



nifbe-Themenheft Nr. 22

Inklusion in der Krippe

*Timm Albers
Tanja Jungmann*

Schutzgebühr 2 Euro

Gefördert durch:



**Niedersächsisches Ministerium
für Wissenschaft und Kultur**

Inklusion in der Krippe

Abstract:

Mit dem Inkrafttreten der UN-Konvention zum Schutz der Rechte von Menschen mit Behinderung in der Bundesrepublik Deutschland stehen auch Krippen vor der Aufgabe, das gemeinsame Aufwachsen aller Kinder in der pädagogischen Praxis zu ermöglichen. Nicht mehr die Frage danach, ob ein Kind überhaupt aufgenommen werden kann, sondern vielmehr die Frage, welche Bedingungen in der Institution geschaffen werden müssen, um den individuellen Bedürfnisse aller Kinder gerecht zu werden, sollte das frühpädagogische Handeln unter der Zielperspektive von Inklusion bestimmen. Im Ausbau der Kindertagesbetreuung liegen große Chancen, wenn der bildungspolitische Blick vor allem auf die Weiterentwicklung der Qualität gerichtet wird.

In dem vorliegenden Themenheft wird zunächst dargestellt, an welchen Stellen die Praxis der Integration von Kindern mit Behinderung in der Krippe an strukturell bedingte Grenzen stößt und welche Chancen, aber auch Herausforderungen mit der Perspektive einer Pädagogik der Vielfalt verbunden sind, die die Bedürfnisse und Ausgangslagen aller Kinder in den Fokus nimmt. Auf der Basis von Forschungsergebnissen werden abschließend Impulse für die Weiterentwicklung von Krippen formuliert.

Gliederung

- 1. Bildung für alle von Anfang an**
- 2. Von der Integration zur Inklusion**
- 3. Inklusion betrifft alle Kinder**
- 4. Inklusion und professionelles Handeln**
- 5. Inklusion als Motor der Qualität**
- 6. Zusammenarbeit mit den Frühen Hilfen**
- 7. Fazit**
- 8. Literatur**

1. Bildung für alle von Anfang an

Die pädagogische Qualität in der KiTa übt entscheidenden Einfluss auf die Entwicklungschancen von Kindern aus

Die durch die PISA-Debatte angestoßene Entwicklung von Bildungs- und Orientierungsplänen in den einzelnen Bundesländern hat dazu beigetragen, Bildungsprozesse nicht mehr auf die Institution Schule zu beschränken. Als erster „geplanter Bildungsort“ (Rauschenbach 2005, S. 4) nimmt die Krippe in diesem Zusammenhang einen wichtigen Stellenwert ein. Unbestritten werden die Grundlagen für eine erfolgreiche Bildungsbiographie zwar in der Familie gelegt und diese nimmt auch später noch einen zwei bis drei Mal so großen Einfluss auf die kindliche Entwicklung wie die Kindertageseinrichtung und die Schule. Aber dennoch besteht die Hoffnung, herkunftsbedingte Benachteiligungen zumindest zum Teil und nachgewiesenermaßen am wirksamsten in frühen Entwicklungsphasen durch eine qualitativ hochwertige Betreuung außerhalb der Familie kompensieren zu können. Somit besteht fachliche Einigkeit darüber, dass der allein auf die Quantität ausgerichtete Ausbau dem Anspruch auf Bildung von Anfang an widerspricht (z.B. Laewen 2007): Tietze et al. (1998) konnten belegen, dass nicht der Besuch einer Kindertageseinrichtung allein, sondern vielmehr die pädagogische Qualität einen entscheidenden Einfluss auf die Entwicklungschancen von Kindern ausübt. Die mit dem Tagesbetreuungsbaugesetz (BMFSFJ 2005) angestoßenen Herausforderungen decken in diesem Zusammenhang die Notwendigkeit „grundlegende[r] und intensive[r] (Weiter-)Entwicklungsbemühungen“ (Roßbach 2008, S. 322) für die frühpädagogische Praxis auf. Wie Inklusion in diesem Verständnis zu einem Qualitätsmerkmal von Krippen werden kann, wird im Folgenden ausgeführt. Zunächst geht es dabei um Unterschiede in der Praxis der Integration im Vergleich zur Praxis der Inklusion.

2. Von der Integration zur Inklusion

Inklusion setzt insofern ein Verständnis von Normalität und Vielfalt in einer Gesellschaft voraus, das von einer grundsätzlich heterogenen Gesellschaftsstruktur ausgeht, in der sich Menschen in vielfacher Hinsicht (z.B. Geschlecht, soziale Herkunft, ethnischer und kultureller Hintergrund, Alter, körperliche Verfassung, Intelligenz) voneinander unterscheiden.

Mit dem Begriff der Inklusion verbindet sich der Gedanke, allen Kindern ein gemeinsames Aufwachsen zu ermöglichen

Mit dem Begriff der Inklusion verbindet sich der Gedanke, allen Kindern ein gemeinsames Aufwachsen zu ermöglichen. Inklusion kann dabei als konsequente Weiterentwicklung der Integrationsbestrebungen der 1970er Jahre verstanden werden, die sich zum Ziel gesetzt hatten, die gemeinsame Bildung von Kindern mit und ohne Behinderung in Kindergarten und Schule voranzutreiben. Vor allem der Initiative von Eltern ist es dabei zu verdanken, dass die Integration von Kindern mit Behinderung in Kindertageseinrichtungen mittlerweile die Regel ist und die Unterstützung in Sondereinrichtungen die Ausnahme bleibt. In diesem Kontext versteht sich Inklusion auch als umfassendes Konzept zur Überwindung von Benachteiligung und Diskriminierung im Bildungssystem aufgrund individueller Zuschreibungen oder Merkmale zugunsten einer Orientierung an den Ressourcen eines jeden Kindes.



