



Wir sind alle anders!

Inklusion in Kindertages- einrichtungen des DRK

Wir sind alle anders!

Inklusion in Kindertages- einrichtungen des DRK

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	6
Die Grundsätze des Roten Kreuzes und Roten Halbmondes.....	8
1. Einladung zur Profilbildung in der DRK-Kindertageseinrichtung	10
2. Strategie 2020 und das Hauptaufgabenfeld Kindertagesbetreuung	12
3. Das Profil in der DRK-Kinder-, Jugend- und Familienhilfe	14
4. Information zur Handreichung.....	16
5. Inklusion in den Einrichtungen der DRK-Kindertagesbetreuung	18
6. Handlungsempfehlungen	28
6.1 Handlungsempfehlungen: Inklusion benötigt Kompetenzen	36
6.2 Handlungsempfehlungen: Kompetenzen für die pädagogische Arbeit mit Kindern.....	48
6.2.1 Bildungsprozesse der Kinder wahrnehmen und verstehen.....	48
6.2.2 Beobachtung und Dokumentation.....	49
6.2.3 Raumgestaltung.....	50
6.2.4 Materialangebot.....	51
6.2.5 Die Entwicklung der Ich- und Bezugsgruppenidentität	55

6.2.6 Die Bedeutung der Peer-Beziehungen	58
6.2.7 Die Vorurteilsentwicklung	60
6.2.8 Die moralische Entwicklung	61
6.2.9 Die Entwicklung von Resilienz	64
6.3 Handlungsempfehlungen: Kompetenzen für die Zusammenarbeit mit Eltern	70
6.3.1 Haltung gegenüber den Eltern	70
6.3.2 Barrierefreie Zugänge für Eltern gestalten.....	72
6.3.3 Mit Eltern kommunizieren	76
6.3.4 Kompetenzen der Eltern wahrnehmen und nutzen.....	76
6.3.5 Konflikte mit Eltern.....	78
6.4 Handlungsempfehlungen: Kompetenzen für die pädagogischen Fachkräfte	80
6.4.1 Barrierefreie Zugänge für die pädagogischen Fachkräfte.....	80
6.4.2 Zur Bedeutung von Sprache für Inklusion.....	81
6.4.3 Adultismus und erzieherische Macht.....	84
6.4.4 Sozialraum- und Netzwerkorientierung.....	86
6.5 Sie haben bestimmt Folgendes vermisst	90
7. Ausblick.....	92
Zum Nachlesen und Weiterdenken	94
Impressum.....	100

Vorwort



Ich freue mich, dass sich viele unserer Kindertageseinrichtungen auf den Weg gemacht haben, Inklusion im Kitaalltag zu leben. Das zeigt auch die unverminderte Nachfrage nach diesem Praxishandbuch. Inklusion ist und bleibt eines unserer wichtigsten Zukunftsthemen. Ich wünsche allen DRK-Kindertageseinrichtungen viel Erfolg auf ihrem Weg, ein Ort der aktiv gestalteten Vielfalt zu werden.

Gerda Hasselfeldt, Präsidentin Deutsches Rotes Kreuz e. V.

Dritte aktualisierte Auflage



Für mich als Neuling im Metier Kinderbetreuungseinrichtungen waren die Mitarbeit im Team für die Handreichung Inklusion in DRK-Kindertageseinrichtungen und die Zusammenarbeit mit meinen höchst kompetenten und engagierten Mitstreiterinnen äußerst spannend und wirklich eine Ehre. Als die Handreichung in erster Auflage entstand, war ich noch mit der Planung unserer ersten eigenen Einrichtung beschäftigt, die im Herbst 2015 eröffnen konnte.

*Dank langjähriger Erfahrung in der Inklusionsarbeit mit älteren Kindern und Jugendlichen war mir der Grundansatz der Inklusion **Wir sind alle anders!** durchaus schon in Fleisch und Blut übergegangen. Dachte ich.*

Und doch hatte ich dank der Handreichung Inklusion viele neue, kleine, große und auch grundsätzliche Anregungen darüber erhalten, an welchen Punkten ich noch blinde Flecken in meinem Handeln habe und wie man Inklusion in der Arbeit mit Kindern auf einfache Weise umsetzen und leben kann – von Anfang an.

