

## Vorwort

---

„Eine Reise von 1000 Meilen beginnt mit einem ersten Schritt.“

(Laotse, 4. Jhd. v. Chr.)

Die Reise hin zu gelingender Integration im Sinne von Gemeinschaft von Verschiedenheiten ist wahrscheinlich so alt wie die Menschheit selbst, wenn davon ausgegangen wird, dass jeder Mensch einmalig ist. Im Laufe der Geschichte sind die Aspekte der Integration immer vielfältiger geworden. Heute leben quantitativ viel mehr ethnisch, national und sozial verschiedene Gruppen auf einem Quadratkilometer als vor etwa 20 Jahren, u.a. bedingt durch zahlreiche Migration nach dem Mauerfall und der EU oder auch durch wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Wandel (zunehmende Toleranz und Offenheit gegenüber andersdenkenden und –handelnden Menschen). Ein Phänomen unserer Gesellschaft ist es, dass sich bei der Erörterung von komplexen Themen häufig nur auf ein oder zwei Teilaspekte des Themas konzentriert wird. Dies birgt jedoch die Gefahr, stets nur an Symptomen statt an Ursachen zu arbeiten und damit eine nachhaltige Wirksamkeit zu verhindern.

Damit ist Integration in seiner Relevanz für das Zusammenleben unserer Gesellschaft stark gestiegen und wird unter Berücksichtigung der heutigen rasanten gesellschaftlichen Entwicklungen weiter an Bedeutung gewinnen.

Im Sinne der frühen Bildung kann die Auseinandersetzung mit und das Leben von Integration nicht früh genug beginnen. In Kindertageseinrichtungen braucht es ein Bewusstsein, dass Integration nicht an einen Antrag auf Eingliederungshilfe aufgrund einer vorliegenden Behinderung oder an ausländische Kinder in der Einrichtung oder an die spezielle heilpädagogische Ausbildung von ErzieherInnen gebunden ist und erst damit beginnt. Dies kann beispielsweise auch durch die Vernetzung von Diensten wie Kindertagesstätte und Werkstätten für Menschen mit Behinderungen oder Obdachlosenhäuser entstehen. Integration wird für die Kinder somit natürlich und selbstverständlich bzw. sollte alltäglich und normal sein und damit kein Thema. Denn Integration bedeutet die Gemeinschaft aller Unterschiedlichkeiten der Menschen, unabhängig davon wie groß sie uns erscheinen, und betrifft damit jeden von uns. Im Umkehrschluss könnte jeder Mensch potentiell wegen seiner Eigenart

ausgegrenzt werden. Das heißt also nicht nur über das Anders-Sein anderer, sondern auch über meine eigene Andersartigkeit, die mich von anderen unterscheidet und einmalig macht, zu staunen. Die vorliegende Arbeit trägt hoffentlich zu einem erneuten Bewusstsein für die Komplexität des Themas „Integration“ und einen ständigen Reflexionsprozess bei.

„So eine Arbeit wird eigentlich nie fertig, man muss sie für fertig erklären, wenn man nach Zeit und Umständen das Mögliche getan hat.“ (Johann Wolfgang von Goethe)

Mandy Kumpfert  
Dipl.-Sozialpädagogin  
Fachberaterin für Kindertagesstätten

## 0. Einleitung

---

Für das Lesen dieser Arbeit vergessen Sie bitte alles, was Sie bisher über „Integrativkindergärten“ gehört haben! Laut Sächsischem Kindertagesstättengesetz geht es um die Integration von Kindern mit Behinderungen, somit die gemeinsame Erziehung von behinderten und nicht- behinderten Kindern. §19 SächsKitaG: *„Kinder mit Behinderungen oder von Behinderung bedrohte Kinder sind in Kindertageseinrichtungen aufzunehmen, wenn ihre Förderung gewährleistet ist und es zu ihrer Förderung nicht einer heilpädagogischen Einrichtung bedarf. Über die Aufnahme entscheidet der Träger der Kindertageseinrichtung. Dem besonderen Förderbedarf dieser Kinder ist bei der Bemessung der Personalschlüssel und bei der baulichen Gestaltung und Ausstattung der Einrichtung Rechnung zu tragen“*. In der Realität sprechen wir in Sachsen also von einer „Integrativkindertagesstätte“, sobald ein Mitarbeiter oder eine Mitarbeiterin eine heilpädagogische Ausbildung hat. Denn nur weil einige Integrativplätze zur Verfügung stehen, heißt das nicht, dass auch alle besetzt sind, da der Träger schlussendlich über die Aufnahme eines „Integrativkindes“ entscheidet.

Schon seit mehreren Jahren beschäftigt mich die Definition des Begriffes „Integrativkindergarten“. Der Wortbedeutung nach verstehe ich darunter eine Kindertageseinrichtung, in der Integration stattfindet und gelebt wird.

Natürlich ist die Integration körperlich, seelisch und/oder geistig beeinträchtigter Kinder in eine Kindergartengruppe von großer Wichtigkeit. Aber ist es nicht genauso von Bedeutung, Kinder mit Migrationshintergrund, also Kinder von denen mindestens ein Elternteil von Geburt an nicht die deutsche Staatsbürgerschaft hat, zu integrieren und in einem normalen kindgerechten Umfeld aufwachsen zu lassen? Im Sächsischen Bildungsplan wird davon gesprochen, „Familien an regionalen gesellschaftlichen Entwicklungen [zu] beteiligen“ (SMS 2007, Kontexte, S. 16). Dazu sollten auch Familien aus anderen Herkunftsländern zählen.

Für das Verständnis von und für Integration sind Akzeptanz und Toleranz grundlegend. Der Bildungsplan fasst das unter dem Bildungsbereich „Soziale Bildung“ im Punkt „Werte und Weltanschauung“ zusammen. Die Kinder sollen als „kleine Philosophen“ wahrgenommen und anerkannt werden und dabei „Spuren religiöser Tradition entdecken“ (vgl. SMS 2007, Soziale Bildung, S. 8). Das Verständnis für die eigene und andere Religionen und vor allem ihre Gemeinsamkeiten stellen einen weiteren Gesichtspunkt von Integration dar.

In dieser Arbeit will ich den momentanen Stand zum Thema Integration in einigen Einrichtungen in und um eine sächsische Großstadt untersuchen. Möglicherweise wird in vielen Kindertagesstätten bereits vielfältige Integration gelebt, ohne dass sie sich „Integrativeinrichtung“ nennen (dürfen). Ich möchte herausfinden, ob sich Bedarfe für neue Ansätze zur Umsetzung von Integration ergeben und diese in einer konzeptionellen Weiterentwicklung verarbeiten. Gelebte Integration im Kindertagesstättenbereich ist eine wichtige Notwendigkeit, da die Heranführung an dieses Thema erst in der Schule bereits zu spät sein kann.

Das erste Kapitel beginnt mit einer Diskussion zum Integrationsbegriff. Danach werden die gegebenen statistischen und rechtlichen Rahmenbedingungen für Integrativ- und Regelkindergärten in Sachsen beleuchtet.

Das zweite Kapitel beschreibt das Vorgehen und die Ergebnisse der empirischen Untersuchung zum Thema „Integration im Kindergarten“. Die Analyse erfolgt nach den Kategorien des Fragebogens. Anschließend werden in einer Zusammenfassung alle wichtigen Erkenntnisse formuliert.

Im dritten Kapitel werden die Bedarfe aufgegriffen, welche sich durch die Expertenbefragung aus der Praxis ergeben haben. Zunächst sollen Grundlagen vermittelt werden, auf deren Basis dann Arbeitsansätze für die Teilbereiche Sozialer Integration entwickelt werden können.

Das vierte Kapitel enthält die Zusammenfassung der Ansätze für integrative Arbeit im Kindertagesstättenbereich und untersucht die Gemeinsamkeiten in der Herangehensweise an die Umsetzung von Sozialer Integration.

## 1. Integrativ- und Regelkindergärten in Sachsen

---

In diesem Kapitel geht es um die gegebenen Rahmenbedingungen für Integrativ- und Regelkindergärten in Sachsen und den gegenwärtigen Stand von Sozialer Integration im statistischen und rechtlichen Kontext.

### 1.1. Diskussion zum Begriff „Integration“

Der Begriff „Integration“ kann verschiedenen Absichten entspringen und unterschiedliche Reaktionen hervorrufen – je nach Tätigkeitsfeld einer Person bekommt dieses Wort immer wieder eine andere Bedeutung und wird mit speziellen Inhalten gefüllt.

Laut dem Politiklexikon der Bundeszentrale für politische Bildung (2007) bezeichnet das Wort „Integration“ nach seinem lateinischen Ursprung die Herstellung (oder Wiederherstellung) einer staatlichen, politischen oder wirtschaftlichen Einheit. Weiter heißt es dort, dass „Integration“ auch eine politisch-soziologische Bezeichnung für die gesellschaftliche und politische Eingliederung von Personen oder Bevölkerungsgruppen ist, die sich beispielsweise durch ihre ethnische Zugehörigkeit, Religion, Sprache et cetera unterscheiden (vgl. Schubert, Klein 2007, S. 145). So lässt sich Integration in beiden Fällen als ein dynamischer, lange andauernder und sehr differenzierter Prozess des Zusammenfügens und Zusammenwachsens beschreiben.

Aber welches Ziel steht am Ende dieses Zusammenfügens? Wird Gleichmachung oder Vielfalt angestrebt? Soll sich „Andersartiges“ in Bestehendes fügen oder soll im Miteinander etwas Gemeinsames entstehen?

Auf der Seite der Integrationsbeauftragten der Bundesregierung ist dazu Folgendes zu lesen: *„[Integration] braucht gute Rahmenbedingungen, aber auch ein hohes Maß an Eigeninitiative. Entscheidend ist dabei [...] die innere Einstellung aller Beteiligten:*

*Wo wechselseitiger Respekt, Anerkennung, Aufgeschlossenheit und der Wunsch, gemeinsam ein gutes Zusammenleben zu gestalten, vorhanden sind, lässt der Erfolg nicht lange auf sich warten.*

*Bürgerschaftliches Engagement ist und bleibt eine wesentliche Komponente für das Gelingen von Integration“* (Integrationsbeauftragte der Bundesregierung: Der nationale Integrationsplan, 2009).

Damit Integration erfolgreich sein kann, ist es also erforderlich, dass die Gesellschaft Integration in all ihrer Vielfalt wahrnimmt und will. Denn die „Gemeinsamkeit aller und die Gemeinsamkeit des Einzelnen mit den anderen ist ein Grundrecht des Menschseins“ (Muth 1988, In: Haeblerlin, Jenny-Fuchs, Moser Opitz 1992, S. 19).

Doch was genau ist nun Integration? Ist es überhaupt möglich, eine allgemein gültige Definition zu diesem Begriff zu finden?

Allein die Soziale Integration schlüsselt sich in mehrere Teilgebiete auf, wie die Integration von Menschen mit Behinderung und die Integration von Menschen mit Migrationshintergrund. In der Sozialpolitik wird stets getrennt von diesen Integrationsbereichen gesprochen, dabei gibt es Soziale Felder, in denen sich diese beiden Bereiche täglich begegnen.

Das Untersuchungsfeld für diese Arbeit ist der Kindertagesstättenbereich. Dieser Bereich beschäftigt sich mit beiden so eben genannten Integrationsformen – bewusst oder unbewusst – tatsächlich jeden Tag. Auffällig in den durchgeführten Befragungen zu dieser Arbeit ist aber, dass der Fokus in den Konzeptionen der Einrichtungen hauptsächlich auf einen dieser beiden Teilbereiche Sozialer Integration gerichtet ist.

Wie kommt es dazu? Hat die Gesellschaft die Bedeutung von Integration – die Herstellung eines Ganzen, oder besser Gemeinsamen – aus den Augen verloren? Oder erscheint jeder Bereich für sich genommen so groß, dass die gemeinsame Betrachtung nicht möglich wäre?

Aber ist nicht die Gemeinsamkeit die Voraussetzung, um Verschiedenheit akzeptieren zu können? Und gilt das nicht für diese beiden Teilbereiche Sozialer Integration? Speziell in Kindertagesstätten bietet sich für viele Kinder nur hier die

Möglichkeit, andere Kinder mit unterschiedlichsten Voraussetzungen kennen und schätzen zu lernen – mit ihnen gemeinsam zu leben. Diese Kindergartenzeit sollte als Chance für Integration in all ihrer Vielfalt begriffen werden.

Für diese Arbeit soll die Soziale Integration also folgendermaßen verstanden werden:  
*„Mit dem Mittel gemeinsamer Erziehung aller Kinder wird das Ziel einer Gesellschaft angestrebt, in der verschiedenartigste Menschen (sei dies nun in Bezug auf Geschlecht, [Herkunft], politische Einstellung, aber auch Behinderung) ihren nicht gleichen, aber gleichberechtigten Platz haben. Dies geschieht in einem Prozess der gegenseitigen Annäherung von „Normalem“ und „Außergewöhnlichem“. Das heißt, es handelt sich hier um eine Aufgabe des einzelnen Individuums wie auch der Gesamtgesellschaft. Dem entsprechend sind die Konsequenzen auf der Ebene des einzelnen Menschen, der Familie, des sozialen Netzwerkes von Nachbarschaft und Gemeinde und schließlich der Gesellschaft mit ihren Normen, Werten und rechtlichen Grundlagen anzusiedeln. „Integration“ in diesem Sinne ist eine „Soll-Vorstellung“.*  
(Haeberlin, Jenny-Fuchs, Moser Opitz 1992, S. 17f).

## **1.2. Statistiken zur Situation der Kindertagesstätten in Sachsen**

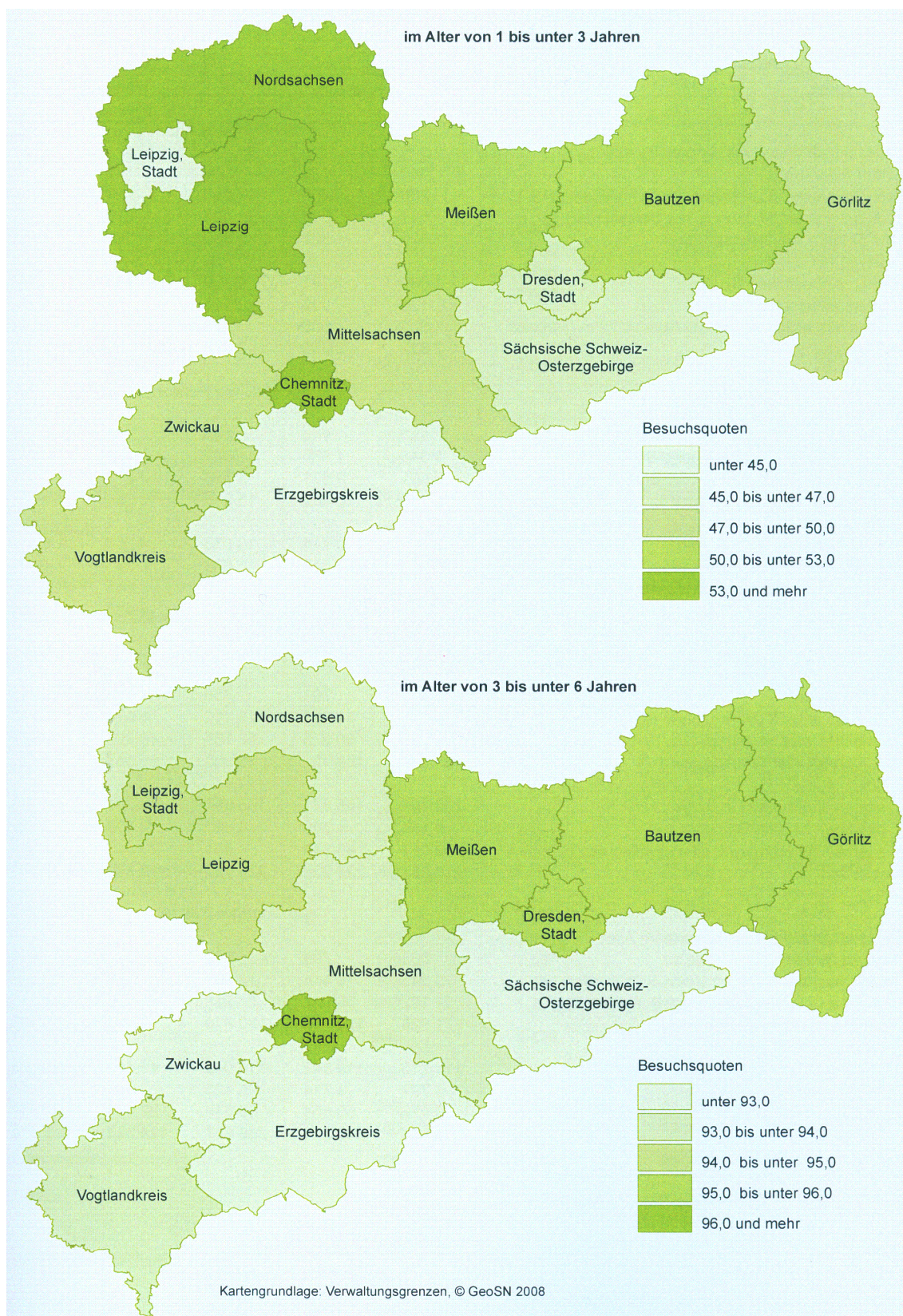
Der Kinderbetreuung wird in unserem Sozialsystem zunehmend eine größere Bedeutung beigemessen. Sie ist zu einem zentralen familien- und bildungspolitischen Thema avanciert und muss sich den veränderten Anforderungen, wie der Umsetzung des Sächsischen Bildungsplanes oder bedarfsgerechteren Betreuungszeiten, stellen. Das Angebot an Kindertagesbetreuungsmöglichkeiten ist verstärkt in das öffentliche Interesse gerückt. Diese Angebote sollen durch die Richtlinien im Tagesbetreuungsausbaugesetz (TAG) vom 01. Januar 2005 gesichert werden (vgl. Statistisches Landesamt des Freistaates Sachsen (Hrsg.) 2009, S. 3).

Im Jahr 2008 wurden im Freistaat Sachsen 144.601 Kinder im Kindertagesstättenbereich betreut. Diese Betreuung fand in 19 Kinderkrippen, 1.109 Tageseinrichtungen mit alterseinheitlichen Gruppen, 115 Tageseinrichtungen mit altersgemischten Gruppen und 628 Einrichtungen mit alterseinheitlichen und – gemischten Gruppen statt. Am 15. März 2008 gab es im Direktionsbezirk Dresden 1.064 Kindertageseinrichtungen mit 105.410 genehmigten Plätzen, gefolgt vom Direktionsbezirk Chemnitz mit 972 Einrichtungen und 89.510 Plätzen sowie dem Direktionsbezirk Leipzig mit 643 Einrichtungen und 64.067 Plätzen.

