



AWO Bundesverband e.V.

# Schriftenreihe Theorie und Praxis 2011

## Früh starten: Inklusion in der Kita

*AWO-Fachforum auf dem 14. Deutschen Kinder- und Jugendhilfetag am 09. Juni 2011 in Stuttgart*

---

## Impressum

Herausgeber: AWO Bundesverband e.V.

Verantwortlich: Wolfgang Stadler, Vorstandsvorsitzender

Redaktion: AWO Bundesverband, Abteilung 6,  
Dieter Eckert

Satz: Linda Stanke, Berlin

Fotos: Dieter Eckert, Kerstin Hillebrand (S. 22)

© AWO Bundesverband e.V. (AWO) – Verlag  
Heinrich-Albertz-Haus  
Blücherstr. 62/63  
10961 Berlin  
Email: [verlag@awo.org](mailto:verlag@awo.org)  
[www.awo.org](http://www.awo.org)

Oktober 2011

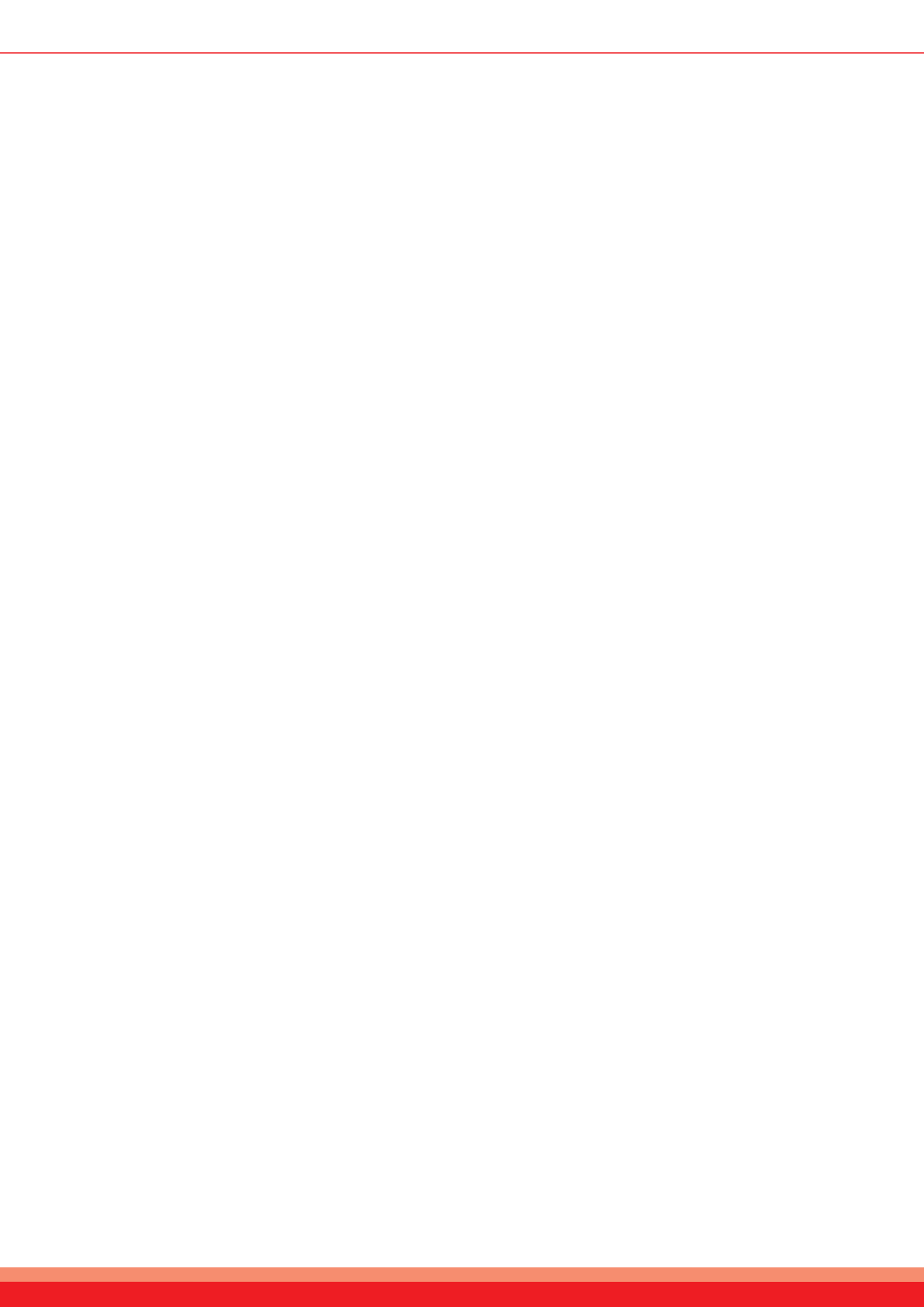
Abdruck, auch in Auszügen, nur mit ausdrücklicher Genehmigung des Verlages oder Herausgebers.  
Alle Rechte vorbehalten.

---

Schriftenreihe Theorie und Praxis 2011

## **Früh starten: Inklusion in der Kita**

AWO-Fachforum auf dem 14. Deutschen Kinder- und Jugendhilfetag  
am 09. Juni 2011 in Stuttgart



## Inhaltsverzeichnis

<b>Vorwort</b>	<b>6</b>
<i>Wolfgang Stadler, Vorstandsvorsitzender, AWO Bundesverband e. V.</i>	
<b>Begrüßung und Eröffnung</b>	<b>7</b>
<i>Markus Schnapka, Stadt Bornheim, AWO Bundesfachausschuss für Jugend- und Bildungspolitik</i>	
<b>Inklusion aus Sicht der Politik</b>	<b>8</b>
<i>Karl Finke, Beauftragter des Landes Niedersachsen für Menschen mit Behinderungen, Hannover</i>	
<b>Inklusion – Eine Sichtweise aus der Wissenschaft</b>	<b>11</b>
<i>Prof. Dr. Iris Beck, Universität Hamburg</i>	
<b>Inklusion und ihre Bedeutung für Tageseinrichtungen für Kinder bis zu drei Jahren</b>	<b>16</b>
<i>Prof. Dr. Monika Schumann, Katholische Hochschule für Sozialwesen, Berlin</i>	
<b>Inklusion von Anfang an! Wie sieht eine inklusive Kindertagesstätte aus?</b>	<b>21</b>
<i>Sigrun Vetter, Leiterin der AWO-Kita „Abenteuerland“, Jena</i>	
<b>Verabschiedung</b>	<b>24</b>
<i>Markus Schnapka, Stadt Bornheim, AWO Bundesfachausschuss für Jugend- und Bildungspolitik</i>	

## Vorwort

„Früh starten: Inklusion in der Kita“ ist eine besondere Herausforderung für jeden Jugendhilfeträger. Die AWO möchte sich dieser Herausforderung stellen, die durch die Verabschiedung der UN-Behindertenrechtskonvention und durch die Entwicklung des Nationalen Aktionsplans der Bundesregierung auf die Träger der Kinder- und Jugendhilfe zukommt.

Deshalb beauftragte das Präsidium der AWO den Bundesfachausschuss für Jugend- und Bildungspolitik „Anforderungen an ein zukunftsweisendes Konzept der Arbeiterwohlfahrt zur Inklusion in der Kinder- und Jugendhilfe“ zu entwickeln. Ein wichtiger Erfolg des Fachausschusses war es, dass er das Thema auf dem 14. Kinder- und Jugendhilfetag in Stuttgart im Rahmen eines Fachforums platzieren und damit einer breiten Öffentlichkeit zugänglich machen konnte.

In diesem Zusammenhang markierte das AWO-Fachforum: „Früh starten: Inklusion in der Kita“ einen weiteren Meilenstein im Umgang mit Inklusion sowohl in Bezug auf die Zielgruppe der Kinder unter drei Jahren, als auch hinsichtlich der Anforderungen, die sich an einen Träger der inklusiven Bildung und Betreuung stellen. Ziel der Veranstaltung war es, bei der Entwicklung eines überzeugenden Handlungskonzeptes von Inklusion in der Kinder- und Jugendhilfe voranzukommen. Wir wollten Lernende sein und uns Anregungen zur

Entwicklung von Eckpunkten für ein zukunftsweisendes Konzept der Arbeiterwohlfahrt zur Inklusion in der Kinder- und Jugendhilfe, insbesondere für den Bereich der frühen Bildung, holen.

Im Mittelpunkt des Fachforums standen dabei folgende Fragen: Wie lässt sich inklusive Bildung und Erziehung in Regeleinrichtungen implementieren? Welche Voraussetzungen und Bedingungen sind unverzichtbar, um inklusive Bildung mit so jungen Kindern erfolgreich zu starten? Wie findet inklusives Handeln Eingang in den pädagogischen Alltag, in die frühpädagogischen Prozesse und in die Organisation der Einrichtungen? Hier konnten wir viele hilfreiche Antworten bekommen und uns erarbeiten.

Ich möchte an dieser Stelle allen Referentinnen und Referenten, insbesondere Christiane Reckmann als Vorsitzende des Bundesfachausschusses und Markus Schnapka als Sprecher für das Thema Inklusion, für ihr besonderes Engagement und Interesse danken. Die vorliegende Dokumentation bietet zahlreiche Anregungen und Vorschläge, die in die weitere verbandliche Arbeit einfließen werden.

*Wolfgang Stadler*

*Vorstandsvorsitzender, AWO Bundesverband e. V.*



## Begrüßung und Eröffnung

Früher war es zum Beispiel der Dorfdepp, den man als behindert ausmachte, der verlacht wurde, der eine Zielscheibe für Spott und Schlimmeres war. Oder es war das Kind, das als „Mongol“ weder Kindergarten noch Schule von innen sah. Es ist nicht so lange her, dass in Deutschland von der Obrigkeit entschieden worden war, ob ein Mensch mit Behinderung überhaupt leben durfte. Der verlorene Zweite Weltkrieg ist eine wichtige historische Voraussetzung für einen neuen Umgang mit dem Anderssein. Nach der Phase der Integration findet jetzt die Fortentwicklung zur Inklusion statt. Der Übergang wird schwierig, nicht zuletzt deswegen, weil die Förderung von Menschen mit Behinderung in Deutschland exklusiv organisiert ist. Dieser ganze exklusive Apparat muss sich jetzt auf den Weg machen, um inklusiv zu werden. Was inklusiv ist, sagt uns in groben Zügen die UN-Behindertenrechtskonvention. Was aber Inklusion ausmacht, das ist unsere Sache. Inklusion ist keine neue Methode oder Therapieform, sie ist eine Frage der inneren und der politischen Einstellung. Sie geht uns alle an. Wenn wir uns in diesem Fachforum der Phase der frühen Kindheit zuwenden, so widmen wir uns einem Sektor, der stark in Bewegung ist.

