von der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) ins Deutsche übersetzt, ist ein Instrument, um inklusionsbezogene Qualität in Kindertagesstätten zu überprüfen. Der Index arbeitet dabei mit offenen Fragen, die zur Reflexion anregen und Impulse für die inhaltliche Auseinandersetzung geben. Dabei sollen die Fragen nicht sofort beantwortet werden, sondern die Beteiligten zur diskursiven Auseinandersetzung über die Weiterbildungsmöglichkeiten einer Kindertagesstätte anregen. In den Fortbildungen, die es dazu benötigt, soll das gesamte Team in die Methodik eingeführt werden und die Möglichkeit erhalten, den Index zu erproben. In der Auseinandersetzung mit dem Index sollen dabei auch Barrieren in der Einrichtung identifiziert werden (vgl. Seitz et al. 2021, S. 148f.).

Im Vorwort des Index gibt es den Hinweis, dass sich die Übersetzung an das englischsprachige Original hält und es eine Herausforderung im Umgang damit ist, „[...] selbst den Text immer wieder neu in die eigene Sprache zu übersetzen und auf die Verhältnisse des jeweiligen Bundeslandes, des Trägers, der Region zu beziehen“ (GEW 2006, S.5). Dies wurde in der neuen Übersetzung von 2015 geändert. Diese hält sich weniger exakt an die originale Fassung und greift mehr Aspekte und Konzepte aus dem deutschsprachigen Kontext auf (vgl. Seitz et al. 2022, S. 31).

Die drei Dimensionen des Index



Abbildung 2: Die drei Dimensionen des Index für Inklusion, 2006, S. 20

Quelle: <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20EY%20German2.pdf>,

Der Inhalt gliedert sich in vier Elemente: Um die Reflexion inklusiver Entwicklung zu fördern, gibt es Schlüsselkonzepte. Der Planungsrahmen hilft dabei, dies zu strukturieren. Die Indikatoren und Fragen helfen bei der Evaluation aller Aspekte und der Index-Prozess stellt sicher, dass alle angeregten Veränderungen und die Umsetzung in die Praxis an sich inklusiv sind (vgl. GEW 2006, S. 12). Die folgenden drei Dimensionen, die eng miteinander verwoben sind, kennzeichnen dabei die Möglichkeiten einer Verbesserung in der Kindertagesstätte:

5.1.2 Der Leitfaden für Inklusive Kindertageseinrichtungen

Enthält der „Index für Inklusion“ ca. 500 Fragen und Indikatoren, die die Entwicklung eines inklusiven Konzeptes leiten sollen, stellt der „Leitfaden für inklusive Kindertageseinrichtungen“ ein übersichtlicheres und somit auch leichter handhabbares Instrument dar. Der Leitfaden wurde von Professor Dr. Ulrich Heimlich und Professor Dr. Claudia M. Ueffing entwickelt und 2018 von der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF) veröffentlicht. Auch im Leitfaden sind Qualitätsstandards und Leitfragen die Arbeitsgrundlage für die jeweilige Kindertagesstätte (Ueffing; Heimlich 2018; Vorwort).

„Mit dem „Leitfaden für inklusive Kindertageseinrichtungen“ ist die Absicht verbunden, ein praxisnahes Entwicklungsinstrument für Kitas zur Verfügung zu stellen. Den fünf Entwicklungsebenen werden Qualitätsstandards zugeordnet und mit Fragen zur Umsetzung versehen (ebd. S. 11).

Das Mehrebenenmodell des Leitfadens:

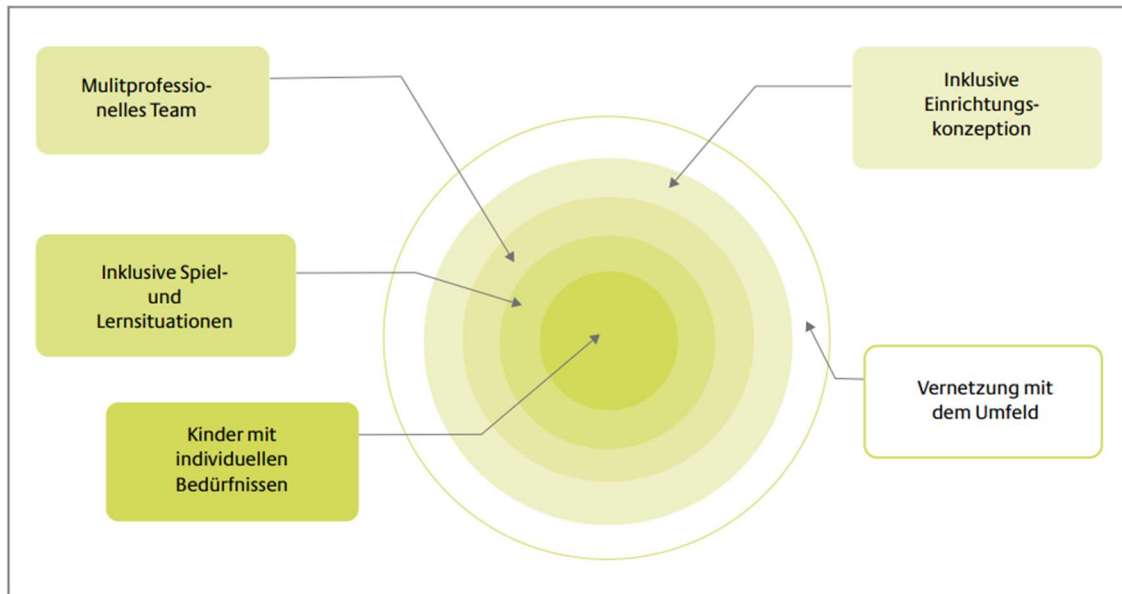


Abbildung 3: Das Mehrebenenmodell des Leitfadens

Quelle: Heimlich; Ueffing 2018; S.11

In dem Leitfaden geht es darum, bei der Entwicklung eines inklusiven Konzeptes alle Ebenen einzubeziehen, auf denen Veränderungsprozesse stattfinden sollten. Dabei müssen alle Beteiligten auf der jeweiligen Ebene die Veränderungen aktiv tragen und vorantreiben. Ausgehend vom Kind mit seinen individuellen Bedürfnissen werden Qualitätsstandards und Fragen zu allen Akteuren bis hin zum Umfeld und dem „gesamtschaftlichen und bildungspolitischen Kontext“ aufgeführt (ebd. S. 11).

Auf der Ebene des Kindes ist ein Schwerpunkt, sich von der Zwei – Gruppen – Theorie zu lösen, die Kinder (bzw. alle Menschen) in zum Beispiel Behinderte oder Nichtbehinderte einteilt. Da jeder Mensch vielfältigsten Gruppen angehört (z.B. einem Alter, Geschlecht, Migrationshintergrund, sexuelle Orientierung usw.), kann im Sinne von Inklusion niemand auf nur eines dieser Merkmale reduziert werden. Es sollten die individuellen Bedürfnisse aller Kinder wahrgenommen werden und entsprechende pädagogische Angebote und Fördermaßnahmen umgesetzt werden. Hierzu sind Elterngespräche und eine intensive Umfeld – Kind – Diagnostik wichtige Bestandteile der Ebene des Kindes.

Auf der Ebene der Spiel- und Lernsituationen geht es darum, geeignete Rahmenbedingungen zu schaffen. Verantwortlich dafür ist die pädagogische Fachkraft, die entsprechende Spielmaterialien zur Verfügung stellt und die Gestaltung der Räume übernimmt. Auch hier stehen dabei die Interessen und Bedürfnisse der Kinder im Vordergrund. Eine hohe Anforderung an Pädagogen/innen in diesem Bereich ist die Beteiligung am Spiel, sowie genaue Spielbeobachtung und die flexible Gestaltung spielpädagogischer Angebote.