Von den in Tageseinrichtungen betreuten Kindern waren 32.644 (13,8 Prozent) jünger als drei Jahre und 111.957 Kinder (47,5 Prozent) waren von drei bis unter acht Jahre alt – diese Zählung schließt Schulkinder nicht mit ein (vgl. Statistisches Landesamt des Freistaates Sachsen (Hrsg.) 2009, S. 4). Die genaueren Besuchsquoten der Kinder in Kindertagesstätten nach Landkreisen und kreisfreien Städten aufgeschlüsselt, sind in den folgenden Darstellungen abzulesen. Erwähnt werden muss jedoch, dass die Quoten möglicherweise etwas ungenau sind, da die Sächsische Kreisreform vom 01. August 2008 zum Zeitpunkt der Erhebung noch nicht griff:



*Besuchsquoten der Kinder im Alter von 1 bis unter 3 sowie von 3 bis unter 6 Jahren in Tageseinrichtungen am 15. März 2008 im Freistaat Sachsen (in Prozent)*



(Statistisches Landesamt des Freistaates Sachsen 2009, S. 7)

*Kinder in Kindertageseinrichtungen am 15. März 2008 nach kreisfreien Städten und Landkreisen, Alter und Besuchsquoten*

Kreisfreie Stadt Landkreis Direktionsbezirk Land	Im Alter von ... bis unter ... Jahren							
	unter 1		1 - 3		3 - 6		6 - 11	
	zusammen	Besuchs- quote <sup>1)</sup>	zusammen	Besuchs- quote <sup>1)</sup>	zusammen	Besuchs- quote <sup>1)</sup>	zusammen	Besuchs- quote <sup>1)</sup>
<b>2008</b>								
Chemnitz, Stadt	62	3,3	1 938	53,6	5 064	97,2	6 622	83,1
Erzgebirgskreis	62	2,2	2 243	38,4	7 971	93,0	8 504	60,8
Mittelsachsen	65	2,6	2 356	48,5	7 052	93,8	8 442	68,0
Vogtlandkreis	57	3,2	1 667	47,1	5 000	93,6	5 759	64,1
Zwickau	68	2,7	2 368	47,9	7 135	92,4	8 126	65,5
<b>Direktionsbezirk Chemnitz</b>	<b>314</b>	<b>2,7</b>	<b>10 572</b>	<b>46,4</b>	<b>32 222</b>	<b>93,8</b>	<b>37 453</b>	<b>67,2</b>
Dresden, Stadt	161	3,0	4 354	45,9	12 215	95,8	14 999	82,4
Bautzen	69	2,7	2 627	52,0	7 321	95,5	8 767	69,1
Görlitz	63	3,0	1 987	48,3	5 969	95,3	6 997	66,3
Meißen	64	3,2	2 052	51,6	6 000	96,0	7 158	73,3
Sächsische Schweiz- Osterzgebirge	46	2,2	1 771	45,3	5 818	91,4	7 211	73,3
<b>Direktionsbezirk Dresden</b>	<b>403</b>	<b>2,9</b>	<b>12 791</b>	<b>48,2</b>	<b>37 323</b>	<b>95,0</b>	<b>45 132</b>	<b>74,0</b>
Leipzig, Stadt	135	2,9	3 849	44,7	11 084	94,5	14 112	83,8
Leipzig	88	4,5	2 553	62,2	5 872	94,4	7 687	73,8
Nordsachsen	66	4,2	1 873	61,3	4 633	93,3	5 814	72,8
<b>Direktionsbezirk Leipzig</b>	<b>289</b>	<b>3,5</b>	<b>8 275</b>	<b>52,5</b>	<b>21 589</b>	<b>94,2</b>	<b>27 613</b>	<b>78,4</b>
<b>Sachsen</b>	<b>1 006</b>	<b>3,0</b>	<b>31 638</b>	<b>48,6</b>	<b>91 134</b>	<b>94,4</b>	<b>110 198</b>	<b>72,5</b>

(Statistisches Landesamt des Freistaates Sachsen 2009, S. 16)

6.307 Kinder, die eine Tageseinrichtung besuchten, erhielten 2008 mindestens eine Eingliederungshilfe wegen einer körperlichen, geistigen beziehungsweise seelischen Behinderung oder eine erzieherische Hilfe (vgl. Statistisches Landesamt des Freistaates Sachsen (Hrsg.) 2009, S. 4). In der nachfolgenden Tabelle wird zunächst auf die Art der Tageseinrichtungen und die Anzahl der genehmigten Plätze verwiesen. In einer weiteren Tabelle sind dann die Eingliederungshilfen für Kinder mit Behinderung noch einmal genauer aufgeschlüsselt:

*Kindertageseinrichtungen am 15. März 2008 nach Art der Tageseinrichtung und Anzahl der genehmigten Plätze*

Art der Tageseinrichtung	Ins- gesamt	Davon mit ... genehmigten Plätzen					
		bis 25	26 bis 50	51 bis 75	76 bis 100	101 bis 125	126 und mehr
<b>2008</b>							
Tageseinrichtungen mit Kindern im Alter ...							
unter 3 Jahren	19	4	8	6	1	-	-
von 2 bis unter 8 Jahren (ohne Schulkinder)	255	42	101	64	29	13	6
von 5 bis unter 14 Jahren (nur Schulkinder)	553	11	66	103	100	71	202
mit Kindern aller Altersgruppen	1 852	63	298	436	337	263	455
davon mit ...							
alterseinheitlichen Gruppen	1 109	10	131	260	220	186	302
altersgemischten Gruppen	115	47	39	11	7	5	6
alterseinheitlichen und alters- gemischten Gruppen	628	6	128	165	110	72	147
<b>Insgesamt</b>	<b>2 679</b>	<b>120</b>	<b>473</b>	<b>609</b>	<b>467</b>	<b>347</b>	<b>663</b>
und zwar:							
Integrative Tageseinrichtungen	995	13	93	179	209	155	346
Tageseinrichtungen für behinderte Kinder	53	13	16	13	3	4	4
Tageseinrichtungen für Kinder von Betriebsangehörigen	14	2	3	6	1	-	2
Tageseinrichtungen von Elterninitiativen	108	19	20	22	25	10	12

(Statistisches Landesamt des Freistaates Sachsen 2009, S. 13)

*Kinder in Kindertageseinrichtungen am 15. März 2008 nach Alter und in der Einrichtung erhaltenen Hilfe*

Merkmal	Eingliederungshilfe wegen		Erzieherische Hilfe
	körperlicher/ geistiger Behinderung	seelischer Behinderung	
<b>2008</b>			
<b>Insgesamt</b>	<b>4 846</b>	<b>813</b>	<b>1 607</b>
Nichtschulkinder	3 799	660	1 358
Alter von ... bis unter ... Jahren			
unter 1	-	-	1
1 - 2	44	5	26
2 - 3	178	28	86
3 - 4	511	82	205
4 - 5	909	161	312
5 - 6	1 076	175	374
6 - 7	929	187	314
7 - 8 und älter	152	22	40
Schulkinder	1 047	153	249
Alter von ... bis unter ... Jahren			
5 - 6	1	-	-
6 - 7	71	23	16
7 - 8	257	42	53
8 - 9	262	31	57
9 - 10	190	23	58
10 - 11	139	24	47
11 - 12	84	7	9
12 - 13	27	2	8
13 - 14	16	1	1

(Statistisches Landesamt des Freistaates Sachsen 2009, S. 17)

An dieser Stelle muss erwähnt werden, dass hier nur die offiziellen Zahlen angegeben werden, das heißt, finanzierte Förderungen von Kindern mit Behinderung. Die Dunkelziffer von Kindern, welche eine deutliche Entwicklungsverzögerung haben oder sich noch in einem Begutachtungsverfahren befinden, aber bereits durch das Kindergartenteam und externe Therapeuten gefördert werden, findet sich in dieser Statistik nicht wieder.

13.567 Kinder mit Migrationshintergrund besuchten die Kindertageseinrichtungen in Sachsen im Jahr 2008. Von Migrationshintergrund wird gesprochen, wenn mindestens ein Elternteil nicht von Geburt an die deutsche Staatsbürgerschaft besitzt. Die folgende Tabelle zeigt die detaillierten Zahlen der Kinder mit Migrationshintergrund nach kreisfreien Städten und Landkreisen (- diese Darstellung schließt allerdings auch den Besuch des Hortes mit ein):

*Kinder in Kindertageseinrichtungen am 15. März 2008 nach kreisfreien Städten und Landkreisen, Geschlecht und Migrationshintergrund*

Kreisfreie Stadt Landkreis Direktionsbezirk Land	Insgesamt	Männlich	Weiblich	Und zwar mit	
				ausländi- schem Herkunftsland mindestens eines Elternteiles	überwiegend gesprochene Sprache nicht deutsch
<b>2008</b>					
Chemnitz, Stadt	13 849	7 155	6 694	1 295	556
Erzgebirgskreis	18 902	9 721	9 181	500	226
Mittelsachsen	18 049	9 246	8 803	649	284
Vogtlandkreis	12 543	6 565	5 978	642	255
Zwickau	17 791	9 060	8 731	788	314
<b>Direktionsbezirk Chemnitz</b>	<b>81 134</b>	<b>41 747</b>	<b>39 387</b>	<b>3 874</b>	<b>1 635</b>
Dresden, Stadt	31 974	16 539	15 435	2 922	1 309
Bautzen	18 886	9 771	9 115	577	638
Görlitz	15 138	7 822	7 316	727	371
Meißen	15 404	7 842	7 562	509	201
Sächsische Schweiz-Osterzgebirge	14 958	7 694	7 264	585	259
<b>Direktionsbezirk Dresden</b>	<b>96 360</b>	<b>49 668</b>	<b>46 692</b>	<b>5 320</b>	<b>2 778</b>
Leipzig, Stadt	29 454	14 969	14 485	3 367	1 690
Leipzig	16 321	8 355	7 966	627	326
Nordsachsen	12 468	6 453	6 015	379	218
<b>Direktionsbezirk Leipzig</b>	<b>58 243</b>	<b>29 777</b>	<b>28 466</b>	<b>4 373</b>	<b>2 234</b>
<b>Sachsen</b>	<b>235 737</b>	<b>121 192</b>	<b>114 545</b>	<b>13 567</b>	<b>6 647</b>

(Statistisches Landesamt des Freistaates Sachsen 2009, S. 18)

### 1.3. Rechtliche Verankerungen von Integration im Kindergartenbereich

Auf Bundesebene wurden bereits im Jahr 2004 sowohl die Integration von Kindern mit Behinderung als auch die Integration von Kindern mit Migrationshintergrund in einem Gesetzesentwurf der Bundesregierung verankert. Es handelt sich um das Tagesbetreuungsausbaugesetz (TAG), welches seit dem 01. Januar 2005 in Kraft ist.

Der Artikel 1 beschäftigt sich mit der Änderung des Achten Buches Sozialgesetzbuch. Im Paragraph 22, welcher die Grundsätze der Förderung beinhaltet, steht in den Absätzen 2 und 3 Folgendes:

*„(2) Tageseinrichtungen für Kinder und Kindertagespflege sollen*

- 1. die Entwicklung des Kindes zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit fördern,*
- 2. die Erziehung und Bildung in der Familie unterstützen und ergänzen,*
- 3. den Eltern dabei helfen, Erwerbstätigkeit und Kindererziehung besser miteinander vereinbaren zu können.*

*(3) Der Förderungsauftrag umfasst Erziehung, Bildung und Betreuung des Kindes und bezieht sich auf die soziale, emotionale, körperliche und geistige Entwicklung des Kindes. Er schließt die Vermittlung orientierender Werte und Regeln ein. Die Förderung soll sich am Alter und Entwicklungsstand und den sprachlichen und sonstigen Fähigkeiten des einzelnen Kindes, seiner Lebenssituation und ethnischen Herkunft sowie seinen Interessen und Bedürfnissen orientieren“ (§ 22 Abs. 2f. TAG).*

Der Paragraph 24 ergänzt diese Absätze noch durch den generellen Anspruch auf Betreuung in einer Tageseinrichtung:

*„(1) Ein Kind hat vom vollendeten dritten Lebensjahr bis zum Schuleintritt Anspruch auf den Besuch einer Tageseinrichtung“ (§ 24 Abs.1 S.1 TAG).*

Das bedeutet, dass jedes Kind ab drei Jahren ein Recht auf eine bestmögliche Förderung in einer Tageseinrichtung hat – ganz gleich, welcher Herkunft es ist oder welche Entwicklungsdefizite es hat. Gleichzeitig ist es auch Aufgabe der Einrichtung, Familien mit verschiedensten Voraussetzungen zu unterstützen. Die Förderung der Kinder bezieht sich auf die soziale, emotionale, körperliche und geistige Entwicklung. Es werden also genau die Bereiche Sozialer Integration benannt, welche sowohl die

Kinder mit Migrationshintergrund als auch die Kinder mit Behinderung und somit auch ihre jeweiligen Familien betreffen.

Auffällig ist aber, dass für die Erziehung, Bildung und Betreuung von Kindern mit Migrationshintergrund kein spezieller Förderbedarf gesehen wird, sondern die Integration dieser Kinder ohne weitere finanzielle Unterstützung seitens der Bundesregierung, der Länder oder der Kommunen vorgesehen ist.

Anders verhält es sich mit der Integration von Kindern mit Behinderung in so genannte Regelkindergruppen. Im Paragraph 22a, Absatz 4 ist zu lesen:

*„(4) Kinder mit und ohne Behinderung sollen, sofern der Hilfebedarf dies zulässt, in Gruppen gemeinsam gefördert werden. Zu diesem Zweck sollen die Träger der öffentlichen Jugendhilfe mit den Trägern der Sozialhilfe bei der Planung, konzeptionellen Ausgestaltung und Finanzierung des Angebots zusammenarbeiten“* (§ 22a Abs. 4 TAG). Es wird explizit von einer gemeinsamen Förderung von Kindern mit und ohne Behinderung gesprochen und eine Finanzierung des Angebotes mit eingeplant.

Im Sächsischen Kindertagesstättengesetz (SächsKitaG) findet sich dieser Teil Sozialer Integration ebenfalls wieder. Im Paragraph 19 ist die Förderung der Integration von Kindern mit Behinderungen vermerkt:

*„Kinder mit Behinderungen oder von Behinderung bedrohte Kinder sind in Kindertageseinrichtungen aufzunehmen, wenn ihre Förderung gewährleistet ist und es zu ihrer Förderung nicht einer heilpädagogischen Einrichtung bedarf. Über die Aufnahme entscheidet der Träger der Kindertageseinrichtung. Dem besonderen Förderbedarf dieser Kinder ist bei der Bemessung der Personalschlüssel und bei der baulichen Gestaltung und Ausstattung der Einrichtung Rechnung zu tragen“* (§ 19 SächsKitaG).

Kinder mit Migrationshintergrund finden in keinem Paragraph besondere Erwähnung. In einer politischen Debatte im Jahr 2001 formulierte die PDS-Fraktion in einem Gesetzesentwurf zum Sächsischen Kindertagesstättengesetz den Paragraph „Kinder anderer Kulturen und Staatsangehörigkeit“, welcher aber in der endgültigen Fassung des Landes nicht auftaucht (vgl. PDS-Fraktion 2001, S. 8).

Im Jahresspiegel des Sächsischen Landtages aus dem Jahr 2005 fällt auf, dass sich alle Parteien mit dem Thema Kindertageseinrichtungen auf vielfältige Weise auseinander setzen, aber lediglich die Fraktion BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN das Thema Integration streift, in dem sie vermeldet: *In der Diskussion um das neue Kita-Gesetz setzte sich die Fraktion vor allem für den Zugang aller Kinder zur Kita und für die konsequente Umsetzung des Bildungsplanes ein. Beides leider ohne Erfolg* (Fraktion BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN 2005, In: Sächsischer Landtag (Hrsg.) 2005, S. 17).

#### **1.4. Zusammenfassung**

Insgesamt 144.601 Kinder besuchen 2.126 Kindertagesstätten im Freistaat Sachsen. Davon sind 995 Einrichtungen Integrativkindergärten, welche in ihrer Konzeption vor allem die Förderung von Kindern mit Behinderung verankert haben (vgl. Statistisches Landesamt des Freistaates Sachsen 2009, S. 12f). Die Umsetzung Sozialer Integration scheint auf Grund der gesetzlichen Bestimmungen auch praktisch hauptsächlich auf die Integration von Kindern mit Behinderung fixiert zu sein.

Wenn wir von den offiziellen Zahlen ausgehen, sind 2,4% der Kinder von 0-14 Jahren im Kindertagesstättenbereich, also Krippe, Kindergarten und Hort, Kinder mit einer Behinderung und 5,8% sind Kinder mit Migrationshintergrund. Allein die Betrachtung dieses Verhältnisses lässt die Frage aufkommen, warum dann Kinder mit Migrationshintergrund in den rechtlichen Bestimmungen keinen expliziten Paragraphen für die Förderung von Integration in Regelkindertagesstätten erhalten. Eine gelungene Integration im Kindergartenalter, sprich die Vermittlung der deutschen Sprache, das gemeinsame Leben und Lernen sowie die Vorbereitung auf die späteren schulischen Anforderungen, ist eine nachhaltige positive Investition in die Zukunft. Die finanzielle Unterstützung seitens des Bundes, der Länder oder der Kommunen für die Integration von Kindern mit Migrationshintergrund in Kindertagesstätten, beispielsweise durch Dolmetscher oder mehrsprachige Therapeuten, würde viele Kosten, welche später möglicherweise durch Schulabbruch oder Arbeitslosenförderung entstehen, einsparen.

Doch auch wenn das Thema Kindertagesbetreuung präsent bleiben wird, scheint die Integration im Kindergarten, in ihren vielen Facetten, keine primäre Rolle zu spielen – weder in der Gesellschaft noch in der Politik. Die kulturelle Vielfalt und die persönlichen Chancen für die individuelle Entwicklung im Miteinander mit dem „Anderen“ werden kaum gesehen oder wollen nicht gesehen werden. In der deutschen Gesellschaft fehlt das Verständnis für Soziale Integration im Sinne von verstehen. Integration wird hauptsächlich mit Arbeit verbunden – die Gesellschaft muss jemanden aufnehmen, sich um ihn sorgen. Sie nimmt sich das Recht heraus, sich als „normal“ zu bezeichnen und Menschen anderer Herkunft oder mit Beeinträchtigungen als etwas „Andersartiges“. Doch was ist normal und wer bestimmt das?

Solange jeder Einzelne in der Gesellschaft seine Vorurteile nicht hinterfragt und seine Berührungängste abbaut, sind Normen und Werte wie Toleranz und Gleichberechtigung nicht echt. Das gilt auch für den Kindertagesstättenbereich. Ohne eine offene Einstellung gegenüber Integration wird diese nicht so gut funktionieren, wie sie könnte. Wenn aber alle Beteiligten die Überzeugung teilen, dass Soziale Integration etwas Unkompliziertes und Notwendiges ist, wird sie gelingen und für jeden einen persönlichen Gewinn bringen. Und eines ist sicher, die Soziale Integration wird im Kindergarten immer präsent bleiben, denn: *„Ein Kind hat vom vollendeten dritten Lebensjahr bis zum Schuleintritt Anspruch auf den Besuch einer Tageseinrichtung“* (§ 24 Abs.1 S.1 TAG) – jedes Kind.



## **2. Empirische Untersuchung zum Thema**

### **„Integration in sächsischen Kindertagesstätten“**

---

#### **2.1. Methodisches Vorgehen**

Wie wird Integration im Kindergartenalltag gelebt? Findet sie nur in Integrativeinrichtungen statt? Bezieht sich Integration immer auf eine bestimmte soziale Gruppe? Und ergibt sich ein Bedarf für neue Ansätze zur praktischen Umsetzung von Integration im Kindertagesstättenbereich?

Das sind die Leitfragen meiner empirischen Untersuchung zum Thema „Integration im Kindergarten“. Das Anliegen der Befragung ist es, die bereits gelebte Integration im Kindergartenalltag aufzuzeigen und mögliche Bedarfe für neue Arbeitsansätze im Bezug auf Soziale Integration im Kindertagesstättenbereich heraus zu finden.