In Deutschland haben wir eine Ausbauleistung mit dem Kindergarten fast ohne Beispiel vollzogen. Der Ausbau findet für immer jüngere Jahrgänge statt, so im Bereich der unter 3-Jährigen. Das heißt, dass im Kindergarten auch quantitativ und von den Ressourcen her eine gewaltige Investition stattfindet. Die Inklusion, die jetzt hinzukommt und diesen Prozess beeinflusst, ist nach meiner Auffassung eine der wichtigsten fachlichen Impulse. Er wird keine Fachkraft, keinen Kinder-

garten, keinen Träger unberührt lassen. Inklusion können wir aber nicht einfach auf uns zukommen lassen, sondern müssen sie gestalten.

Die Arbeiterwohlfahrt hat 2008 bereits die Kampagne zum Ausbau der Kindergärten für unter 3-jährige Kinder gestartet. Sie hat das als Tendenz-Träger und politischer Wohlfahrtsverband gemacht, und sie hat das als Trägerin von Kindergärten gemacht. Die Arbeiterwohlfahrt ist also auch selbst noch auf der Suche. Der Bundesfachausschuss des Bundesverbandes der Arbeiterwohlfahrt hat es sich zur Aufgabe gemacht, diesen Lernprozess in und mit und für die Arbeiterwohlfahrt zu gestalten. Und dieses Fachforum „Früh starten: Inklusion in der Kita“ ist ein Teil davon. Es werden dazu wichtige Impulsgeber zu Wort kommen.

Karl Finke, Beauftragter des Landes Niedersachsen für Menschen mit Behinderung wird beginnen. Anschließend wenden wir uns der wissenschaftlichen Perspektive zu, mit dem Vortrag von Frau Prof. Dr. Iris Beck von der Universität Hamburg, zum Thema „Inklusion – eine Sichtweise aus der Wissenschaft“. Danach geht Frau Prof. Dr. Monika Schumann von der Katholischen Hochschule für Sozialwesen, Berlin, insbesondere auf die Situation von „Tageseinrichtungen für Kinder bis zu 3 Jahren“ ein. Zum Abschluss begeben wir uns auf eine Entdeckungsreise, bei der uns zwei Kolleginnen, Frau Margit Fischer und Frau Sigrun Vetter aus dem AWO-Kreisverband Jena-Weimar, Einblicke in die Praxis einer integrativen Kindertageseinrichtung geben werden.

*Markus Schnapka, Stadt Bornheim, AWO Bundesfachausschuss für Jugend- und Bildungspolitik*



## Inklusion aus Sicht der Politik

*Karl Finke, Beauftragter des Landes Niedersachsen für Menschen mit Behinderungen, Hannover*

Sehr geehrte Damen und Herren,

ich danke für die mir gegenüber ausgesprochene Einladung und folge gern der an mich herangetragenen Bitte, einen kurzen Beitrag zum Thema aus der Sicht des Landesbeauftragten für Menschen mit Behinderungen zu liefern: Ein Fachforum zum Thema „Inklusion U 3“ ermuntert mich geradezu, den häufig verwendeten und unterschiedlich interpretierten Begriff der „Inklusion“ und hier insbesondere den inhaltlichen Bezug zu Kindern mit Behinderungen zu durchleuchten.

Inklusion beinhaltet nicht nur das Recht aller Kinder auf gemeinsame Bildung, sondern auch auf Erziehung und so ist es konsequent, dass nicht nur Schulen, sondern auch Kindertagesstätten (Kita) so ausgestattet werden, dass sie kein Kind aussondern müssen. Nur so kann ein entscheidender Beitrag dazu geleistet werden, Inklusion auch in Kindertageseinrichtungen umzusetzen und Inklusion in Kindertagesstätten auf den Weg zur gemeinsamen Bildung und Erziehung behinderter und nichtbehinderter Kinder zu bringen. Inklusion in Kindertagesstätten zu ermöglichen und zu gestalten ist auch ein Ergebnis der UN-Behindertenrechtskonvention. Mit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention ist die Konvention auch in Deutschland geltendes Recht geworden und bindet alle öffentlichen Träger in ihren Entscheidungen. So wird in Art. 7 der Konvention insbesondere auf die Rechte behinderter Kinder hingewiesen. In Art. 7 heißt es wie folgt:

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

In dem von mir in Hannover ins Leben gerufenen „Round Table Integration“, jetzt Inklusion, dem Treffen von Fachleuten, Elterninitiativen und Verbänden aus Niedersachsen, befassen sich die Teilnehmerinnen und Teilnehmer schon lange mit der frühkindlichen Förderung behinderter Kinder. Zum Beispiel referierten auf dem „Round Table Inklusion“ der Geschäftsführer, Herr Sifka und Frau Engelhardt vom Niedersächsischen Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung (nifbe). Es wurden damals die Hauptziele und Forschungsaufträge des nifbe vorgestellt unter dem Tenor „Auf die ersten Jahre kommt es an!“ Auch hier wurde das Thema Inklusion insbesondere im Hinblick auf gesellschaftliche kommunale Rahmenbedingungen, familiäres Umfeld und ganzheitliche Bildung diskutiert (das ist nur ein Hinweis auf unsere Arbeit).



Auch auf der Fachtagung „Auf dem Weg zur Inklusion in der Schule“ am 08.04.2011 wurde auf dem „Round Table Inklusion“ der Art. 24 der UN-Behindertenrechtskonvention und das Recht von Menschen mit Behinderungen auf Bildung ohne Diskriminierung und auf der Grundlage von Chancengleichheit mit dem Ziel eines inklusiven Bildungssystems diskutiert. Inklusion ist das neue Leitbild für ein inklusives Bildungssystem. Dabei wird die Individualität und Vielfalt der Menschen besonders geachtet. Das heißt, behinderte Kinder werden nicht ausgegrenzt, sondern einbezogen und willkommen geheißen. Gemeinsame Erziehung und Bildung in Kindertageseinrichtungen müssen zur Regel werden, um Verständnis und Achtung füreinander schon zu fördern. Dazu müssen im Einzelfall die notwendigen Rahmenbedingungen geschaffen werden. Das gilt auch für den Bereich der frühkindlichen Förderung. Das ist eine Chance für die Kinder in den Kindertageseinrichtungen, dieses inklusive Angebot anzunehmen, weil am Anfang der Leistungs- und Konkurrenzdruck noch nicht so groß ist, wie möglicherweise später in der Schule. Wichtig ist natürlich, dass die Politik inklusive Leitideen bzw. Ziele konkret formuliert, um eine inklusive Kindertageseinrichtung auch vorhalten zu können. Inklusion heißt, jedes Kind ist willkommen. Um es mit i. S. von Frau Prof. Jutta Schöler auszudrücken, die auch zur Inklusion in der Schule auf dem „Round Table Inklusion“ im April 2011 in Hannover referierte: „Je schwerer die Behinderung ist, um so notwendiger braucht ein Kind die vielfältigen Anregungen der nichtbehinderten Kinder.“ Das heißt in der Praxis in den Kindertagesstätten, dass nichtbehinderte und behinderte Kinder von Anfang an mit Verschiedenheit gemeinsam leben. Denn ein Kind mit Behinderung ist in erster Linie ein Kind. Und wohnortnahe Kindertagesstätten für behinderte und nichtbehinderte Kinder schaffen von Anfang an einen gemeinsamen sozialen, inklusiven Lebensalltag. Deshalb ist die Kindergartenzeit für Kinder mit Behinderungen im wohnortnahen Kindergarten unbedingt notwendig. Natürlich müssen alle beteiligt werden, die bei der Erziehung und Betreuung eingebunden sind, damit sich jedes Kind willkommen fühlt im inklusiven Kindergarten. Dazu gehören natürlich die Rahmenkonzepte für die Inklusion, Einbindung von Kommunen, Stadtplanung, Wohnungsbau, strukturelle Voraussetzungen wie räumliche, personelle, sachliche Rahmenbedingungen müssen gewährleistet werden. Und man darf nicht vergessen, dass es natürlich

auch so genannte Kooperationsvereinbarungen evtl. mit anderen Einrichtungen geben muss, wie Beratungsstellen für den Bereich oder sonderpädagogische Kindergärten usw. Es muss gelernt werden, dass nicht das einzelne Kind der Gesellschaft angepasst werden muss, sondern die Gesellschaft gibt jedem Individuum, so wie es ist, den notwendigen Raum zu eigener Entfaltung. Inklusion zielt also darauf ab, die Teilhabe aller Kinder am Lernen und Spielen in Kindertagesstätten zu ermöglichen.

Natürlich stehen wir noch am Anfang mit pädagogischen Visionen. Aber die Vorteile von Inklusion stehen eindeutig im Vordergrund. Die Kinder, ob behindert oder nichtbehindert, lernen einander früh kennen und können die Vielfalt begrüßen. Kinder können Vorurteilen begegnen. Kinder können Verantwortung füreinander übernehmen. Inklusion heißt Gleichheit, Teilhabe, Respekt in der Gemeinschaft, damit Zugehörigkeit und Teilhabe trotz Vielfalt zu ermöglichen und gleiche Chancen in Kindertagesstätten zu gewährleisten – von Anfang an. Kinder sollen in der Kita eine auf ihre individuellen Bedürfnisse ausgerichtete spezifische Förderung und Unterstützung erhalten. Diese gemeinsame Erziehung ist dabei eingebettet in einen gesellschaftlichen Auftrag durch die UN-Behindertenrechtskonvention. Aber viele Kindertageseinrichtungen fühlen sich den ungewöhnlichen Bedürfnissen behinderter Kinder oft weder fachlich oder zeitlich noch räumlich gewachsen. Darüber hinaus darf man den Widerstand von Sondereinrichtungen nicht außer Acht lassen. Das wichtigste ist im Moment das Bewusstmachen der Vorteile von Inklusion und der Abbau von Vorurteilen gegen Inklusion. Inklusion heißt vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung und das muss zur Grundlage haben, dass alle Beteiligten rund um das Kind zum Wohl des Kindes mit ihm zusammenwirken müssen, auf der Grundlage der UN-Behindertenrechtskonvention.

Natürlich stellt Inklusion erhöhte Anforderungen an die Fachkräfte. Diesem Bedürfnis kann durch Qualifikation und vor allem Qualifikationsbereitschaft der Fachkräfte Rechnung getragen werden. Trotz klarem Auftrag der UN-Behindertenrechtskonvention steht der inklusive Prozess in Kindertagesstätten, aber auch in Schulen noch kritisch auf dem Prüfstand. Hier muss energisch entgegen gewirkt werden. Denn ein Schlüsselement der inklusiven Pädagogik in Kindertageseinrichtungen

ist und bleibt die umfassende Teilhabe und damit die Inklusion. Heute geht es ja auch um die Aufnahme von Kindern unter drei Jahren (U3), also die Betreuung von Kindern mit und ohne Behinderungen unter drei Jahren. Die pädagogische Arbeit mit Kindern U3 braucht eine erweiterte Kindergartenpädagogik. Jedes der ersten drei Entwicklungsjahre ist ein besonderes und bedarf daher besonderer Beachtung. Unterschiedliche Entwicklungsphasen bedingen unterschiedliche Anforderungen an Eltern, Kindertageseinrichtungen und Fachkräfte.