Kindertageseinrichtungen gehen im Vergleich zu Schulen grundsätzlich offener mit der Vielfalt um, da sie traditionell nicht auf Segregation und Homogenisierung von Lerngruppen ausgerichtet sind. Sie ermöglichen ein Zusammenleben von Kindern, die sich aufgrund ihres Geschlechts, ihrer Herkunft, ihrer körperlichen, kognitiven, sprachlichen, kulturellen und sozial-emotionalen Voraussetzungen voneinander unterscheiden. Dies impliziert nicht, dass alle Kinder in einer Einrichtung gleich sind, sondern vielmehr, dass alle Kinder trotz ihrer Unterschiedlichkeit über die gleichen Rechte verfügen (vgl. unter 4. Begriff der egalitären Differenz, Prengel 2010).

Im gemeinsamen Aufwachsen von Anfang an besteht dabei eine große Chance. So geht man in der Einstellungsforschung, die sich mit Bewertungen, Vorurteilen und Zuschreibungen von Personen und Personengruppen beschäftigt, davon aus, dass Kinder sich mit zunehmenden Alter immer negativer gegenüber Andersartigkeit und Vielfalt äußern, Vorurteile und Zuschreibungen von Erwachsenen übernehmen und schon ab dem achten Lebensjahr eine recht stabile Einstellung gebildet haben (Nickel 1999). Erleben Kinder jedoch Vielfalt schon früh als Normalität, ergeben sich daraus Chancen für die Entwicklung und Sozialisation: In heterogenen Krippen und Kindertageseinrichtungen begegnen sie anderen Kulturen und Sprachen mit Interesse, vergleichen unterschiedliche körperliche Voraussetzungen mit ihren eigenen Möglichkeiten und zeigen sich offener gegenüber entdeckten Unterschieden, Abweichungen und Andersartigkeit. Sie stellen dabei immer auch Fragen („Warum kann die noch nicht laufen?“) und benötigen Unterstützung von Erwachsenen, die diese einfühlsam und kompetent beantworten können. Die Kategorie „Behinderung“

Im gemeinsamen Aufwachsen von Anfang an besteht eine große Chance

Die professionelle Perspektive richtet sich weg von den Defiziten des Kindes hin zu den Gestaltungsmöglichkeiten, Ressourcen und Teilhabechancen

spielt dabei zunächst noch keine Rolle, aber der bloße Kontakt zu Kindern mit Behinderung führt auch nicht zwangsläufig zur sozialen Integration und zum Abbau von Vorurteilen, vielmehr ist hierfür die professionelle Responsivität der frühpädagogischen Fachkräfte von besonderer Bedeutung (Gutknecht 2010; Jungmann & Albers 2013). Die professionelle Perspektive richtet sich dabei weg von den Defiziten des Kindes hin zu den Gestaltungsmöglichkeiten in der Umgebung und den individuellen Ressourcen und Teilhabechancen eines Kindes. Eine wichtige Aufgabe der frühpädagogischen Fachkräfte besteht neben der individuellen Bildung, Betreuung und Erziehung entsprechend auch in der Unterstützung bei der Lebensbewältigung und der sozialen Eingliederung der Kinder und ihrer Familien. Ziele einer solchen Pädagogik der Vielfalt sind Chancengleichheit, Antidiskriminierung, soziale Gerechtigkeit und Teilhabe (Weltzien & Albers 2014). Eine inklusive Frühpädagogik lenkt die Blickrichtung somit nicht auf die Beeinträchtigung oder das Merkmal eines Kindes, sondern auf die Passung in den ablaufenden Interaktionsprozessen zwischen dem Kind und seiner Umwelt.

3. Inklusion betrifft alle Kinder

In der Auseinandersetzung mit einer heterogenen Gruppe in der Krippe wird der Blick auf die unterschiedlichen Voraussetzungen der Kinder gerichtet. Festzuhalten ist jedoch, dass individuelle Kategorisierungen wie „Kind mit Migrationshintergrund“, „Kind mit Behinderung“ oder „Kind aus sozial schwachen Verhältnissen“ nicht zu festgeschriebenen Erwartungen bei den Fachkräften und damit zur Verfestigung von Vorurteilen führen dürfen. Der kulturelle Hintergrund eines Kindes kann beispielsweise nicht ohne den Zusammenhang von Geschlecht, sozialen Status, Einkommen, Bildungshintergrund, Religion und Alter betrachtet werden.

Da Behinderungen aus der Wechselwirkung von Beeinträchtigungen und sozialen Faktoren entstehen, ist ein mehrdimensionaler Blick auf das Kind nötig

Da Behinderungen aus der Wechselwirkung von Beeinträchtigungen und sozialen Faktoren entstehen, ist ein mehrdimensionaler Blick auf das Kind nötig: Behinderte oder von Behinderung bedrohte Kinder haben in Krippen zunächst einfach individuelle Voraussetzungen und Bedürfnisse, denen durch adäquate Unterstützung im Sinne einer gelungenen Passung entsprochen werden muss. Dies eröffnet eine professionelle Perspektive weg von den Defiziten des Kindes oder seiner familiären Voraussetzungen hin zu den Gestaltungsmöglichkeiten seines Alltags und seiner Umgebung. In der Heil- und Sonderpädagogik wird die Tatsache aufgegriffen, dass individuelle Beeinträchtigungen in Bereichen auftreten, die sich überschneiden und beim einzelnen Kind in ihrer spezifischen Erscheinung auftreten können. Statt der klassischen Spezifizierung im Hinblick auf die verschiedenen Behinderungsarten und damit einhergehenden speziellen Förderkonzepten für spezielle Kinder, richtet sich nunmehr der Blick auf die vielfältigen Einflussfaktoren im Sinne einer Betrachtung von Risiko- und Schutzfaktoren für die kindliche Entwicklung. Dazu zählen einerseits kindbezogene Faktoren wie Begabungen, Interessen und Abneigungen, andererseits wird das Kind aber auch im Kontext seiner Familie und der Einrichtung gesehen. So kann die Krippe oder der Kindergarten zu einem bedeutsamen Schutzfaktor für ein Kind werden, wenn auf die Bedürfnisse und die Voraussetzungen angemessen reagiert wird.