Auf der Ebenen der multiprofessionellen Teams geht es um die Zusammenarbeit aller Beteiligten, sowohl gruppenintern, als auch übergreifend. Fachkräfte können dabei zum Beispiel Heilpädagogen, Psychologen, Therapeuten und Mediziner sein, aber auch Mitarbeiter von Frühförderstellen. Regelmäßige Fallbesprechungen und Besprechungen von Dilemmata sind notwendig, um Dinge einzuordnen und Perspektiven zu erweitern.

Die Schlussfolgerung aus den vorangegangenen Ebenen kann nur sein, dass die gesamte Konzeption einer Kindertagesstätte unter den Schwerpunkt „Inklusion“ gestellt wird. Dies erfordert einen kontinuierlichen Prozess und eine Weiterentwicklung der pädagogischen Arbeit, für den die Leitung einer Kindertagesstätte einen großen Teil der Verantwortung trägt (Ebene der inklusiven Einrichtungskonzeption).

Als Rahmen um alles ist die letzte Ebene die Vernetzung mit dem Umfeld. Hier geht es um externe Kooperationen und darum, ein Netzwerk als Unterstützung aufzubauen. Hierzu zählen nicht nur die Fachberatung oder Weiterbildungsmöglichkeiten, sondern auch andere Einrichtungen, wie Kindertagesstätten und Grundschulen oder Frühförderstellen, Sozial- und Jugendämter, ambulante Förderangebote usw. Durch relevante Gesetze und Empfehlungen (z.B. der UN - BRK) ist die Kindertagesstätte zudem eingebunden und unterliegt gesamtgesellschaftlichen Veränderungen (vgl. ebd. S. 12f.).

„Die Entwicklung von Einrichtungen zu inklusiven Kitas hängt eng mit der konzeptionellen Arbeit zusammen. Erfahrungen zeigen immer wieder, dass die Entstehung eines inklusiven Einrichtungskonzepts ein fortlaufender Prozess ist. [...] Die Kinder mit ihren individuellen Bedürfnissen fordern die Willkommenskultur von Kitas immer wieder neu. Barrieren und Grenzen der Inklusion werden im Laufe der täglichen Arbeit erst deutlich und wollen überwunden werden“ (ebd. S.14).

Einen großen Einfluss haben Träger von Kindertagesstätten auf die Kita – Leitungskräfte. Gibt es Regelungen für die Zusammenarbeit, eine klare Aufgabenverteilung und Unterstützung durch den Träger, wirkt sich das positiv auf die Arbeitszufriedenheit von Leitern/innen aus. Gibt es keine verbindlichen Klärungen zwischen Träger und Kita – Leitung, hat dies negative Folgen für deren Arbeit. Schlimmstenfalls wird der Träger als nicht präsent und nicht fachlich kompetent wahrgenommen und stellt damit eine zusätzliche Belastung dar (vgl, Schelle 2016, S. 14).

5.2 Die Aufgabe der Leitung in multiprofessionellen Teams

Kindertageseinrichtungen brauchen, wie jedes Unternehmen, Leitungskräfte für organisatorische und strategische Aufgaben. Auch durch Inklusion sind die Aufgaben und Anforderungen in diesem Bereich gewachsen und äußerst vielfältig. Dazu gehören die

Verantwortung für die inklusive Konzeptentwicklung, Personalmanagement, die Koordination von Fort- und Weiterbildungen, die Vernetzung mit anderen Einrichtungen (z.B. therapeutischen und heilpädagogischen Einrichtungen oder sozialen Diensten) und die Begleitung bei der Erstellung von Hilfe- und Förderplänen (vgl. Paritätischer Anforderungskatalog 2015, S.27).

Die Umsetzung eines Inklusionspädagogischen Konzeptes geht immer mit Veränderungsprozessen einher, bei denen die Kita – Leitung eine Schlüsselposition einnimmt. Dabei betrifft das Aufgabenspektrum, wie oben bereits aufgeführt, viele Bereiche. Die Vielfalt innerhalb des Teams als Bereicherung wahrzunehmen, die Kommunikation zu fördern und das Team in die inklusive Entwicklung einzubeziehen, sind wichtige Voraussetzungen (vgl. Seitz et al. 2022, S. 155).

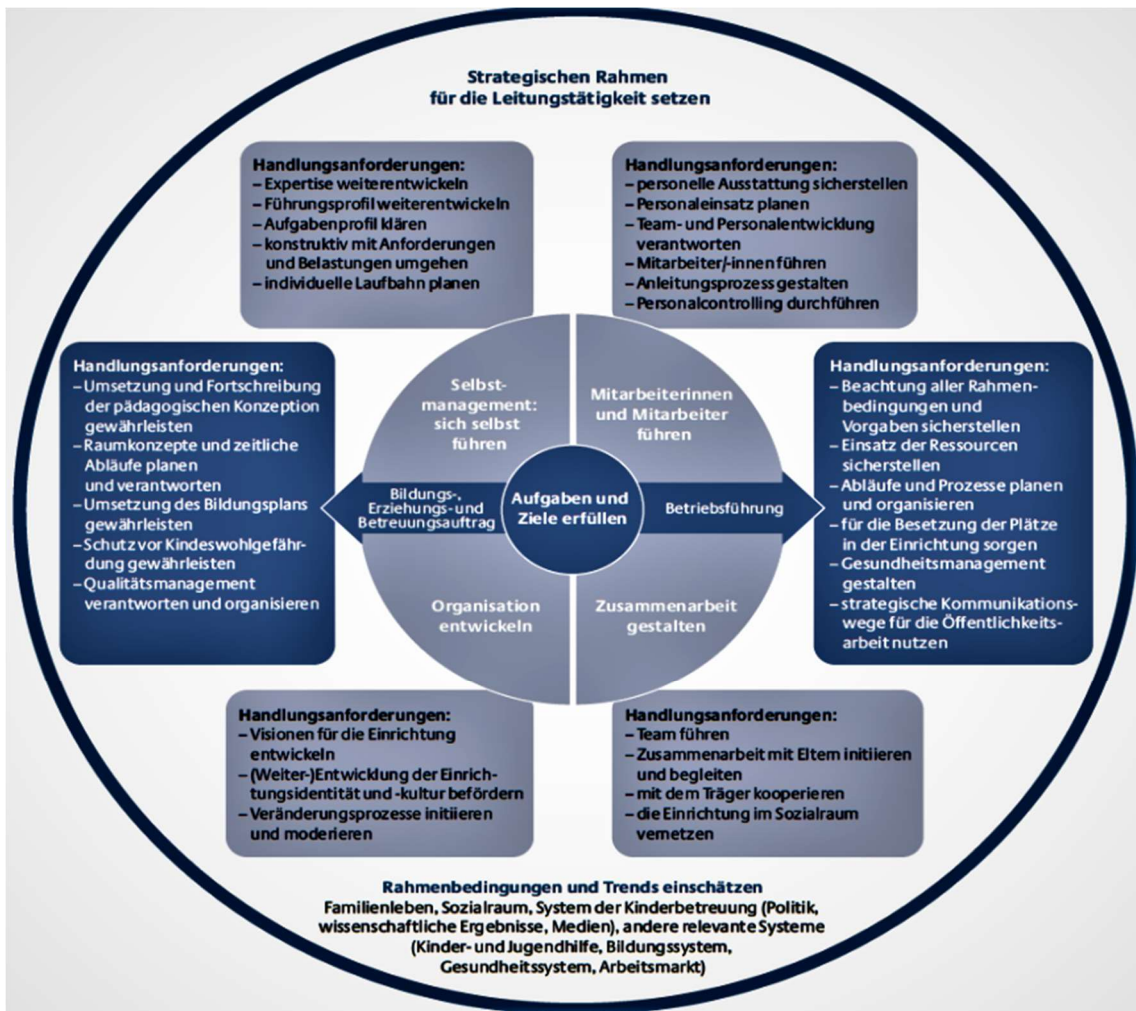


Abbildung 4: Führungspuzzle für die Leitungstätigkeit in Kindertageseinrichtungen (Quelle: Schelle 2014, S. 6)