Jedes Kind hat ein Recht auf eine ihm förderliche Entwicklungsumgebung und soziale Teilhabe von Anfang an, auch unter drei Jahren. Das heißt: Kinder unter drei Jahren, die aufgrund ihrer Behinderung eine zusätzliche Förderung bedürfen, sind in gemeinsamen Gruppen mit nichtbehinderten Kindern zu betreuen. Ein Kind, das das erste Lebensjahr vollendet hat, hat bis zur Vollendung des dritten Lebensjahres Anspruch auf frühkindliche Förderung in einer Tageseinrichtung oder in einer Kindertagespflege (§ 24 Abs. 2 SGB VIII, gültig ab 01.08.2013). Dies ist die gesetzliche Grundlage.

Schon der damalige Bundespräsident Richard von Weizsäcker hat es 1994 auf den Punkt gebracht: Inklusion ist das wichtigste Ziel der internationalen Bildungspolitik im 21. Jahrhundert. Er weist damit auf das Ergebnis der UNESCO-Konferenz in Salamanka im selben Jahr hin. Je kleiner die Kinder, desto unbefangener und unvoreingenommener, ohne Vorurteile können sie mit Unterschieden umgehen. Sie lernen von Anfang an. Es ist normal, verschieden zu sein. Jedes Kind hat ein Recht auf gleichberechtigte soziale Teilhabe.

Im 13. Kinder- und Jugendbericht der WHO heißt es zur Förderung von umfassendem Wohlbefinden (Wohl des Kindes): „Dazu ist es notwendig, dass sowohl einzelne als auch Gruppen ihre Bedürfnisse befriedigen, ihre Wünsche und Hoffnungen wahrnehmen und verwirklichen sowie ihre Umwelt meistern bzw. verändern können.“

Die Betreuung der behinderten Kinder U3 stellt eine neue Herausforderung dar, die Startbedingungen behinderter Kinder zu verbessern und die Entwicklung aller Kinder zu fördern. Erfahrungen haben gezeigt, dass eine erfolgreiche Inklusion weniger von Art oder Schwere einer Behinderung

des Kindes abhängt, sondern vielmehr von den personellen und konzeptionellen Rahmenbedingungen der jeweiligen Kindertageseinrichtung.

Was in vielen Ländern schon zur Alltagsroutine zählt, sollte doch in Deutschland auch möglich sein. Nämlich, dass Kinder mit und ohne Behinderungen gemeinsam und unter den gleichen Bedingungen lernen. Das Kindeswohl hat also immer Vorrang. Bei allen Entscheidungen ist das Wohl des Kindes sowohl nach Art. 3 der UN-Kinderrechtskonvention als auch nach Art. 7 der UN-Behindertenrechtskonvention mit Vorrang zu berücksichtigen. Das verlangt von allen Entscheidungsträgern eine konsequente Abwägung der Interessen der Kinder. In einem Aufsatz von Theresia Degener wird die UN-Behindertenrechtskonvention als Inklusionsmotor bezeichnet. Und dieser Inklusionsmotor muss es doch möglich machen, eine qualitativ und wirksame gute inklusive Erziehung, Bildung und Betreuung von Kindern auch unter drei Jahren in Kindertageseinrichtungen zu organisieren und zu praktizieren. Ein Ausbau der U3-Betreuung ist damit unerlässlich und bedarf Unterstützung.

Vergessen wir nicht: ab 2013 gilt der Rechtsanspruch auf einen Platz in der U3 Betreuung. Die Zeit wird knapp, und es ist bis dahin noch viel zu tun, um zu einem sozialen, gerechten und vor allem inklusiven Bildungssystem ab der Kita zu kommen.

Zum Abschluss möchte ich einen Satz von Carlo Coelho zitieren:

„Die Kraft unserer Träume liegt darin, unsere Sicht der Dinge und damit auch die Welt zu verändern. Wenn genug Menschen einen bestimmten Traum haben, dann wird er am Ende Realität werden.“

Fazit: Inklusion ist wie eine gemeinsame Sprache, die von behinderten und nichtbehinderten Kindern verstanden werden kann. Und in dem wir diese gemeinsame Sprache sprechen, sind wir auch in der Lage, miteinander ohne Vorurteile zu kommunizieren.

Ich danke für Ihre Aufmerksamkeit.



## Inklusion – Eine Sichtweise aus der Wissenschaft

*Prof. Dr. Iris Beck, Universität Hamburg*

### Inklusion – Ein komplexer Prozess der Verteilung von Lebenschancen

International steht die Forderung nach Inklusion weit über das Feld von Behinderung hinaus im Zusammenhang mit erschwerten Zugangschancen vieler Menschen zu Gütern wie Bildung oder Einkommen; damit geht es im Kern um weltweite und drängende Verteilungskonflikte. Verteilungskonflikte entstehen dort, wo der Zugang zu wichtigen Gütern und Ressourcen wie eben Bildung, die Menschen für ihre Lebensführung brauchen, eingeschränkt oder versperrt ist. Inklusion beschreibt somit keinen „Schwarz- oder Weiß“- Zustand, kein ideales, vollkommenes Einbezogen-Sein, sondern einen komplexen Prozess der Verteilung von Lebenschancen: wie kann über politische Maßnahmen und über Angebote und Interventionen der Pädagogik und der sozialen Arbeit soziale Ungleichheit verringert werden? Das bedeutet eine doppelte Aufgabe: nämlich einerseits zur Durchsetzung gleicher Rechte beizutragen und andererseits dabei individuelle Unterschiede und spezifische Bedarfslagen anzuerkennen und hierfür gegebenenfalls auch besondere Hilfen bereit zu stellen.

In Politik und Wissenschaft ist in der Frage der gerechten Verteilung von Gütern seit längerem klar geworden, dass die bisherige Steuerungspraxis die sozialen Problemlagen nicht verringert hat. Formal besteht zwar überall ein Recht auf Bildung, vielerorts aber gibt es dennoch keine oder nur mangelhafte Bildungs- und Erziehungsange-

bote oder aber der Zugang zu ihnen ist erschwert, weil Merkmale wie eine bestimmte ethnische oder soziale Herkunft, Geschlecht oder Behinderung negativ bewertet werden und institutionelle Selektionsmechanismen wirksam werden können. Dies aber kann gravierende Folgen für den weiteren Lebensverlauf haben, worin zugleich die Brisanz dieser Problematik und die große Bedeutung insbesondere der frühen Bildung und Förderung begründet sind. Klar geworden ist auch, dass die bisherige Form der Integration marginalisierter Gruppen ihr Ziel nicht erreicht, wenn sie neben weiter bestehenden und unveränderten Sonder- und unveränderten Regelsystemen etabliert wird. Die Kernproblematik besteht also nicht in einem fehlenden allgemeinen Recht auf Bildung, denn formal besteht es überall; sondern sie besteht a) in der Frage, welche konkreten Gesetze und rechtlichen Verfahrensweisen es gibt und wie sie in Angebotsstrukturen umgesetzt werden sowie b) in der Frage der praktischen Umsetzung des Bildungs- und Erziehungsauftrages auf der Handlungsebene; in beiden Fällen tun sich zahlreiche Schwellen und Brüche in Sachen gerechter Chancen auf. Dazu tragen auch zu eng nach Zielgruppen getrennte Zuständigkeiten und Trägerschaften bei, wie sie in Deutschland noch immer im Fall behinderter Kinder und ihrer Familien bestehen und z. B. zu erheblichen Bedarfsdefiziten im Krippenbereich führen. Diese Trennung führt u. a. auch dazu, dass zwar die Forderung nach frühen Hilfen auch präventiver Art anerkannt wird, letztlich aber kein umfassendes System früher Bildung und Erziehung mit in sich abgestuften und abgestimmten Leistungen vorhanden ist. Ein solches System müsste die Regelangebote zur Erziehung ebenso umschließen wie frühe Hilfen, und

zwar von Elternkursen und Beratung über Prävention und Kompensation von psychosozialen Entwicklungsgefährdungen bis hin zu den speziellen Leistungen der heilpädagogischen Frühförderung. Ein solches System muss zudem bedarfsgerecht und niedrigschwellig zugänglich sein. Die Vergabe eines besonderen Status' für ein Kind wie „entwicklungsgefährdet“ oder „speziell förderbedürftig“ reicht aber allein nicht aus, um die tatsächlichen Risiken und Chancen der Entwicklung des Kindes zu erfassen. Dafür spielen die strukturellen, finanziellen und konzeptionellen Bedingungen vor Ort ebenso eine Rolle wie Art und Schwere der Problemlage des Kindes und die Situation seiner Familie. Viel schärfer als bisher muss deshalb dieses Wechselspiel zwischen den individuellen und familiären sowie den institutionellen Bedingungen auf der konkreten Handlungsebene in den Blick genommen werden.

## Internationale politische und wissenschaftliche Hintergründe der Inklusionsdebatte

Die „Education for All“-Initiative der UNESCO, die 1990 etabliert wurde und mittlerweile eines der Millenniumsziele der UNO darstellt, greift die angesprochenen Zugangsprobleme im globalen Zusammenhang auf. Eines der wichtigsten Dokumente der „Education for All“-Initiative ist die Salamanca-Erklärung, die 1994 (UNESCO 1994) den Inklusionsgedanken nach Deutschland brachte. In diesem Dokument bedeutet Inklusion, gerechte Zugänge zu Bildung von der frühen Kindheit bis zum Erwachsenenalter, in schulischen, vor-, außer- und nachschulischen Zusammenhängen unter Anerkennung von Vielfalt und unterschiedlichsten Ausgangslagen zu verwirklichen. Entsprechend rückt in diesem Verständnis von Inklusion eine große Spannweite von Problemlagen in den Blick: es geht um die Nichtbeschulung von Mädchen in Indien ebenso wie um die eingeschränkten oder nicht vorhandenen Bildungschancen von HIV-infizierten Kindern in vielen afrikanischen Ländern, um Folgen der Kinderarmut ebenso wie um die Diskriminierung aufgrund der ethnischen Herkunft oder einer Behinderung. „Education for All“ wird dabei nicht nur als Problem von Entwicklungsländern betrachtet, sondern auch als das Problem von Industriestaaten und damit des deutschen Bildungs- und Erziehungssystems, denn auch hier geht es um soziale Un-

gleichheit aufgrund von Armut, ethnischer oder sozialer Herkunft und Behinderung.