In diesem Verständnis gilt es innerhalb inklusiver Krippen und Kindergärten für die Verwobenheit der unterschiedlichen Dimensionen zu sensibilisieren, ohne dass dies zu einer Verengung der Perspektive führt.

„Nehmen wir das ernst, so können beim Betrachten einer Kindergruppe ähnlich dem Blick auf ein Stück buntes Textilgewebe unterschiedliche „Fäden“ mit den Augen verfolgt werden, die zusammen das Gewebe aus Verschiedenheit ausmachen. Wir können aber niemals alle Fäden gleichzeitig erkennen – wie wir auch Verschiedenheiten in Kindergruppen nie vollständig erfassen können.“(Seitz 2009, S. 7).

Auch wenn die bildungspolitische Diskussion um Vielfalt derzeit vor allem im Hinblick auf die Kategorien Migration, Behinderung, Geschlecht und sozialer Hintergrund geführt, verdeutlicht die pädagogische Praxis, dass eine Dimension immer auch das Zusammenspiel der unterschiedlichen Lebenslagen der Familie und der Fachkräfte einbeziehen muss. Dabei zeigt sich, dass Versuche einer differenzierten Darstellung von Vielfalt in der Frühpädagogik zu umfangreichen weiteren Kategorisierungen führen, die sich in ihren Grenzen überschneiden: Die Zuordnung von Unterschieden ist daher häufig uneindeutig, vielen Formen können mehrere Dimensionen solcher Systematiken zugeordnet werden, z.B. Geschlecht zu körperlichen Merkmalen, Geschlecht als soziale Zuschreibungen und als individuelle Ausprägung (Wenning 2010).

Die Trennung der unterschiedlichen Dimensionen von Vielfalt birgt ebenso wie die Zusammenarbeit mit anderen Professionen die Gefahr der speziellen Zuständigkeitszuschreibung der Fachkräfte für vermeintlich eindeutig definierte Gruppen von Kindern in der Kindertageseinrichtung. Beispielsweise fördert die heilpädagogische Fachkraft Kinder mit einer diagnostizierten Behinderung, während die Sprachförderkraft Kinder mit einer anderen Herkunfts-

Eine Dimension betrifft das Zusammenspiel der unterschiedlichen Lebenslagen der Familien und der Fachkräfte

sprache als Deutsch unterstützt. In einer intersektionalen Perspektive sollte aber insbesondere das Zusammenspiel der unterschiedlichen Voraussetzungen eines Kindes zu einer veränderten pädagogischen Praxis führen, die von einem Kompetenztransfer gekennzeichnet ist. Die jeweils individuellen Perspektiven der pädagogischen, medizinischen und therapeutischen Fachkräfte werden in gemeinsamen Fallbesprechungen eingebracht und hinsichtlich der Konsequenzen für den pädagogischen Alltag in der KiTa koordiniert.

Amirpur (2013) macht deutlich, dass Konzepte wie die Geschlechterpädagogik, die Interkulturelle Pädagogik, die Antidiskriminierungspädagogik oder die Disability Studies die jeweilige Zugehörigkeit eines Kindes im Hinblick auf die pädagogische Praxis, die Rolle der pädagogischen Fachkräfte, der Raumgestaltung und des Materialangebots reflektieren, diese aber vor allem im Hinblick auf die als zentral erachtete Differenzkategorie fokussieren. Auch unter der derzeit vorherrschenden Orientierung an den Prämissen inklusiver Pädagogik kommt es noch zu selten zu einem Austausch über die einzelnen „Spezialgebiete“.

Die Autorin verweist in diesem Zusammenhang z.B. auf Forderungen, dass sich Träger der Behindertenhilfe gegenüber interkulturellen Angeboten öffnen müssen. Dazu benötigen pädagogische Fachkräfte ein Fachwissen im Umgang mit Kindern und Familien deutscher und nichtdeutscher Herkunft, sowie die entsprechenden Bedingungen des Aufwachsens. Gleichzeitig müssen den Familien Wege aufgezeigt werden, um sich im Unterstützungssystem externer Fachdienste zurechtzufinden.

Die Sicht auf Familien mit Zuwanderungsgeschichte ist aus der Perspektive pädagogischer Praxis meist problemorientiert und mit Vorurteilen verbunden. Amirpur (2013, S. 14ff) bietet in ihrer Expertise zu den Dimensionen Migration und Behinderung einen Einblick in die Lebenssituation von Familien mit Zuwanderungsgeschichte, die Erfahrungen mit staatlichen bzw. wohlfahrtsorganisatorischen Unterstützungsangeboten im Bereich der Behindertenhilfe gesammelt haben. Dabei wird insbesondere hervorgehoben, dass die Migrationssituation im Umgang mit der Behinderung ihres Kindes einerseits eine zentrale Rolle und andererseits migrationsspezifische Barrieren in der Inanspruchnahme von Leistungen sowie in den Partizipationsmöglichkeiten der Kinder und Familien offensichtlich werden. Dies betrifft beispielsweise die Konfrontation der Familie mit dem Thema Behinderung bei der Diagnoseeröffnung durch medizinische Fachkräfte, wie der folgende Auszug aus einem Interview von Amirpur (2013, S. 24) eindrücklich illustriert.