Für diese Untersuchung wählte ich die Methode der schriftlichen Befragung mittels eines selbst entwickelten Fragebogens. Auf diese Weise ist es mir möglich, die gegebenen Antworten in Kategorien zusammen zu fassen und auszuwerten. Für das Ausfüllen des Fragebogens benötigte ich ExpertInnen aus der täglichen Praxis. Ich entschied mich für die LeiterInnen der Kindertagesstätten, weil diese Position eine Überblicksfunktion über alle für Integration relevanten Bereiche inne hat, wie die Teamstruktur, den Tagesablauf und die Themen der Kinder sowie die Förderung durch interne und externe Fachkräfte. Während der Fragebogen ausgefüllt wurde, stand ich die gesamte Zeit persönlich für Rückfragen zur Verfügung, um Unklarheiten von vorn herein zu vermeiden.

Die Themenschwerpunkte der Befragung sind die Zusammensetzungen der Kindergartengruppen, das persönliche Verständnis und die Umsetzung von Integration sowie die Wünsche der LeiterInnen für ihre Arbeit im Bezug auf Integration.

Bei den ausgewählten Untersuchungsregionen handelt es sich um die Stadt Leipzig und das Leipziger Umland, welche als Beispielregionen für den Kindertagesstättenbereich in Sachsen stehen sollen. In der Auswahl der Einrichtungen legte ich großen Wert auf Vielfältigkeit und befragte sowohl Integrativ- als auch Regelkindergärten öffentlicher, freier und privater Träger. Für diese Untersuchung waren 70 Befragungen von KindertagesstättenleiterInnen angesetzt. Auf Grund des chronischen Zeitmangels in dieser Position kamen aber nur 40 Termine in Leipzig und zehn Termine im Leipziger Umland zu Stande. Ursprünglich waren pro Stadtbezirk fünf Befragungen geplant. Praktisch ließen sich jeweils mindestens zwei Befragungen pro Stadtteil umsetzen. Im Mai 2009 liefen die erfolgreichen Pretests zu dem entwickelten Fragebogen und ich vereinbarte daraufhin telefonisch die weiteren Befragungstermine für den Juni 2009. Für diese Arbeit stehen also schlussendlich 50 ausgefüllte Expertenfragebögen zur Verfügung.

## **2.2. Ergebnisanalyse**

Diese Analyse gliedert sich in die verschiedenen Kategorien des Fragebogens (vgl. Anhang: Fragebogen „Integration im Kindergarten“, S. 74). Zunächst folgt eine Darstellung der statistischen Daten, welche sich aus den Angaben der Befragung ergeben. Darauf schließt sich der große Themenkomplex Integration an: persönliche Bedeutung, integrative Bereiche in der Einrichtung, tägliche Umsetzung und Wünsche im Bezug auf Integration. Wenn die beiden Untersuchungsregionen nicht explizit einzeln genannt werden, beziehen sich die dargestellten Ergebnisse auf die 50 befragten Kindertagesstätten insgesamt.

### 2.2.1. Statistische Erkenntnisse

In der Stadt Leipzig gibt es 214 und im Leipziger Umland 49 Kindertagesstätten (vgl. Stadtelternrat – Ohne Grenzen e.V. (Hrsg.) 2007). Meine Befragung gibt die Meinungen und Ansichten zum Thema Soziale Integration im Kindergarten von 18,7% der LeiterInnen in Leipzig und 22,2% der LeiterInnen im Leipziger Umland wieder.

Von den 50 ausgewählten Kindertagesstätten befragte ich in Leipzig die LeiterInnen von 25 Regel- und 15 Integrativkindergärten. Im Leipziger Umland stellten sich 9 LeiterInnen von Regelkindergärten und eine Leiterin einer Integrativeinrichtung für die Befragung zur Verfügung.

Insgesamt 4.796 Kinder besuchen die 50 befragten Kindertagesstätten, 3.923 Kinder in der Stadt Leipzig und 873 Kinder im Leipziger Umland.

In Leipzig besuchen 183 Kinder mit einer seelischen, geistigen und/oder körperlichen Behinderung beziehungsweise einer stark auffälligen Entwicklungsverzögerung die befragten Kindertagesstätten, sowohl Regel- als auch Integrativeinrichtungen. Diese Angaben schließen allerdings auch „inoffizielle“ Fälle von Kindern mit einer Behinderung oder Entwicklungsverzögerung mit ein und nicht nur die offiziell bestätigten „Integrativkinder“. Das sind 4,7% der Kinder in den befragten Einrichtungen. In den befragten Kindergärten im Leipziger Umland besuchen 21 Kinder mit Behinderung, also 2,4% der Kindergartenkinder, die Einrichtungen.

Die Kinder mit Migrationshintergrund bilden in den befragten Kindertagesstätten in Leipzig einen weitaus größeren Teil. Genau 445 Kinder, von denen mindestens ein Elternteil nicht von Geburt an die deutsche Staatsbürgerschaft hat, gehen in die 40 befragten Einrichtungen. Das sind 11,3% der Kindergartenkinder. Im Leipziger Umland besuchen 26 Kinder mit Migrationshintergrund die zehn befragten Einrichtungen, also circa 3% der Kindergartenkinder.

### 2.2.2. Die persönliche Bedeutung von Integration

Eine Frage an die LeiterInnen in der Untersuchung bezieht sich auf das ganz persönliche Verständnis von Integration – sprich, welche Bedeutung diesem Begriff ganz individuell gegeben wird. Die Antworten der 50 ExpertInnen enthalten verschiedene Stichworte und werden hier in Kategorien zusammengefasst.

21 KindertagesstättenleiterInnen verbinden mit Integration die Worte „miteinander“, „gemeinsam“ beziehungsweise „zusammen leben und lernen“. 13 LeiterInnen gaben

als Bedeutung von Integration „Unterstützung“, „Eingliederung“ oder „Einbindung des „Anderssein“ in Prozesse“ an. „Akzeptanz“ und „Toleranz“ empfinden zwölf KindergartenleiterInnen als wichtig für Integration.

Für elf LeiterInnen ist Integration vor allem die „Förderung von Kindern mit Behinderung“ und für drei andere die „Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund“. Acht Befragte verbinden mit Integration die etwas weiter gefasste „Einbindung von Kindern mit Behinderung und Kindern mit Migrationshintergrund“.

Fünf ExpertInnen denken an „Gleichbehandlung“ und „Gleichberechtigung“, wenn sie das Wort Integration hören. Jeweils vier KindertagesstättenleiterInnen verstehen Integration als „Bereicherung im beiderseitigen Geben und Nehmen“, als „Begleitung und Hilfe, um Stärken zu fördern“ oder als „das Verstehen und Annehmen von Verschiedenheit“. Und jeweils zwei LeiterInnen verbinden mit Integration „jeden so zu nehmen wie er ist“, einen „offenen, unvoreingenommenen und vorurteilsfreien Umgang miteinander“ oder die „Teilnahme an der Gesamtgesellschaft“ beziehungsweise ist für sie Integration „gelingen, wenn sie nicht mehr auffällt oder bemerkt wird“.

Vereinzelte Aussagen zum Begriff Integration waren: „Möglichkeiten für besondere Bedürfnisse schaffen“, ein „generationsübergreifender Umgang“, „Spontaneität und Einfallsreichtum“ sowie „Rücksicht und Geduld“ und der Hinweis, dass Menschen, die sich selbst für „normal“ halten, „lernen sollten, mit den angeblichen „Nachteilen“ anderer umzugehen“.

### 2.2.3. Integrative Arbeitsbereiche in der Einrichtung

Für die Frage nach möglichen Arbeitsschwerpunkten im Kindergarten, in denen Integration vorkommen kann, waren den LeiterInnen fünf Kategorien vorgegeben, die wie folgt bestätigt wurden:

In altersgemischten Gruppen arbeiten 37 Einrichtungen, 31 Kindertagesstätten in der Stadt Leipzig und sechs im Leipziger Umland. Von den 15 Integrativeinrichtungen in Leipzig haben 10 Kindertagesstätten mit der Integration verschiedener Altersgruppen positive Erfahrungen – auch im Bezug auf die Kinder mit Behinderung – gemacht. Genaueres dazu folgt im dritten Kapitel.

In insgesamt 43 Kindergärten wird täglich die Integration verschiedener Religionszugehörigkeiten praktiziert, 35 in Leipzig und acht im Leipziger Umland. Von diesen Kindergärten haben zehn Einrichtungen in Leipzig und zwei im Umland nur zwei unterschiedliche Religionen, bei welchen es sich um die evangelisch-lutherische und die katholische Kirche handelt. 22 Kindertagesstätten in Leipzig besuchen außerdem noch muslimische Kinder. Ihre genaue Anzahl lässt sich auf Grund der Besonderheiten in der Essensbestellung ermitteln: es handelt sich um 111 Kinder, das sind 2,8% aller Kinder in den befragten Einrichtungen in Leipzig. Im Leipziger Umland besucht jeweils ein muslimisches Kind eine von drei der befragten Einrichtungen. Das entspricht 0,3% der Kinder im Umland. In sieben Einrichtungen in der Stadt Leipzig ist bekannt, dass auch Kinder weiterer Religionszugehörigkeiten in den Kindergarten kommen, wie orthodoxe Christen, jüdische Kinder, hinduistische Kinder, Angehörige der yezidischen Gemeinschaft sowie freikirchliche oder neuapostolische Kinder. Die genauen Zahlen zu den jeweiligen Religionszugehörigkeiten der Kinder sind aber leider nicht zu erfassen, weil dazu in den Anträgen auf einen Kindergartenplatz keine Angaben mehr gemacht werden müssen.

In insgesamt 40 Einrichtungen werden Kinder mit Migrationshintergrund integriert. In 34 Kindergärten in Leipzig, das sind 85% der befragten Einrichtungen, und sechs im Leipziger Umland, welche 60% entsprechen.

Die Integration von Kindern mit Behinderung wird in 31 Kindertagesstätten praktiziert. Die 24 Einrichtungen in Leipzig setzen sich aus den offiziellen Integrativeinrichtungen und neun Regelkindergärten zusammen. Im Leipziger Umland werden in sieben von zehn Einrichtungen Kinder mit Behinderung integriert. In Leipzig können wir also von 60% der befragten Kindertagesstätten ausgehen und im Leipziger Umland von 70%.

Zwei KindertagesstättenleiterInnen in Leipzig haben außerdem noch generationsübergreifende Integration in ihrer Einrichtung angegeben. Die betreffenden Kindergärten befinden sich zusammen mit einem Altenpflegeheim auf einem Grundstück, so dass die Möglichkeit gegeben ist, dass Kinder und Senioren jeden Tag einige Stunden gemeinsam verbringen.

In ihren jeweiligen Stadtteil sind insgesamt 46 Kindertagesstätten integriert. 37 Einrichtungen in Leipzig und neun im Leipziger Umland kooperieren mit unterschiedlichen Institutionen in ihrer Nähe und sind mit den Kindern der Einrichtung im Stadtteil präsent. Um welche Institutionen es sich explizit handelt, wird im Folgenden aufgeschlüsselt:

38 Kindertagesstätten haben Kooperationsverträge mit Grund- und/oder Förderschulen, um den Vorschulkindern einen möglichst barrierefreien Übergang vom Kindergarten zur Schule zu gewährleisten. Fünf dieser Einrichtungen pflegen außerdem Kontakte zum Hort einiger der betreffenden Schulen. Sieben Einrichtungen haben enge Verbindungen zu anderen Kindergärten und eine Tageseinrichtung auch zu einer Tagesmutter im Stadtteil. Die unmittelbaren Anwohner sind in zwei Einrichtungen in das Kindergartenleben integriert.

Zu den Kirchgemeinden im Stadtteil pflegen neun Einrichtungen regelmäßige Kontakte. Das betrifft vor allem christliche Kindertagesstätten, aber auch konfessionslose, wenn beispielsweise das St. Martinsfest mit Eltern und Kindern in der Kirche gefeiert wird. 14 Kindergärten besuchen häufig ein Altenpflegeheim oder Betreutes Wohnen in der Nähe der Einrichtung, um zu Seniorengeburtstagen oder jahreszeitlichen Festen einen kulturellen Beitrag zu leisten. Ein Kindergarten besucht außerdem auch ein Obdachlosenheim und bringt den Betroffenen gesammelte Kleidung.

Zwölf Einrichtungen beteiligen sich im Stadtteilnetzwerk und kooperieren mit dem Stadtteilmanagement. Neun Kindergärten haben regelmäßige Kontakte zu Supermärkten und Läden, um an Aktionen, wie „Gesundes Frühstück“, teilzunehmen. Vier Kindertagesstätten haben einen Kooperationsvertrag mit einem Fitnessstudio oder einem Sportverein, weil ihre Einrichtung keinen separaten Bewegungsraum zur Verfügung hat.

17 Kindergärten suchen immer wieder die Kooperation mit Ärzten, Therapeuten und Psychologen sowie mit Frühförderstellen und dem Sozialpädiatrischen Zentrum. Teilweise nur mit mäßigem Erfolg, weil die Vergabe von zeitnahen Terminen kaum möglich ist.

19 Kindertagesstätten besuchen regelmäßig kulturelle Einrichtungen, wie das Theater der jungen Welt, verschiedene Museen, aber auch Einrichtungen der Leipziger Universität, Bibliotheken, den Zoo oder ein Schwimmbad. Fünf Einrichtungen haben Kooperationsverträge mit der Hochschule für Musik und einzelnen Musikschulen, um die musikalische Früherziehung zu gewährleisten. 13 Kindergärten arbeiten mit verschiedenen Vereinen im Stadtteil zusammen und drei Einrichtungen besuchen zu passenden Projektthemen Polizei oder Feuerwehr.

#### 2.2.4. Religiöse Grunderfahrungen im Kindergarten

Eine Frage im Fragebogen bezieht sich auf das Wiederfinden des christlich-humanistischen Menschenbildes laut dem vierten Kapitel des Sächsischen Bildungsplanes in der täglichen Arbeit. Dieses Kapitel trägt die Überschrift „Religiöse Grunderfahrungen und Werteentwicklung“. Im zweiten Bildungsbereich, der Sozialen Bildung, wird bereits auf „Werte und Weltanschauungen“ Bezug genommen: *„Die Werteerziehung unterscheidet zwischen allgemein menschlichen Werten, die Vertrauen und Verlässlichkeit, Respekt vor dem Anderen und die Würde des Menschen gewährleisten, und weltanschaulichen Werten. In der täglichen pädagogischen Praxis ist zu beachten, welche Werte für alle gelten und welche Werte von unterschiedlichen weltanschaulichen Traditionen geprägt sind. Die ErzieherInnen werden dabei mit ihrem eigenen Verhältnis zu Werten und Weltanschauungen konfrontiert, da unsere Gesellschaft von einer weltanschaulichen Pluralität geprägt ist. Kinder beschäftigen sich schon früh mit Fragen der Sinnfindung und des Weltbildes. Sie betätigen sich als „kleine Philosophen“, die bestrebt sind, ihrer Welt einen Sinn zu geben. [...] Die Auseinandersetzung mit Wertfragen und mit existentiellen Fragen ist nicht auf konfessionelle Einrichtungen beschränkt, sondern betrifft die Bildungsarbeit mit Kindern insgesamt. [...] Die Auseinandersetzung mit der vorhandenen weltanschaulichen Pluralität wirft die Frage nach der eigenen Haltung*

*und nach dem Verhältnis zum Fremden, nach der Achtung und Wertschätzung des Anderen auf.“ (SMS 2007, Soziale Bildung, S. 8).*

Was der zweite Bildungsbereich hier anspricht, wird im vierten Kapitel noch einmal ausführlicher erörtert:

*„Es geht um Orientierungskompetenz, um das gemeinsame Nachdenken über die Frage nach dem Sinn, um Erfahrungen, was das Leben hält, was Menschen stark macht und ihnen Rückhalt gibt.*

*Es geht um kulturelle Kompetenz, um religiöse Spurensuche in der erfahrbaren Umwelt, um Entdeckungen, wie religiöse Traditionen in Dichtung, Musik und Kunst auf eindrucksvolle Weise gestaltet wurden, wie Künstler den religiösen Überlieferungen ganz persönlichen Ausdruck gegeben haben.*

*Es geht um Ausdruckskompetenz, um das Suchen und Finden des je eigenen Ausdrucks von Religiosität. Dazu gehört auch, religiöses Leben mit seinen Symbolen und Liedern, mit Gebeten und Festen ganzheitlich wahrzunehmen und so Echtheit und Unmittelbarkeit religiösen Ausdrucks zu erfahren.*

*Es geht um Handlungskompetenz, um die Suche nach unverzichtbaren höchsten Werten, wie sie auch in den Religionen aufbewahrt sind, um die Verständigung über diese Werte und um die Wege, auf denen sie sich in den je neuen geschichtlichen Herausforderungen bewähren können.“ (SMS 2007, Religiöse Grunderfahrungen und Werteentwicklung, S. 3).*

Es geht also um die Entdeckung und Vermittlung von Werten, die sich in allen Weltreligionen wieder finden und die gegenseitige Achtung im gemeinsamen Umgang miteinander. Jedes Kind soll seine eigene spirituelle Entwicklung individuell gestalten können, aber auch andere Religionen und Traditionen kennen lernen. In den 50 befragten Kindertagesstätten wird dieser Teil Sozialer Bildung mit ganz verschiedenen Methoden und mit unterschiedlicher Intensität umgesetzt. Die folgenden Aussagen zeigen ein breit gefächertes Bild im Umgang mit Religiosität:

In 19 Kindergärten steht die individuelle Entwicklung jedes Kindes im Vordergrund. Jedes Kind wird in seiner religiösen Gesinnung angenommen, akzeptiert und als wertvoll betrachtet. Sowohl der Selbstwert als auch das Selbstbild sollen gestärkt werden. Die Offenheit gegenüber allen Religionen ist in fünf Einrichtungen vorrangig.



Vier KindertagesstättenleiterInnen erleben die Vielfalt der Religionen als Bereicherung für alle im täglichen Umgang. In 14 Einrichtungen werden die Fragen der Kinder aufgenommen und nach Möglichkeit beantwortet. Es wird also nach Intention der Kinder gearbeitet. Fünf Einrichtungen arbeiten mit externen Fachkräften zusammen, die sie bei der Behandlung religiöser Themen im Kindergarten unterstützen.

In sieben Kindertagesstätten ist die Wertevermittlung von höchster Priorität. Die Kinder lernen im gemeinsamen Umgang Hilfsbereitschaft, gewaltfreie Konfliktlösung, freundschaftliches Miteinander, Anerkennung, Wertschätzung, Achtung und Verantwortung.

Die folgenden Aussagen wurden von LeiterInnen konfessionsloser Einrichtungen getroffen:

Fünf KindertagesstättenleiterInnen sehen ein Ziel in ihrer Arbeit, religiöse Themen wertfrei zu vermitteln. In vier Einrichtungen wird den Kindern die Bedeutung von christlichen Festen erklärt. Weitere drei Kindergärten begehen jährlich den Martinstag gemeinsam mit einer Kirchgemeinde. Zwei Einrichtungen besuchen mit den Kindern verschiedene Kirchen in der Stadt.

Im Vergleich dazu, die Aussagen von LeiterInnen vorrangig konfessionell gebundener Einrichtungen:

In zehn Kindergärten werden die christlichen Feste im Jahreskreis gefeiert und neun weitere gestalten mit den Kindern regelmäßig Andachten und Gottesdienste. In acht Einrichtungen versammeln sich alle Kinder täglich zum Morgenkreis, um gemeinsam zu Singen und von ihrer Religion zu erzählen. In neun Einrichtungen wird täglich gebetet, werden christliche Lieder gesungen und Geschichten erzählt. Zwei Kindergärten sind aktiv in das Gemeindeleben integriert. Und vier weiteren KindertagesstättenleiterInnen ist es vor allem wichtig, dass Glauben im Umgang miteinander gelebt wird, also auch die ErzieherInnen in ihrer Haltung authentisch sind.