Inklusion und auch Partizipation sind zu aktuellen Leitbegriffen der Verständigung über soziale Gerechtigkeit insgesamt geworden, weil sie beide untrennbar mit der Frage nach der Gestaltung von Lebenschancen und sozialer Ungleichheit verbunden sind. Beide heben auf das konkrete Einbezogen-Sein in die Feinstruktur sozialräumlicher Lebensbedingungen ab, in den Kindergarten, die Schule, in Freizeitangebote, Arbeit und Beschäftigung usw., in denen sich letztlich die Lebenschancen verwirklichen. Beide Begriffe bezeichnen dabei das Wechselspiel zwischen Menschen, ihren Interessen und Bedarfslagen auf der einen und den Ressourcen und Anforderungen ihrer materiellen und sozialen Umwelt auf der anderen Seite. Die Lebenschancen eines Menschen resultieren aus den Handlungsspielräumen, die er hat, um wichtige Interessen zu entfalten und diese zu verfolgen. Dafür braucht man aber Zutritt zu den entsprechenden Handlungsfeldern: der Handlungsspielraum wird von außen determiniert. Inklusion ist also Ziel, aber nicht per se, sondern Bedingung meiner Lebenschancen.

Inklusion und Partizipation sind keine einheimischen Begriffe der Pädagogik. Sie sind zum einen sozialpolitische Leitbegriffe; so war und ist in Frankreich und England Inklusion ein angestammter Begriff in der Politik, während bei uns in der Sozialgesetzgebung der Teilhabebegriff eine große Rolle spielt. Zum anderen stellen sie in der Sozialwissenschaft zentrale Konzepte der Lebenslagen- und der sozialen Ungleichheitsforschung dar. Hier wird Inklusion/Exklusion von manchen Wissenschaftlern gegenüber dem Partizipationsbegriff bevorzugt, andere ziehen den Partizipationsbegriff vor. Stellenweise werden beide aber auch inhaltsgleich verwandt. Aus diesen internationalen politischen und wissenschaftlichen Entstehungszusammenhängen heraus fließen sie dann in zentrale internationale Dokumente wie die Konvention der Vereinten Nationen über die Rechte behinderter Menschen oder die Salamanca-Erklärung ein, die entsprechend erst vor dem Hintergrund dieses interkulturellen und internationalen Kontextes heraus verständlich werden.

In der Soziologie geht die Unterscheidung zwischen Integration und Inklusion zurück auf den amerikanischen Soziologen Talcott Parsons. Er hatte,

exemplarisch beobachtet an der Lage der schwarzen Bevölkerung in den USA, in den 1960er Jahren festgestellt, dass Integration als Einwohner eines Staates ganz offensichtlich nicht dafür ausreicht, die tatsächliche Teilhabe, z. B. am Arbeitsmarkt, zu bewirken und hat dafür den Begriff der Inklusion gewählt (Parsons 1969). Längst nicht alle Soziologen folgen dieser Unterscheidung von Integration und Inklusion. Der deutsche Soziologe Niklas Luhmann (1995) aber hat hieran angeschlossen. Nach Luhmann ist Integration auf der Ebene des Gesellschaftssystems angesiedelt. So stellen das Rechts- und das politische System sicher, dass sich andere Teilsysteme wie die der Bildung oder der Wirtschaft nicht voneinander entkoppeln, und legen fest, wer als Bürger gilt und welche Rechte ihm zustehen. Häufig verlaufen diese Prozesse als einseitige Anpassung, wie man das an der Vergabe der Staatsbürgerschaft sehen kann. Inklusion dagegen drückt aus, dass der Einzelne Zutritt zu den Organisationen dieser Systeme erhalten muss, wenn die Lebensführung die Inanspruchnahme ihrer Funktionen nötig macht, denn Organisationen sind heutzutage die Schaltstelle für den Erhalt von Lebenschancen (Nassehi 2002). Für Organisationen ist aber per se erst einmal Exklusion kennzeichnend, denn man muss ja explizit von einer Organisation als Mitglied, Kunde oder Kindergartenkind aufgenommen werden (ebd., 468). Inklusion ist also die Art und Weise, wie sich Organisationen auf ihre personale Umwelt beziehen und das sind die Erwartungen an und Möglichkeiten der Mitgliedschaft: man kann als Schüler vollen Zutritt zum Unterricht haben, darf aber nicht an allen Schulangeboten teilnehmen; dies wäre eine begrenzte Inklusion (Exklusion in der Inklusion), die aber nicht grundsätzlich negativ sein muss. Andererseits kann ein Kind im Kindergarten alles nutzen dürfen, ist davon aber funktional ausgeschlossen, z. B. weil Hilfsmittel oder die Sprachförderung fehlen; in diesem Fall könnte man von einer riskanten Inklusion sprechen. Werden überhaupt keine Erwartungen an die Person gerichtet bzw. hat sie keine Möglichkeiten der Mitgliedschaft, herrscht Exklusion. Niemand nimmt aber ständig überall teil oder will dies; und auch innerhalb einer Inklusion kann es zu partiellen, manchmal auch selbst gewählten, Exklusionen kommen. Entscheidend ist also vielmehr, welche Folgen sich jeweils für die Lebensführung ergeben und ob es zu Exklusionen und vor allem zu Exklusionsverkettungen kommt, die sich negativ auswirken. Denn Inklusion hat viele

Formen, sie vollzieht sich in den für die Lebensführung jeweils im Lebenslauf bedeutsamen Feldern wie: Bildung, soziale Beziehungen und Familie, Kultur, Freizeit, Mobilität, Gesundheit, öffentliches und politisches Leben, Ausbildung und Beschäftigung. Zu fragen ist: wie wichtig oder wie erwünscht ist die Inklusion in einen Bereich und wie wirkt die Inklusion oder aber Exklusion in einem Bereich auf die in einem anderen Bereich? Denn eine Inklusionsform stellt immer einen Kontextfaktor für eine andere Form dar (Engels 2006).

## Strategien zur Umsetzung von Inklusion

„Die individuenbezogene Perspektive bedarf dringend [...] der Ergänzung durch eine sozial-räumliche Perspektive. Die Feststellung von individuellen Hilfen zur Integration und Partizipation läuft ins Leere, wenn nicht gleichzeitig die Gestaltung der Infrastruktur der sozialen Räume, in denen Partizipation und Integration verwirklicht werden müssen, in Angriff genommen wird“ (Thimm/Wachtel 2002, S. 25).

Wir gehen heute vom individuellen Bedarf an Unterstützung aus. Dieser individuelle Bedarf impliziert immer auch den Bedarf an Überwindung der sozialen Folgen von Benachteiligungen und Behinderungen und der sozialen, materiellen oder funktionalen Hindernisse, die im Umfeld bestehen. Durch eine fehlende Ausrichtung an umfeldbezogenen Aspekten kann es horizontal im Gefüge der einzelnen Lebensbereiche eines Kindes zu Bruchstellen kommen, ebenso wie vertikal bei den Übergängen wie z. B. dem vom Kindergarten in die Schule. Zur Umsetzung von Inklusion bedarf es vielfältiger Strategien und Handlungskonzepte, die aufeinander bezogen sein müssen. Insbesondere müssen Bildungs- und Erziehungsangebote mit dem Gemeinwesen verknüpft werden.

Inklusion muss systematisch geplant und umgesetzt werden, dem individuellen Förder- bzw. Teilhabeplan kommt dabei entscheidende Bedeutung zu. Hier können Hindernisse und Förderfaktoren ebenso erfasst wie Übergänge und Verbindungen zu anderen Lebensbereichen beschrieben und analysiert werden; so kann z. B. das Erfordernis von Kooperationen mit anderen Einrichtungen deutlich werden. Dies verweist schon auf

weitere Handlungsebenen über die individuelle Teilhabeplanung hinaus, denn folgt man Thimm/Wachtel oder der Salamanca-Erklärung, kann es keine erfolgreiche Inklusion ohne Verknüpfung mit dem Gemeinwesen und einem parallelen Aufbau insbesondere offener Angebote geben. Die erfolgreiche Bildung und Inklusion von Kindern mit einem speziellen Unterstützungsbedarf ist nicht allein die Aufgabe einer Institution und kann auch von ihr nicht allein bewältigt werden. Diese Aufgabe erfordert die Zusammenarbeit mit Familien, mit anderen professionellen Angeboten und mit Behörden, aber auch mit örtlich vorhandenen intermediären Strukturen wie Vereine, bürgerschaftliches Engagement, Selbsthilfe- oder Interessensvertretungsgruppen, um die Unterstützungsstrukturen zu etablieren, die für ein Leben in der Familie und den Kindergarten- oder Schulbesuch notwendig sind. Dafür ist auch die Kenntnis der Bedarfslagen auf regionaler Ebene wichtig: es geht dabei zum einen um die Vorkommenshäufigkeiten von Problemlagen von Kindern, Jugendlichen und ihren Familien und um ihre Lebensbedingungen; zum anderen geht es um die Kenntnis der Angebotsstrukturen und der jeweiligen Situation der Kinder- und Jugendhilfe, der Sozialhilfe, der Schulentwicklung, der Arbeitsmärkte usw. in einer Region. Die Sicht auf den Einzelnen und seinen Lebensraum muss um die Sicht auf größere Planungsräume ergänzt werden, damit es nicht doch zu Bruchstellen an den Übergängen oder bei bestimmten Bedarfslagen kommt. Zur Überwindung der Grenzen zwischen Behindertenhilfe, Kinder- und Jugend-, Sozialhilfe, Schulbehörden werden derzeit neue Strategien in Deutschland verfolgt; beispielhaft sei hier verwiesen auf die Verlagerung der Zuständigkeiten und Leistungsfinanzierung für behinderte Kinder und ihre Familien von der Landes- auf die kommunale Ebene in Baden-Württemberg und auf die Aktions- und Teilhabepläne vieler Kommunen und Bundesländer zur Umsetzung der UN-Konvention über die Rechte behinderter Menschen. Diese Aktions- oder Teilhabepläne zielen auf eine bessere Vernetzung aller Akteure und eine teilhabeorientierte Sozialraumgestaltung in den zentralen Feldern wie Wohnen, Bildung und Erziehung, Gesundheit, Freizeit und Beschäftigung.