„Dann kamen wir ins Krankenhaus, dann haben die erzählt von Ausdrücken mit Down-Syndrom und solche Dinge, wovon man am Anfang natürlich keine Ahnung hat. Wir machten uns Sorgen, was das ist, Down-Syndrom. Sie versuchten uns daraufhin zu beruhigen und sagten, er wird nicht kriminell, aber er wird auch kein Ingenieur.“

In ihren Interviews mit Eltern arbeitet Amirpur (2013) migrationsspezifische Barrieren heraus, die sich in der Suche der Familien nach Informationen zu bestimmten Themenbereichen offenbaren. Sprachliche Hürden führen dazu, dass auch in Beratungsgesprächen keine gezielten Nachfragen gestellt werden können oder notwendige Hintergrundinformationen nicht in der Herkunftssprache bereitgestellt werden. Die Teilhabechancen des Kindes und seiner Familie sind damit deutlich eingeschränkt.

Das Zusammentreffen von Migrationshintergrund und Behinderung stellt besondere Herausforderungen

Amirpur hebt entsprechend die Bedeutung einer intersektionalen Perspektive im Kontext von Migration und Behinderung hervor, indem sie deutlich macht, dass die Heterogenitätsdimensionen oft von sozialen Faktoren überlagert werden. Frühpädagogische Fachkräfte sollten daher zunächst ohne feste Vorerwartungen versuchen, die Lebenssituation der Familie zu verstehen. Dabei tragen „rezeptartige Konzepte zur ‘Kultur der Anderen’, die die soziale Komplexität zu vereinfachen versuchen, wenig zur Verbesserung der Situation der Kinder bei“ (ebd., S. 35). Stereotype Vorstellungen benötigen jedoch eine lange Zeit, um abgebaut zu werden.

4. Inklusion und professionelles Handeln

Während die Frühpädagogik stets darauf ausgerichtet war „Passungen zwischen den heterogenen Lebenslagen von jungen Kindern und deren Familien sowie den Angeboten für Bildung, Betreuung und Erziehung der Kinder herzustellen“ (Sulzer & Wagner 2011, S. 8), wurde die in der Sonder- und Integrationspädagogik bekannte Diskussion um Integration und Inklusion in der frühpädagogischen Fachöffentlichkeit lange Zeit nur vereinzelt wahrgenommen. So existiert an der Fachhochschule Emden/Leer zwar bereits seit 2004 ein Studiengang mit dem Profil inklusive Frühpädagogik, die Anforderungen an frühpädagogische Fachkräfte werden bundesweit jedoch erst im Anschluss an die Behindertenrechtskonvention in aktuellen Expertisen (Prenzel 2010; Sulzer & Wagner 2011) der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte des Deutschen Jugendinstituts expliziert. Prenzel (2010) arbeitet bildungstheoretische, empirische und pädagogische Grundlagen für die Theoreme Heterogenität und Inklusion in der Frühpädagogik heraus und liefert damit eine bedeutende Grundlage für die Diskussion um Anforderungen an eine inklusive Frühpädagogik. Es wird dabei deutlich, dass der Begriff der Inklusion die komplexen Ausgangslagen von Kindern in den Blick nimmt. Prenzel (2010, S. 23) benennt in diesem Zusammenhang soziokulturelle Lebenslagen einschließlich soziokultureller Milieus, die Akteursperspektive sowie die informelle Ebene akzentuierender Lebensstile und Biografien. Dazu kommen die auf Bildungsprozesse im engeren Sinne bezogenen leiblichen, emotional sozialen und kognitiven Lernausgangslagen, die u. a. Lernprofile, Lernniveaus, Lernstile und ökosystemische Lernkontexte umfassen. Lebenslagen, Lebensstile und Lernausgangslagen der Kinder können daraufhin analysiert werden, wie sie mit vertikalen Hierarchien verwoben sind und was Inklusive Pädagogik zu ihrer Enthierarchisierung beitragen kann.

Inklusion nimmt die komplexen Ausgangslagen von Kindern in den Blick und geht von einer „egalitären Differenz“ aus

Die Autorin entwickelt eine Definition von Heterogenität, welche sie mit dem Begriff der „egalitären Differenz“ (2010, S. 2) konkretisiert: Grundlage des Zusammenlebens ist demnach die Gleichheit aller Menschen auf der Grundlage der Menschenrechte (Egalität). Differenz wird in diesem Verständnis als freiheitliches und gleichberechtigtes, nicht hierarchisches Zusammenleben von Individuen verstanden. Diese Wertschätzung von Heterogenität wird im Deutschen insbesondere im Wort Vielfalt deutlich und prägt in diesem Verständnis auch das Konzept der Pädagogik der Vielfalt (vgl. Prenzel 2006). Die Herausforderung für frühpädagogische Fachkräfte besteht darin, dass neben der individualisierenden Perspektive auf das Kind und universellen Fragestellungen gegenüber allen Menschen auch Sensibilität gegenüber kollektiven Er-



kenntnissen zu Gruppen (Kinder mit Migrationshintergrund, Kinder mit Behinderung) gezeigt werden sollte: „Für professionelles pädagogisches Handeln kommt es darauf an, verallgemeinertes Regelwissen zu typischen kindlichen Lebenslagen mit auf Einzelfall bezogenem Fallverstehen zu kombinieren“ (Pregel 2010, S. 3).

Viernickel, Nentwig-Gesemann, Harms, Richter und Schwarz (2011) legen in diesem Zusammenhang einen Orientierungsrahmen für die Ausbildung von frühpädagogischen Fachkräften vor, der den Gedanken von Inklusion in den Vordergrund stellt und für den Bereich der Arbeit mit Kindern von Null bis Drei konkretisiert. Die Autorinnen stellen heraus, „dass bereits ab dem ersten Lebensjahr Kinder mit Behinderungen barrierefreie Zugänge zu frühpädagogischen Institutionen erhalten müssen (Viernickel et al. 2011, S. 23). Inklusion solle daher „selbstverständlicher Bestandteil aller sozialwissenschaftlichen Ausbildungs- und Studiengänge sein“.