## 2.2.5. Die tägliche Umsetzung von Integration in der Einrichtung

### **Grundsätzliche Ansichten**

Zunächst werden die Faktoren beschrieben, die für den gesamten Kindergarten mit all seinen Gruppenkonstellationen zutreffen und für alle ExpertInnen von Bedeutung sind:

Für 13 KindertagesstättenleiterInnen ist das gemeinsame Miteinander im gesamten Tagesablauf besonders wichtig, um Soziale Integration umsetzen zu können – also tägliche Angebote für alle Kinder zu planen und möglichst alle an allen Aktivitäten teilhaben zu lassen. In acht weiteren Einrichtungen soll vor allem die individuelle Entwicklung jedes Kindes beachtet und gefördert werden. Drei Einrichtungen bieten den Kindern individuelle Themenkreise und freiwillige Angebote in kleinen Gruppen, um die Themen Sozialer Integration nach Intention der Kinder aufzugreifen.

Altersgemischte Gruppen im Sinne der Vermittlung von Werten, wie gegenseitigem Verständnis, Hilfsbereitschaft und Vertrauen, sehen acht KindertagesstättenleiterInnen als Ansatzpunkt. Für zwei weitere ExpertInnen sind Beobachtung und Dokumentation der Entwicklung der Kinder elementar für die integrative Arbeit. Das Kennen lernen des Stadtteils mit seiner Vielfalt ist in vier Kindergärten von großer Wichtigkeit.

Fünf ExpertInnen sehen in der Erziehungspartnerschaft mit den Eltern einen Ansatzpunkt für integrative Arbeit. In fünf Kindergärten werden Kinder und Eltern vorrangig über Projektarbeit an die Thematiken Sozialer Integration herangeführt und in drei Einrichtungen werden zu diesem Zwecke Spiele beziehungsweise Rollenspiele entworfen. Drei weitere LeiterInnen legen großen Wert darauf, dass Integration gelebt und nicht gesondert hervorgehoben wird – Gemeinsamkeiten sollen gefördert werden.

## **Kinder mit Behinderung**

Bis auf wenige Ausnahmen bezieht sich die Integration von Kindern mit Behinderung ausschließlich auf therapeutische Aspekte:

Die tägliche Gruppenförderung von Kindern mit Behinderung und auch mit verhaltensauffälligen Kindern ist in 17 Kindertagesstätten wichtiger Bestandteil der integrativen Arbeit. Das heißt, dass alle Kinder gemeinsam an einer Aktion beteiligt sind. Eine andere Art ist die Einzelförderung in der Gruppe. Das bedeutet wiederum, dass Kinder mit Behinderung oder einer Entwicklungsverzögerung eigene Aktionen mit einer Erzieherin oder einem Erzieher durchführen, aber während dessen im Gruppenraum bleiben. Diese Art der Förderung wird in neun Einrichtungen täglich ermöglicht. Die Einzelförderung in separaten Räumlichkeiten durch interne MitarbeiterInnen wird in 13 Kindergärten praktiziert. Die Einzelförderung durch externe TherapeutInnen wird in 14 Kindertagesstätten realisiert.

Die Beobachtung und Dokumentation sowie Entwicklungsgespräche sind in sieben Einrichtungen für die Integration von Kindern mit Beeinträchtigungen elementar. Die regelmäßige Förderplanerstellung empfinden neun KindertagesstättenleiterInnen als wichtigen Bestandteil integrativer Arbeit.

Der Zusammenarbeit mit den Eltern wird in acht Einrichtungen hohe Aufmerksamkeit entgegengebracht. Auch die spezielle Beratung der Eltern, welche zukünftigen Wege für ihr Kind individuell möglich wären, gehört mit dazu. Acht weitere Kindergärten versuchen über interdisziplinäre Zusammenarbeit mit ÄrztInnen, TherapeutInnen, und PsychologInnen sowie der Frühförderstellen und dem Sozialpädiatrischen Zentrum eine optimale integrative Arbeit zu gewährleisten.

In zwei Kindertagesstätten wird auf alle Kinder in der Gruppe Bezug genommen: In der einen Einrichtung wird dabei mit allen Kindern über das „Anderssein“ – in diesem Fall im Sinne einer Beeinträchtigung – gesprochen und werden ohne Vorurteile Fragen dazu geklärt. Und in dem anderen Kindergarten hat das gruppenoffene, gleichberechtigte Spielen aller Kinder, auch der Kinder mit Behinderung, oberste Priorität.

## **Kinder mit Migrationshintergrund**

Die Integration von Kindern mit Migrationshintergrund wiederum bezieht sich fast ausschließlich auf die Vorstellung verschiedener Kulturkreise:

In zwölf Kindergärten gehören Themenprojekte über die Herkunftsländer der Kinder mit Migrationshintergrund zur regelmäßigen Integrationsarbeit. Diese Projekte umfassen dann Lebensbereiche, wie Speisen und Spezialitäten, Sprache, Schriftzeichen, Literatur, Musik oder Lebensart. Mögliche Titel dieser Projekte sind beispielsweise „Kinder aus aller Welt sind Freunde“ oder „In 80 Tönen um die Welt“. In fünf Einrichtungen wird beständig Wissen über andere Kulturen gesammelt und an die Kinder und Eltern vermittelt, beispielsweise über Ausstellungen. In drei Einrichtungen gehören auch Festlichkeiten mit anderen sozialen und kulturellen Hintergründen zur Integrationsarbeit von Kindern mit Migrationshintergrund.

In acht Kindertagesstätten wird der Elternarbeit und der Einbindung der Eltern in den Kindergartenalltag große Bedeutung beigemessen. Sie werden eingeladen Geschichten und Lieder aus ihrer Heimat vorzustellen und die Kinder über ihre Herkunftsländer zu informieren. In fünf weiteren Kindergärten werden die häuslichen Belange und Wünsche der Eltern mit Migrationshintergrund, beispielsweise im Bezug auf die Mittagsspeisen, akzeptiert und angenommen.

In einer Einrichtung wird durch interne MitarbeiterInnen für Kinder mit Migrationshintergrund die Sprachförderung nach Dr. Zvi Penner angeboten. Dieser Sprachwissenschaftler ist anerkannter Experte auf dem Gebiet des kindlichen Spracherwerbs und hat das Förderprogramm "Sprache und frühkindliche Bildung" entwickelt. In zwei anderen Kindertagesstätten wird das Gefühl, welches die Kindergartenkinder für unterschiedliche Sprachen bekommen, als eine Bereicherung für alle angesehen.

## **Kinder unterschiedlicher Religionszugehörigkeit**

Die Integration von Kindern unterschiedlicher Religionszugehörigkeit ist vor allem von vereinzelt religiösen Feierlichkeiten geprägt:

In fünf Kindertagesstätten werden im Jahreskreis Feste verschiedener Religionen mit allen Kindergartenkindern gefeiert beziehungsweise alle Kinder an der Vorbereitung dazu aktiv beteiligt. In fünf anderen Kindergärten lernen die Kinder die verschiedenen Religionen in Themen- und Projektarbeiten kennen. Sechs von diesen Einrichtungen beziehen dazu vor allem die Eltern mit ein – beispielsweise begründen die Eltern auf Kärtchen die Namensgebung für ihre Kinder und gehen dabei auch auf die religiösen Hintergründe mit ein.

In zwei Kindergärten werden die Fragen der Kinder zu Glaubensunterschieden aufgenommen, beantwortet und erklärt. Zwei weitere Einrichtungen feiern die Feste und Feiertage der evangelischen und der katholischen Kirche und besprechen sowohl die Unterschiede als auch die Gemeinsamkeiten.

### 2.2.6. Wünsche von ExpertInnen für Integration in der Einrichtung

Dieser Punkt beschäftigt sich mit den Wünschen der KindertagesstättenleiterInnen im Bezug auf ihre integrative Arbeit und dem, was ihnen für die Erfüllung dieser Wünsche ihrer Einschätzung nach fehlt:

33 KindertagesstättenleiterInnen brauchen vor allem mehr Zeit. Zeit für die Vor- und Nachbereitung von Beobachtung und Dokumentation, Gespräche mit Eltern und TherapeutInnen, fachliche Weiterbildung sowie natürlich für jedes Kind in Kontaktstunden. Diesen Wunsch haben 24 ExpertInnen in Leipzig, also 60%, und neun im Leipziger Umland, sprich 90%. 38 Befragte wünschen sich einen flexibleren Personalschlüssel nach Bedarf, beispielsweise bei notwendiger Einzelbetreuung, und die Arbeit in kleineren Gruppen für eine individuellere Förderung aller Kinder. Das betrifft 30 ExpertInnen in Leipzig (75%) und acht im Umland (80%). Von diesen LeiterInnen wünschen sich 17 – 15 in Leipzig und zwei im Umland – außerdem

ausreichend finanzielle Mittel bei Bedarf ohne großen bürokratischen Aufwand. Sieben Befragte wünschen sich Lern- und Fördermaterialien und barrierefreie Räumlichkeiten, um die integrative Arbeit noch besser umsetzen zu können. Fünf LeiterInnen wünschen sich vor allem einen natürlichen Umgang mit dem Thema Integration.

Sechs KindertagesstättenleiterInnen wünschen sich kompetente MitarbeiterInnen mit ausreichender Qualifikation und fordern Multiprofessionalität als Selbstverständlichkeit. Vier ExpertInnen wünschen sich für das Thema Soziale Integration mehr Offenheit im Team. Neun LeiterInnen vermissen auch fachliche Unterstützung durch Fortbildungen und eine gute Fachberatung zu diesem Thema. Eine Befragte wünscht sich ein Netzwerk für Austauschmöglichkeiten und eine weitere wünscht sich eine Mitarbeiterin / einen Mitarbeiter für die Koordination von gemeinsamen Projekten verschiedener Institutionen zu Integration. Vier KindertagesstättenleiterInnen hoffen auf Anerkennung der täglichen integrativen Arbeit als Motivation und Feedback für das Team.

Fünf ExpertInnen wünschen sich vor allem eine bessere Zusammenarbeit mit den Institutionen, wie den Frühförderstellen oder dem Sozialpädiatrischen Zentrum, und den TherapeutInnen beziehungsweise PsychologInnen. Wobei hier noch der Wunsch besteht, dass die Therapien auch in der Kindertagesstätte stattfinden können. Zwei LeiterInnen wünschen sich, dass die Stunden, die ein Kind mit Behinderung in der Einrichtung anwesend ist, als voller Förderbedarf durch eine Heilpädagogin / einen Heilpädagogen gerechnet werden. Vier Befragte fordern außerdem eine unbürokratischere und weniger zeitaufwändige Bearbeitung von Anträgen für von Behinderung bedrohte Kinder. Drei ExpertInnen wünschen sich zudem eine bessere Kooperation mit den Schulen, sowohl Grund- als auch Förderschulen, um den Übergang von der Kindergarten- zur Schulzeit für möglichst jedes Kind optimal gestalten zu können.

Auf mehr Mitarbeit der Eltern hoffen fünf KindertagesstättenleiterInnen, während fünf andere speziell die Offenheit der Eltern mit Migrationshintergrund wünschenswert finden. Eine Leiterin wünscht sich außerdem mehr Kontakt zu Vereinen für Menschen mit Migrationshintergrund, um beispielsweise mehr Informationen über

bestimmte Kulturkreise erhalten zu können. Vier andere ExpertInnen wünschen sich mehr Unterstützung bei fehlenden sprachlichen Kompetenzen, um Barrieren zwischen dem Team und den Eltern mit Migrationshintergrund leichter überwinden zu können.

Im folgenden Absatz werden die Angaben der ExpertInnen wiedergegeben, die sie zu der Frage, was ihnen für die Erfüllung der Wünsche fehlt, gemacht haben:

44 der befragten LeiterInnen haben angegeben, dass ihnen vor allem verbesserte gesetzliche Rahmenbedingungen fehlen. Das sagten 35 ExpertInnen in Leipzig (87,5%) und neun im Leipziger Umland (90%). Sie benötigen einen verbesserten Personalschlüssel, kleinere Kindergruppen, eine generelle Integrationsstruktur, Therapeuten die regelmäßig in die Einrichtung kommen (dürfen) und Zeit. Fünf KindertagesstättenleiterInnen verlangen außerdem Entscheidungsträger, die einen offeneren und verantwortungsvolleren Umgang mit dem Thema Integration pflegen und tatsächlich in der Praxis gearbeitet haben.

Elf KindertagesstättenleiterInnen haben täglich mit dem fehlenden Verständnis und mangelnder Unterstützung für die integrative Arbeit zu kämpfen, entweder von Seiten der MitarbeiterInnen, der Eltern oder des Trägers. Fünf ExpertInnen fehlt es an Kooperations- und Kommunikationsbereitschaft von einigen Institutionen, beispielsweise auch der Schulen, und einzelnen TherapeutInnen beziehungsweise PsychologInnen. Eine Leiterin erwähnt auch den schwierigen Zugang zu Eltern mit Migrationshintergrund.

### 2.3. Fazit der Befragung

In den Befragungen zeigt sich, dass Soziale Integration sehr vielfältig in den unterschiedlichsten Einrichtungen ein Thema ist. 31 Kindertagesstätten werden sowohl von Kindern mit Behinderung als auch von Kindern mit Migrationshintergrund besucht. Das sind 62% der 50 befragten Regel- und Integrativkindergärten öffentlicher, freier und privater Träger. In den übrigen Einrichtungen werden jeweils mindestens zwei Formen Sozialer Integration gelebt. Zwischen den Antworten der KindertagesstättenleiterInnen öffentlicher und freier Träger gibt es keine bemerkenswerten Differenzen. Die Leiterin der privaten Einrichtung allerdings ist die Einzige, die bezüglich ihrer integrativen Arbeit keine offenen Wünsche hat.

Die Befragung macht aber auch deutlich, dass sich der Begriff Integrativkindergarten, als eine Einrichtung in der die Integration von Kindern mit Behinderung gefördert wird, sehr verfestigt hat. In vielen Regelkindergärten wird dieser Teil integrativer Arbeit auch geleistet, aber kaum bemerkt und anerkannt. Durch diese Begriffsverfestigung wird alltägliche Integration den Integrativkindergärten zugeschrieben und in Regeleinrichtungen nicht vermutet beziehungsweise allenfalls als Nebenerscheinung erkannt. Es gibt also ein Definitionsproblem, das sich im Laufe der Zeit entwickelt hat.

Auffällig während der Befragung war auch, dass die LeiterInnen von offiziellen Integrativkindergärten auf die Integration von Kindern mit Behinderung fixiert sind, auch wenn ihre Einrichtung Kinder mit Migrationshintergrund besuchen, deren Anteil der Gesamtkinderzahl in den meisten Fällen höher ist. In der Beschreibung der täglichen Integration tauchen aber hauptsächlich Aspekte über die Förderung von Kindern mit Behinderung auf.

Die Integration von Kindern mit Behinderung wird vor allem als therapeutische Einzelförderung verstanden. Aber kann Soziale Integration stattfinden, wenn das Kind regelmäßig aus dem Gruppenverband herausgelöst wird? In einer Einrichtung darf sich jedes Kind, das eine Beeinträchtigung hat, vor der Therapie durch eine externe Fachkraft einen Kindergartenfreund auswählen, der an der Sitzung mit teilnimmt. Dafür muss aber gewährleistet sein, dass die TherapeutInnen auch in die



Einrichtung kommen dürfen. Dafür muss der Hausarzt Rezepte mit dem Vermerk „Hausbesuch“ ausstellen, damit auch die Fahrtkosten abgerechnet werden können. Durch diese und viele andere bürokratischen Hürden, wie die aufwendige Antragsstellung für Kinder mit Behinderung oder Entwicklungsverzögerungen, wird Integration nicht eben gefördert. Auch die langfristige Terminvergabe bei ÄrztInnen und PsychologInnen verhindert für einige Kinder die zeitnahe professionelle Förderung, durch welche Entwicklungsrückstände schneller ausgeglichen werden könnten.

Die Integration von Kindern mit Migrationshintergrund kann, anders als die Integration von Kindern mit Behinderung, kaum mit speziellen Konzepten aufwarten, obwohl mehr als doppelt so viele Kinder mit Migrationshintergrund den Kindergarten besuchen als Kinder mit Behinderung. Dabei würden diese dringend gebraucht: In der Arbeit mit Eltern mit Migrationshintergrund fühlen sich viele LeiterInnen oft hilflos, weil Sprachbarrieren und Wissenslücken über andere Kulturkreise zwischen ihnen stehen. Kontakte zu Vereinen von MigrantInnen, Sprachkurse für die Eltern und Dolmetscherdienste würden eine intensivere Elternarbeit möglich machen. Für die Kinder wünschen sich einige ExpertInnen logopädische Betreuung auch in der Muttersprache der Kinder, weil sonst mögliche Sprachdefizite gar nicht erkannt werden können. Eine Kindertagesstätte gibt an, für die Kinder mit Migrationshintergrund nach dem Konzept von Zvi Penner eine gezielte Sprachförderung anzubieten. In anderen Einrichtungen läuft dieses Projekt „nebenbei“. Wenn die deutsche Sprache aber bereits im Kindergarten erlernt wird, fallen deutlich weniger Kosten im weiteren Verlauf der Ausbildung für diese Kinder an – das sollte Entscheidungsträgern klar sein.

Die Umsetzung der Integration unterschiedlicher Religionszugehörigkeit findet in den meisten Kindertagesstätten nur wenig Beachtung. Die religiöse Bildung und Entwicklung wird vor allem in die Verantwortung der Eltern gegeben. Der Sächsische Bildungsplan verlangt aber klar, dass die Erkundung und Umsetzung von Werten, sowohl der gemeinsamen als auch der weltanschaulich unterschiedlichen, in der täglichen pädagogischen Praxis zu beachten ist. Die Vorbereitung und Ausrichtung religiös geprägter Feste ist ein erster Schritt in diese Richtung, hat aber eher einen Ausnahme- als alltäglichen Charakter.

Die Integration im Stadtteil ist, bis auf sehr wenige Ausnahmen, sehr umfangreich und vielseitig ausgeprägt. Die Einrichtungen sind mit den Kindern im Stadtteil präsent und diese haben die Möglichkeit, ihre Lebenswelt genauer kennen zu lernen.

Aber auch die Fachlichkeit des Teams ist ein Thema in den Befragungen. Zehn LeiterInnen brauchen kompetente MitarbeiterInnen mit ausreichender Qualifikation und einer offenen, interessierten Haltung gegenüber der Thematik Integration. Eine Leiterin fordert sogar, dass zukünftige ErzieherInnen die Qualifikation als HeilpädagogIn in ihrer Grundausbildung haben müssten, damit keine internen und externen Personalumsetzungen nötig sind, wenn ein Integrativkind in eine Gruppe kommt, beziehungsweise jedes Kind individueller gefördert werden kann. Auch die Forderung nach Multiprofessionalität als Selbstverständlichkeit wurde laut. ErzieherInnen, SozialpädagogInnen, HeilerziehungspflegerInnen beziehungsweise – pädagogInnen sowie TherapeutInnen in einer Kindertagesstätte wären eine wünschenswerte Grundlage für integrative Arbeit. Aber auch fachliche Qualifizierungen durch spezifischere Fortbildungen für MitarbeiterInnen und gute Fachberatung sind den LeiterInnen für diese Arbeit wichtig, um Problemfälle besser lösen zu können und neue Herausforderung anzunehmen.