Soziale Räume können positiv als „Lebenswelt“, „Heimat“, „Nachbarschaft“, „Gemeinde“ im Sinne von Orten anerkannter Lebensführung begriffen werden. Aber soziale Räume sind auch Orte

der Entstehung von Ausgrenzung und sozialer Ungleichheit, sie sind auch Felder sozialer Kämpfe um begrenzte Ressourcen; Stichwort „benachteiligte“ Stadtteile. Wenn Inklusion Realität werden soll, braucht man deshalb Strategien, die auf Verteilungsgerechtigkeit zielen; die Sicherung der Lebensführung einer Gruppe benachteiligter Menschen darf nicht losgelöst von der anderer Gruppen und der Lebensführung im Allgemeinen erfolgen. Inklusion lässt sich nicht teilen; der Blick muss sich überall dorthin richten, wo soziale Ungleichheit Zugangschancen erschwert. Damit ist sie aber immer in ein Spannungsfeld konfliktierender Interessenlagen eingebunden. Professionelle Fachkräfte brauchen Kompetenzen dafür, die Interessen von unterschiedlich benachteiligten Menschen im öffentlichen Raum zu rechtfertigen und mit Konflikten und Spannungen umzugehen, wenn es z. B. im Kindergarten um divergierende Elterninteressen geht. Konflikte sind aber normal. Das Spannungsfeld „Sosein wie alle“ – „einmalig sein“, von Gleichheit und Gerechtigkeit betrifft uns alle. Vielfalt anzuerkennen darf nicht heißen, Unterschiede zu negieren. Inklusionsprozesse sollten deshalb als Lernprozesse in und durch Organisationen begriffen werden; Lernen gelingt nicht, wenn Ängste geschürt werden, sondern wenn es als Unterstützung zur Entwicklung und Veränderung geschieht. Inklusion erfordert flexible und vielfältige Lösungen und kein Schwarzweiß-Denken. Letztlich gewinnt Inklusion ihre Zweckbestimmung nur dann, wenn man sie als Gesamtentwicklungsaufgabe von Kommunen und Regionen, von Regel- und von Sonderangeboten begreift und nicht als Ziel per se, sondern als Mittel dafür, Lebenschancen zu erhöhen.

## Literatur

Beck, Iris (2009): „Teilhabe gestalten: Bedeutung und Dimensionen der Umsetzung“, in: Verband der Blinden- und Sehbehindertenpädagoginnen (VBS) e.V. (Hg.): *Teilhabe gestalten. Kongressbericht*. Ergänzungsband. Würzburg, S. 209–217.

Beck, Iris (2009): „Strategien auf dem Weg zu einer Stadt ohne Ausgrenzung aus Sicht der Behindertenpädagogik“, in: Verein für Rehabilitation Behinderter e.V. (Hg.): *Unterstütztes Wohnen im Gemeinwesen der Zukunft. Tagungsbericht*. Berlin: (Union sozialer Einrichtungen gGmbH), S. 43–50.

- Beck, Iris/Degenhardt, Sven (2010): „Inklusion – Hinweise zur Verortung des Begriffs im Rahmen der internationalen politischen und sozialwissenschaftlichen Debatte um Menschenrechte, Bildungschancen und soziale Ungleichheit“, in: Joachim Schwohl/Tanja Sturm (Hg.): *Inklusion als Herausforderung schulischer Entwicklung*. Hamburg, S. 55–82.
- DUK, Deutsche UNESCO-Kommission e.V. (2010): *Weltbericht Bildung für alle: Ausgeschlossene einbinden: Deutsche Kurzfassung des EFA Global Monitoring Report 2010. Reaching the arginalized*. (Manuskriptdruck), Bonn. Online verfügbar unter [www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Bildung/efareport2010dt.pdf](http://www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Bildung/efareport2010dt.pdf), zuletzt geprüft am 10.03.2010.
- Engels, Dietrich (2006): „Lebenslagen und soziale Exklusion“, in: *Sozialer Fortschritt* 5, Mai 2006, S. 109–117.
- Luhmann, Niklas (1995): „Inklusion und Exklusion“, in: Niklas Luhmann: *Soziologische Aufklärung 6: Die Soziologie und der Mensch*. Opladen, S. 237–264.
- Nassehi, Armin (2002): „Die Organisationen der Gesellschaft. Skizze einer Organisationssoziologie in gesellschaftstheoretischer Absicht“, in: Jutta Allmendinger/Thomas Hinz (Hg.): *Soziologie der Organisation, Sonderband der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, Opladen, S. 443–478.
- Parsons, Talcott (1969): „Full Citizenship for the Negro American?“, in: Talcott Parsons (Hg.): *Politics and Social Structure*. New York, S. 252–291.
- Stichweh, Rudolf (2007): „Inklusion und Exklusion in der Weltgesellschaft – Am Beispiel der Schule und des Erziehungssystems“, in: Jens Aderhold/Olaf Kranz (Hg.): *Intention und Funktion: Probleme der Vermittlung sozialer und psychischer Systeme*. Wiesbaden, S. 113–120.
- Thimm, Walter (2005): *Das Normalisierungsprinzip. Ein Lesebuch zu Geschichte und Gegenwart eines Reformkonzeptes*. Marburg.
- Thimm, Walter/Wachtel, Grit (2002): *Familien mit behinderten Kindern. Wege der Unterstützung und Impulse zur Weiterentwicklung regionaler Hilfesysteme*. Weinheim.
- UN, United Nations (2007): *Umsetzung der UN-Resolution 60/251. „Rat für Menschenrechte“ vom 15. März 2006. Bericht des Sonderberichterstatters für das Recht auf Bildung, Vernor Muñoz. Addendum Deutschlandbesuch (13.–21. Februar 2006)*. Deutsche Arbeitsübersetzung im Auftrag der GEW. (Manuskriptdruck) New York. Online verfügbar unter [www.gew.de/Binaries/Binary29288/Arbeits%FCbersetzung\\_M%E4rz07.pdf](http://www.gew.de/Binaries/Binary29288/Arbeits%FCbersetzung_M%E4rz07.pdf), zuletzt geprüft am 12.04.2008.
- UN, United Nations (2006/2008): *Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen*. Dreisprachige Fassung im Bundesgesetzblatt Jg. 2008 Teil II Nr. 35 vom 31.12.2008. (Manuskriptdruck). Online Verfügbar unter [www2.bgbl.de/Xaver/start.xav?startbk=Bundesanzeiger\\_BGBI&bk=Bundesanzeiger\\_BGBI&start=//%5B@attr\\_id=%27bgbl208s1419.pdf%27%5D](http://www2.bgbl.de/Xaver/start.xav?startbk=Bundesanzeiger_BGBI&bk=Bundesanzeiger_BGBI&start=//%5B@attr_id=%27bgbl208s1419.pdf%27%5D), zuletzt geprüft am 07.03.2010.
- UNESCO, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Hg.) (1990): *World Declaration on Education for All and Framework for Action to Meet Basic Learning Needs*. New York: UNESCO. Online verfügbar unter [unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127583e.pdf](http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127583e.pdf), zuletzt geprüft am 25.05.2008.
- UNESCO, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Hg.) (1994): *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. [www.unesco.org/education/pdf/SALAMA\\_E.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF), zuletzt geprüft am 19.02.2008.
- UNESCO, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Hg.) (2000): *Dakar Framework for Action, Education for All: Meeting our Collective Commitments*. Paris: UNESCO. Online verfügbar unter [unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147e.pdf](http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147e.pdf), zuletzt geprüft am 25.05.2008.



## Inklusion und ihre Bedeutung für Tageseinrichtungen für Kinder bis zu drei Jahren

Prof. Dr. Monika Schumann, Katholische Hochschule für Sozialwesen, Berlin

Inklusion versteht Vielfalt als Chance. Heterogenität hat viele Dimensionen! Hier wird sie vorwiegend im Kontext von „Behinderung“ erschlossen.

Inklusive Kinderkrippen heißen alle Kinder im Alter von 0 bis 3 willkommen, unabhängig von ihrer sozialen, ethnischen und kulturellen Herkunft sowie ihren besonderen Bedürfnissen.

Aus dem gesamten bundesdeutschen Raum liegen keine Zahlen aus inklusiv arbeitenden Kinderkrippen vor. Die empirische Studie von Heimlich/Behr „Qualitätsstandards in integrativen Kinderkrippen“ (2008) stützt sich auf die Daten von vier integrativen Kinderkrippen der Landeshauptstadt München aus dem Jahr 2005/06. Diese wurden von insgesamt 193 Kindern im Alter von 0 bis 4 Jahren besucht, davon insgesamt von 13 Kindern mit Behinderungen. Das entspricht einem Prozentanteil von 6,7 % (s. Tabelle).

Kinder mit Down-Syndrom (7) stellten den größten Anteil, gefolgt von Kindern mit Förderbedarf in der „körperlichen Entwicklung“ (6) und der „Sprache“ (4) (Heimlich/Behr 2007, S. 135). In jeder Gruppe wurden nur einzelne von ihnen betreut.

Allgemein sind hinsichtlich des Förderbedarfs im frühkindlichen Bereich in den letzten Jahren erhebliche Verschiebungen festzustellen. Wie die einzige Vollerhebung aller Frühförderstellen eines ganzen Bundeslandes (Mecklenburg-Vorpommern) zeigt, machen Kinder mit primär körperlich bedingten Behinderungen nur noch knapp ein Viertel aller Kinder mit Förderbedarf im Alter von 0 bis 6 aus. Mehr als drei Viertel weisen dagegen „allgemeine Entwicklungsverzögerungen unklarer Genese“ auf.

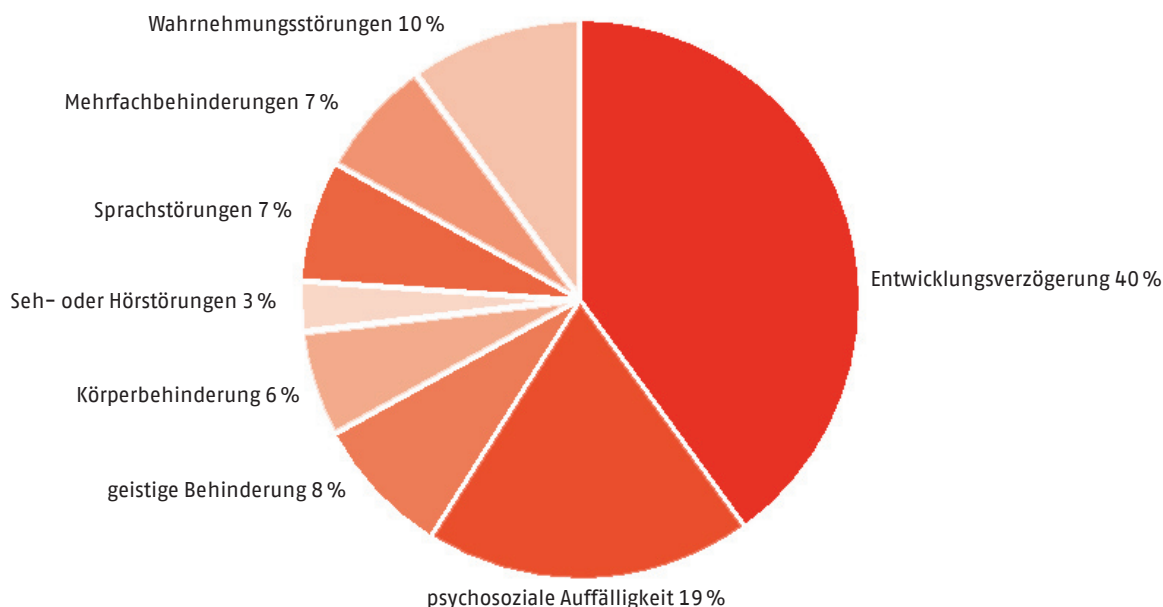
Dabei handelt es sich um Förderbedarfe im Bereich der Stato-, Grob- und Feinmotorik, in der Wahrnehmung, im Lernen, im Bereich der Sprachentwicklung, im emotional-sozialen und im psychosozialen Bereich. Sie stellen hohe Entwicklungsrisiken

Nr.	Kinder...	<6 Monate	6-12 Monate	1 Jahr	2 Jahre	3 Jahre	4 Jahre	Σ
1	Ohne Behinderung	1	11	46	81	41	0	180
2	Mit Behinderung	0	0	1	5	6	1	13
3	Gesamt	1	11	47	86	47	1	193

Tabelle von Heimlich/Behr 2007, S. 134



## 2001: Mecklenburg-Vorpommern



Sohns 2010, S. 146

dar und korrespondieren nachgewiesener Maßen mit sozial benachteiligten Lebenslagen. Immerhin wächst jedes sechste Kind in Deutschland in relativer Armut auf!