Die Erwartungen an Kita – Leitungen und über welche Kompetenzen sie verfügen sollten, stellt die obige Abbildung dar. Diese wurde im Rahmen der „Weiterbildungsinitiative

Frühpädagogischer Fachkräfte (WiFF)“ entwickelt. Die Aufgaben von Kita - Leitungen werden im WiFF – Kompetenzprofil „Kita – Leitung“ ausführlich beschrieben, werden aber auch in den drei WiFF – Kompetenzprofilen zum Thema Inklusion beschrieben. Das Handlungsfeld „Aufgaben und Ziele erfüllen“ stellt in diesem Modell, welches nach dem Führungsmodell von Simsa und Patak erstellt wurde, das „Kerngeschäft“ dar. Zusammen mit einer Expertengruppe wurden zu allen anderen Handlungsfeldern konkrete Handlungsanforderungen verfasst (vgl. Scheller 2014, S. 6). Dieses Kompetenzprofil beschreibt die Aufgaben von Kita – Leitungen allgemein und nicht speziell die, von inklusiven Einrichtungen. „Allerdings ist das Profil geprägt von einer wertschätzenden Haltung von Vielfalt und Differenz nicht nur gegenüber den Kindern und Eltern, sondern auch im Team und im Sozialraum der Einrichtung“ (ebd. S. 7). Vergleicht man das Modell mit den WiFF – Kompetenzprofilen zur Inklusion, wird deutlich, dass in allen vier Profilen Kompetenzen genannt werden, die für die Arbeit jeder Kita – Leitung relevant sind. Ein, für Inklusion entscheidendes zentrales Handlungsfeld, ist die Gestaltung der Zusammenarbeit mit unterschiedlichsten Akteuren. Dazu zählt die Zusammenarbeit mit Eltern, mit verschiedensten Kooperationspartner/innen, sich im Sozialraum zu vernetzen die Zusammenarbeit mit dem Team (vgl. ebd. S 7f.).

Rückschlüsse auf die beruflichen Kompetenzen einer Kita – Leitung lassen sich nicht eindeutig aus z.B. der Qualifikation oder Berufserfahrung ziehen. Es liegen im deutschsprachigen Raum jedoch drei Studien vor (Stand 2016), die diese Kompetenzen erforschen. In einer Studie von Behr und Walter, sollten sich Führungskräfte selbst in Bezug auf die Sicherheit bei der Bewältigung ihrer Aufgaben einschätzen. Es zeigte sich, dass sich Leiter/innen bei den Aufgaben „Kooperation“ und „Organisation und Personal“, die zentral von Bedeutung sind für die Umsetzung von Inklusion, nur im unteren Bereich der Kompetenzeinschätzung sehen. Dies deckt sich mit der Einschätzung von Fachberater/innen, die in einer anderen Studie (Leygraf 2013) zu den Handlungskompetenzen der Kita – Leitungen befragt wurden. Im Rahmen der Befragung erhielten diese nur eine mittlere Bewertung, wenn es darum ging, Partizipationsmöglichkeiten für Eltern zu etablieren, Angebote der Familienbildung zu organisieren und Kooperationen mit anderen Einrichtungen und Akteuren im Gemeinwesen zu schaffen und zu pflegen (ebd. S. 9f.).

Gründe dafür sind, unter anderem, die Arbeitsbedingungen, die in unterschiedlichen Studien untersucht wurden. Zum einen wurde die Zeit für Leitungstätigkeiten hinterfragt, die je nach Bundesland sehr unterschiedlich ist. Dies zeigten auch Berechnungen der Bertelsmann Stiftung 2016 bei einer Auswertung des Ländermonitors Frühkindliche Bildung. Je nach Größe der Einrichtung und Anzahl der Mitarbeiter und der Regelung des jeweiligen Bundeslandes sind Leitungskräfte komplett oder nur stundenweise für die Leitungstätigkeit freigestellt oder verfügen schlimmstenfalls über keine Leitungszeit.

Die zeitliche Knappheit, die Leiter/innen für ihre Tätigkeit zur Verfügung haben, führt zu einem Gefühl der Überbelastung, was sich auf die Arbeitszufriedenheit auswirkt. Dazu kommt, dass sich Leitungskräfte für ihr berufliches Engagement wenig wertgeschätzt fühlen. Mangelnde Aufstiegsmöglichkeiten und geringe Bezahlung führen so zu mangelnder Motivation und zu gesundheitlichen Beeinträchtigungen. Im Gegensatz zu anderen Berufsgruppen, in denen sich ein Aufstieg positiv auf die Zufriedenheit auswirkt, sind Kita Leitungen häufig nicht zufriedener, als wenn sie in der Kindergruppe tätig wären (vgl. Scheller 2014, S. 13). Der Erfolg der Umsetzung von Inklusion, die den Weiterentwicklungsprozess einer Organisation darstellt, hängt aber im hohen Maße mit den Fähigkeiten von Leitungskräften zusammen. Welche Entwicklungen nötig sind, um Kita - Leitungen zu befähigen, ihrer Rolle gerecht zu werden, führt Scheller ebenfalls auf.

Zum einen sind berufliche Weiterbildungen von Nöten, um eine gezielte Professionalisierung von Leitungskräften zu ermöglichen. Professionelles Handeln, das heißt das „bewusste, reflektierte sowie fachlich begründete Handeln der Fachkräfte (...)“ (Scheller 2014; S. 14) ist eine Voraussetzung, um die Kompetenzentwicklung der Leitungsebene zu fördern und Inklusion somit nachhaltig zu verankern. Ähnliche Ergebnisse zeigten sich auch bei der Einführung des „Index für Inklusion“. Bei den Fortbildungen dazu stand die Einrichtungsentwicklung insgesamt und die Kompetenzerweiterung pädagogischer Fachkräfte im Vordergrund, nicht aber die Leitungskräfte und deren Steuerungsfunktion während des Prozesses (vgl. Seitz et al. 2022, S 155). Die gezielte Weiterbildung von Leitungen in Workshops und Coachings, sowie die Möglichkeit, kitaübergreifender Vernetzung wird auch hier als sinnvoll und wichtige Voraussetzung beschrieben (ebd.).

Neben der individuellen Kompetenzentwicklung zeigt sich ein erhöhter Handlungsbedarf auf der Ebene der kollektiven Professionalisierung. Da Leitungskräfte einer besonderen gesundheitlichen Belastung ausgesetzt sind, müssen sich Struktur- und Rahmenbedingungen verbessern. Länderübergreifende einheitliche Regelungen, die ihrem Aufgabenprofil entsprechen und einen Orientierungsrahmen bilden, sollten angestrebt werden. Auch wenn einrichtungsspezifische Unterschiede zu beachten sind, wäre es wichtig, weitere Leitungsmodelle zu entwickeln, die theoretisch fundiert, darstellen, was professionelles Leiten in Bezug auf Kindertagesstätten eigentlich bedeutet (ebd. S. 15).

Zusammenfassend ist zu sagen, dass sowohl für die Qualität als auch für die Umsetzung inklusiver Konzepte die Kita – Leitung eine zentrale Rolle übernimmt. „Aber unter den aktuellen, sehr heterogenen Arbeitsbedingungen und Aufgabenprofilen finden sich Kita – Leitungen in einem Spannungsverhältnis zwischen den Anforderungen, die an sie gerichtet werden, den beruflichen Kompetenzen, auf die sie zurückgreifen können, sowie

den zeitlichen als auch ihren gesundheitlichen Ressourcen für die Leitungstätigkeit (Scheller 2014, S. 16).