Ziel inklusiver pädagogischer Arbeit ist, irgendwann für Inklusion überhaupt keinen Begriff mehr zu benötigen, weil sie selbstverständlich ist. Den Weg dahin zu begleiten, sich Anregungen zu holen, sich mit den Hintergründen von Inklusion auseinanderzusetzen und Denkanstöße für die Praxis zu finden, dafür ist die vorliegende Handreichung auf alle Fälle sehr gut geeignet!

**Susanne Bühner, Abteilungsleiterin Wohlfahrt und Soziales, Bayerisches Rotes Kreuz
K. d. ö. R., Kreisverband Bayreuth**

Dies ist eine der positiven Rückmeldungen, die wir seit Erscheinen der Handreichung **Inklusion in DRK-Kindertageseinrichtungen** von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern in DRK-Kindertageseinrichtungen erhalten haben.

Aufgrund der großen Nachfrage erscheint diese Handreichung bereits in der dritten, nun aktualisierten Auflage. Die Themen und Inhalte sind nach wie vor aktuell. Neben einem neuen Erscheinungsbild wurden unter anderem Hinweise zu neuen Gesetzen, neuer Literatur und das erfolgreich durchgeführte DRK-Projekt **PINK** in die Handreichung aufgenommen.

Die vorliegende Handreichung zum Profilelement **Inklusion in DRK-Kindertageseinrichtungen** dient den pädagogischen Fachkräften in DRK-Kindertageseinrichtungen als Orientierungshilfe für ihre Arbeit. Sie ist eine von fünf Handreichungen zur Profilbildung für DRK-Kindertageseinrichtungen.

Wir wünschen allen in den DRK-Kindertageseinrichtungen Tätigen viel Erfolg bei ihrer für die Gesellschaft und den Verband sehr bedeutsamen Arbeit und ebenso spannende Erfahrungen mit der vorliegenden Handreichung!

Ümit Yüzen, Referentin Kinderhilfe und Familienhilfe

Ute Degel, Referentin Kinderhilfe und Projektleitung Profilbildung

Die Grundsätze des Roten Kreuzes und Roten Halbmondes

Menschlichkeit

Die internationale Rotkreuz- und Rothalbmondbewegung, entstanden aus dem Willen, den Verwundeten der Schlachtfelder unterschiedslos Hilfe zu leisten, bemüht sich in ihrer internationalen und nationalen Tätigkeit, menschliches Leiden überall und jederzeit zu verhüten und zu lindern. Sie ist bestrebt, Leben und Gesundheit zu schützen und der Würde des Menschen Achtung zu verschaffen. Sie fördert gegenseitiges Verständnis, Freundschaft, Zusammenarbeit und einen dauerhaften Frieden unter allen Völkern.

Unparteilichkeit

Die Rotkreuz- und Rothalbmondbewegung unterscheidet nicht nach Nationalität, Rasse, Religion, sozialer Stellung oder politischer Überzeugung. Sie ist einzig bemüht, den Menschen nach dem Maß ihrer Not zu helfen und dabei den dringendsten Fällen den Vorrang zu geben.

Neutralität

Um sich das Vertrauen aller zu bewahren, enthält sich die Rotkreuz- und Rothalbmondbewegung der Teilnahme an Feindseligkeiten wie auch, zu jeder Zeit, an politischen, rassischen, religiösen oder ideologischen Auseinandersetzungen.

Unabhängigkeit

Die Rotkreuz- und Rothalbmondbewegung ist unabhängig. Wenn auch die Nationalen Gesellschaften den Behörden bei ihrer humanitären Tätigkeit als Hilfsgesellschaften zur Seite stehen und den jeweiligen Landesgesetzen unterworfen sind, müssen sie dennoch eine Eigenständigkeit bewahren, die ihnen gestattet, jederzeit nach den Grundsätzen der Rotkreuz- und Rothalbmondbewegung zu handeln.

Freiwilligkeit

Die Rotkreuz- und Rothalbmondbewegung verkörpert freiwillige und uneigennützig Hilfe ohne jedes Gewinnstreben.

Einheit

In jedem Land kann es nur eine einzige Nationale Rotkreuz- oder Rothalbmondgesellschaft geben. Sie muss allen offenstehen und ihre humanitäre Tätigkeit im ganzen Gebiet ausüben.