**Als Fazit aus diesen Entwicklungen lässt sich festhalten, dass Inklusion von Anfang an nötig ist, um soziale Ausgrenzungsprozesse und Pathologisierungen schon frühzeitig zu vermeiden (Prävention).**

Inklusive Kinderkrippen erkennen an, dass alle Kinder von 0 bis 3 Jahren individuelle Entwicklungsbedürfnisse haben und bieten ihnen eine „sichere Basis“.

Lange Zeit – teilweise sogar heute noch – galt Entwicklung als linear aufsteigender Prozess (Zentimeter-Maßband wird steil nach oben gehalten), der zugleich – je nach Grad der Abweichung vom statistischen Mittelwert – die Entwicklung als zufriedenstellend oder nicht bewerten ließ. Ganz anders wird Entwicklung auf der Grundlage komplexer Entwicklungsmodelle gesehen, nämlich wie ein Band in Bewegung (Zentimeter-Maßband wird in Kurven und Schlaufen präsentiert).

Danach moduliert sich Entwicklung in Abhängigkeit vielfältiger Entwicklungsdynamiken und der

Selbstentwicklung des Kindes (Kind als Akteur seiner Entwicklung) in ihrer Wechselwirkung mit der psychosozialen und materiellen Umwelt.

Wie schon die moderne Säuglingsforschung belegt, zeigen Säuglinge von Beginn an soziale Reaktionen (Schreien, Horchen, Anschauen, Suche nach Körperkontakt). Die Bindungsforschung zeigt, dass Kinder bereits im ersten Lebensjahr Bindungsverhalten zu ihren primären Bezugspersonen (i. d. R. Mutter, Vater) aufbauen. Wenn diese die kindlichen Bedürfnisse angemessen wahrnehmen und feinfühlig, prompt und richtig darauf reagieren, werden sie für das Kind zum „sicheren“ Hafen, von dem aus es seine Umwelt explorieren kann und neue Erfahrungen sammeln kann. Unsicher gebundene Kinder zeigen zwar kein so offenes Bindungsverhalten, aber auch sie sind deutlich entlastet, wenn die Bindungsperson verfügbar ist. Da sich Bindungs- und Explorationsverhalten wechselseitig bedingen, gilt der Aufbau von Bindungsverhalten als die zentrale Entwicklungsaufgabe der ersten Lebensjahre.

Diese Zusammenhänge erklären, warum der Übergang eines jungen Kindes in eine Kinderkrippe immer ein krisenhaftes Geschehen ist. Aufgabe der Kinderkrippe muss es deshalb sein, dem Kind einen solchen Rahmen zu bieten, dass es auch hier

mindestens zu einer erwachsenen Person eine stabile und tragfähige Beziehung aufbauen kann. Neuere Eingewöhnungsmodelle wie das sechs Wochenmodell von Kuno Beller (2003) oder das fünfstufige „Berliner Eingewöhnungsmodell“ von „Infans“ (Laewen/Andres/Hedervari 2009) tragen dem Rechnung. Wie zuvor die Mutter, muss sich nun die Erzieherin dem Kind als zuverlässige Beziehungspartnerin anbieten, indem sie die Signale des Kindes erkennt und einfühlsam darauf reagiert. Nur wenn sich das Kind in der Krippe geborgen und „sicher“ fühlt, kann es weiterhin Explorationsverhalten und damit Autonomie und Kompetenzen entwickeln. In der Regel dauert es ein bis drei Wochen, bis ein Grundstein des Vertrauens gelegt ist und bis zu drei Monaten, bis ein Kind über eine stabile Beziehung zu einer neuen Erzieherin verfügt.

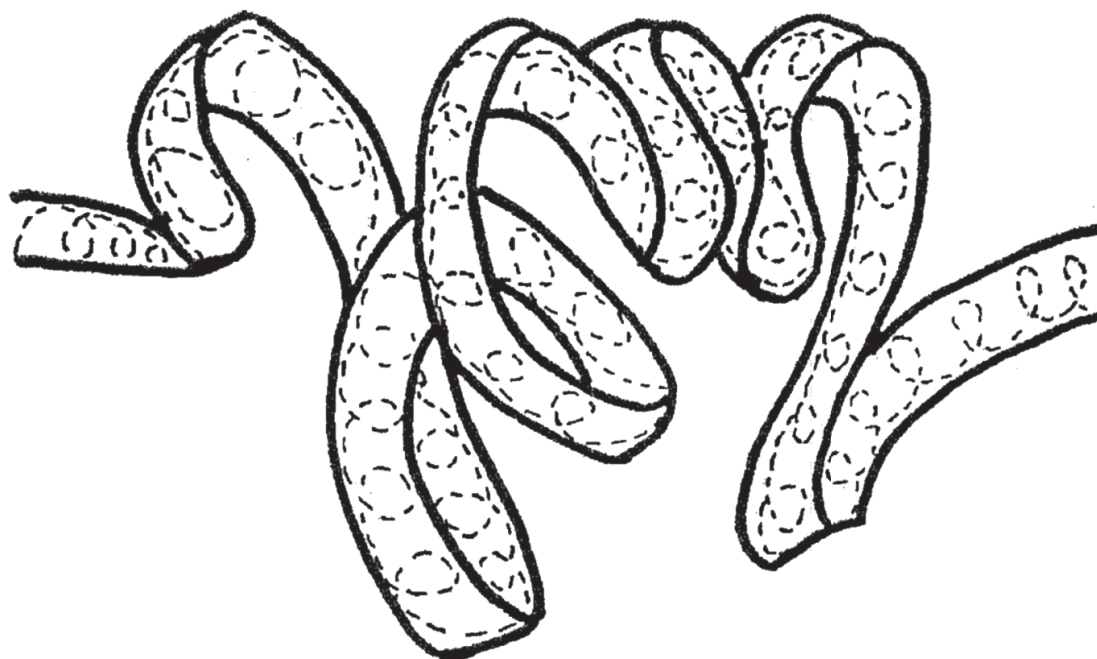
Für Kinder, die mit vorübergehenden (z. B. durch Frühgeburt) oder mit dauerhaften Problemen geboren worden sind, gilt die Notwendigkeit einer stabilen, verlässlichen und kontinuierlichen Beziehung in besonderem Maße. Oft stehen die Eltern von Anfang an unter erhöhtem Druck, sind von Selbstzweifeln und Unsicherheiten geplagt oder stecken noch in einer unbewältigten Trauerphase. Diese Dynamiken können sich auf die Bindungsqualität übertragen und das Kind zusätzlich in seiner Selbstentwicklung einschränken. Gerade dann könnte eine inklusive Kinderkrippe dem Kind und seinen Eltern neue Möglichkeitsräume eröffnen. Natürlich muss die Eingewöhnung dann besonders behutsam durchgeführt werden. Das Kind braucht eventuell längere Zeit zur Gewinnung von Sicherheit, die Mutter mehr Zeit, es los zu lassen und die Erzieherin mehr Zeit, die Signale des Kindes zu verstehen und darauf angemessen zu reagieren. Bis auf eine grundsätzlich akzeptierende Haltung und eine differenzierte Beobachtungs- und Kommunikationsfähigkeit braucht sie aber keine grundsätzlich anderen Kompetenzen als im Umgang mit anderen Kleinkindern auch. Gegebenenfalls wird eine zusätzliche therapeutische Beratung und/oder Begleitung nötig. Dies gilt für Kinder mit primären körperlichen, geistigen oder Sinnesbehinderungen. Die anfangs zitierten und hauptsächlich vorkommenden „allgemeinen Entwicklungsverzögerungen“ werden erst im Verlauf der Krippenbiografie erkannt.

Inklusive Kinderkrippen sind barrierefreie Bildungseinrichtungen, in denen Kinder, Eltern und

MitarbeiterInnen in gleicher Weise wertgeschätzt werden und sich wohl fühlen.

Wie schon erläutert, heißt Bildung für 0–3-Jährige vor allem, auf einer „sicheren Basis“ Erkundungs- und Neugierverhalten zu entwickeln, zugleich aber auch in die neue Rolle des „Krippenkindes“ hinein zu wachsen, als ein Kind neben anderen. Es bedeutet weiterhin, Unterschiedlichkeit als Ausgangsbasis für soziales Lernen zu erfahren. Inklusion beginnt mit der Wahrnehmung und Respektierung von Unterschieden, führt sie aber zusammen in gemeinsamen Erfahrungen. Erfahrungsgemäß gehen Kinder spontan angemessen mit Unterschiedlichkeit um, wenn sie keine anderweitigen Gegenmodelle vorgelebt bekommen. Deshalb ist es so wichtig, dass Erzieher/-innen und Eltern alle Hierarchien, die sich auf Unterschiede (z. B. in unterschiedlichen intellektuellen Kompetenzen) stützen, in ihrem Denken und Handeln überwinden. Das ist in erster Linie gemeint mit dem Ziel der „Barrierefreiheit“! Natürlich umfasst diese darüber hinaus den gleichberechtigten Zugang zu der Einrichtung und nicht zu Letzt die geeigneten baulichen und räumlichen Bedingungen.