Dass die Literatur dieses Jahres ebendiese Herausforderungen, in der Umsetzung von Leitungstätigkeiten im inklusiven Diskurs beschreibt, wie ältere Abhandlungen, zeigt die Aktualität des Themas, die nach wie vor gegeben ist.

6 Der Alltag von Jonas in der Kindertagesstätte: Ein Fallbeispiel zur Umsetzung von Inklusion

Räumliche und strukturelle Gegebenheiten

Jonas (Name geändert) besucht die DRK – Kindertagesstätte „Sonnenblume“ in Burgstädt seit dem Januar 2018. Zu diesem Zeitpunkt wurde gerade der Anbau fertiggestellt, der das flache und ebenerdige Gebäude um 48 Krippenplätze erweiterte. Zudem entstand eine zweite Etage, in der sich das Büro der Leitung, ein großer Aufenthaltsraum mit Küche für das Personal, ein Lagerraum sowie ein Raum für Therapien und Angebote in Kleingruppen (Abb. 1 siehe Anlage) befinden. Ganz neu in diesem Raum ist eine mobile und variabel nutzbare Bewegungsbaustelle. Diese konnte Dank eines Förderprojektes angeschafft werden, für das sich die Kita beworben hatte. In der unteren Etage, die mittlerweile komplett barrierefrei gestaltet ist (Abb. 2 siehe Anlage), gibt es 9 Gruppenräume für vier Krippengruppen und fünf Kindergartengruppen. Im Anbau, der für die Krippenkinder zur Verfügung steht, wurde eine behindertengerechte Toilette eingebaut, die zunächst nur für die Nutzung durch Erwachsene vorgesehen war. Im Krippenbereich sind jeweils zwei Gruppenräume, durch große Flügeltüren miteinander verbunden, so dass gruppenübergreifendes Spielen möglich ist. Zudem verfügen alle Räume der Kita über Terrassentüren, die den barrierefreien Zugang zu den Terrassen und in den Garten ermöglichen. Im älteren Bestandsgebäude befinden sich zusätzlich zu den Gruppenräumen ein zentrales Bad für alle Kinder, der Garderobenbereich für den Kindergarten und ein großer Turnraum mit Sprossenwänden, Bewegungsbaustellen, Bänken, Matten und vielem mehr (Abb. 3 siehe Anlage). Dieser Raum wird von allen Kindern der Kita, aber auch von Therapeuten, für die individuelle Förderung einzelner Kinder der Einrichtung, genutzt.

Die wenigen niedrigen Schwellen, an den Übergängen in die Gruppenzimmer, sowie an der Eingangstür (Abb.4 siehe Anlage) des Altbaus wurden im Laufe der letzten zwei Jahre entfernt, sodass sich Kinder, die in ihrer Bewegung eingeschränkt sind (z.B. durch Orthesen) oder die im Rollstuhl sitzen, gefahrlos fortbewegen können. Da bei der baulichen Planung des Anbaus nicht bedacht wurde, dass der Raum für therapeutische Zwecke im Obergeschoss nicht für alle Kinder erreichbar ist (einen Fahrstuhl gibt es nicht),

wurde ein wenig genutzter Raum im Erdgeschoss ebenfalls renoviert und kann nun für Angebote in kleinen Gruppen und von Therapeuten genutzt werden (Abb. 5 siehe Anlage).

Der Garten wurde komplett neu angelegt. Im Krippenbereich (Abb. 6 siehe Anlage) bietet er zwei Sandkästen, eine große Kletterlandschaft aus Holz, ein eingelassenes Bodentrampolin, Federtiere und eine Nestschaukel. Im Garten, für die Kinder von drei Jahren bis zum Schuleintritt (Abb. 7 siehe Anlage), befinden sich ebenfalls eine große Kletterlandschaft aus Holz mit einer Rutsche und Möglichkeiten zum Balancieren, Hangeln usw. Zudem gibt es eine kleine Spielhütte, einen großen Sandkasten mit einer Förderanlage, eine Wippe, Schaukeln und einige grasbewachsene Hügel. Rund um das Gebäude ist ein breiter gepflasterter Weg angelegt, den die Kinder mit Rollern, Tretautos, Laufrädern etc. nutzen können. Dort malen sie auch gerne mit Kreide oder gehen mit Puppenwagen spazieren (Abb. 8 siehe Anlage).

Als sich im Laufe der Zeit herausstellte, dass Jonas während seiner Kindergartenzeit nicht selbstständig würde laufen können, wurden einige Veränderungen notwendig. Um ihm die Fortbewegung im Rollstuhl und seine Pflege zu ermöglichen, wurden vorhandene Schwellen entfernt. Für das behindertengerechte Bad wurden eine hydraulisch höhenverstellbare Pflegeliege und ein spezieller Aufsatz für die Toilette (Abb. 9 siehe Anlage) angeschafft. Das war notwendig, da Jonas ein großes Kind ist und es den Mitarbeiter/innen körperlich auf Dauer nicht möglich ist, ihn aus dem Rollstuhl auf einen Wickeltisch zu heben, ohne die eigene Gesundheit zu gefährden. Zudem waren die normalen Wickeltische bald zu klein für ihn.

In der Kindertageseinrichtung können 126 Kinder betreut werden. Davon stehen acht Plätze für integrative Betreuung zur Verfügung. Diese Plätze waren während der letzten Jahre oft komplett oder zum Großteil belegt. Zum jetzigen Zeitpunkt werden ein Junge mit Down – Syndrom, ein Junge mit Autismus Spektrum – Störung und ein Junge mit gravierenden Entwicklungsrückständen in der sozialen Entwicklung betreut. Auch viele Kinder von unterschiedlicher nationaler Herkunft sind in beinahe allen Gruppen der Kita zu finden. Betreut werden sie von einem multiprofessionellen Team aus Erzieher/innen, Heilerziehungspfleger/innen, Heilpädagogen/innen und Sozialassistenten/innen. Zudem verfügt die Leitung der Kita über einen Hochschulabschluss im Bereich Pädagogik. Die Zusammenarbeit mit externen Fachkräften findet vor allem innerhalb der Kindertagesstätte statt. Für die Kinder, mit einem behinderungsbedingten Mehraufwand („normale“ Integration oder 1:1 bzw. 1:2 Betreuung), gibt es die Möglichkeit, ihre Therapien am Vormittag in der Einrichtung durchzuführen. Das Angebot wird von vielen Eltern genutzt. Der

regelmäßige Austausch über Fortschritte und weiterführende Maßnahmen ist somit gesichert und unterstützt die pädagogischen Fachkräfte im Alltag.

Die Heilerziehungspflegerin, die Jonas im Alltag betreut, arbeitet eng mit der Erzieherin der Gruppe zusammen. Aktivitäten und Ausflüge werden so geplant, dass Jonas die Teilnahme möglich ist. Sogar am Projekt „Wassergewöhnung“, welches in DRK-Kindertagesstätten durchgeführt wird, hat Jonas teilgenommen. Sein Vater hat ihn dafür mit dem Auto zum örtlichen Schwimmbad gebracht und er wurde im Wasser von seiner pädagogischen Fachkraft und seiner Physiotherapeutin betreut, die dies als Therapieeinheit für Jonas plante.