Die mangelhaften Rahmenbedingungen für Integrationsarbeit, wie sie knapp 90% der befragten ExpertInnen aus der Praxis konstatieren, finden bereits im Zwölften Kinder und Jugendbericht Erwähnung: *„Politik ist gefordert, gute Rahmenbedingungen für das Aufwachsen und Heranwachsen der jungen Generation zu schaffen und Eltern, aber auch alle anderen beteiligten Akteure und Institutionen so zu unterstützen, dass für Kinder und Jugendliche optimale Lebens- und Zukunftschancen gewährleistet werden. Die Kommission weist zu Recht auf gravierende Mängel im öffentlichen Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsangebot hin und konstatiert in diesen Bereichen einen großen Nachholbedarf.“* (Deutscher Bundestag (Hrsg.) 2005, S. 5). Ein Großteil der LeiterInnen wünscht sich eine tatsächlich kindbezogene, individuelle Förderung nach wechselnden Bedarfen und ohne finanzielle oder bürokratische Beschränkungen für jedes einzelne Kind. Mit dieser Grundvoraussetzung müsste Integration doch im wahrsten Sinne des Wortes ein „Kinderspiel“ sein. Aber ist den ExpertInnen auch bewusst, dass „jedes einzelne Kind“ tatsächlich alle Kinder meint und nicht nur eine Gruppe von Kindern?

Warum gibt es kaum Konzepte, die von Sozialer Integration als Ganzes ausgehen und die Integration von Kindern mit Behinderung, Kindern mit Migrationshintergrund *und* Kindern unterschiedlicher Religionszugehörigkeit *gemeinsam* beinhalten?

### 3. Arbeitsansätze für die Integration im Kindertagesstättenbereich

---

In diesem Kapitel werden die Bedarfe, die sich durch die Befragung der ExpertInnen aus der Praxis heraus kristallisiert haben, genauer untersucht. Nach einem kurzen Einblick in die Grundlagen zu jeder Thematik, sollen in einem weiteren Schritt Arbeitsansätze gefunden werden, welche den Teilbereichen Sozialer Integration in ihrer Vielfalt gerecht werden.

#### 3.1. Integration von Kindern mit Behinderung

##### 3.1.1. Grundlagen zum Verständnis von Behinderung

Zunächst muss klar sein, dass es nicht *den* Menschen mit Behinderung gibt. Eine organische Schädigung und ihre körperlichen, geistigen beziehungsweise seelischen oder sozialen Folgen sind bei jedem betroffenen Menschen individuell andere. Selbst in der Literatur gibt es keinen durchgängig anerkannten Begriff der Behinderung (vgl. Fornefeld 2004, S. 45f).

Ulrich Bleidick (1999) stellt darum folgende weit gefasste Definition vor: *„Als behindert gelten Personen, die infolge einer Schädigung ihrer körperlichen, seelischen oder geistigen Funktionen so weit beeinträchtigt sind, dass ihre unmittelbaren Lebensverrichtungen oder ihre Teilnahme am Leben der Gesellschaft erschwert werden.“* (Bleidick 1999, S. 15).

An dieser Definition lassen sich vier zentrale Merkmale der Erfassung von Behinderung erkennen: *„1) Die Definition beansprucht nur einen eingeschränkten Geltungsrahmen. 2) Behinderung wird als Folge einer organischen oder funktionellen Schädigung angesehen. 3) Behinderung hat eine individuelle Seite, die die unmittelbare Lebenswelt betrifft. 4) Behinderung ist eine soziale Dimension der Teilhabe am Leben der Gesellschaft.“* (ebd.). Diese Kriterien machen deutlich, dass Behinderung keine feststehende Eigenschaft eines Menschen ist, sondern immer von den Lebensumständen des Einzelnen und seinen sozialen Bezügen abhängt. Aus diesem Grund kann eine Definition immer nur relativ bleiben (vgl. Fornefeld

2004, S. 46). *„Behinderung ist nicht in erster Linie ein biologisch-medizinisch vorgegebener Zustand, sondern eine Zuschreibung aus sozialen Erwartungshaltungen. Sie ist durch Vorurteile, Normen und Wertmaßstäbe an die Interaktion zwischen Definierer und Definiertem gebunden [...]“* (Bleidick 1999, S.36).

Ein Kind lernt sich selbst dadurch kennen, wenn es die Reaktionen des Gegenübers auf seine Person wahrnimmt (vgl. Trippel 2005, S. 142). Auch Kinder mit Behinderung lernen sich als vollkommenen Menschen kennen. Im Dialog mit ihrer Lebenswelt erkennen sie, dass sie den Normen, die sie gerade erlernen, nicht entsprechen. Der Fakt, offiziell als „behindert“ zu gelten, eilt nicht selten ihrem eigenen Erscheinen in sozialen Situationen voraus. Ihre Ausgangssituation in sozialen Kontakten ist oft so schon eine Sonderposition. Kinder mit Behinderung werden dadurch zu Kindern, die scheinbar „integriert“ werden müssen (vgl. Schöler (Hrsg.) 2005, S. 31). *„Die Entwicklung eines behinderten Kindes kann so nicht nur von der ursprünglichen Behinderung beeinträchtigt werden, sondern auch von den emotionalen Belastungen, die in der entstehenden Beziehungswelt des Kindes auftreten können“* (Trippel 2005, S. 143). Die Gestaltung der äußeren Situation der Kontaktaufnahme im Kindergarten trägt also entscheidend dazu bei, *„wie ein Kind mit Behinderung sich und seine Umwelt wahrnimmt und auf welche Weise Kontakte zwischen ihm und nicht behinderten Kindern entstehen“* (Schöler (Hrsg.) 2005, S. 31). Denn *„wo die Behinderung in den Vordergrund tritt, gerät das kindliche Subjekt in den Hintergrund“* (Trippel 2005, S. 186).

Grundsätzlich hat jedes Kind ein Recht auf integrative, im Sinne von nicht aussondernde, Erziehung und diese sollte das gemeinsame Ziel einer Einrichtung sein ohne die Verteilung von Kompetenz allein durch das Kriterium Behinderung oder nicht Behinderung (vgl. Schöler (Hrsg.) 2005, S. 14). *„Da wo Differenz zugelassen wird, kann sich eine neue Nähe entwickeln“* (Trippel 2005, S. 187).

Weder Rücksichtnahme durch Scheinakzeptanz oder übertriebene Fürsorge noch rücksichtslose Konfrontation mit den Folgen der Behinderung durch Ignoranz oder Verweigerung von Hilfe sind Wege, den Kindern eine positive Auseinandersetzung mit der eigenen Behinderung oder mit der Behinderung anderer Kinder zu ermöglichen. Einerseits sollten sich erwachsene Bezugspersonen aktiv mit der

Behinderung eines Kindes als Bestandteil der Interaktion mit diesem Kind auseinander setzen und andererseits muss dann auch den Kindern in der Tagesstätte die gleiche Auseinandersetzung zugestanden werden (vgl. Schöler (Hrsg.) 2005, S. 31).

### 3.1.2. Arbeitsansätze für die Integration von Kindern mit Behinderung

In den befragten Einrichtungen in Leipzig und im Umland besuchen 66 Kinder mit einer seelischen Behinderung oder deutlichen Entwicklungsverzögerung, 26 Kinder mit einer geistigen Behinderung, 29 Kinder mit einer körperlichen Behinderung und 82 Kinder mit einer kombinierten Form von Behinderung den Kindergarten.

Integration heißt nicht, dass sich ein Kind mit Behinderung seiner Umgebung anpasst bzw. angepasst wird, sondern dass eben diese Umgebung Bedingungen schafft, die ein Miteinander von Menschen mit und ohne Behinderung möglich macht (vgl. Schöler (Hrsg.) 2005, S. 13). In der Praxis von Kindergärten wird die Ermöglichung integrativer Prozesse formell verstanden als eine Aufgabenverteilung zwischen verschiedenen ErzieherInnen (StützpädagogInnen und RegelpädagogInnen). Eine solche Aufteilung, wörtlich genommen, bedeutet Trennung. Dabei ist die Aufgabe einer Stützpädagogin / eines Stützpädagogen die Gruppe zu unterstützen und nicht einzelne Kinder (ebd., S. 14).

Laut dem Soziologen Günther Cloerkes (1997) nehmen Kinder Behinderung unbefangen wahr. *„Das Verhalten der Kinder beinhaltet keine unmittelbare Ablehnung und ist eine Chance der Normalisierung der Beziehungen zwischen Kindern mit und ohne Behinderung. Jüngere Kinder nehmen das behinderte Kind noch nicht als Fremden wahr, sondern als bisher unbekannte Variante von Vertrautem. Kinder im frühen Kindesalter verfügen über eine Kompetenz, die ErzieherInnen nicht erwerben können: Sie sehen das behinderte Kind vor jeder kognitiven Erkenntnis über Behinderung“* (Schöler (Hrsg.) 2005, S. 26).

Begegnungen mit behinderten Kindern beschreibt Maria Kron (1988) als Kontakte, die sich in zwei möglichen Ebenen abspielen können: Entweder entwickelt ein Kind

Interesse für die Behinderung und das behinderte Kind und setzt sich durch Nachfragen oder Nachahmen damit auseinander. Oder die Behinderung beziehungsweise der Umgang mit dem behinderten Kind wird Auslöser von Handlungen, durch welche sich ein Kind mit seinen eigenen psychischen Erlebnissen auseinander setzt. Aber die Auseinandersetzung mit der Behinderung anderer Kinder ist in jedem Fall eine Chance, eigene Wert- und Normvorstellungen positiv zu erweitern, neue Erfahrungen zu sammeln sowie Ängste und Aggressionen aktiv zu verarbeiten (vgl. Schöler (Hrsg.) 2005, S. 27ff).

Ulrich Heimlich (1995) beobachtete Kinder mit Behinderung hinsichtlich ihres Spielverhaltens und es zeigte sich, dass diese Kinder auch ohne gezielte Fördermaßnahmen zum überwiegenden Teil am Gruppengeschehen beteiligt sind. Ihre Art der Kontaktaufnahme zu anderen Kindern und ihr Spielverhalten unterscheiden sich grundsätzlich nicht von dem nicht behinderter Kinder. Allerdings sieht Heimlich im Übergang vom reinen Individualspiel zu partner- und gruppenbezogenen Spielen einen Ansatz zur Förderung integrativer Kontakte zwischen Kindern mit und ohne Behinderung. Adrian und Christiane Kniel (1984) kamen auch zu dem Ergebnis, dass behinderte Kinder häufiger allein und auch häufiger mit ErzieherInnen spielen als Kinder ohne Behinderung. Aber sie gehen im Spiel dieselben partnerschaftlichen Beziehungen ein, wie nicht behinderte Kinder (vgl. Schöler (Hrsg.) 2005, S. 29).

Zu den Aufgaben von ErzieherInnen in Integrationsgruppen gehört es Lernprozesse zu fördern, sprich gemeinsame Lernsituationen zu bemerken, zu unterstützen und gegebenenfalls auch herzustellen, wobei die unterschiedlichen Bedürfnisse und Fähigkeiten der Kinder Ernst genommen und respektiert werden müssen. Wichtige Komponenten für diese Lernprozesse sind die Wahrnehmung und Akzeptanz gegensätzlicher Bedürfnisse sowie eine Gelegenheit für alle Kinder, ihre Fähigkeiten zu beweisen. Dafür sollte ausreichend Zeit gewährt werden. Den Kindern muss außerdem das Vertrauen entgegen gebracht werden, dass sie die Situation erfolgreich meistern können. Aber auch die Kooperation aller beteiligten Erwachsenen, sprich den Eltern, dem Kindergartenteam und der TherapeutInnen, muss funktionieren.

Auch die Erstellung von Förderplänen gehört zu den Aufgaben von IntegrationserzieherInnen. In regelmäßigen Abständen werden die Fähigkeiten des Kindes im Bezug auf Motorik, Sprache, Kognition sowie soziale und emotionale Kompetenz beschrieben und Vorschläge zum weiteren Vorgehen notiert. Diese Vorschläge können ganz unterschiedlicher Natur sein: ein Facharztbesuch, eine Helferkonferenz, die Anschaffung eines Hilfsmittels wie auch Spielvorschläge zur Erweiterung der kindlichen Fähigkeiten (vgl. Schöler (Hrsg.) 2005, S. 36f).

Die Ermöglichung von Autonomie im Kindergartenalltag, das heißt vor allem Selbstbestimmtheit, ist eine weitere wichtige Aufgabe. Dafür brauchen die Kinder Sicherheit. Die Bezugspersonenkonstanz, sprich die Anwesenheit von immer den gleichen Personen zur gleichen Zeit, ist eine erste Voraussetzung, um Sicherheit zu ermöglichen und zu stabilisieren. Die verlässliche Anwesenheit immer derselben Kinder, mit denen jedes Kind bestimmte Spiel- und Lernmöglichkeiten verbindet, ist ein zweiter Aspekt dafür. Eine weitere Voraussetzung ist ein Raum, welcher überschaubar ist und in dem sich das Kind gut orientieren kann. Der Raum sollte reizvoll und variabel nutzbar sein, um ein komplexes und vielfältiges Spiel zu zulassen. Aber auch Rituale, die den Tagesablauf strukturieren, geben den Kindern Sicherheit. Wenn ein Kind mit Behinderung auf dieser Basis Sicherheit gewonnen hat, wird es die Neugier entwickeln, die nötig ist, sein Umfeld weiter zu erforschen (vgl. Schöler (Hrsg.) 2005, S. 43ff).

Die Gewährleistung regelmäßiger therapeutischer Hilfen ist ebenfalls eine wichtige Komponente der Integration von Kindern mit Behinderung. Der Therapiebedarf dieser Kinder darf bei gemeinsamer Erziehung von Kindern mit und ohne Behinderung nicht aus dem Kindergartenalltag ausgeblendet werden. Die notwendigen, differenzierten medizinisch-therapeutischen Hilfen sollen dort stattfinden, wo die Kinder leben – im Kindergartenalltag. Dabei darf Therapie nicht als Sondersituation gestaltet und erlebt werden, sondern als individuelle Notwendigkeit, um durch gezielte Förderung Möglichkeiten zur Entwicklung von Selbstständigkeit und Autonomie zu unterstützen (vgl. Merker 1993, S. 10). Wenn die gemeinsame Erziehung im Kindergarten gut gestaltet sein soll, ist es wichtig, dass grundsätzlich von der Gleichwertigkeit von Pädagogik und Therapie ausgegangen und das Konkurrenzdenken abgebaut wird. Bei gemeinsamer Erziehung sollte



Therapie da, wo sie erforderlich ist, also nach Möglichkeit nicht räumlich und zeitlich abgesondert, integriert in die Gruppenarbeit stattfinden. In der integrativen Praxis ist es außerdem von Bedeutung, dass im gemeinsamen Beobachten, Ausprobieren und Reflektieren zusammen entdeckt wird, was für ein Kind in seiner Lebenssituation und bei seinen Bedürfnissen an therapeutischen und pädagogischen Hilfen wirklich entwicklungsförderlich ist. Wenn sich Therapeuten und Pädagogen auf eine Zusammenarbeit innerhalb eines Gruppenraumes einlassen und im wechselseitigen Austausch ihre jeweils spezialisierten Fähigkeiten und Sichtweisen einbringen, werden neue Möglichkeiten der Förderung von Kindern mit Beeinträchtigungen entdeckt. Ist die individuelle Förderung in die Gruppensituation eingebettet, wird der Fokus auf die Gesamtpersönlichkeit der einzelnen Kinder verstärkt, was wiederum die Integration von Fördermaßnahmen in die Persönlichkeitsentwicklung begünstigt. Auf diese Weise kann ein ganzheitlicher und an der Situation der Kinder ausgerichteter therapeutischer Ansatz an die Stelle eines funktions- und defizitorientierten Ansatzes treten (vgl. Merker 1993, S. 33f).

Für die Integration von Kindern mit Behinderung erweisen sich altersgemischte Gruppen als vorteilhaft. Eine weite Altersstreuung der Kinder und die damit verbundenen Entwicklungsstufen erweitern die Lernmöglichkeiten jedes Kindes. *„Die Kinder erleben die Vielfalt der Ausdrucks- und Problemlösungsmöglichkeiten als Lernanreize, die sie nutzen können – jedes für sich nach seinen Interessen und Fähigkeiten, in seinem Tempo zu der von ihm bestimmten Zeit“* (Schöler (Hrsg.) 2005, S. 69). In altersgemischten Gruppen haben Kinder immer wieder die Gelegenheit, Erlerntes zu festigen, indem sie jüngeren Kindern mit ihren Fähigkeiten helfen. Je häufiger Kinder erleben, dass sie etwas können und gebraucht werden, desto mehr wächst ihr Selbstwertgefühl. Mit einem starken Selbstwertgefühl wiederum sind Kinder eher in der Lage, aufmerksam und einfühlsam aufeinander zu reagieren und die Fortschritte und das Können anderer anzuerkennen, um auch selbst davon zu profitieren. Die Erfahrung eigener Kompetenz ist in einer solchen Gruppenstruktur eher möglich *„als in einer altershomogenen, in der üblicherweise Maßstäbe gelten und Vergleiche gezogen werden, die Konkurrenz und Druck erzeugen. Etwas nicht zu können wird in der heterogenen Gruppe ebenfalls nicht als so schmerzlich erlebt, da Anderssein, anders sprechen, anders laufen, anders verstehen zur Normalität einer solchen Gruppe gehören“* (Schöler (Hrsg.) 2005, S.

70). Für Kinder mit Behinderung ergibt sich in einer solchen Gruppe der Vorteil, dass es sich bei zu schwierigen Aufgaben auch an jüngeren Kindern orientieren kann und es nicht den Anspruch gibt, dass alle Kinder das gleiche Ergebnis erzielen sollten. Wenn es aber einer Herausforderung gewachsen ist, erhält es die gleiche Anerkennung, wie die gleichaltrigen Kinder und wird in seinem Selbstwertgefühl weiter gestärkt.

Die Elternarbeit soll als weiterer wichtiger Arbeitsansatz Erwähnung finden. Für die Arbeit mit den Eltern von Kindern mit Behinderung ist Empathie unerlässlich. Um die besondere Verantwortung und Belastung dieser Eltern nachvollziehen zu können, ist es von großer Bedeutung, sich in deren Situation hinein zu versetzen und Einfühlungsvermögen zu zeigen. Diese neue Perspektive eröffnet eine weitere Betrachtungsmöglichkeit und die Gelegenheit, die Eltern und ihre Kinder wirklich anzunehmen. Das bedeutet, die Hinweise, Hilfen, Tipps und Bitten der Eltern auch aufzugreifen und umzusetzen – von ihnen als Experten zu lernen. Sie sollten erfahren, dass für ihr Kind mit seinen besonderen Bedürfnissen der Kindergartenalltag so gestaltet wird, dass es auch wirklich teilhaben kann (vgl. Schöler (Hrsg.) 2005, S. 48). Ein Ziel der Zusammenarbeit von Team und Eltern muss es sein, zu erreichen, dass die gemeinsamen Aktivitäten mit den anderen Kindern den Alltag der Kinder bestimmen und nicht die Einzeltherapie durch externe Fachkräfte. Diesen Alltag transparent zu machen, ist als Grundlage der Elternarbeit von großer Wichtigkeit. Beispielsweise durch Fotografien oder Einladungen zu Hospitationen nicht das Besondere wiedergeben, sondern das Alltägliche aufzeigen. Eine Basis von positiven Informationen hilft den Eltern, mit dem Team im Gespräch zu bleiben, *„ihrerseits zu informieren, den Austausch zu suchen und von den übrigen Formen der Elternarbeit Gebrauch zu machen“* (Schöler (Hrsg.) 2005, S. 49).