Ziele wie der nichthierarchische Umgang mit Verschiedenheit, Barrierefreiheit und der Aufbau von Gemeinschaften durchziehen alle Ebenen des Krippenalltags. Nicht nur die Kinder, auch die Eltern sind verschieden! Das Spektrum der Heterogenität kann reichen von der bildungsbürgerlichen Familie, die immer wieder von der Sorge geplagt wird, ob ihr Kind (mit oder ohne Beeinträchtigung) in der Einrichtung hinreichend wahrgenommen und gefördert wird bis zu den Eltern, die in prekären Verhältnissen leben, die kaum noch über Ressourcen zur erfolgreichen Bewältigung ihres eigenen Alltags verfügen und deshalb nur wenige Erziehungskompetenzen freisetzen können (die anfangs erwähnten knapp 17 %!). Sie alle trotz eines immens unterschiedlichen sozialen Habitus zu erreichen gelingt nur, wenn die Eltern da abgeholt werden, wo sie im Hinblick auf ihr Kind gerade stehen, wenn sie auf Augenhöhe angesprochen und als Erziehungspartner anerkannt werden. Die Erfahrungen aus frühen Elternbildungsprogrammen wie Opstapje, HIPPY und anderen Programmen zeigen, dass auch belastete Eltern „gute“ Eltern für ihr Kind sein wollen und einen Zuwachs an elterlichen Kompetenzen entwickeln, wenn die Angebote niedrigschwellig und lebensweltbe-



zogen erfolgen. Das verlangt kreative und neue Arbeitsformen in der Kinderkrippe.

Der aus England stammende Early-Excellence-Ansatz (Pen Green) könnte dafür richtungsweisend sein. Er lässt sich in folgenden Leitlinien zusammenfassen:

- „Jedes Kind ist exzellent! Im Zentrum der pädagogischen Arbeit steht das Kind mit seinen Stärken und Kompetenzen.
- Eltern als die ersten Erzieher sind die Experten ihrer Kinder! Sie werden in die Bildungsprozesse ihrer Kinder einbezogen und arbeiten mit den Erzieher/-innen zusammen.
- Die Kindertageseinrichtung wandelt sich zu einem Kinder- und Familienzentrum! Als Bildungsstätte öffnet sie sich nach innen und außen für junge Familien“.  
(www.early-excellence.de)

In Berlin hat das Pestalozzi-Fröbel-Haus erstmals mit diesem Ansatz positive Erfahrungen sammeln können (vgl. Hebenstreit-Müller/Kühnel 2004 und Wilke 2004 und 2005), allerdings auf der Basis relativ homogener Strukturen. Das Konzept ist jedoch ausbaufähig!

Die Weiterentwicklung von Kindertageseinrichtungen zu sozialraumorientierten Eltern-Kind-Zentren oder Familienzentren wird inzwischen vielfach vollzogen, wie die Rechercheergebnisse der DJI-Studie von Angelika Diller (2006) zeigen.

Erzieherinnen sind zentrale Bindungspersonen des Kindes, sind Entwicklungsbegleiterinnen, Beobachterinnen, „Entwicklungsforscherinnen“ der kindlichen Bildungsprozesse, Gruppenpädagoginnen, sind gleichzeitig auch Ansprechpartnerinnen für erzieherische Fragen, Erziehungspartnerinnen der Eltern, Bildungsplanerinnen, sowie Kolleginnen, Teammitglieder und abhängig Beschäftigte einer Einrichtung eines Trägers. Auch sie müssen sich in „ihrer“ Einrichtung wohlfühlen, von allen Beteiligten wertgeschätzt werden und von innen (Leitung, Träger, Fachberatung) und von außen (Frühfördereinrichtungen, Initiativen und Organisationen im Stadtteil bzw. der Gemeinde) unterstützt werden. Die Zufriedenheit steigt sicherlich, wenn innerhalb der Einrichtung Offenheit vorherrscht, inklusive Kulturen und partizipative Strukturen entfaltet werden, wie sie im „Index für Inklusion – Tageseinrichtungen für Kinder“ (Booth u. a. 2006) angeregt werden. Ihnen müssen aber auch die nötigen Rahmenbedingungen, Ressourcen und Fortbildungsmöglichkeiten zur Verfügung gestellt

werden. Nur dann ist eine hohe pädagogische Qualität in der Einrichtung zu garantieren. Inklusion in Tageseinrichtungen für Kinder von 0–3 ist alles andere als „Satt-und-Sauber-Pflege und Betreuung für die Kleinsten“ – sie ist gemeinsame Bildung für alle von Anfang an!

## Literatur

Beller, Kuno (2002): „Eingewöhnung in die Krippe. Ein Modell zur Unterstützung der aktiven Auseinandersetzung aller Beteiligten mit Veränderungsstress“, in: *Zeitschrift frühe Kindheit* 2/02. Online Verfügbar unter [http://www.liga-kind.de/fruehe/202\\_beller.php](http://www.liga-kind.de/fruehe/202_beller.php), zuletzt geprüft am 18.10.2011.

Booth, Tony/Ainscow, Mel/Kingston, Denise (2006): *Index für Inklusion – Tageseinrichtungen für Kinder. Lernen, Partizipation und Spiel in der inklusiven Kindertageseinrichtung entwickeln*, hg. von GEW. Frankfurt a. M.

Diller, Angelika (2006): *Eltern-Kind-Zentren. Grundlagen und Rechercheergebnisse*. DJI München.

Hebenstreit-Müller, Sabine/Kühnel, Barbara (Hg.) (2004): *Kinderbeobachtung in Kitas, Erfahrungen und Methoden im ersten Early Excellence Centre in Berlin*. Berlin.

Heimlich, Ulrich/Behr, Isabel (2007): „Qualitätsstandards in integrativen Kinderkrippen (Quink). Ein Zwischenbericht zum Kinderkrippenjahr 2005/2006“, in: *Gemeinsam leben* 3/2007, S. 132–139.

Heimlich, Ulrich/Behr, Isabel (2008): „Qualitätsstandards in integrativen Kinderkrippen (Quink) – Ergebnisse eines Begleitforschungsprojektes“, in: *VHN* 77 4/2008, S. 301–316.

Laewen, Hans-Joachim/Andres, Beate/Hedervari, Eva (2009): *Die ersten Tage: ein Modell zur Eingewöhnung in Krippe und Tagespflege*. Berlin.

Sohns, Armin (2010): *Frühförderung. Ein Hilfesystem im Wandel*. Stuttgart.

Wilke, Franziska (2004): *Der positive Blick auf das Kind. Bildungsprozesse von Kindern – beobachtet im ersten Early Excellence Centre in Berlin*. Beilagentext zur DVD. Berlin.

Wilke, Franziska (2005): *Der positive Blick auf das Kind. Bildungsprozesse von Kindern – beobachtet im ersten Early Excellence Centre in Berlin*. DVD. Berlin.



## Inklusion von Anfang an! Wie sieht eine inklusive Kindertagesstätte aus?

*Sigrun Vetter, Leiterin der AWO-Kita „Abenteuerland“, Jena*

In unserer integrativen Kindertagesstätte werden 95 Kinder betreut, davon sind 20 Plätze für Kinder mit Behinderung vorgesehen. Die Kinder mit unterschiedlichsten, individuellen Voraussetzungen leben ganz selbstverständlich in sechs integrativen, altersgemischten Gruppen miteinander. Die Behinderungsarten sind sehr verschieden. Wir haben Kinder mit starken bis hochgradigen Entwicklungsverzögerungen oder -störungen.

Über meinen Ausführungen steht die Frage: Ist Inklusion heute Wunschdenken oder tatsächlich Realität? Um auf diese Frage eine Antwort zu finden, möchte ich Ihnen von unserem ganz eigenen Weg zu Integration berichten. Ich sage bewusst „Integration“, weil wir vor sieben Jahren, als wir angefangen haben, den Begriff „Inklusion“ noch gar nicht kannten.

Vor sieben Jahren gab es in Jena ein altes Schulgebäude, das unsere junge, dynamische Geschäftsführung zu einer integrativen Kindertagesstätte ausbauen ließ. Das Gebäude wurde nach den heutigen Standards barrierefrei umgebaut und wir haben uns der Herausforderung gestellt, diese Kindertagesstätte mit Leben zu füllen. Wir waren damals zu dritt. Meine Kolleginnen und ich hatten bereits viele Jahre in einer anderen Kindertagesstätte zusammen gearbeitet und uns dort den Situationsorientierten Ansatz erschlossen. Dieser pädagogische Ansatz war unserer Überzeugung nach bestens geeignet, um Kinder mit den verschiedensten Ausgangslagen zu betreuen sowie

ihren individuellen Bedürfnissen gerecht zu werden.

Was hat uns so sicher gemacht? Der Situationsorientierte Ansatz hat seinen Ursprung im humanistischen Menschenbild. Unsere menschliche Existenz besteht aus einer breiten Vielfalt. Nicht jeder hat die Chance, in einer gut funktionierenden Hülle zu leben. Jeder Mensch ist einzigartig und deshalb steht über unserer Konzeption der Satz: „Jedes Kind ist für uns etwas ganz Besonderes“. Wir sind davon überzeugt, dass jeder Mensch in sich die Kraft trägt, sich weiterentwickeln zu wollen, auch Kinder mit ganz schweren Behinderungen. Jedes Kind, gleich wie es körperlich, geistig oder seelisch beschaffen ist, hat das Recht, innerhalb der Kindergemeinschaft zu leben.

Welche Aufgaben ergeben sich daraus für uns Erzieherinnen? Für uns steht das Kind im Mittelpunkt. Das behauptet sicher jeder pädagogische Ansatz für sich, doch was heißt das konkret für uns im „Abenteuerland“?

Jedes pädagogische Handeln unserer Erzieherinnen geht von der inneren Befindlichkeit des Kindes aus. Das heißt, Erzieherinnen müssen über Beobachtungen erkennen, wie sich das Kind fühlt, wo seine Stärken liegen und was ihm schwer fällt? Daraus ergeben sich die Zielstellungen und die Strategien für das pädagogische Handeln. Unsere Arbeit ist keine Methode, sondern eine Haltung, eine Einstellung zu Kindern. Wir wissen, dass wir als Erzieherinnen in erster Linie über unsere eigene Persönlichkeit wirken, erst danach über das Handeln und zuletzt darüber, was wir sagen.

Selbstreflexion ist für jede Mitarbeiterin von großer Bedeutung.

Unsere Aufgabe als Erzieherinnen besteht in erster Linie darin, für die Kinder ein entwicklungsförderliches Umfeld zu schaffen. Das gilt einmal für die materiellen Bedingungen: die Wahl der Spielmaterialien, die Gestaltung des Zimmers, in dem die Kinder einen großen Handlungsspielraum brauchen und in dem sie Anregungen erhalten usw. Weiterhin muss jeder Erzieherin bewusst sein, dass sie in ihrer Person ein ganz wesentlicher Bestandteil dieses entwicklungsförderlichen Umfeldes darstellt. Sie ist Partnerin und Anwältin des Kindes, indem sie sich für die Rechte des Kindes einsetzt. Ebenso ist sie die vertraute Person des Kindes, die es in seiner Entwicklung begleitet und ihm Impulse gibt. Aus der Resilienzforschung wissen wir, dass die enge Beziehung zum Kind besonders für diejenigen Kinder wichtig und notwendig ist, die von Haus aus wenig Sicherheit und Anregung erfahren.