5. Inklusion als Motor der Qualität

Die Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit (Nubbek 2012) stellt den deutschen Krippen und der Tagespflege ein mittelmäßiges Zeugnis aus: Über 80 Prozent der außerfamiliären Betreuungsformen liegen hinsichtlich der pädagogischen Prozessqualität in der Zone mittlerer Qualität. Gute Prozessqualität wird in weniger als 10 Prozent der Einrichtungen gemessen, unzureichende Qualität zeigt sich dagegen in deutlich mehr als 10 Prozent der Fälle.

In den Untersuchungen von Heimlich und Behr (2007) zur Qualität der integrativen Krippen in München stellt sich dagegen ein anderes Bild dar: Der Gesamt-

mittelwert der untersuchten Krippen liegt bei 5,4 und ist damit im Bereich der guten bis ausgezeichneten Qualität angesiedelt. In den Qualitätsdimensionen „Interaktionen“ und „Eltern und Erzieherinnen“ schnitten die untersuchten Krippen besonders gut ab. Das gemeinsame Spielen von Kindern mit und ohne Behinderung wurde von annähernd allen Befragten als vorteilhaft bewertet. Bei der Frage nach der Zufriedenheit mit der Einbeziehung von Fachdiensten in die pädagogische Arbeit ergibt sich eine deutlichere negative Abweichung, insgesamt wird jedoch ein ausgesprochen positives Bild der pädagogischen Qualität in den untersuchten Einrichtungen gezeichnet.

Die Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung eines Modellprojekts des Landschaftsverband Westfalen-Lippe durch Seitz und Korff (2008) weisen einerseits auf die entwicklungsförderliche Wirkung des gemeinsamen Aufwachsens von Kindern mit und ohne Behinderung hin und lassen die Formulierung von Qualitätsindikatoren zu: Das Hauptergebnis der Autorinnen besteht darin, dass sie der integrativen Krippe präventive und kompensatorische Effekte zuschreiben. Sie stellen gleichzeitig jedoch auch Veränderungsbedarfe in den Einrichtungen heraus, die sich beispielsweise auf den Austausch von Eltern und Fachkräften beziehen und auf die erhöhten (Personal-)Ressourcen bei Kindern mit Unterstützungsbedarf hinweisen. Dazu formulieren sie drei zentrale Gelingensbedingungen:

1. Die klare konzeptionelle Ausrichtung auf die Arbeit mit Kindern bis zu drei Jahren und auf Integration / Inklusion,
2. die Verfügbarkeit inklusionspädagogischer Kompetenzen und
3. die Beratung und Kooperation bezogen auf die Erziehungsberechtigten und die Arbeit in multiprofessionellen Zusammenhängen (z.B. mit Therapeuten und Frühförderkräften).

In einer eigenen Erhebung (Albers et al. 2011) konnten wir in Bezug auf die untersuchten integrativen Krippen die Ergebnisse von Seitz und Korff bestätigen. Inklusive Arbeit setzt den Aussagen der von uns befragten Fachkräfte und Eltern zufolge die Bereitschaft zu interdisziplinärer Zusammenarbeit voraus – mit Krankengymnasten, Sprach- und Ergotherapeuten, Kinderärzten, dem Sozialpädiatrischen Zentrum und dem Jugendamt. Häufig findet bei Aufnahme eines Kindes mit Behinderung eine Vernetzung mit der betreuenden Frühförderstelle statt. Da sich die inhaltliche Arbeit mit Kind und Eltern von der Einzelsituation in der Frühförderung zur Förderung in der Gruppe verändert, ist eine gute Vorbereitung und Begleitung wichtig, die auch die Eltern einbeziehen muss. Die intensive und individuelle Begleitung, die von der Frühförderkraft geleistet wird, verändert sich für Kind und Eltern, was die folgende Aussage verdeutlicht:

„Ich denke, dass die Fachkräfte im Kindergarten sehen können, was mir wichtig war in der Arbeit mit dem Kind. Dass die das so auf der einen Seite natürlich weiterführen können, auf der anderen Seite ist ihre Arbeit natürlich auch eine ganz andere. Und ich denke, das ist wichtig für mich auch vorzubereiten, im Sinne, es den Eltern klar zu machen, dass sich das auch verändern wird für ihr Kind. Dass es diese Einzelsituation nicht geben wird, dass die Heilpädagogin eine andere Aufgabe hat, als ich in der Frühförderung: Dass diese Eins-zu-Eins-Situation aufgelöst wird und das Kind ganz andere Lernfelder hat, die dann begleitet werden.“

Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung weisen auf die entwicklungsförderliche Wirkung des gemeinsamen Aufwachsens von Kinder mit und ohne Behinderung hin

Inklusion setzt die Bereitschaft zu interdisziplinärer Zusammenarbeit voraus

Wie die Arbeit in multiprofessionellen Teams zu einer Erweiterung der eigenen Arbeit werden kann, illustriert wiederum die Aussage einer frühpädagogischen Fachkraft:

„Dass dann der Therapeut da sitzt mit dem Kind, was eben die Therapie bekommt, und dass andere auch dazu kommen können und mitarbeiten dürfen. Für uns (als Pädagogen) ist das natürlich immer klasse: Wir gucken immer gerne rein, auch damit wir uns Sachen abgucken und das auch machen können.“

Die Gestaltung der Zusammenarbeit zwischen Team und Therapeut kann den Interviews zufolge dabei sehr unterschiedlich aussehen: Teilweise ist es möglich, therapeutische Angebote direkt in das Gruppengeschehen zu integrieren, teilweise findet die Therapie in Einzelförderung, in einer Zweier- oder Kleingruppe statt. Viele der von uns untersuchten Einrichtungen kooperieren in ihren Arbeitsabläufen fest mit bestimmten Therapeutinnen. Auf diese Weise haben Team und Therapeutinnen die Möglichkeit, eine gemeinsame Haltung zu ihrer Arbeit zu entwickeln und organisatorische Absprachen zu treffen. Insgesamt zeigen die Fachkräfte eine hohe Identifikation und Zufriedenheit mit ihrer Arbeit, auch wenn die Rahmenbedingungen nicht immer als ausreichend bezeichnet werden. Die Zusammenarbeit mit anderen Fachkräften wird als Qualitätsgewinn für die Arbeit im Team und für die eigene pädagogische Kompetenz erlebt.