Universalität

Die Rotkreuz- und Rothalbmondbewegung ist weltumfassend. In ihr haben alle Nationalen Gesellschaften gleiche Rechte und die Pflicht, einander zu helfen.

1. Einladung zur Profilbildung in der DRK-Kindertageseinrichtung

Sicherlich haben Sie bereits etwas über die Profilbildung im Bereich **Kindertagesstätten des DRK** von Ihrem Träger, Ihrer Fachberatung, Ihrem Landesverband oder Ihren Kolleginnen und Kollegen der DRK-Kindertageseinrichtung vor Ort gehört und sind nun neugierig, was sich dahinter verbirgt, welche Ziele angestrebt werden und welche Inhalte und Anregungen für Ihre pädagogische Arbeit bedeutsam sein könnten.

Diese Handreichung ist eine Einladung, sich mit Ihrem Team auf einen Entwicklungsprozess einzulassen, den zur selben Zeit viele Einrichtungen der DRK-Kindertagesbetreuung beginnen und aktiv mitgestalten. Ziel ist es, ein gemeinsames Profil für die DRK-Kindertagesbetreuung zu entwickeln.

Die Handreichung wird Sie durch einen Entwicklungsprozess begleiten und Ihnen dafür das notwendige Fachwissen zu den einzelnen Profilelementen zur Verfügung stellen.

Dafür haben wir bei der Erarbeitung eine Auswahl von Informationen getroffen, welche die wesentliche Fachdiskussion zum Thema **Inklusion in DRK-Kindertageseinrichtungen** wiedergibt.

Hier erhalten Sie Anregungen für den Prozess, für die einzelnen Schritte, die sich bereits in der Praxis bei einem anderen bedeutsamen Thema, nämlich der DRK-Kindertageseinrichtung als **Ort des gesunden Aufwachsens**, in ihrer Anwendung und Umsetzung bewährt haben (Deutsches Rotes Kreuz e. V., 2012a). Diejenigen Fachkräfte, die bereits zu diesem Thema mit ihrem Team gearbeitet haben, finden somit Vertrautes in dieser Handreichung wieder. Diejenigen, die sich noch nicht mit diesem Thema und den einzelnen Prozessschritten befasst haben, haben nun die Gelegenheit, damit zu beginnen und ihre Erfahrungen mit einem bereits erprobten Konzept zu machen.

Darüber hinaus wird Ihnen neues, aber auch bereits bekanntes Fachwissen begegnen. Dies ist bewusst so angelegt, da es immer gut ist, wenn auf neuen Wegen bereits bekannte Begleiter getroffen werden.

Erarbeitet wurde diese Handreichung von verschiedenen Fachexpertinnen und -experten des Deutschen Roten Kreuzes. Um sicherzustellen, dass die Handreichung Ihnen auch praxisnahe Anregungen und Unterstützung geben kann, haben erfahrene Führungskräfte von DRK-Kindertageseinrichtungen, Fachberaterinnen für Kindertageseinrichtungen und Referentinnen für Kinderhilfe aus den DRK-Landesverbänden mitgearbeitet, ebenso wie die Projektleiterin für Profilbildung des Bundesverbandes sowie einige Trägervertreterinnen. In intensiver und angeregter Zusammenarbeit haben wir diese Handreichung für Sie und Ihr Team zusammengestellt und wünschen Ihnen gutes Gelingen bei der Umsetzung!

Wir wünschen Ihnen, dass Sie sich mit Ihrem Team neugierig dem jeweiligen Profilelement nähern und viele für Sie interessante und hilfreiche Anregungen für Ihre tägliche Arbeit in der vorliegenden Handreichung entdecken können. Bauen Sie auf Bewährtem und Bekanntem auf, schätzen Sie das bisher Erreichte und nutzen Sie das, was für Ihre Einrichtung und Ihr Team zum aktuellen Zeitpunkt passend ist, für Ihre weitere Entwicklung.

2. Strategie 2020 und das Hauptaufgabenfeld Kindertagesbetreuung

Das Deutsche Rote Kreuz benötigt als Verband, der aus Einzelverbänden besteht, immer wieder gemeinsame Orientierung. Mit einer solchen Orientierung soll erreicht werden, dass alle DRK-Gliederungen „an einem Strang ziehen“ und in der Öffentlichkeit als **ein** Verband wahrgenommen werden.