Jonas und seine Entwicklung in der Kindertagesstätte

Als Jonas im Alter von zwei Jahren in die Kindertagesstätte „Sonnenblume“ eingewöhnt wurde, lernten wir einen zufriedenen und sehr ausgeglichenen Jungen kennen, der Aufgrund seiner Krankheitsgeschichte im Säuglingsalter Defizite in allen Entwicklungsbereichen zeigte. Aufgrund einer frühkindlichen myoklonischen Epilepsie und einer Zerebralparese leidet Jonas an Muskelhypotonie, motorischen Bewegungsstörungen und einer allgemeinen Entwicklungsverzögerung. Er konnte bis zu seinem vierten Lebensjahr nicht selbstständig sitzen oder sich vorwärtsbewegen. Mittlerweile kann er robben und sich allein in eine sitzende Position bringen. Am Tisch benötigt er, nach wie vor, einen speziellen Therapiestuhl (Abb. 10) und für die Fortbewegung im Alltag einen Rollstuhl. Jonas kann nicht selbstständig stehen oder laufen. Seine Beeinträchtigungen liegen im körperlichen und geistigen Bereich. Er kann sich nur schwer verständlich machen, lautiert oft und spricht nur wenige Worte klar verständlich aus. Personen, die ihn kennen und täglich begleiten, verstehen einige Wörter mehr, die er versucht zu bilden. Jonas hat zudem ein erheblich eingeschränktes Sehvermögen (Nahsicht), weshalb er eine starke Brille tragen muss. Gut ausgeprägt ist sein Sprachverständnis. Er kann komplexere Sätze verstehen, reagiert jedoch oft zeitlich stark verzögert oder teilweise gar nicht bzw. erst nach mehreren Ansprachen. Durch seine unwillkürlichen motorischen Bewegungen der Arme muss er sich auf die Ausführung einer Tätigkeit (malen, Essen usw.) stark konzentrieren. Doch diese Dinge gelingen Jonas mittlerweile sehr gut. Er isst selbstständig mit Löffel und Gabel, trinkt aus einer Tasse, malt Bilder aus und zieht sich allein Schuhe aus und an. Er zählt sicher bis 15, erkennt die Zahlen (1 – 9) auch anhand des Zahlenbildes und er kann Farben benennen. Diese positive Entwicklung verdankt er vor allem der Fürsorge und den Bemühungen seiner Eltern, die von Beginn an eine gute Zusammenarbeit mit der Kindertagesstätte angestrebt haben.

Da für Jonas von Anfang an eine 1:1 Betreuung durch das Sozialamt bewilligt wurde, war es die Aufgabe der Kita, eine passende pädagogische Fachkraft

zu finden. Nach mehreren erfolglosen Versuchen wird er jetzt ganztätig von Frau Pol-ler (Name geändert), einer Heilerziehungspflegerin betreut, die ihn mit viel Geduld und Zuwendung begleitet und fördert. Durch die zusätzlichen Räume in der Kindertages-stätte ist es möglich, dass Jonas einen Großteil seiner Therapien vormittags durchführen kann. Er erhält in der Einrichtung Ergotherapie, Logopädie, Physiotherapie und Seh-frühförderung. Das ist zum einen für Jonas ein großer Vorteil und auch für die Eltern eine Erleichterung, da sie nachmittags nur noch wenige Termine mit ihm wahrnehmen müs-sen. Jonas bewegt sich mittlerweile selbstständig (aber in Begleitung) durch das Ge-bäude. Er kann mit seinem Rollstuhl alle Räume im Erdgeschoss erreichen, wenn er dies möchte. An Angeboten nimmt er, seinen Fähigkeiten entsprechend, teil und ist sehr engagiert, möglichst vieles allein durchzuführen. In der Gruppe der Kinder ist Jonas gut integriert. In der Gruppe werden insgesamt 15 Kinder betreut, eins davon mit Trisomie 21 und ebenfalls einer 1:1 Betreuung. Die Kinder nehmen Rücksicht auf Jonas, sie hel-fen ihm oder schieben seinen Rollstuhl. In Spiele, die vom Rollstuhl aus möglich sind, binden sie ihn mit ein. Liegt er auf dem Bauteppich und spielt mit Lego oder Bausteinen, bewegen sich die Kinder vorsichtig, um ihn nicht zu treten oder geben ihm Spielsachen, die er nicht erreichen kann. Sowohl Jonas, als auch der Junge mit Trisomie 21, gehören für alle anderen Kinder selbstverständlich zur Gruppe dazu.

Herausforderungen im Kontext der Betreuung von Jonas

Zunächst war es die Aufgabe der Kita, eine geeignete Person für die Betreuung von Jonas zu finden. Leider waren nicht alle dafür ausgesuchten pädagogischen Fachkräfte dazu in der Lage, dieser Aufgabe auf Dauer gerecht zu werden. Die physische und zum Teil auch psychische Belastung führte zu erheblichen Ausfallzeiten seiner pädagogi-schen Betreuerinnen, so dass es schwierig war, den permanenten Aufenthalt von Jonas in der Gruppe abzusichern. Der Wechsel der Bezugsperson bzw. der Mitarbeiter/innen und der damit verbundene Beziehungsabbruch war vor allem für Jonas, aber auch für das Team der Kita, immer eine herausfordernde Situation.

Nachdem ersichtlich war, dass Jonas während seiner Zeit in der Kita wahrscheinlich nicht mehr Laufen lernen wird, war die Anschaffung einer Pflegeliege eine unbedingte Voraussetzung für seine weitere Betreuung. Dies war nur möglich, da ein geeigneter Platz dafür vorhanden war und die Finanzierung über den Träger und die Stadt zugesagt wurde. Anders verhielt es sich mit der Forderung der Kita nach einem zweiten Rollstuhl. Da Jonas auch im Herbst und im Winter mit in den Garten fährt, standen unsere

Mitarbeiter/innen vor dem Problem, die stark verschmutzten Räder anschließend zu reinigen. Da dies weder zeitlich noch strukturell umsetzbar war, wurde von Seiten der Kita in Zusammenarbeit mit den Eltern ein zweiter Rollstuhl für den Aufenthalt im Garten beantragt. Dieser wurde, trotz mehrmaligem Widerspruch, von der zuständigen Krankenkasse abgelehnt. Der zweite Rollstuhl wurde schließlich von den Eltern mit eigenen Mitteln finanziert und der Kindertagesstätte zur Verfügung gestellt.

Die 1:1 Betreuung, die Jonas zunächst nur für die aktive Zeit des Tages bewilligt wurde, nicht jedoch während der Schlafenszeit am Mittag, war die nächste herausfordernde Situation. Nach der Begutachtung durch eine Mitarbeiterin des Sozialamtes (der Eingliederungshilfe) wurde die 1:1 Betreuung während der Ruhezeit nicht als notwendig erachtet. Dies wurde geändert, als Jonas seinen ersten schweren epileptischen Anfall in der Kita hatte. In diesem Moment musste ihm eine Mitarbeiterin sein Notfallmedikament verabreichen und die anschließende Überwachung übernehmen, zeitgleich mussten die Rettungsstelle und die Eltern informiert werden. Aus diesem Vorfall ergab sich die Forderung einer 1:1 Betreuung während der kompletten Zeit seiner Anwesenheit. Dies wurde in Folg vom zuständigen Sozialamt bewilligt.

Ein Tag in der Kita mit Jonas

Der Vormittag:

Jonas wird jeden Morgen, kurz vor dem Frühstück, von einem seiner Elternteile in die Kita gebracht. Sein jüngerer Bruder besucht eine andere Gruppe der Einrichtung, während seine jüngere Schwester noch zuhause betreut wird. Er wechselt nach dem Umziehen in der Garderobe in seinen Rollstuhl für Innenräume und fährt den langen Gang zu seinem Gruppenzimmer entlang. Jonas hat immer einen großen Beutel dabei, in dem er seinen Rucksack mit Frühstück und Vesper, die Unterlagen und Hefter für die Therapeuten/innen und eine Art Tablet, welches er zum Teil für den Morgenkreis nutzt, transportiert. Frau Poller erwartet ihn bereits im Gruppenzimmer und hilft ihm dabei, sich vom Rollstuhl in seinen Therapiestuhl am Tisch zu setzen.