Einen hohen Stellenwert hat die Empathie zum Kind, d. h., dass die Erzieherin auf der einen Seite fähig sein muss, sich in die Lage des Kindes einzufühlen und auf der anderen Seite, dass sie sich selbst beobachtet und sieht, was das Verhalten des Kindes z. B. bei ihr selbst auslöst und ob die eigene Reaktion darauf für die Entwicklung des Kindes wirklich förderlich ist. Wir Erzieherinnen sehen uns selbst als Lernende, die sich über die Reflexion der eigenen Tätigkeit weiter entwickeln. Dazu müssen wir begreifen, dass zu unserer Arbeit nicht nur der Erfolg, sondern auch der Misserfolg gehört. Situationen, in denen nicht das gewünschte Ziel erreicht wurde, als Chance zur Veränderung zu begreifen, darauf kommt es uns an.

Jede Erzieherin hat die Aufgabe, eine optimistische, lebensfrohe Atmosphäre zu schaffen, denn Kinder, die sich wohl fühlen sind wesentlich wahrnehmungsoffener und lernen viel besser, als Kinder, die unter Druck stehen. Prof. Dr. Manfred Spitzer, der bekannte Hirn- und Lernforscher, hat gesagt: „Es ist wichtig, dass Kinder in einer angstfreien Atmosphäre lernen, weil sie nicht nur den Inhalt des Lernangebotes verinnerlichen, sondern auch das Gefühl, das sie dabei erleben.“ Lernt ein Kind mit Freude, wird es sich wahrscheinlich auch in Zukunft angstfrei mit neuen, unbekanntem Aufgaben auseinandersetzen.

Zusammengefasst könnte die Pädagogik, die wir anstreben, mit Pestalozzis Worten ausgedrückt werden: „Erziehung ist Liebe und Vorbild, sonst nichts.“

Wenn wir die guten Seiten eines Kindes entwickeln wollen, müssen wir dafür sorgen, dass Kindern Gutes widerfährt. Mit dieser Idee und mit diesem Anspruch haben wir vor sieben Jahren begonnen, unsere Kindertagesstätte mit Leben zu füllen. Wir hatten einen sehr hohen Anspruch und es war uns bewusst, dass wir diesen nur mit gut qualifizierten Mitarbeitern erreichen können. Deshalb förderten wir von Anfang an die Weiterbildung der Kolleginnen, indem wir intern regelmäßig pädagogische Beratungen mit guten Referenten organisierten und intensiv an externen Weiterbildungen teilnahmen. Unser Träger, die AWO Jena Weimar e.V., hat uns in dieser Hinsicht sehr stark unterstützt. Trotzdem lief der Aufbau unserer integrativen Einrichtung nicht reibungslos. Wir sind oft an Grenzen gestoßen und mussten nach neuen Wegen suchen. So ging es uns beispielsweise als Jannik vor drei Jahren zu uns in den Kindergarten kam. Jannik war 14 Monate alt und hatte eine frühkindliche Hirnschädigung, die gravierende Auswirkungen auf seine körperliche und geistige Entwicklung hatte. Als Jannik zu uns kam, war er von starken spastischen Lähmungen geplagt. Es gab nur einen Ort, an dem er nicht schrie und sich einigermaßen wohl fühlte, das war der Arm der Erzieherin. Die Amtsärztin war der Meinung, dass es für dieses Kind, entwickelt wie ein Säugling, ausreichte, ihm eine normale Eingliederungshilfe zu geben. Normale Eingliederungshilfe hieß, in einer Gruppe mit 15 Kindern wird zusätzlich eine Erzieherin eingebunden, um drei bis vier Kinder mit einer



Behinderung zu betreuen. Doch wir merkten nach kurzer Zeit, dass wir Janniks Bedürfnissen unter diesen Umständen nicht gerecht werden konnten. Janniks Assistenzbedarf war zu hoch und es dauerte nicht lange, bis die Eltern der anderen Kinder mit der Forderung zu mir als Leiterin kamen, hier eine andere Lösung zu finden. Es wurden Argumente gebracht, wie: „Es gibt eben Kinder, die man nicht integrieren kann“ und „Bilden sie doch eine Gruppe nur für behinderte Kinder. In anderen Einrichtungen ist das auch so. Die haben doch immer noch genügend Kontakt zu den anderen Kindern“. Die Sorgen der Eltern waren durchaus berechtigt. Also haben wir uns im Team zusammengesetzt und nach Lösungen gesucht. Was für uns jedoch von vornherein klar war, dass wir das Kind nicht aus der Gruppe nehmen würden, denn das widersprach unserer Vorstellung von Integration. Unsere Überlegungen konzentrierten sich auf drei Schwerpunkte:

1. Wir mussten dafür sorgen, dass es Jannik in der Gruppe gut ging und dass er einen würdigen Platz innerhalb der Kindergemeinschaft einnahm. Mit dem vorhandenen Personal war das nicht möglich, also tauschten wir innerhalb unseres Hauses Personal aus.
2. Wir stellten fest, dass wir diese Herausforderung nicht allein meistern konnten. Deshalb bauten wir das Netzwerk zwischen Therapeuten, Kinderärzten, Sozialamt und den Eltern des Kindes weiter aus. Nach ungefähr einem halben Jahr waren die Ärzte und das Sozialamt bereit, uns eine 1:1-Betreuung für einige Stunden zu genehmigen. So ist es bis heute geblieben.
3. Wir hatten beschlossen, mehr Öffentlichkeitsarbeit zu betreiben. Wir wollten die kleinen Fortschritte, die wir erzielten, transparent machen, um zu zeigen, welches große Potenzial in der gemeinsamen Betreuung von Kindern mit und ohne Behinderung liegt. Zudem wollten wir erreichen, dass auch die Eltern von Jannik in die Gruppengemeinschaft eingebunden werden.

Wir erlebten oft, dass sich die Eltern von Kindern mit Behinderung außen vor fühlen. Um dem entgegen zu wirken, haben wir viele verschiedene Veranstaltungen organisiert, manchmal ganz einfache Sachen wie z.B. Plätzchenbacken in

der Weihnachtszeit. Hierbei kamen Janniks Mutter und die Mütter anderer Kinder in Kontakt. So entwickelten sich Freundschaften, die über den Kindergarten hinaus gepflegt wurden. Jannik ist heute mit seinen Eltern voll und ganz in die Gruppengemeinschaft integriert. Ganz selbstverständlich nimmt die Familie an allen Aktivitäten der Gruppe teil.

Als wir mitten in den Schwierigkeiten mit Jannik steckten, las ich im Internet, dass die Paul-Lechler-Stiftung in Stuttgart einen Preis ausschreibt, um die Inklusion im Kleinkindalter zu fördern. Wir haben uns beworben. Eine Kommission kam zu uns in den Kindergarten, um sich ein Bild von der Arbeit vor Ort zu machen. Diese Menschen waren von der Atmosphäre in unserem Haus so beeindruckt, dass wir einer der zwei Preisträger des Jahres 2010 wurden. Das war im Internet nachzulesen und so erhielten wir Einladungen aus verschiedenen Bundesländern, um über unseren Weg zu Integration von Kindern mit Behinderung im Kindergartenalter zu berichten.

Die Erfahrungen, die wir in unserer Einrichtung gemacht haben, lassen sich so zusammenfassen: Durch unsere Arbeitsweise entwickelten die Kinder eine sehr positive Grundstimmung, was uns sowohl die Therapeuten als auch die Kinderärzte bestätigten.

Die Kinder zeigten ein hohes Maß an Sozialkompetenz. Die Kinder mit Behinderung werden von den anderen Kindern in ihrer Individualität wahrgenommen. Sie wissen z.B., dass sich Jannik nicht aus eigener Kraft bewegen kann, aber er freut sich, wenn man ihm etwas ins Bett legt, das einen hohen Kontrast oder eine schöne Farbe hat. Dann lacht er und die anderen Kinder freuen sich mit ihm. Sie akzeptieren ihn und nehmen ihn mit. Sie schieben z.B. den Wagen und das Karussell, damit er auch mal fahren kann.

Ich denke, dieses Einfühlungsvermögen ist uns Menschen angeboren, wir müssen nur dafür sorgen, dass die Kinder das nicht verlernen.

Wir beobachten, dass die Kinder mit Behinderung viele Impulse von den anderen Kindern bekommen und dadurch mitziehen und sich gut entwickeln. Auch die Eltern dieser Kinder fühlen sich bei uns dazu gehörend. Förderlich für diesen Prozess waren die Offenheit und die Bereitschaft unserer

Mitarbeiter, den Eltern fachkompetent und beratend zur Seite zu stehen.

Damit Inklusion Normalität in Kindertageseinrichtungen werden kann, müssen zwar die materiellen Bedingungen gegeben sein, aber noch viel wichtiger ist eine angemessene Personalausstattung. Diese sollte über einen kürzeren, nicht so hochbürokratischen Weg zu erreichen sein. Ebenso bedeutungsvoll sind die Qualifikation und die Haltung der Erzieherinnen. Die Vernetzung zwischen den einzelnen Fachdisziplinen muss schließlich auch gut ausgebaut sein. Sind diese grundlegenden Elemente gegeben, kann der Kindergarten ein Ort sein, wo Kinder mit und ohne

Behinderung gut zusammen leben. Letztendlich lohnt sich jede Anstrengung, denn es wächst eine Generation heran, die keine Berührungängste mehr mit dem Anderssein hat.

Um zu meiner Eingangsfrage zurück zu kommen: Ist Inklusion Wunschdenken oder Realität? Nach meiner ganz persönlichen Meinung ist Inklusion ein sehr komplexer, anspruchsvoller Prozess. Ihn vollends umzusetzen ist vergleichbar mit den Sternen am Himmel, man kann sie kaum erreichen, aber man kann sich an ihnen orientieren. Wir in der Kita „Abenteuerland“ sind auf einem guten Weg.

## Verabschiedung

Mit diesen Impulsen und Gedanken schließe ich das Fachforum „Früh starten: Inklusion in der Kita“ und danke für Ihre Mitwirkung. Ein besonderer Dank gilt Dieter Eckert und seinem Team für die gelungene Vorbereitung und Durchführung.

*Markus Schnapka, Stadt Bornheim, AWO Bundesausschuss für Jugend- und Bildungspolitik*