## 3.2. Integration von Kindern mit Migrationshintergrund

### 3.2.1. Grundlagen zu den Voraussetzungen für Kinder mit Migrationshintergrund

Die meisten Kinder aus Familien mit Migrationshintergrund sind ein integraler Bestandteil im Kindertagesstättenbereich – wenn auch sehr unterschiedlich in der regionalen Zusammensetzung. Der Migrationshintergrund der Kinder wird abgeleitet definiert, wenn mindestens ein Elternteil nicht von Geburt an die deutsche Staatsangehörigkeit besitzt – unabhängig davon, ob dieser inzwischen eingebürgert ist oder nicht (vgl. Bien, Rauschenbach, Riedel (Hrsg.) 2007, S. 84ff). Die Befragung der 50 Kindertagesstätten in und um Leipzig hat gezeigt, dass der prozentuale Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund in den Einrichtungen deutlich höher ist als der von Kindern mit Behinderung. Dennoch wird die Soziale Integration in den meisten Einrichtungen auf letztere fixiert. Eine spezielle Förderung der Kinder mit Migrationshintergrund ist kaum vorgesehen, obwohl diese im Sinne von Sprachförderung oder dem Erwerb kultureller Kompetenzen in vielen Fällen notwendig wäre.

Jedes Kind hat ein Recht auf angemessene Förderung laut Paragraph 22 des Tagesbetreuungsausbaugesetzes: *„Der Förderungsauftrag umfasst Erziehung, Bildung und Betreuung des Kindes und bezieht sich auf die soziale, emotionale, körperliche und geistige Entwicklung des Kindes. Er schließt die Vermittlung orientierender Werte und Regeln ein. Die Förderung soll sich am Alter und Entwicklungsstand und den sprachlichen und sonstigen Fähigkeiten des einzelnen Kindes, seiner Lebenssituation und ethnischen Herkunft sowie seinen Interessen und Bedürfnissen orientieren“* (§ 22 Abs. 3 TAG). Speziell Kinder mit Migrationshintergrund im Vorschulalter haben häufig nur im Kindergarten eine Chance auf diese Förderung. Dennoch kommt es immer wieder zu Auseinandersetzungen über die Frage, ob auch Kinder von Asylsuchenden und Flüchtlingen einen Rechtsanspruch auf einen Kindergartenplatz haben. Die Ablehnung erfolgt in der Regel auf der Basis der gleichen Argumentation, wie sie die Mehrheit des Bundestages im Herbst 1996 formulierte: *„Der Besuch des Kindergartens gehört nicht zu den Schutzmaßnahmen zur Abwehr einer Gefährdung für das Kindeswohl und setzt hinsichtlich seiner pädagogischen Eignung eine gewisse zeitliche*

*Kontinuität der Anspruchnahme voraus“ (Deutscher Bundestag 1996, Bundestagsdrucksache 13/2530). Doch bei Klein- und Vorschulkindern steht die Frage nach den Chancen zur Entwicklung altersgemäßer Kompetenzen im Vordergrund. „Inbesondere in Gemeinschaftsunterkünften untergebrachte Kinder der Zielgruppe sind häufig mit einer Umwelt konfrontiert, die es ihnen nicht ermöglicht, durch kindgemäße Anregungen, Erfahrungen und Verarbeitung dieser Erfahrungen eine angemessene Entwicklung zu durchlaufen. Dazu kommen die eingeschränkten motorischen Entfaltungsmöglichkeiten, die zusätzlich das Begreifen der Umwelt beeinträchtigen. Wenn sich das Leistungsangebot der Tageseinrichtungen für Kinder pädagogisch und organisatorisch an den Bedürfnissen der Kinder und ihrer Familien orientieren und die Entwicklung der Kinder zu eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeiten gefördert werden, ist die Begrenzung des Zugangs gerade bei diesen benachteiligten Gruppen nicht vertretbar“ (Holzapfel 1999, S. 82f).*

Kinder haben immer mehr und immer früher Kontakt mit einer Vielfalt von Lebensformen und Lebensstilen und erfahren die Gleichzeitigkeit verschiedener kultureller Elemente. In den Kindertagesstätten müssen die kulturellen und familiären Besonderheiten *aller* Kinder Einzug finden. Dabei sollten die Lebenshaltungen der Kinder beachtet werden, wie sie tatsächlich sind und nicht wie sie ihnen durch Staatsangehörigkeit oder Religionszugehörigkeit unterstellt werden. Negative und positive Zuschreibungen sind abzulösen durch das, was uns die Kinder zeigen. Dann ist es auch möglich die Chancen dieser Vielfalt zu nutzen (vgl. Berg, Jampert, Zehnbauer 2000, S. 4).

Kinder mit Migrationshintergrund brauchen für ihre sozialen Netze Institutionen und Kontaktorte, *„die ihnen breite Gelegenheitsstrukturen bieten und nicht Abgrenzungen durch Zuordnungen schaffen. Abgrenzungsprozesse, die in Kindergruppen durchaus eine „normale“ Erscheinung darstellen, dürfen nicht durch Institutionen verschärft werden und für einzelne Kinder diskriminierend wirken. Eine selbst vorgenommene Identifizierung mit einer Gruppe kann Teil der Identitätssuche sein – doch passive Zuordnungen zu Gruppen, mit denen die Kinder unter Umständen keine eigenen Erfahrungen verbinden, bzw. die ausschließend und abwertend wirken, sollten von*

*Seiten der Institutionen vermieden und auch im Sinne alltäglicher Stigmatisierungen unter allen Beteiligten thematisiert werden“ (Berg, Jampert, Zehnbauer 2000, S. 5).*

Viele Einrichtungen haben Schwierigkeiten im Umgang mit der Heterogenität des kulturellen Hintergrundes, den familiären Konstellationen und Vorstellungen sowie der Mehrsprachigkeit der Kinder (vgl. Bien, Rauschenbach, Riedel (Hrsg.) 2007, S. 103). Vorurteile und Unsicherheit im Kindergartenteam sind entscheidende Barrieren im Umgang mit Familien unterschiedlicher Herkunft. Wertvorstellungen und Verhaltensweisen von MigrantInnen stoßen in der vorwiegend eurozentrisch ausgerichteten deutschen Gesellschaft auf Unverständnis und dadurch oft auf unreflektierte Ablehnung (vgl. Dietz, Holzapfel 1999, S.118).

Die wirkliche Integration von Kindern mit Migrationshintergrund wird nicht gelingen, wenn sich die MitarbeiterInnen in den Kindertagesstätten nicht mit ihren Ängsten und Vorurteilen auseinandersetzen. Denn erst wenn die kulturelle Vielfalt nicht mehr als Hindernis für Integration verstanden wird, können Mehrsprachigkeit, Kenntnisse über andere Länder und Wissen über verschiedene Religionen als eigene Kompetenzen verstanden werden. Multikulturalität als von Kindern gelebter Alltag bedeutet für die pädagogische Praxis, die Vielfalt nicht nur zu berücksichtigen, sondern für alle Kinder als Bereicherung zu nutzen.

### 3.2.2. Arbeitsansätze für die Integration von Kindern mit Migrationshintergrund

Die gesellschaftliche Heterogenität und Multikulturalität sollte vor allem im Kindertagesstättenbereich als Möglichkeit verstanden werden, unterschiedliche Lebensweisen und eine Vielfalt von Lebensentwürfen kennen zu lernen – diese auch als gleichberechtigt zu erleben und davon zu profitieren (vgl. Bien, Rauschenbach, Riedel (Hrsg.) 2007, S. 85). Denn auch hier gilt, wie in der Begegnung mit Kindern mit Beeinträchtigungen, dass Kinder ohne Bewertungen ihr gegenüber kennen lernen und als eine Form des Bekannten begreifen. Kinder mit Migrationshintergrund stellen für jüngere Kinder nichts „Fremdes“ dar, sondern wecken die Neugier wie jedes andere Kind auch. In Schule ist die vorurteilsfreie Begegnung mit Kindern mit Migrationshintergrund möglicherweise schon zu spät. Im Kindergarten bietet sich die

Möglichkeit für Kinder deutscher Herkunft und Kinder mit Migrationshintergrund jeweils etwas über den anderen zu erfahren. *„Das pädagogische Motto, die Kinder dort abzuholen, wo sie stehen, gilt auch für interkulturelle Konzepte – das bedeutet zum Beispiel, sich nicht einseitig auf die Sprachprobleme der Kinder zu fixieren, sondern ihre vorhandene Mehrsprachigkeit als Kompetenz anzuerkennen und die verschiedenen Sprachen im institutionellen Alltag zu etablieren“* (Berg, Jampert, Zehnbauer 2000, S. 5).

Folgende Fragen sind für die Integration von Kindern mit Migrationshintergrund von Bedeutung:

*„• Wie erfahre ich etwas über die Heterogenität der Lebensweisen von Familien mit Migrationshintergrund?*

*• Wie vergewissere ich mich der Unterschiede und Gemeinsamkeiten in den Lebensweisen aller Familien?*

*• Wie erfahre ich, ob die Vielfalt für die Kinder eine Rolle spielt?*

*• Welche Kinder sind systematisch von bestimmten Aktivitäten und Angeboten ausgeschlossen?“* (Berg, Jampert, Zehnbauer 2000, S. 5).

Dieser Perspektivenwechsel befreit die Kinder mit Migrationshintergrund *„aus der eindimensionalen Defizitbeschreibung und schafft Raum für eine differenzierte Wahrnehmung sowohl von Kompetenzen bei den Kindern als auch von statusabhängigen Problemlagen und Diskriminierungen. Mit dieser Sensibilität gegenüber den Kindern und ihren Familien könnte es gelingen, Kinder zu unterstützen und der in weiten Teilen der Gesellschaft verbreiteten normierenden Sichtweise etwas entgegenzusetzen“* (Berg, Jampert, Zehnbauer 2000, S. 5).

Aus diesem Perspektivwechsel ergeben sich mehrere Arbeitsansätze für die Integration von Kindern mit Migrationshintergrund. Eine wichtige Aufgabe von ErzieherInnen ist es, Informationen über die kulturellen Hintergründe zu sammeln, um ein Verständnis, im Sinne von Verstehen, für soziale oder religiöse Besonderheiten im Alltag zu entwickeln. Dieses Wissen ermöglicht ein entspanntes Verhältnis zu den Familien. Mit diesen Informationen ist es gleichzeitig möglich, themenbezogene Projekte für alle Kindergartenkinder vorzubereiten, um gemeinsam unterschiedliche Kulturen als etwas Selbstverständliches kennen zu lernen. Es ist aber von Bedeutung, diese Projekte mit allen Kindern vorzubereiten, sie selbst mit

forschen zu lassen und ihre Fragen zu sammeln. Nur so ist gewährleistet, dass das Interesse der Kinder für das Kennen lernen anderer Länder geweckt ist und sie aktiv an diesem Bildungsprozess teilnehmen.

Eine weitere Aufgabe von ErzieherInnen im Integrationsprozess von Kindern mit Migrationshintergrund ist die Sprachförderung. Eine der befragten Einrichtungen in Leipzig arbeitet nach dem Konzept des Sprachwissenschaftlers Zvi Penner zur Frühförderung fremdsprachiger Kinder im Kindergarten. Das Kon-Lab-Förderprogramm setzt sich aus drei Stufen zusammen: dem sprachrhythmischen Training, dem Erwerben der Grammatik und dem Erwerben der Schnittstelle zwischen Grammatik und Satzbedeutung (vgl. Penner 2006, S. 15). Der Kindergarten wird als wichtiger Ort angesehen, an dem die Kinder deutsch lernen können. Einige Mütter mit Migrationshintergrund äußern jedoch Ängste, dass sich ihre Kinder dann möglicherweise von der Familie entfremden. Ursula Neumann (2005) schreibt dazu, dass die *„Monolingualität von Bildungseinrichtungen weder den Erwerb der deutschen Sprache unterstützt, noch erleichtert sie den Zugang für Kinder mit Migrationshintergrund“* (vgl. Bien, Rauschenbach, Riedel (Hrsg.) 2007, S. 102). Die Befragung zeigt, dass viele ErzieherInnen die Unterstützung von LogopädInnen, die die Muttersprache der Kinder kennen, dringend brauchen. Ihnen selbst ist es unmöglich, eventuelle Sprachdefizite zu festzustellen, wenn das Kind noch nicht deutsch sprechen kann. Somit kann in der Hinsicht auch keine Förderung erfolgen. Eine Lösung wäre die Einstellung von ErzieherInnen vielfältiger ethnischer Herkunft, die Sprachstörungen erkennen würden. In zwei der befragten Kindertagesstätten ist das bereits tägliche Praxis und wird von den ExpertInnen sehr positiv bewertet.

Auch für die Integration von Kindern mit Migrationshintergrund erweist sich der Ansatz von altersgemischten Gruppen als vorteilhaft. Wenn eine Aufgabe auf Grund von Verständigungsproblemen nicht in dem Umfang gelingt, wie sie es bei gleichaltrigen Kindern der Fall ist, kann sich das Kind an den jüngeren orientieren. Ein Kind mit Migrationshintergrund kann aber ebenso den kleineren Kindern gegenüber hilfsbereit sein, wie die großen in seinem Alter und dafür Anerkennung erhalten. In jedem Fall wird das Selbstwertgefühl gestärkt und das Kind nicht benachteiligt.

Die Elternarbeit nimmt in der Integration von Kindern mit Migrationshintergrund einen wichtigen Stellenwert ein. Auch hier muss auf ein empathisches Gegenübertreten geachtet werden. Aufrichtiges Interesse für die Problemlagen der Eltern und das Verstehen von kulturellen Besonderheiten als wertvolle Chance für die Kinder im Kindergarten von großer Bedeutung. Denn die Autorität der Eltern nimmt hierzulande meist ab. *„Schon von den äußeren Umständen her können die Eltern ihre Rolle als Versorger der Familie und Gestalter der familiären Zukunft kaum wahrnehmen. Sie werden von ihren Kindern in Situationen erlebt, die sich mit der beanspruchten Autorität nicht vereinbaren lassen. Der bald eintretende Vorsprung der Kinder durch sprachliche Fertigkeiten resultiert in der Umkehrung von Abhängigkeit: die Eltern sehen sich gezwungen, die Dolmetscherdienste ihrer Kinder in Anspruch zu nehmen, die damit oft stark überfordert sind“* (Dietz, Holzapfel 1999, S. 117). Aus diesem Grund ist es eigentlich notwendig Dolmetscherdienste für den Kindergartenalltag zur Verfügung zu haben, die bei Bedarf Elterngesprächen oder Elternabenden beiwohnen. In der Stadt Leipzig wird ein solches Projekt initiiert. So genannte Sprachmittler können von den öffentlichen Kindertagesstätten angefordert werden. Wie bereits oben erwähnt, ist die Einstellung von ErzieherInnen unterschiedlicher ethnischer Herkunft auch eine positive Förderung der Verständigung mit den Eltern mit Migrationshintergrund. Elterngespräche verlaufen entspannter, wenn sie sich auch wirklich verstanden fühlen und auch mehrsprachige schriftliche Informationen können ohne weiteres angefertigt werden. Eine weitere Möglichkeit um die Verständigung mit den Eltern und das Verständnis für sie zu erhöhen, ist der Kontakt zu Vereinen für MigrantInnen. Eltern mit Migrationshintergrund sollten ebenso in den Kindergartenalltag integriert werden wie alle anderen Eltern, wie beispielsweise bei der Ausgestaltung von Festlichkeiten. Aber auch zu themenbezogenen Projekten, wenn sie, wie auch die Kinder, in die Vorbereitungen involviert werden und nicht nur als „Attraktion“ vorbei kommen. Es geht darum, auf allen Seiten das Verständnis für Vielfalt als Chance zu fördern und Gemeinsamkeiten zu entdecken.



### 3.3. Integration von Kindern unterschiedlicher Religionszugehörigkeit

In unserer Gesellschaft existieren viele Religionen nebeneinander und nehmen sich kaum wahr. Gerade im Kindergarten begegnen sich verschiedene Religionen ganz selbstverständlich und die Chance für die Herausbildung gemeinsamer Werte sollte genutzt werden. In einer der befragten Einrichtung wird die Sicht auf verschiedene Religionen und Naturwissenschaften als Mittel für das Verständnis der Welt gesehen – es wird also mit den Kindern eine Entdeckungsreise begonnen, um die Welt in ihrer Vielfalt zu begreifen.

*„Die in einer Kindertageseinrichtung anzutreffenden religiösen Orientierungen können als Beispiel und Anlass für die Beschäftigung mit weltanschaulichen Fragen genutzt werden. [...] Die Auseinandersetzung mit der vorhandenen weltanschaulichen Pluralität wirft die Frage nach der eigenen Haltung und nach dem Verhältnis zum Fremden, nach der Achtung und Wertschätzung des Anderen auf“* (SMS, Soziale Bildung, S. 8). Notwendigkeit dieser Auseinandersetzung kommt in dem Kapitel „Religiöse Grunderfahrungen und Werteentwicklung“ deutlich zum Ausdruck: *„Weltaneignung, Spurensuche und die Konstruktion eines eigenen Weltbildes geschehen in der persönlichen Auseinandersetzung des Kindes mit seinen Wahrnehmungen und Erfahrungen innerhalb seiner Umgebung und seiner Beziehungen. Dazu braucht es Orte und Personen, die ihm dieses ermöglichen. Kindergärten sind solche Orte. [...] In den alltäglich gelebten Beziehungen und Lernsituationen sind religiös geprägte Werte und Einstellungen zum Leben präsent. Kinder brauchen die Auseinandersetzung mit den religiösen und philosophischen Fragen und Traditionen ihrer Herkunft und Umwelt, um Sinn und Orientierung für ihr Leben zu entdecken. Dieses kindliche Fragen ist eine Herausforderung für alle ErzieherInnen. Sie muss angenommen und durch eine trägerspezifische Konzeption umgesetzt werden. Konzeptionelle Vorüberlegungen, Definitionen und Entscheidungen zum Umgang mit religiösen Dimensionen sowie Wertorientierungen gehören zur Beschreibung und Erkennbarkeit jeder Einrichtung“* (SMS, Religiöse Grunderfahrungen und Werteentwicklung, S. 4f).

Im pädagogischen Ansatz für die Vermittlung religiöser Grunderfahrungen werden im Bildungsbereich „Soziale Bildung“ Fragen an die Praxis im Umgang mit den

existenziellen Fragen der Kinder gestellt. In wie weit diese Fragen von den ErzieherInnen wertschätzend behandelt werden und ob diese in der Lage sind, mit den Kindern gemeinsam die Fragen zu beantworten. In der Befragung gaben nur 28% der LeiterInnen an, dass die Fragen der Kinder aufgenommen werden. Die Ursachen dafür sind vielfältig: In einigen Kindertagesstätten werden die religiösen Hintergründe nicht thematisiert, weil sich die ErzieherInnen zu wenig oder gar nicht mit der Thematik „Religionsvielfalt“ auseinandergesetzt haben. *„Aus Gesprächen und Veröffentlichungen wird [...] immer wieder deutlich, dass ein erhebliches Wissensdefizit über Religionen und Glaubensvorstellungen von [MigrantInnen] vorliegt“* (Dietz, Holzapfel 1999, S. 134). Dieses Wissensdefizit wird allein schon im Umgang mit dem christlichen Glauben deutlich. Längst nicht alle Einrichtungen vermitteln die biblischen Geschichten, die hinter dem Oster- und Weihnachtsfest stehen. Das Fest zu begehen, heißt auch, die Hintergründe darüber weiter zu geben. Auch die Feste anderer Religionen sollten vorgestellt und gefeiert werden, um ein Kennen lernen und Verstehen der Vielfalt überhaupt zu ermöglichen. Aber auch wichtige Persönlichkeiten, Bauwerke, Kunst, Literatur, Musik und alltägliche Gegebenheiten der jeweiligen Religion sollten den Kindern vorgestellt werden. Nur so ist es möglich verschiedene Rituale und Verhaltensweisen zu verstehen. Auch das Herausarbeiten von gemeinsamen Werten und Überzeugungen stellt eine Aufgabe in der Vermittlung kultureller Kompetenzen dar. Die Unterschiede werden durch die Gesellschaft oft genug betont.