***Zusammenarbeit mit Eltern
als Basis für eine kontinuierliche
und tragfähige pädagogische
Arbeit in der Krippe***

Als Basis für eine kontinuierliche und tragfähige pädagogische Arbeit in der Krippe wird darüber hinaus die Zusammenarbeit mit den Eltern gesehen. Der Erfolg von individueller Unterstützung und Förderung ist dabei nicht nur von der Verbesserung funktioneller Fähigkeiten, sondern vor allem auch von den Verständigungsprozessen zwischen therapeutischer Fachkraft, pädagogischer Fachkraft und der Familie abhängig. Übertragen auf die Arbeit in der Krippe weist das aus der Frühförderung bekannte Prinzip der Familienorientierung auf die Bedeutung der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft zwischen frühpädagogischen Fachkräften und Erziehungsberechtigten hin. Die Kindertageseinrichtung kann demnach nur zu einem wertvollen Schutzfaktor für die Entwicklung werden, wenn die Eltern als Experten für ihr Kind in die pädagogische Arbeit miteinbezogen werden. Dabei stehen stets die individuellen Fähigkeiten der Kinder als aktive Gestalter des eigenen Lebens im Mittelpunkt.

6. Zusammenarbeit mit den Frühen Hilfen

Eine wesentliche Dimension von Inklusion ist der Umgang mit sozialer Diversität. Den Auswirkungen sozialer Benachteiligung und die damit verbundenen Risiken für das Kindeswohl und die kindliche Entwicklung wird auch heute immer noch zu wenig Beachtung geschenkt. Dabei ist bereits seit vielen Jahren und auch in der aktuellen Forschung wiederholt bestätigt worden, dass 80 bis 90 Prozent der Kinder mit Lern- und Verhaltensbeeinträchtigungen im Schulalter aus sozial benachteiligten Verhältnissen kommen (z.B. Weiß, 2002). Da ihnen die medizinische Indikation als behindert oder von Behinderung bedroht für die Einleitung einer Frühförderung fehlt, fallen diese Kinder im



Vorschulalter häufig durch alle Netze. Darüber hinaus werden aber auch medizinische Vorsorgeangebote in geringerem Ausmaß in Anspruch genommen und gerade diese Kinder gehen nicht in die Krippe, weil ihre Eltern nicht die Voraussetzung der Erwerbstätigkeit erfüllen, um eine Krippenplatz zugewiesen zu bekommen. Da sozial benachteiligte Kinder aber besonders auf eine frühe Kompensation der Deprivationsbedingungen in der häuslichen Umwelt angewiesen wären und am stärksten davon profitieren könnten, ist die Ermöglichung eines Krippenbesuchs für sie besonders wichtig und ein wesentlicher Schritt zur Inklusion. Ein weiterer wesentlicher Aspekt ist wiederum die soziale Responsivität der pädagogischen Fachkraft. Denn gerade die Eltern, die es nach professioneller Einschätzung „am nötigsten haben“, kommen in der Regel nicht zu Elternabenden oder Gesprächen in die Einrichtungen und lassen sich nur schwer zu einer Annahme von pädagogischen Angeboten und Hilfen aktivieren (Gutknecht, 2010). Die Beschämungsrisiken und Ängste vor Gesichtsverlust sind gerade in Kooperation mit sozial benachteiligten Eltern vielfältig; jede Art von Belehrung kann zu Kontaktabbrüchen führen. Viele pädagogische Settings mit typischen pädagogischen Strategien (auf dem Elternabend Ideen sammeln und diese an die Tafel schreiben) sind mit einem hohen Kontaktabbruchsrisiko aufgrund eigener, negativer Bildungserfahrungen verbunden. Haug-Schnabel und Bensele (2003, S. 10) stellen fest:

„Von materiellen und sozialen Problemen überlastete Eltern, haben weder die Kraft, noch die Zeit, noch das Verständnis oder die Motivation, drohende psychosoziale Notstände ihrer Kinder zu sehen, noch akute Krisen zu erkennen und Hilfe zu suchen.“

Soziale Responsivität der pädagogischen Fachkraft als wichtiger Faktor im Umgang mit Eltern

Entlastung ist ein zentrales Thema sowohl in der Zusammenarbeit mit Eltern behinderter Kinder als auch mit sozial benachteiligten Familien

Für die Gruppe der sozialen Hoch-Risiko-Eltern hat sich gezeigt, dass Angebote, die auf ein „gemischtes Elternpublikum“ hin ausgerichtet sind, zu wenig passgenau sind und daher nicht greifen. Diese Eltern erleben als Allein-Erziehende zwischen vollständigen Familien oder als materiell schlecht gestellte zwischen wohlhabenderen Eltern in aller Schärfe ihre Außenseiterposition. Auch Erziehungsansprüche, die von einem Großteil der Elterngruppe geteilt werden, die aber für Eltern aus der Hoch-Risikogruppe als nicht umsetzbar in der eigenen Situation erscheinen, können zum Ausstieg aus der Gruppe führen. Entlastung ist somit ein zentrales Thema sowohl in der Zusammenarbeit mit Eltern behinderter Kinder als auch mit sozial benachteiligten Familien, denn entlastete Eltern können sich ihren Kindern besser zuwenden. Hierbei ist auch die sozialräumliche Vernetzung der Kinderkrippe mit der Frühförderung und weiteren familienunterstützenden Diensten unabdingbar. Weiterhin werden Maßnahmen zur Erhöhung von Elternkompetenz von beiden Elterngruppen am ehesten angenommen, wenn eine entsprechende Unterstützung der Familie bereits in den ersten Lebensjahren des Kindes beginnt (Haug-Schnabel & Bense 2003). Dabei haben sich vor allem zugehende oder niedrigschwellige Hilfen, wie Hausbesuche als erfolgversprechend erwiesen. Gerade Fachkräfte, die in Frühpädagogik, Frühen Hilfen und Frühförderung tätig sind, haben das Potenzial eine wichtige Multiplikatoren- und Vernetzungsfunktion zu übernehmen und durch frühe Inklusion späteren, sozial verursachten Bildungsungerechtigkeiten und Behinderungen, effektiv entgegenzuwirken (Jungmann & Albers 2013).