Sie fragt Jonas, was er gerne trinken möchte. Oft dauert es eine Zeit, bis er auf die Frage reagiert und seinen Wunsch entsprechend äußern kann. Anschließend hilft sie ihm, sein Frühstück aus der Brotdose auszupacken. Jonas nimmt seine Mahlzeiten sehr selbstständig zu sich und braucht nur manchmal Unterstützung (z.B. beim Öffnen von Joghurt etc.).

Nach dem Frühstück hilft sie Jonas, sich wieder in seinen Rollstuhl zu setzen und begleitet ihn in das separate Badezimmer, welches im Moment nur von ihm und einem weiteren Kind genutzt wird. Jonas läuft gestützt 2 Schritte bis zur Toilette und hält sich

an den Griffen links und rechts fest. Frau Poller hält ihn trotzdem noch am Rücken, so dass er nicht umfallen kann und zieht ihm die Hose nach unten und die Windel aus. Nachdem Jonas fertig ist (er uriniert in die Toilette aber oft auch noch in die Windel), steigt er mit Hilfe von dem Sitz herunter und legt sich auf die Pflegeliege. Diese ist höhenverstellbar und ermöglicht den Mitarbeitern/innen eine rückschonende Haltung während des Wickelns. Jonas fährt nun zum Waschbecken, wäscht seine Hände und trocknet sie ab. Er schaut sich dabei gerne in dem schrägen Spiegel über dem Waschbecken an. Jonas öffnet die Tür vom Bad, fährt hinaus und macht die Türe wieder zu. Zurück im Gruppenzimmer fragt ihn Frau Poller, ob er im Rollstuhl bleiben möchte (eventuell möchte er UNO am Tisch spielen). Jonas verneint, also hebt ihn Frau Poller auf den Bauteppich. Dort baut er ausdauernd mehrere Legosteine zusammen. Die anderen Kinder geben ihm die Autokiste und er nimmt sich Fahrzeuge heraus, mit denen er anschließend über den Teppich fährt.

Um neun Uhr ist Zeit für den Morgenkreis auf dem großen Teppich. Jonas sitzt mit im Kreis der Kinder und hört zu. Frau Poller gibt ihm sein Tablett. Jonas muss auf ein Schaltsymbol drücken, und die Aufnahme seiner Eltern startet, die die Ereignisse vom Wochenende erzählen. So kann sich Jonas ebenfalls mitteilen.

Wenig später kommt Frau Glaser (Name geändert), seine Physiotherapeutin in die Gruppe. Sie nimmt Jonas mit bis zur Treppe in die obere Etage. Das Steigen der Treppe und anschließende Laufen bis zum Therapieraum (komplett gestützt) sind bereits Teil seiner Therapieeinheit. Nachdem Jonas seine Therapiestunde beendet hat, fährt er mit Frau Poller in die Garderobe. Er zieht seine Hausschuhe aus, schafft sie in sein Regal und nimmt seine Schuhe heraus. Frau Poller zieht ihn an und fragt ihn, ob er in den Garten gehen möchte oder spazieren. Jonas antwortet mit „da“ und zeigt in Richtung Garten. Heute fährt er selbst den langen Gang hinter bis zum Garten. An anderen Tagen schieben ihn die Kinder, für die es selbstverständlich ist, Jonas mitzunehmen. Im Garten angekommen möchte Jonas gerne zur Wippe. Mit Hilfe und Unterstützung von Frau Poller sitzt er kurz darauf auf der Wippe und freut sich mit den anderen Kindern über die Bewegung. Dabei geht es manchmal recht wild zu, was Jonas umso mehr freut.

Nach dem Aufenthalt im Garten schieben die Kinder Jonas wieder zurück zum Eingang und in die Garderobe. Jonas zieht sich die Schuhe aus, bei der Jacke und Hose bekommt er Unterstützung. Er fährt zu seinem Bad und nach der Durchführung der hygienischen Maßnahmen zurück ins Gruppenzimmer.

Die Mittagszeit: Die anderen Kinder decken bereits den Tisch. Jonas fährt zum Schrank und ein Kind gibt ihm eine Tasse, die er auf seinen Schoß legt und mit zu seinem Platz nimmt. Frau Poller setzt ihn in seinen Therapiestuhl und schnallt ihn an. Während das

Essen ausgeteilt wird, fragt sie Jonas bei jeder Komponente, ob er sie auf seinen Teller möchte. Sie schneidet ihm das Fleisch in kleine Stücke, da er das nicht allein bewältigen kann. Jonas isst selbstständig mit Gabel und Löffel seinen Teller leer. Er äußert seine Bedürfnisse selten von sich aus, darum fragt ihn Frau Poller, ob er noch etwas essen möchte.

Nach dem Essen fährt er wieder ins Bad, wo ihm Frau Poller den Schalfanzug anzieht. Jonas ruht sich über den Mittag nur aus. Er spielt auf der Liege gerne mit einem „Pop it“ und lautiert dabei. Die anderen Kinder sind daran gewöhnt und beschwerten sich nur manchmal, wenn er sehr laut macht. Nach der Mittagsruhe wird Jonas im Bad von Frau Poller umgezogen, denn anschließend gibt es Vesper. Jonas wird häufig gleich nach dem Vesper, ca. 14.30 Uhr, abgeholt. An einem Nachmittag in der Woche geht er mit seinen Eltern zur Reittherapie.

Obwohl die Mitarbeiter/innen der Kindertagesstätte „Sonnenblume“ zum ersten Mal mit der Herausforderung konfrontiert wurden, ein Kind in einem Rollstuhl zu betreuen, haben sich alle damit befasst, wie dies umgesetzt werden kann. Sowohl der Träger, als auch die Leitung der Kita und alle pädagogischen Fachkräfte, mussten sich damit auseinandersetzen, wie Jonas die Teilnahme am Gruppenalltag ermöglicht werden kann und welche Veränderungen dafür notwendig sind. Neben den baulichen Maßnahmen, die Aufgabe der Leitung und des Trägers waren, haben das die strukturellen Anpassungen im Tagesablauf sowie eine offene Haltung der Pädagogen/innen ermöglicht. Jonas, sowie auch die anderen Kinder mit einem besonderen Betreuungsbedarf, stellen eine Bereicherung für unseren Alltag dar. Sie zeigen uns, wie vielfältig das Leben ist und das ein Miteinander möglich ist, wenn es von allen Beteiligten angestrebt wird.

7 Fazit

Dass das Thema Inklusion bis heute nicht an Relevanz verloren hat und die Umsetzung inklusiver Pädagogik weiterhin einen zentralen Stellenwert im Bildungswesen darstellt, zeigt zahlreiche ältere als auch neueste Literatur, die sich mit diesem Thema befasst. Vergleicht man Inklusion, wie sie in der wissenschaftlichen Literatur beschrieben wird, mit den aktuellen gesamtgesellschaftlichen, als auch bildungspolitischen Gegebenheiten, werden verschiedene Aspekte deutlich. Zum einen gibt es auf allen Ebenen der Gesellschaft Bemühungen, Inklusion allumfassend zu etablieren und gegen Diskriminierung und Ausschluss von Menschen vorzugehen. Die finanziellen Mittel, der personelle Bedarf oder unklare Vorstellungen, was Inklusion eigentlich bedeutet, stehen der Umsetzung im Bereich des Bildungswesens jedoch oft entgegen. Zunächst muss für Pädagogen/innen im Bereich der frühkindlichen Bildung ein einheitliches Bild entstehen. Sie dürfen Inklusion nicht als eine weitere Aufgabe sehen, die sie im pädagogischen Alltag umsetzen, müssen, sondern als eine Grundeinstellung der Toleranz und Akzeptanz gegenüber allen Kindern bzw. Menschen. Somit dürfte es für jeden, der in diesem Bereich tätig ist, als selbstverständlich gelten, dass Inklusion nicht an finanziellen oder strukturellen Gegebenheiten scheitern darf. Doch vor allem die Rahmenbedingungen stellen in Kindertagesstätten oft ein Hindernis dar. Da ist die Gruppengröße zu nennen, die eine individuelle und bedürfnisorientierte Betreuung erschwert, die individuelle Einstellung von Pädagogen/innen, eine mangelnde finanzielle Unterstützung durch Träger, Gemeinden oder das Sozialamt oder Probleme in der Kommunikation und der Zusammenarbeit aller Beteiligten.