Einige Kindertagesstätten behelfen sich mit externen und ehrenamtlichen Personen, um den Bildungsbereich „Religiöse Grunderfahrungen“ abzudecken. Allerdings sind diese Personen nur für bestimmte Zeit in der Einrichtung und können die alltäglichen Fragen der Kinder zu religiösen Themen nicht aufnehmen. Um den Anforderungen des Sächsischen Bildungsplanes gerecht zu werden, ist es unumgänglich, dass sich die MitarbeiterInnen in den Einrichtungen im Bezug auf religiöse Vielfalt weiterbilden. Sonst kann nicht gewährleistet werden, dass tatsächlich jede Frage jedes Kindes die Wertschätzung erfährt, die sie verdient.

### 3.4. Multiprofessionalität und Qualifikation im Kindergarten

Die Arbeitsansätze zu den Teilbereichen Sozialer Integration zeigen, dass von den Fachkräften in den Kindertagesstätten eine umfassende und sehr differenzierte Qualifikation verlangt wird, um integrative Arbeit in ihrer Vielfalt umzusetzen. Die Debatte über den Grad dieser Qualifikation und die Notwendigkeit einer Umstrukturierung der ErzieherInnenausbildung hält an. Laut Thomas Rauschenbach soll eine „Neuformatierung“ dieses Ausbildungszweiges erreicht werden: *„Ob es sich dabei um ein echtes Upgrading der vorhandenen Ausbildung handelt, oder nur ein Update, also eine neue, attraktivere Verpackung der gleichen Ware, oder ob letztlich nicht doch ein ganz neues Ausbildungsprogramm, gewissermaßen eine Art neuer Fachkraft-Typus entsteht, der am Ende möglicherweise nicht einmal den Namen mehr mit der heutigen ErzieherInnenausbildung gemein hat, ist eine ganz andere, bislang völlig ungeklärte Frage“* (Diller, Rauschenbach (Hrsg.), S. 16).

Sicher ist aber, dass die Anforderungen an die Fachkräfte im Kindergarten immer anspruchsvoller und ganzheitlicher werden. Das Tagesbetreuungsausbaugesetz konstatiert im Paragraph 22a die Förderung in Tageseinrichtungen:

*(1) Die Träger der öffentlichen Jugendhilfe sollen die Qualität der Förderung in ihren Einrichtungen durch geeignete Maßnahmen sicherstellen und weiterentwickeln. Dazu gehören die Entwicklung und der Einsatz einer pädagogischen Konzeption als Grundlage für die Erfüllung des Förderungsauftrags sowie der Einsatz von Instrumenten und Verfahren zur Evaluation der Arbeit in den Einrichtungen.*

*(2) Die Träger der öffentlichen Jugendhilfe sollen sicherstellen, dass die Fachkräfte in ihren Einrichtungen zusammenarbeiten*

*1. mit den Erziehungsberechtigten und Tagespflegepersonen zum Wohl der Kinder und zur Sicherung der Kontinuität des Erziehungsprozesses,*

*2. mit anderen kinder- und familienbezogenen Institutionen und Initiativen im Gemeinwesen, insbesondere solchen der Familienbildung und -beratung,*

*3. mit den Schulen, um den Kindern einen guten Übergang in die Schule zu sichern und um die Arbeit mit Schulkindern in Horten und altersgemischten Gruppen zu unterstützen.*

*Die Erziehungsberechtigten sind an den Entscheidungen und wesentlichen Angelegenheiten der Erziehung, Bildung und Betreuung zu beteiligen.*

*(3) Das Angebot soll sich pädagogisch und organisatorisch an den Bedürfnissen der Kinder und ihrer Familien orientieren.“ (§ 22a TAG). Dieser Paragraph beinhaltet die qualitative Förderung aller Kinder, also auch der Kinder mit Behinderung und der Kinder mit Migrationshintergrund, die Netzwerkarbeit im Stadtteil und die Elternarbeit. Das Gesetz untermauert die differenzierten Anforderungen an die Fachkräfte in den Einrichtungen. Eine weitere Anforderung im Bezug auf die Integration von Kindern mit Migrationshintergrund wird durch die Integrationsbeauftragte der Bundesregierung an die Kindergärten gestellt: „Gute Deutschkenntnisse aller Kinder zu Schulbeginn sind eines der herausragenden Ziele früher Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen. Zwingend erforderlich ist hierbei die Verfügbarkeit eines ausreichend großen Angebots an Betreuungsplätzen und die Sicherstellung eines ausreichenden Sprachangebots. [...] Dies bedeutet zugleich eine entsprechende Schwerpunktsetzung in der Aus-, Fort- und Weiterbildung des pädagogischen Personals. Gute pädagogische Diagnose- und Sprachförderkompetenz der Fachkräfte muss unabdingbar gewährleistet sein. Die Elternkompetenz und Elterninitiative im Hinblick auf die Wahrnehmung der Potenziale und die Förderung ihrer Kinder muss gestärkt werden. Ein früher Besuch einer Kindertageseinrichtung als Chance gerade auch für Kinder mit Migrationshintergrund muss unterstützt werden. Die interkulturelle Öffnung der Einrichtungen ist zu gewährleisten. Um Kindertageseinrichtungen als Orte der Integration und der Sprachförderung so früh wie möglich nutzen zu können, bedarf es vor allem eines bedarfsgerechten institutionellen Angebots in ganz Deutschland“ (Beauftragte für Migration, Flüchtlinge und Integration (Hrsg.) 2007, S. 52f).*

Können Fachkräfte im Kindergarten das alles leisten? Welche Ausbildung ist dafür die beste? Kann das überhaupt festgestellt werden?

Immerhin beachtenswert: 20% der befragten KindertagesstättenleiterInnen wünschen sich MitarbeiterInnen mit ausreichender Qualifikation und einer offenen, interessierten Haltung gegenüber dem Thema Soziale Integration. Scheitert eine gute Integrationsarbeit also möglicherweise gar nicht an der ungenügenden Qualifikation der Fachkräfte als viel mehr an der fehlenden Einstellung? Oder ändert sich die Einstellung mit zunehmender Qualifizierung? Diese Fragen können kaum beantwortet werden.

Durch ein Studium der Sozialen Arbeit kann der Blick auf verschiedene soziale Gegebenheiten durch das Erkennen mehrerer Aspekte und Sichtweisen zu einer Thematik erweitert werden, wenn eine offene Haltung dazu vorhanden ist. Aber auch das spezielle Interesse an einer Thematik, ganz gleich, welche Profession jemand hat, kann eine vielschichtige Auseinandersetzung mit dieser zur Folge haben. Weiterbildungen im Kindergartenbereich zum Thema Integration würden möglicherweise eine solche vielschichtige Auseinandersetzung fördern. Aber auch hier gilt, dass ein echtes Interesse bestehen muss. 18% der befragten LeiterInnen wünschen sich sowohl gute Fortbildungen als auch eine gute Fachberatung für integrative Arbeit. Ist das ein Indikator für unzureichende Ausbildung oder Qualifikation? Sicherlich nicht. Um aktuelle Ergebnisse aus Forschung und Pädagogik in der täglichen Arbeit umsetzen zu können, sind regelmäßige Weiterbildungen unerlässlich. Aber die Auswahl der Fortbildungsangebote bestimmt natürlich über die Art und den Bereich der Weiterqualifizierung.

In der integrativen Praxis zeigt sich, dass eine Multiprofessionalität im Kindergarten durchaus Vorteile bringt, wenn sich die Professionen gegenseitig anerkennen und die Kompetenz des jeweils anderen wertgeschätzt wird. Ein Team von ErzieherInnen, SozialpädagogInnen, HeilerziehungspflegerInnen und TherapeutInnen in einer Einrichtung wäre in der Lage, Integration in all ihren Facetten mit den Kindern gemeinsam zu gestalten. Ebenso sollten Fachkräfte verschiedener Herkunft in der Einrichtung tätig sein, um eine positive Elternarbeit mit Familien mit Migrationshintergrund und eine vielfältige kulturelle sowie religiöse Wertevermittlung und Bildung zu erleichtern. Auch hier zeigt sich, dass ohne die richtige Einstellung keine gute interdisziplinäre Zusammenarbeit funktionieren kann. Also doch alles eine Einstellungssache?

#### 4. Zusammenfassung

---

Meine Grundidee von Integration im Kindergarten geht vom Erhalt beziehungsweise von der Wiederherstellung gemeinsamer Lebens- und Lernumfelder für alle Kinder, mit den verschiedensten Voraussetzungen, aus. Integration ist ein wechselseitiger Prozess des Sozialen Lernens und somit ein Gewinn für alle Beteiligten. Kinder haben kaum Probleme mit dem Verschiedenen. Das Anderssein ist für sie eine Realität, mit der sie sich unbefangen und neugierig auseinandersetzen, solange sie normative Forderungen noch nicht verinnerlicht haben. Sie übertragen einzelne Merkmale, Fähigkeiten und Beeinträchtigungen noch nicht auf die ganze Person, sondern zeigen eher Verständnis und Sensibilität im Zusammenleben mit Schwächeren oder Benachteiligten. *„Das tägliche Erleben eines breiten Spektrums [...] menschlichen Seins bildet, wenn es in tragfähige Formen des Zusammenlebens eingebettet ist, eine gute Voraussetzung für Toleranz und Achtung vor den Unterschieden im Äußerlichen, in Verhaltensweisen, in der Leistung, in der Weltanschauung und in Ansichten. Die Erfahrung, dass es Menschen mit unterschiedlichen Bedürfnissen gibt, mit denen man sich auseinandersetzen muss, ist grundlegend für selbstständiges kooperatives Handeln. Nur das unmittelbare Erfahren und Erleben eines selbstverständlichen Umgangs miteinander sowie die Vertrautheit des alltäglichen Zusammenseins können den Erwerb von dazu erforderlichen Verhaltensweisen und Einstellungen gewährleisten und damit ein verändertes Verhältnis zueinander begründen“* (Schöler (Hrsg.) 2005, S. 13).

Den Orten früher Sozialisation kommt also eine grundlegende Bedeutung zu. Die Kommunikationsprozesse, die als Voraussetzung für Selbstverständlichkeit im Zusammenleben von Kindern unterschiedlichster Voraussetzungen anzusehen sind, können sich im frühen Kindesalter natürlich vollziehen und auf diese Weise eine wichtige Basis darstellen, um Voreingenommenheit, Unsicherheit, Abwehr und Ängste in der Begegnung mit dem „Fremden“ in späteren Lebensabschnitten zu verhindern (vgl. Schöler (Hrsg.) 2005, S. 14). Integration in diesem Sinne ist kein anzustrebender Zustand, sondern Weg und Ziel zugleich: die gleichberechtigte Gemeinschaft aller Kinder soll institutionell geschaffen werden und so früh wie

möglich beginnen, denn in der frühkindlichen Bildung finden sich die größten Chancen auf Erfolg.

Aus Betreuung soll, nach gesetzlichen Bestimmungen, Bildung werden – Integration ist ein Teil Sozialer Bildung. Dabei sollen die Kindertagesstätten zwei Entwicklungen gleichermaßen gerecht werden: Einerseits dem Anspruch einer guten individuellen Förderung und Bildung jedes einzelnen Kindes und andererseits einer möglichst früh einsetzenden Unterstützung und Ergänzung der familiären Betreuung, um herkunftsbedingte Beeinträchtigungen und Nachteile auszugleichen (vgl. Bien, Rauschenbach, Riedel (Hrsg.) 2007, S. 18). Beide Entwicklungen sind für die integrative Arbeit von Bedeutung.

Die Arbeitsansätze zeigen, dass die praktische Umsetzung aller Teilbereiche Sozialer Integration ähnliche Merkmale aufweist. Sowohl für die Integration von Kindern mit Behinderung als auch für die Integration von Kindern mit Migrationshintergrund müssen Lernprozesse hergestellt und Pläne zur individuellen Förderung entworfen werden. Therapeutische Hilfen und Sprachförderung gelingen durch interdisziplinäre Zusammenarbeit verschiedener Professionen. Beide Integrationsprozesse leben von der Autonomie im Kindergartenalltag durch gegebene Sicherheit. Eine altersgemischte Gruppenstruktur wirkt ebenfalls auf beide Formen Sozialer Integration förderlich, denn es sind nie alle Kinder gleich weit in ihrer individuellen Entwicklung. Für die Integration unterschiedlicher Religionszugehörigkeiten gilt ebenso die Schaffung von Lernprozessen und die Multiprofessionalität und Vielfalt im Team, weil kulturelle und religiöse Kompetenz bei den Fachkräften beginnt. Alle Integrationsformen fordern eine empathische Elterarbeit, um in einer Erziehungspartnerschaft die individuelle Entwicklung der Kinder, ganz gleich, mit welchen Voraussetzungen, abzustimmen.

Seit Mitte der 1990er Jahre etablierte sich der Begriff der „Pädagogik der kulturellen Vielfalt“. Diese interkulturelle Pädagogik betrachtet die ganze Vielfalt der existierenden urbanen Lebensformen und Identitäten. Der wichtige Ansatz ist der klare Verzicht auf spezifische pädagogische Konzepte für einzelne Gruppen (vgl. Beauftragte für Ausländerangelegenheiten in Dresden (Hrsg.) 2007, S. 17). Wenn Kinder verschiedenster Voraussetzungen eine Kindertagesstätte besuchen, muss

Soziale Integration auch allumfassend verstanden werden. Die Heterogenität und Multikulturalität der Gesellschaft soll als Möglichkeit für alle Kinder verstanden werden, unterschiedliche Lebensweisen und eine Vielfalt von Lebensentwürfen kennen zu lernen, diese auch als gleichberechtigt zu erleben und davon zu profitieren. Dabei muss es darum gehen, dass alle Kinder lernen, mit Widersprüchen und Mehrdeutigkeiten umzugehen und diese als Bereicherung zu erleben – der zehnte Kinder- und Jugendbericht formuliert dies als „Chance der Auseinandersetzung, als Möglichkeit zum Wachsen“ (vgl. Berg, Jampert, Zehnbauer 2000, S. 4).

Nicht nur kompetente Mitarbeiter unterschiedlicher Nationen für verschiedene Aufgabenbereiche in einem multiprofessionellen Team sind für die Rahmenbedingungen Sozialer Integration wünschenswert. Auch eine gute Fachberatung und Koordinatoren für einrichtungsübergreifende integrative Projekte werden gebraucht. Eine Vernetzung von Kindertagesstätten, in welcher sich die ExpertInnen aus der täglichen Praxis über ihre Erfahrungen mit der Vielfalt von Integration austauschen können, wäre ebenfalls vorteilhaft. So könnte sich „best practise“ verbreiten und reflektiert werden. Welche Qualifikation für das Tätigkeitsfeld Kindergarten am besten geeignet ist, kann hier jedoch ebenso wenig geklärt werden, wie in der Fachliteratur. Doch in der gesamten Debatte um Professionalität und Qualifizierung sollten wir eines nicht vergessen: die Kinder!



## 5. Schlussbetrachtung

---

Die Befragung zeigt, dass es tatsächlich, wie zu Beginn vermutet, ein Definitionsproblem gibt: Der Begriff Integrativkindergarten beansprucht für sich, die einzige Einrichtung zu sein, in welcher Soziale Integration stattfindet. In der praktischen Umsetzung ist das aber tatsächlich nicht so: In allen befragten Kindergärten werden mindestens zwei Formen Sozialer Integration gelebt. Doch sie wird nicht als solche wahrgenommen, sondern passiert eher „nebenbei“. Diese Arbeit soll dazu beitragen, dass die Wahrnehmung integrativer Vielfalt (wieder) geschärft wird. Integration in all ihrer Vielfalt wird für die Soziale Arbeit, auch im Kindertagesstättenbereich, relevant bleiben, solange die Heterogenität der Gesellschaft besteht.

Integration als Chance zu begreifen, erfordert wohl ein anderes Verständnis von Kindergartenzeit im Sinne von Grundsteinlegung für das spätere Soziale Verhalten. Darum muss Soziale Integration insgesamt und nicht nur in Teilbereichen im Kindergarten gelebt werden. Auch finanzielle Aspekte spielen hier eine Rolle. Wenn alle Kinder mit den unterschiedlichsten Voraussetzungen bereits im Kindergarten gut gefördert werden, spart das enorme Kosten, die sonst in Schul- und Ausbildungszeit entstehen.

Der Bedarf für integrative Arbeit, der von den Befragten erkannt wird, kann durch komplexe Ansätze für vielfältige Soziale Integration abgedeckt werden. Sie setzen sich aus Haltungen, wie Empathie und Offenheit, sowie spezifischen Tätigkeiten, wie dem Erstellen von Förderplänen zusammen. Aber auch gesetzliche Grundlagen und bedarfsgerechte finanzielle Mittel für die individuelle Förderung eines jeden Kindes sind notwendig, um eine qualitativ hochwertige Integrationsarbeit leisten zu können. Die Gesetzgeber sind in der Pflicht auch die Rahmenbedingungen für die Anforderungen, die sie an die Kindertageseinrichtungen stellen, zu gewährleisten. Wie Mandy Kumpfert im Vorwort beschreibt, besteht die Gefahr, dass häufig nur die Symptome und nicht die eigentlichen Ursachen für soziale Spannungsfelder

betrachtet werden und darum kein ganzheitlicher Lösungsansatz gefunden werden kann.

Es muss also zuerst das Bewusstsein präsent sein, dass eine komplexe Betrachtung mehr Vorteile und Chancen in sich birgt als nur der Fokus auf bestimmte Teilaspekte. Dieses Bewusstsein ist der erste Schritt zu gemeinsamer und vielfältiger Sozialer Integration aller Kinder in einer Einrichtung.

## 6. Literaturverzeichnis

---

Augschöll, Annemarie (Hrsg.) (2004): Der pädagogische Auftrag von Kindergarten und Grundschule: besonderen Bedürfnissen von Kindern gerecht werden. Peter Lang, Frankfurt/Main, Berlin, Bern.

Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (Hrsg.) (2005): 6. Bericht über die Lage der Ausländerinnen und Ausländer in der Bundesrepublik Deutschland. Berlin.

Beauftragte für Ausländerangelegenheiten in Dresden (Hrsg.) (2007): Integration von Kindern und Jugendlichen. Bericht der Ausländerbeauftragten 2007. Amt für Presse- und Öffentlichkeitsarbeit, Dresden.

Beauftragte für Migration, Flüchtlinge und Integration (Hrsg.) (2007): Der nationale Integrationsplan. Neue Wege – Neue Chancen. Presse- und Informationsamt der Bundesregierung, Berlin.

[www.bundesregierung.de/Content/DE/Publikation/IB/Anlagen/nationaler\\_integrationsplan,property=publicationFile.pdf](http://www.bundesregierung.de/Content/DE/Publikation/IB/Anlagen/nationaler_integrationsplan,property=publicationFile.pdf), verfügbar am 02. 06. 2009.