7. Fazit: Inklusive Krippen sind gute Krippen für alle Kinder!?

Die Qualität pädagogischer Prozesse zeichnet sich dadurch aus, dass die Fähigkeiten und Bedürfnisse der Kinder zum Ausgangspunkt für die Formulierung individueller Bildungsziele werden

Die hier dargestellten Anforderungen an eine inklusive Frühpädagogik in der Krippe werden insbesondere jene Einrichtungen erfüllen können, die die eigene Arbeit im ständigen Austausch reflektieren und ihre Erkenntnisse zur Weiterentwicklung nutzen. Die Qualität der pädagogischen Prozesse zeichnet sich dadurch aus, dass die Fähigkeiten und Bedürfnisse der Kinder zum Ausgangspunkt für die Formulierung individueller Bildungsziele werden. In engem Austausch mit der Familie und in Abstimmung mit begleitenden Maßnahmen wie Therapie, Frühförderung und Frühen Hilfen kann dies innerhalb des inklusiven frühpädagogischen Settings zu mehr Sicherheit im Umgang mit dem Kind führen und zur Grundlage eines vertrauensvollen Betreuungsverhältnisses werden. Eine Krippe, die Inklusion als Qualitätsmerkmal versteht, ist in diesem Verständnis eine gute Krippe für alle Kinder.

Um die Ansprüche einer inklusiven Pädagogik erfüllen zu können, bedarf es entsprechender Rahmenbedingungen und professioneller Fachkräfte. Dies stellt eine Herausforderung an Kostenträger und Leistungserbringer dar, da mit der UN-Behindertenrechtskonvention eine Anpassungsleistung des Systems an die Voraussetzungen und Bedarfe aller Kinder einhergeht. Die Rahmenbedingungen von Krippen müssen Standards genügen, nach denen jedes Kind unabhängig von Status oder Zuschreibung aufgenommen werden kann. Im Bedarfsfall muss flexibel und ohne Verzögerung die Bereitstellung zusätzlicher Ressourcen verfügbar gemacht werden. Dies betrifft die Personalstär-

ke, die Gruppengröße, die räumlichen Voraussetzungen, die Ausstattung mit Hilfsmitteln und Material sowie Fortbildungsmaßnahmen für die Fachkräfte. Auch wenn die Anforderungen an eine inklusive Bildung zunächst hoch erscheinen, kann man auf der Grundlage der dargestellten Forschungsergebnisse davon ausgehen, dass in einer inklusiven Einrichtung alle Kinder von der hohen pädagogischen Prozessqualität profitieren. Forschungsprojekte, die diese Hypothesen überprüfen, stehen jedoch noch aus.

Hohe Qualität spiegelt sich darin wider, dass Formen der Beobachtung und Dokumentation der Fähigkeiten und Bedürfnisse der Kinder als ein Ausgangspunkt für die Formulierung individueller Bildungsziele gesehen werden. In engem Austausch mit der Familie und in Abstimmung mit begleitenden Maßnahmen wie Therapien, der Frühförderung und den Angeboten der Frühen Hilfen kann dies zu mehr Sicherheit im Umgang mit dem Kind mit (drohender) Behinderung führen und zur Grundlage einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft werden.

Die Aussage einer Mutter fasst die Chancen der frühen Inklusion abschließend anschaulich zusammen:

„Was hat sich für uns verändert? Ja, dass es für uns ganz normal ist, dass unser Kind in einer Krippe ist, in einer ganz normalen Krippe. Und ihre rasende Entwicklung zu sehen, die wirklich extrem ist. Und auch die Leute zu haben, die sich mitfreuen, wie sie sich entwickelt, und dann auch mit Begeisterung erzählen, was sie so macht. Und das ist natürlich auch schön, wenn man diese Freude teilen kann mit den anderen. Das fühlt sich schon gut an. Genau. Es hat einfach Normalität, sie dort hinzubringen – wie jedes andere Kind auch.“

Beobachtung und Dokumentation der Fähigkeiten und Bedürfnisse der Kinder als ein Ausgangspunkt für die Formulierung individueller Bildungsziele