In Folge kommt es immer wieder dazu, dass Kinder, die nicht „in den Rahmen“ passen in einer Kindertageseinrichtung nicht aufgenommen werden oder der bestehende Betreuungsplatz gekündigt wird, da die Betreuung eine Überforderung darstellt. Die Eltern dieser Kinder sehen sich dann mit dem Problem konfrontiert, eine „geeignete“ Kita für ihr Kind zu finden.

Und auch in Kindertagesstätten, die sich auf den Weg gemacht haben, inklusive Konzepte zu entwickeln, hängt das Gelingen zum Großteil von dem persönlichen Engagement der Mitarbeiter/innen und ihrem Vermögen, Veränderungsprozesse durchzusetzen, ab.

Um die aktuelle Situation jetzt und für zukünftige Generationen nachhaltig zu verändern und zu verbessern, muss die Umsetzung inklusiver Pädagogik weiterhin das Ziel frühkindlicher Bildung sein.

Anlage

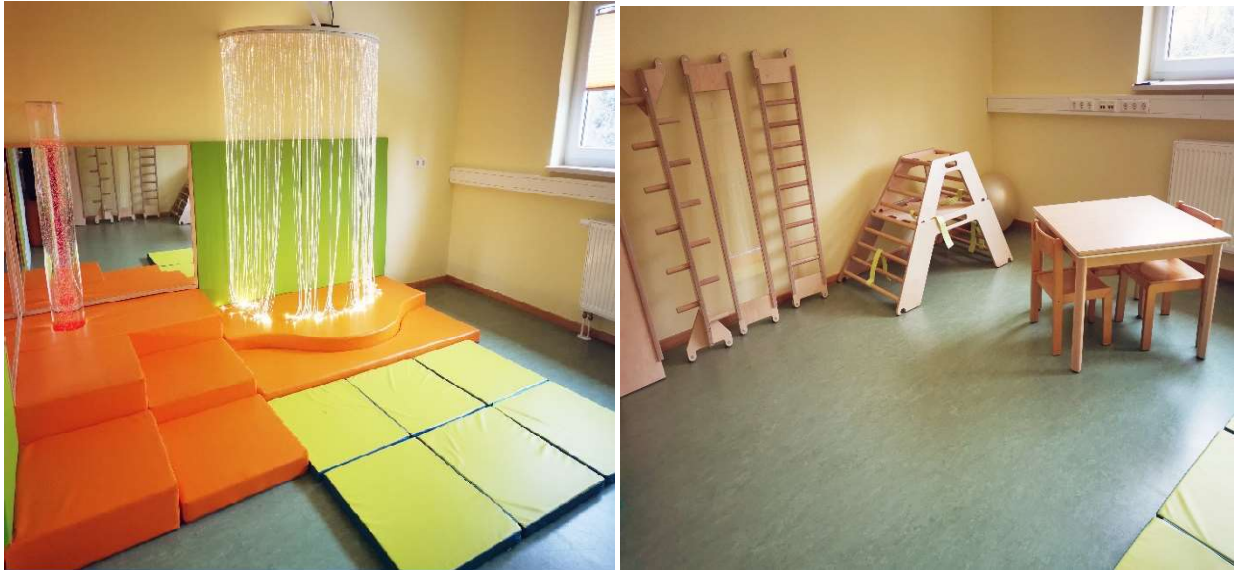


Abb. 1: Therapieraum mit Wassersäule, LED – Vorhang und einer mobilen Bewegungsbaustelle (Quelle: eigene Aufnahme).



Abb. 2: Der Gang im Krippengebäude – komplett barrierefrei gestaltet (Quelle: eigene Aufnahme).



Abb. 3: Der Turnraum mit vielfältigsten Bewegungsmöglichkeiten (Quelle: eigene Aufnahme).

Abb. 4: Die Schwelle an der Haustür wurde entfernt und der Höhenunterschied durch eine schräge Fläche ausgeglichen (Quelle: eigene Aufnahme).



Abb. 5: Dieser Raum im Erdgeschoss kann von Kindern und Therapeuten genutzt werden (Quelle: eigenen Aufnahme).



Abb. 6: Blick in den Krippengarten mit den Terrassentüren der Gruppenzimmer (Quelle: eigene Aufnahme).



Abb. 7: Der Garten für die Kinder von drei Jahren bis zum Schuleintritt (Quelle: eigene Aufnahme).



Abb. 8: Der Gang verläuft um das komplette Gebäude und eignet sich für das Fahren mit Fahrzeuge aller Art (Quelle: eigene Aufnahme).

Abb. 9: Das separate Bad ausgestattet mit Pflegeliege, Toilettensitz und rollstuhlgereinigtem Waschbecken (Quelle: eigene Aufnahme).

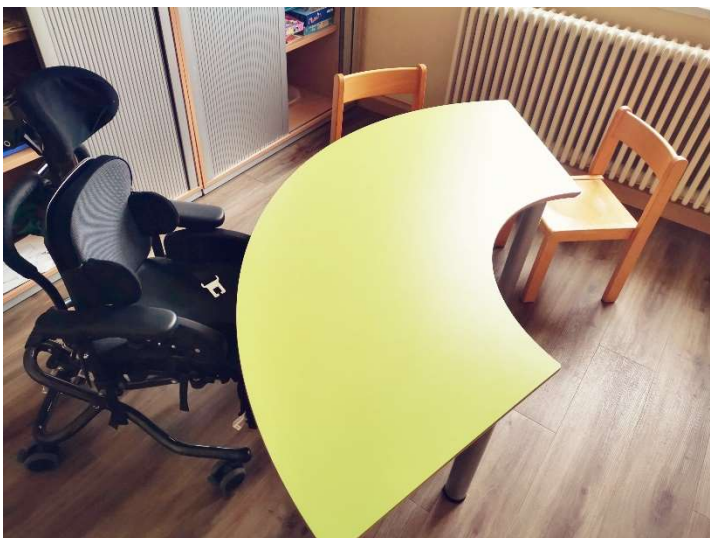


Abb. 10: Der Sitzplatz von Jonas im Gruppenzimmer (Quelle: eigene Aufnahme).