Beauftragte für Migration, Flüchtlinge und Integration (Hrsg.) (2008): Der nationale Integrationsplan. Neue Wege – Neue Chancen. Beispiele des Erfolgs. Presse- und Informationsamt der Bundesregierung, Berlin.

Berg, Ulrike, Jampert, Karin, Zehnbauer, Anne (1999): Kinderleben im multikulturellen Stadtteil. Die Untersuchungsregionen des Projekts. In: DJI-Projekt „Multikulturelles Kinderleben“ (Hrsg.): Projektheft 1. Deutsches Jugendinstitut, München. [www.dji.de/bibs/DJI\\_Multikulti\\_Heft1.pdf](http://www.dji.de/bibs/DJI_Multikulti_Heft1.pdf), verfügbar am 26. 06. 2009.

Berg, Ulrike, Jampert, Karin, Zehnbauer, Anne (2000): Wie Kinder multikulturellen Alltag erleben. Ergebnisse einer Kinderbefragung. In: DJI-Projekt „Multikulturelles Kinderleben“ (Hrsg.): Projektheft 4. Deutsches Jugendinstitut, München. [www.dji.de/bibs/DJI\\_Multikulti\\_Zusf.pdf](http://www.dji.de/bibs/DJI_Multikulti_Zusf.pdf), verfügbar am 26. 06. 2009.

Bernitzke, Fred (2005): Heil- und Sonderpädagogik. 2. Auflage. Bildungsverlag EINS, Troisdorf.

Bien, Walter, Rauschenbach, Thomas, Riedel, Birgit (Hrsg.) (2007): Wer betreut Deutschlands Kinder? DJI-Kinderbetreuungsstudie. Cornelsen Verlag Scriptor, Berlin, Düsseldorf und Mannheim.

Bleidick, Ulrich (1999): Behinderung als pädagogische Aufgabe – Behinderungsbegriff und behindertenpädagogische Theorie. Kohlhammer, Stuttgart, Berlin, Köln.

BMFSFJ – Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2006): Informationen zum Tagesbetreuungsausbaugesetz (TAG). [www.bmfsfj.de/bmfsfj/generator/BMFSFJ/familie,did=12166.html](http://www.bmfsfj.de/bmfsfj/generator/BMFSFJ/familie,did=12166.html), verfügbar am 27. 06. 2009.

BMFSFJ – Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2004): Tagesbetreuungsausbaugesetz (TAG). [www.bmfsfj.de/bmfsfj/generator/RedaktionBMFSFJ/Abteilung5/Pdf-Anlagen/gesetztag,property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf](http://www.bmfsfj.de/bmfsfj/generator/RedaktionBMFSFJ/Abteilung5/Pdf-Anlagen/gesetztag,property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf), verfügbar am 27. 06. 2009.

BMFSFJ – Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2005): Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. Bildung, Betreuung und Erziehung vor und neben der Schule. Bundestagsdrucksache 15/6014, Berlin. [dip21.bundestag.de/dip21/btd/15/060/1506014.pdf](http://dip21.bundestag.de/dip21/btd/15/060/1506014.pdf), verfügbar am 26. 06. 2009.

Curth, Elke (Hrsg.) (2008): Manuskript zur Konzeption der Montessori-Kindertagesstätte „Villa Kunterbunt“. Wertevermittlung in unserer Kindertageseinrichtung. Montessori-Kindertagesstätte „Villa Kunterbunt“, Leipzig.

Deutscher Bundestag (Hrsg.) (1996): Antwort der Bundesregierung auf die Große Anfrage der Abgeordneten Christa Nickels u. a. und der Fraktion BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN (Bundesdrucksache 13/2530) In: Praxis und Auswirkungen des

Asylverfahrens bei Einreise auf dem Luftwege (sog. Flughafenverfahren) insbesondere für minderjährige unbegleitete Flüchtlinge. Bundesdrucksache 13/4861, Bonn.

Deutscher Bundestag (Hrsg.) (2005): Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. Bundesdrucksache 15/6014, Berlin.

Deutscher Bundestag (Hrsg.) (2004): Entwurf eines Gesetzes zum qualitätsorientierten und bedarfsgerechten Ausbau der Tagesbetreuung und zur Weiterentwicklung der Kinder- und Jugendhilfe (Tagesbetreuungsausbaugesetz – TAG). Bundesdrucksache 15/3676, Berlin. [dip21.bundestag.de/dip21/btd/15/036/1503676.pdf](http://dip21.bundestag.de/dip21/btd/15/036/1503676.pdf), verfügbar am 26. 06. 2009.

Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.) (2005): Zahlenspiegel 2005. Kindertagesbetreuung im Spiegel der Statistik. Deutsches Jugendinstitut, München. [www.bmfsfj.de/bmfsfj/generator/Publikationen/zahlenspiegel2005/01-Redaktion/PDF-Anlagen/Gesamtdokument,property=pdf,bereich=zahlenspiegel2005,sprache=de,rwb=true.pdf](http://www.bmfsfj.de/bmfsfj/generator/Publikationen/zahlenspiegel2005/01-Redaktion/PDF-Anlagen/Gesamtdokument,property=pdf,bereich=zahlenspiegel2005,sprache=de,rwb=true.pdf), verfügbar am 24. 05. 2009.

Dietz, Barbara, Holzapfel, Renate (1999): Kinder aus Familien mit Migrationshintergrund. Kinder in Aussiedlerfamilien und Asylbewerberfamilien – alleinstehende Kinderflüchtlinge. Materialien zum 10. Kinder- und Jugendbericht. Band 2. Deutsches Jugendinstitut, München.

Diller, Angelika, Rauschenbach, Thomas (Hrsg.) (2006): Reform oder Ende der Erzieherinnenausbildung. Beiträge zu einer kontroversen Fachdebatte. Deutsches Jugendinstitut, München.

Eberwein, Hans (Hrsg.) (1999): Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Behinderung lernen gemeinsam. Ein Handbuch. 5. Auflage. Beltz Verlag, Weinheim und Basel.

Esch, Karin, Mezger, Erika, Stöbe-Blossey, Sybille (Hrsg.) (2005): Kinderbetreuung – Dienstleistung für Kinder. Handlungsfelder und Perspektiven. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.

Fegert, Jörg M., Frühauf, Theo (1999): Integration von Kindern mit Behinderungen. Seelische, geistige und körperliche Behinderung. Materialien zum 10. Kinder- und Jugendbericht. Band 4. Deutsches Jugendinstitut, München.

Fornfeld, Barbara (2004): Einführung in die Geistigbehindertenpädagogik. 3. Auflage. Ernst Reinhardt, München.

Fthenakis, Wassilios, Oberhuemer, Pamela (Hrsg.) (2004): Frühpädagogik international. Bildungsqualität im Blickpunkt. Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.

Gollwitzer, Dorothea, Erk, Jacqueline, Amend-Tiedemann, Gabi, Reich-Scholz, Barbara, Trosbach, Wolfgang (2001): Konzept. Integration im Regelkindergarten. Integrativer Kindergarten e.V., Würzburg.

[www.trisomie21.de/konzept/konzept\\_regelkiga.html](http://www.trisomie21.de/konzept/konzept_regelkiga.html), verfügbar am 22. 04. 2009.

Haeberlin, Urs, Jenny-Fuchs, Elisabeth, Moser Opitz, Elisabeth (1992): Zusammenarbeit. Wie Lehrpersonen Kooperation zwischen Regel- und Sonderpädagogik in integrativen Kindergärten und Schulklassen erfahren. 13. Beiheft zur Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete. Paul Haupt, Bern, Stuttgart.

Heimlich, Ulrich, Höltershinken, Dieter (Hrsg.) (1994): Gemeinsam Spielen. Integrative Spielprozesse im Regelkindergarten. Kallmeyer, Seelze-Velber.

Honig, Michael-Sebastian, Joos, Magdalena, Schreiber, Norbert (2004): Was ist ein guter Kindergarten? Theoretische und empirische Analysen zum Qualitätsbegriff in der Pädagogik. Juventa, Weinheim und München.

Integrationsbeauftragte der Bundesregierung (2009): Der nationale Integrationsplan. Presse- und Informationsamt der Bundesregierung. [www.bundesregierung.de/Webs/Breg/DE/Bundesregierung/Beauftragte fuer Integration/Integration/NationalerIntegrationsplan/nationaler-integrationsplan.html](http://www.bundesregierung.de/Webs/Breg/DE/Bundesregierung/Beauftragte fuer Integration/Integration/NationalerIntegrationsplan/nationaler-integrationsplan.html), verfügbar am 26. 06. 2009.

Jungmann, Tanja, Albers, Timm (2008): Integrative Erziehung in Kindertageseinrichtungen. [www.kindergartenpaedagogik.de/1531.pdf](http://www.kindergartenpaedagogik.de/1531.pdf), verfügbar am 02. 06. 2009.

Kaplan, Karlheinz, Rückert, Erdmuthe, Garde, Dörte (1993): Gemeinsame Förderung behinderter und nichtbehinderter Kinder. Handbuch für den Kindergarten. Beltz Verlag, Weinheim und Basel.

Kirchhoff, Sabine, Kuhnt, Sonja, Lipp, Peter, Schlawin, Siegfried (2000): „Machen wir doch einen Fragebogen“. Leske + Budrich, Opladen.

Klinkhammer, Nicole (2005): Kindertageseinrichtungen mit flexiblen Angebotsstrukturen. Neue Herausforderungen für die Gestaltung des pädagogischen Alltags von ErzieherInnen und Kindern. Projektbericht, Abteilung Familie und Familienpolitik. Deutsches Jugendinstitut, München. [www.dji.de/bibs/449\\_4957\\_Flexi\\_KiBe\\_gesamt.pdf](http://www.dji.de/bibs/449_4957_Flexi_KiBe_gesamt.pdf), verfügbar am 24. 05. 2009.

Konrad, Franz-Michael (2004): Der Kindergarten. Seine Geschichte von den Anfängen bis in die Gegenwart. Lambertus, Freiburg im Breisgau.

Konsortium Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2006): Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld.

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

Mayer, Heidrun, Heim, Petra, Scheithauer, Herbert, Barquero, Beatriz (2005): Papilio - ein Programm im Kindergarten zur Primärprävention von Verhaltensproblemen und zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenz.

[www.kindergartenpaedagogik.de/1720.html](http://www.kindergartenpaedagogik.de/1720.html), verfügbar am 02. 06. 2009.

Merker, Helga (Hrsg.) (1993): Beratung von Tageseinrichtungen mit behinderten und nichtbehinderten Kindern. Kohlhammer, Stuttgart, Berlin, Köln.

Miller, Patricia (1993): Theorien der Entwicklungspsychologie. Spektrum Akademischer Verlag, Heidelberg, Berlin, Oxford.

PDS-Fraktion (2001): Gesetzentwurf. Gesetz zur Betreuung, Bildung und Erziehung von Kindern in Tageseinrichtungen im Freistaat Sachsen. Drucksache 3/4153. Sächsischer Landtag, Dresden.

Penner, Zvi (2007): Frühkindliche Bildung, Bildungspläne und die Rolle der Sprache. Ein Konzeptpapier von Zvi Penner. [www.konlab.com/\\_download/offenbach\\_konzeptpapier.pdf](http://www.konlab.com/_download/offenbach_konzeptpapier.pdf), verfügbar am 27. 06. 2009.

(o.A.) (2006): Frühförderung fremdsprachiger Kinder im Kindergarten nach Zvi Penner. [www.ph-heidelberg.de/.../Frühförderung%20fremdsprachiger%20Kinder%20im%20Kindergarten](http://www.ph-heidelberg.de/.../Frühförderung%20fremdsprachiger%20Kinder%20im%20Kindergarten), verfügbar am 27. 06. 2009.

Petzold, Cordelia (2008): Religiöse Grunderfahrungen und Werteentwicklung. Diakonisches Amt, Radebeul.

Prengel, Annedore (2006): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. 3. Auflage. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.

Referat Ausländerbeauftragter der Stadt Leipzig (2008): LIPA – Leipziger IntegrationsProjekteAtlas 2008. Dezernat Allgemeine Verwaltung, Leipzig. [www.leipzig.de/imperia/md/content/18\\_auslaenderbeauftragter/publikationen/lipa\\_f\\_\\_r\\_internet.pdf](http://www.leipzig.de/imperia/md/content/18_auslaenderbeauftragter/publikationen/lipa_f__r_internet.pdf), verfügbar am 27. 06. 2009.



Referat Ausländerbeauftragter der Stadt Leipzig (2008): Migranten in Leipzig 2008. Amt für Statistik und Wahlen, Leipzig.

[www.leipzig.de/imperia/md/content/18\\_auslaenderbeauftragter/faltblatt\\_migranten\\_2008.pdf](http://www.leipzig.de/imperia/md/content/18_auslaenderbeauftragter/faltblatt_migranten_2008.pdf), verfügbar am 26. 06. 2009.

Sächsische Ausländerbeauftragte (Hrsg.) (2008): Ausländische Mitbürger in Sachsen. Statistisches Landesamt des Freistaates Sachsen, Kamenz. [www.statistik.sachsen.de/11/FB\\_AuslMitbuerger\\_2008.pdf](http://www.statistik.sachsen.de/11/FB_AuslMitbuerger_2008.pdf), verfügbar am 26. 06. 2009.

Sächsische Ausländerbeauftragte (Hrsg.) (2008): Statistik zu Ausländern in Sachsen aus dem Jahresbericht 2008. Amt der Sächsischen Ausländerbeauftragten, Dresden. [www.fremdenfreundlichkeit-sachsen.de/recht-dat-fak/r-daten-fak-texte/r-dat-fak-1/Statistik%202008.pdf](http://www.fremdenfreundlichkeit-sachsen.de/recht-dat-fak/r-daten-fak-texte/r-dat-fak-1/Statistik%202008.pdf), verfügbar am 26. 06. 2009.

Sächsischer Landtag (Hrsg.) (2005): Jahresspiegel 2005. Sächsischer Landtag, Dresden.

Sächsisches Staatsministerium für Soziales (Hrsg.) (2007): Der sächsische Bildungsplan – ein Leitfaden für pädagogische Fachkräfte in Krippen, Kindergärten und Horten sowie für Kindertagespflege. Verlag Das Netz, Weimar und Berlin.

Schöler Jutta (Hrsg.), Fritzsche, Rita, Schastok, Alrun (2005): Ein Kindergarten für alle – Kinder mit und ohne Behinderung Spielen und Lernen gemeinsam. 2. Auflage. Cornelsen Verlag Scriptor, Berlin, Düsseldorf, Mannheim.

Schubert, Klaus, Klein, Martina (2007): Das Politiklexikon. 4. Auflage. Verlag J.H.W. Dietz, Bonn.

Seipel, Christian, Rieker, Peter (2003): Integrative Sozialforschung. Konzepte und Methoden der qualitativen und quantitativen empirischen Forschung. Juventa, Weinheim und München.

Spanier, Hans-Peter (1995): Till-Philipp oder das Recht auf Normalität: die Integration eines Kindes mit Down-Syndrom. HVA, Edition Schindele, Heidelberg.

Stadtelternrat – Ohne Grenzen e.V. (Hrsg.) (2007): Kindertagesstätten in Leipzig und Umland. 3. Auflage. Stadtelternrat – Ohne Grenzen e.V., Leipzig.

Statistisches Landesamt des Freistaates Sachsen (Hrsg.) (2009): Kindertagesbetreuung im Freistaat Sachsen 2008. Statistisches Landesamt des Freistaates Sachsen, Kamenz.

Textor, Martin R. (2006): Verhaltensauffällige Kinder.  
[www.kindergartenpaedagogik.de/1486.html](http://www.kindergartenpaedagogik.de/1486.html), verfügbar am 02. 06. 2009.

Tietze, Wolfgang, Rossbach, Hans-Günther (Hrsg.) (1993): Erfahrungsfelder in der frühen Kindheit. Bestandsaufnahme, Perspektiven. Lambertus, Freiburg im Breisgau.

Trippel, Robert (2005): Wer oder was macht Integration möglich? (S. 139 - 198) In: Mainkrokodile gGmbH (Hrsg.) (2005): Die gespiegelte Behinderung. Gelungene Integration in Krabbelstube und Kindergarten. Dagmar Dreves Verlag, Lüneburg.

Wehrmann, Ilse (2004): Stärkung der elterlichen Erziehungskompetenz. (S. 114 - 120) In: Henry-Huthmacher, Christine (Hrsg.) (2004): Jedes Kind zählt. Neue Wege der frühkindlichen Bildung, Erziehung und Betreuung. Sankt Augustin.

## Anlagen

---

Lydia Caritas Heinig  
William-Zipperer-Straße 120e  
04179 Leipzig

02. Juni 2009

**Betreff: Empirische Untersuchung für eine Diplomarbeit zum Thema  
„Integration im Kindergarten“**

Sehr geehrte Leiterin, sehr geehrter Leiter dieser Kindertageseinrichtung,

im Rahmen meiner Diplomarbeit führe ich eine exemplarische Befragung von Kindertagesstätten öffentlicher, freier und privater Träger in und um Leipzig zum Thema „Integration im Kindergarten“ durch.

Ich danke Ihnen sehr, dass Sie sich als Experte aus der Praxis für die Beantwortung des beigelegten Fragebogens zur Verfügung stellen. Während Sie die zwei Seiten ausfüllen, stehe ich Ihnen gern für Rückfragen zur Verfügung.

In der Auswertung des Fragebogens für die Diplomarbeit bleiben Sie, Ihre Einrichtung und Ihr Träger selbstverständlich anonym. Die Antworten werden nur vergleichend in Kategorien, und nicht als Einzelaussagen, verwendet.

Nochmals vielen Dank für Ihre Mühen!

Hochachtungsvoll,

Lydia Caritas Heinig

Telefon: 0178/3423470  
Email: lheinig@htwm.de



**6. In welchen Bereichen arbeitet Ihre Einrichtung integrativ?**

- Integration von verschiedenen Altersgruppen (altersgemischte Gruppen)
- Integration verschiedener Religionszugehörigkeit
- Integration von Kindern mit Migrationshintergrund
- Integration von Kindern mit Behinderung (körperlich, geistig, seelisch)
- Integration im Stadtteil: \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_

**7. Findet sich das christlich-humanistische Menschenbild in ihrer Arbeit laut dem IV. Kapitel des sächsischen Bildungsplanes wieder? Wie?**

---

---

---

**8. Wie setzen Sie in Ihrer täglichen Arbeit Integration um (Beispiele)?**

---

---

---

---

---

---

**9. Was wünschen Sie sich für Ihre Arbeit im Bezug auf Integration?**

---

---

---

---

**10. Was fehlt Ihnen, um diese Wünsche umzusetzen?**

---

---

---

---

## **Erklärung**

---

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

Leipzig, den 10. Juli 2009

Unterschrift

## Danksagung

---

Mein besonderer Dank gilt

Christian,  
Johannes und Caritas,  
Gabriel, Jeremias, Sophia, Johanna, Katharina und Maria

und drei bemerkenswerten Sozialpädagoginnen

Ines, ohne die ich diesen Beruf nie gewählt hätte,  
Mandy, die mich in der Praxis und dieser Arbeit unterstützte  
sowie Katja, die mir zeigt, was alles dazu gehört, einen guten Job zu machen,

und natürlich danke ich

den ProfessorInnen und Mitarbeiterinnen des Fachbereichs Soziale Arbeit an der Hochschule Mittweida/Roßwein für die jahrelange Begleitung und Unterstützung für dieses persönlich durchaus entwicklungsfördernde Studium.