8. Literaturverzeichnis

- Albers, T., Bruck, S., Lüpke, S., Thomas, S. & Tremel, H. (2011). Kitas als Türöffner. Integrative Tageseinrichtungen für Kinder als Schlüssel zur gleichberechtigten Teilhabe. http://www.elterninitiativen-nds-hb.de/fileadmin/user_upload/pdf/kitas_als_Tueroeffner_Broschuere.pdf [Zugriff: 29.12.2013]
- BMFSFJ (2005). Das Tagesbetreuungsausbaugesetz (TAG). Gesetz zum qualitätsorientierten und bedarfsgerechten Ausbau der Tagesbetreuung und zur Weiterentwicklung der Kinder- und Jugendhilfe. Verfügbar unter: <http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Broschuerenstelle/Pdf-Anlagen/Tagesbetreuungsausbaugesetz-TAG,property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf> [Zugriff: 29.06.2012]
- Gutknecht, D. (2010). Professionelle Responsivität. Ein hochschulbezogenes Ausbildungskonzept für den frühpädagogischen Arbeitskontext U3. Dissertation an der PH Heidelberg. <http://d-nb.info/1008380415/34> [Zugriff: 16.01.2014]
- Haug-Schnabel, & Bensel (2003). Niederschwellige Angebote zur Elternbildung. <http://www.verhaltensbiologie.com/publizieren/fachartikel/elternbildung.pdf> [Zugriff: 16.01.2014].
- Heimlich, U. & Behr, I. (2007). Qualitätsstandards in integrativen Kinderkrippen der Landeshauptstadt München. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitforschung (Abschlussbericht). Forschungsbericht Nr. 8. Ludwig-Maximilians-Universität, Forschungsstelle integrative Förderung (FiF). München.
- Jungmann, T. & Albers, T. (2013). Frühe sprachliche Bildung und Förderung. München: UTB, Ernst Reinhardt.
- Laewen, H.J. (2007). Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen. In: Laewen, H.-J. & Andres, B. (Hrsg.). Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit. Bausteine zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen. Mannheim: Cornelsen.
- Nubbek Autorengruppe (2012). Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit. <http://www.nubbek.de> [Zugriff: 29.12.2013]
- Prengel, A. (2010). Inklusion in der Frühpädagogik – Bildungstheoretische, empirische und pädagogische Grundlagen. München: DJI.
- Prengel, A. (2006). Pädagogik der Vielfalt: Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. Wiesbaden: VS.
- Rauschenbach, T. (2005). Plädoyer für ein neues Bildungsverständnis. In: APuZ 12, 3-6.

- Rossbach, H.-G. (2008). Vorschulische Erziehung. In K.S. Cortina, A. Baumert, K. U. Leschinsky, K. U. /Mayer & L. Trommer (Hrsg.): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland (S. 283-324). Reinbek: Rowohlt.
- Seitz, S. & Korff, N. (2008). Modellprojekt Förderung von Kindern mit Behinderung unter drei Jahren in Kindertageseinrichtungen. http://www.lwl.org/lja-download/datei-download2/LJA/tagbe/behki/mpu3/1231320311_1/2008-U3-beh-Kinder-Abschlussbericht-Kurzfassung.pdf [Zugriff: 17.12.2013]
- Sulzer, A. & Wagner, P. (2011). Inklusion in Kindertageseinrichtungen - Qualifikationsanforderungen an die Fachkräfte. http://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/WiFF_Expertise_Nr._15_Annika_Sulzer_Petra_Wagner_Inklusion_in_Kindertageseinrichtungen.pdf [Zugriff: 17.12.2013]
- Tietze, W. (Hrsg.) (1998). Wie gut sind unsere Kindergärten? Eine Untersuchung zur pädagogischen Qualität in deutschen Kindergärten. Berlin: Luchterhand.
- Viernickel, S., Nentwig-Gesemann, I., Harms, H., Richter, S. & Schwarz, S. (2011). Profis für Krippen. Curriculare Bausteine für die Aus- und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte. Freiburg: FEL.
- Viernickel, S., Nentwig-Gesemann, I., Harms, H., Richter, S. & Schwarz, S. (2011). Profis für Krippen. Curriculare Bausteine für die Aus- und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte. Freiburg: FEL.
- Weiß, H. (2001). Armut und soziale Benachteiligung. Was bedeuten sie für die Heil- und Sonderpädagogik? Die neue Sonderschule, 46, 50-70.
- Weltzien, D. & Albers, T. (2014, im Druck). Vielfalt und Inklusion. Kindergarten heute Schwerpunktheft. Freiburg: Herder.

AutorInnen



Timm Albers

Timm Albers ist Professor für Inklusive Pädagogik an der Universität Paderborn. Zuvor war er Juniorprofessor für Frühkindliche Bildung in Karlsruhe. Zwischen 2005 und 2010 war er zuletzt als Akademischer Rat an der Leibniz Universität Hannover tätig und leitete dort das Forschungsnetzwerk Frühkindliche Bildung und Entwicklung. Als Gastprofessor der Freien Universität Bozen/Italien lehrt er seit 2009 im Studiengang Bildungswissenschaften für den Primarbereich, Zusatzausbildung zur Befähigung für den Integrationsunterricht in Kindergarten und Grundschule. Seine Schwerpunkte in Lehre und Forschung liegen in den Bereichen Inklusion in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen, Spracherwerb und Sprachliche Bildung bzw. alltagsintegrierte Sprachförderung (Fachkraft-Kind-Interaktion, Peerinteraktion, kommunikative Strategien von Kindern mit geringen Sprachkenntnissen im Deutschen), sowie der interdisziplinären Frühförderung.



Tanja Jungmann

Prof. Dr. Dipl. Psych. Tanja Jungmann ist Professorin für Sonderpädagogische Frühförderung und Sprachbehindertenpädagogik am Institut für Sonderpädagogische Entwicklungsförderung und Rehabilitation (ISER) der Universität Rostock. Ihr aktueller Forschungsschwerpunkt liegt auf der Professionalisierung pädagogischer Fachkräfte zur alltagsintegrierten Förderung aller Kinder im Kindergarten. Weitere Schwerpunkte ihrer Arbeit liegen im Bereich der Sprachentwicklung, Entwicklungsdiagnostik, Prävention und Entwicklungsförderung, sowie der Evaluation von Frühpräventions- und Frühinterventionsprogrammen.

Impressum

V.i.S.d.P.:

Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung e.V.

VR 200 278 Amtsgericht Osnabrück / Vorstandsvorsitz: Prof. Dr. Renate Zimmer

Osnabrück 2014

Fotos: nifbe / fotolia.com. Alle Fotos und Zeichnungen sind urheberrechtlich geschützt und dürfen nur mit vorheriger Genehmigung und Quellenangabe verwendet werden.

Weitere Infos unter www.nifbe.de