Literaturverzeichnis

Azun, Serap (2017): Zusammenarbeit mit Eltern: Respekt für jedes Kind – Respekt für jede Familie. In: Wagner, Petra (Hrsg.): Handbuch Inklusion. 4. Gesamtauflage, Freiburg: Verlag Herder GmbH

Caby, Andrea (2014): Inklusion von Kindern mit besonderen Bedarfen – durch Interdisziplinarität und Vernetzung. In: Albers, Timm et al (Hrsg.): Vielfalt von Anfang an – Inklusion in Krippe und Kita. 2. Auflage, Freiburg: Herder Verlag

Deutsche UNESCO-Kommission e.V. (2014): Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik. 3. erweiterte Auflage, Bonn
verfügbar unter:
https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-05/2014_Leitlinien_inklusive_Bildung.pdf
[abgerufen am 20.10.2022]

Deutscher Paritätischer Wohlfahrtsverband (Hrsg.) (2015): Paritätischer Anforderungskatalog – Rahmenbedingungen für inklusiv arbeitende Kindertageseinrichtungen. Berlin

Dusel, Jürgen (Hrsg.) (2018): Die UN – Behindertenrechtskonvention – Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderung. Berlin. verfügbar unter: https://www.behindertenbeauftragter.de/SharedDocs/Downloads/DE/AS/PublikationenErklaerungen/Broschuere_UNKonvention_KK.pdf;jsessionid=E554F353484F6FA4ACC01F8DE6B52C3C.intranet222?__blob=publication-File&v=8 [abgerufen am 01.10.2022]

Sächsisches Staatsministerium für Kultus (Hrsg.) (2011): Der Sächsische Bildungsplan – ein Leitfaden für pädagogische Fachkräfte in Krippen, Kindergärten und Horten sowie in der Kindertagespflege. Weimar, Berlin: verlag das netz

Groschwald, Anne; Rosenkötter, Henning (2021): Inklusion in Krippe und Kita. 2. überarb. Aufl. Freiburg: Verlag Herder GmbH

Heimlich, Ulrich; Ueffing, Claudia M. (2018): Leitfaden für inklusive Kindertageseinrichtungen. Bestandsaufnahme und Entwicklung. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF-Experten, Band 51. München
verfügbar unter:
https://www.weiterbildungsinitiative.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/old_uploads/media/WEB_Exp_51_Heimlich_Ueffing.pdf [abgerufen am 20.11.2022]

Hellrung, Christina (2017): Inklusion von Kindern mit Behinderung als sozialrechtlicher Aspekt. Jena: Springer Verlag

Institut 3L (Hrsg.) (2019): Inklusion in Kindertageseinrichtungen – eine Kita für alle – Praxisbuch. Dresden

Kastl, Jörg Michael (2018): Inklusion. In: Otto, Hans – Uwe; Thiersch, Hans (Hrsg): Handbuch Soziale Arbeit. München: Ernst Reinhardt Verlag

Köbsell, Swantje (2019): 50 behindertenbewegte Jahre in Deutschland verfügbar unter: <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/284894/50-behindertenbewegte-jahre-in-deutschland/> [abgerufen am 05.11.2022]

Kokemoor, Klaus (2018): Das Kind, das aus dem Rahmen fällt: Wie Inklusion von Kindern mit besonderen Verhaltensweisen gelingt. Munderfing: Verlag Fischer & Gann

Lindemann, Holger (2018): Visuelle Darstellungsform und historische Einordnung der Inklusion – Eine kritische Analyse. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, Ausg. 12/ 2018, S.567

Nomos Fachredaktion (Hrsg.) (2019): Gesetze für die Soziale Arbeit. 2. Auflage, Baden Baden: Nomos Verlagsgesellschaft

Nowack, Susanne (2013): Die Rolle der pädagogischen Fachkraft im inklusiven Prozess. verfügbar unter:

https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT_No-wack_2013.pdf [abgerufen am 29.10.2022]

Oelkers, Nina (2018): Kindschaftsrechte. In: Otto, Hans – Uwe; Thiersch, Hans (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit. München: Ernst Reinhardt Verlag

Ruckdeschel, Reinhard; Mull, Christine (2015): Inklusion und Partizipation im Konzept der Hans – Georg - Karg Kindertagesstätte. In: Reichert – Garschhammer et al. (Hrsg.): Inklusion und Partizipation – Vielfalt als Chance und Anspruch. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co.

Resolution der Generalversammlung der Vereinten Nationen (1948): Allgemeine Erklärung der Menschenrechte; Artikel 26. verfügbar unter:

<https://www.un.org/depts/german/menschenrechte/aemr.pdf> [abgerufen am 02.10.2022]

Saalfrank, Wolf – Thorsten; Zierer, Klaus: Inklusion (2017): Inklusion. Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh

Seitz, Simone et al (2014): Zentrale Aspekte einer inklusiven Pädagogik. In: Vielfalt von Anfang an – Inklusion in Krippe und Kita. 2. Auflage, Freiburg: Verlag Herder

Seitz, Simone; Ali-Tani, Caroline et al (2022): Inklusion in Kitas. Weinheim Basel: Beltz Juventa

Schumann, Brigitte (2014): Meilensteine für die inklusive Bildung. verfügbar unter: <https://bildungsklick.de/schule/detail/meilenstein-fuer-die-inklusive-bildung> [abgerufen am 01.11.2022]

Schelle; Regine (2016): Die Kita Leitung als Schlüssel für Inklusion. Eine Analyse beruflicher Kompetenzen und Arbeitsbedingungen. In: Förderverein bidok Deutschland e.V. (Hrsg.): Zeitschrift für Inklusion online. Frankfurt am Main. Verfügbar unter: [file:///C:/Users/singe/Downloads/Schelle_KitaleitungalsSchlselfrInklusion%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/singe/Downloads/Schelle_KitaleitungalsSchlselfrInklusion%20(1).pdf) [abgerufen am 01.12.2022]

Statista 2022: Betreuungsquote: Anteil der Kindern unter 3 bzw. 6 Jahren in Kindertagesbetreuung am 1. März 2022 nach Alter der Kinder und Bundesländern. verfügbar unter: <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/166642/umfrage/betreuungsquote-kindertagesbetreuung-in-deutschland/> [abgerufen am 29.10.2022]

Sulzer, Annika (2017): Inklusion als Werterahmen für Bildungsgerechtigkeit. In: Wagner, Petra (Hrsg.): Handbuch Inklusion. 4. Gesamtauflage, Freiburg: Verlag Herder GmbH

Tiemann, Heike (2019): Inklusion – Zum Umgang mit Vielfalt in bewegungsorientierten Handlungsfeldern der Kindheitspädagogik. In: Voss, Anja (Hrsg.): Bewegung und Sport in der Kindheitspädagogik: Ein Handbuch. Stuttgart: Kohlhammer GmbH

Tony Booth, Mel Ainscow und Denise Kingston (2006): Index für Inklusion. Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW), Frankfurt am Main verfügbar unter:

<http://www.inklusion-kita.de/Preäsentationen/Index%20fuer%20Inklusion%20-%20Deutsch.pdf> [abgerufen am 29.11.2022]

UN-Kinderrechtskonvention: verfügbar unter:

<https://www.unicef.de/cae/re-source/blob/194402/3828b8c72fa8129171290d21f3de9c37/d0006-kinderkonvention-neu-data.pdf> [abgerufen am 01.10.2022]

Wagner, Petra (2017): Der Ansatz Vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung als inklusives Praxiskonzept. In: Wagner, Petra (Hrsg.): Handbuch Inklusion. 4. Gesamtauflage, Freiburg: Verlag Herder GmbH

Wagner, Petra (2020): Bildungsteilhabe und vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung. In: König, Anke; Heimlich, Ulrich (Hrsg.) Inklusion in Kindertageseinrichtungen, Stuttgart: Kohlhammer GmbH

Walter, Hirsche (2017): Bildungsagenda 2030: Aktionsrahmen für die Umsetzung von Sustainable Development Goal 4 (Kurzfassung der Deutschen UNESCO-Kommission). Bonn

Warnecke, Wiebke (2014): Inklusion als Beitrag zur Chancengerechtigkeit – diversity und Verschiedenheit in der Elementarpädagogik. In: Albers, Timm et al (Hrsg.): Vielfalt von Anfang an – Inklusion in Krippe und Kita. 2. Auflage, Freiburg: Herder Verlag

Erklärung

Ich erkläre, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und nur unter Verwendung der angegebenen Literatur und Hilfsmittel angefertigt habe.

Burgstädt, 16.12.2022

Unterschrift