Um diese Orientierung zu geben, erarbeitet das DRK in größeren zeitlichen Abständen gesamtverbandliche Strategien. Diese DRK-Strategien setzen um, was die Gemeinschaft aller Rotkreuz-, Rothalbmond- und Rotkristallgesellschaften in den 186 Ländern in der **Internationalen Föderation der Rotkreuz- und Rothalbmondgesellschaften** als weltweite Strategien miteinander beschließen.

Die **Strategy 2020** der Internationalen Föderation der Rotkreuz- und Rothalbmond-Gesellschaften hat den Titel „Saving lives, changing minds“. Entsprechend hat die aktuelle Strategie des Deutschen Roten Kreuzes den Titel: „Strategische Weiterentwicklung des DRK 2011 bis 2020: Menschen helfen – Gesellschaft gestalten“ (Deutsches

Rotes Kreuz e. V., 2012b). Mit der Strategie will das DRK auf globale Veränderungen wie Klimawandel, Schuldenkrise, Globalisierung und auf gesellschaftliche Herausforderungen in Deutschland, wie den demografischen Wandel, antworten. Die Strategie wurde im Verband abgestimmt.

Für die Zielgruppe Kinder, Jugendliche und Familien lautet das strategische Ziel: **Stärkung und Schutz von Kindern, Jugendlichen und ihren Familien**. Dies ist Teil des übergeordneten Ziels der Strategie: „Wir helfen Menschen, unter sozial gesicherten, geschützten und gesunden Bedingungen zu leben“. Für die Kinder-, Jugend- und Familienhilfe greift das strategische Ziel die Grundlagen auf, die mit der Rahmenkonzeption der DRK-Kinder-, Jugend- und Familienhilfe „mit gebündelten Kräften in die Zukunft“ gelegt wurden (Deutsches Rotes Kreuz e. V., 2009). Es formuliert die Schwerpunkte, die in den kommenden Jahren gesetzt werden sollen.

Der Präsidialrat des Deutschen Roten Kreuzes beschloss am 29.11.2012, das Aufgabenfeld **Kindertagesbetreuung** zum Hauptaufgabenfeld zu erklären. Es wird somit zum

Kernbestandteil in der Umsetzung des strategischen Ziels **Stärkung und Schutz von Kindern, Jugendlichen und ihren Familien**. Das Hauptaufgabenfeld besteht aus den Angeboten der Kindertagesbetreuung für Kinder bis 14 Jahre und ihren Familien. Dabei sind die **öffentliche** und die **informelle** Kindertagesbetreuung zu unterscheiden. Mit dem Begriff der öffentlichen Kindertagesbetreuung ist jene als Leistung der Jugendhilfe nach §§ 22 ff SGB VIII gemeint, also die Tageseinrichtungen für Kinder sowie die Kindertagespflege. Informelle Kindertagesbetreuung umfasst dagegen kostenfreie Betreuung durch Großeltern, andere Verwandte, Freunde oder Nachbarn. Darüber hinaus sind die Vernetzungsaufgabenfelder die Angebote des DRK für junge Familien.

Das Aufgabenfeld Kindertagesbetreuung hat eine hohe ideelle Bedeutung. Es trägt über das Bildungsangebot und die Ermöglichung elterlicher Berufstätigkeit zur Stärkung von Kindern und Familien bei. Darüber hinaus verbreitet es im Rahmen des Bildungsangebotes und der Vernetzung im Gemeinwesen Werte und Ideale des Roten Kreuzes (Deutsches Rotes Kreuz e. V., 2012c).

Was bedeutet nun Hauptaufgabenfeld und welche Konsequenzen ergeben sich daraus?

Hauptaufgabenfeld bedeutet zunächst einmal, für alle im Verband tätigen Entscheidungsgremien ist die Kindertagesbetreuung im DRK wichtig. Dabei sind die Kindertageseinrichtungen das wichtigste und größte Aufgabenfeld. Sie sind eine Kernaufgabe des Verbandes. Alle Gliederungen haben gemeinsam erklärt, sich um Angebote aus diesem Feld zu bemühen, und zwar sowohl in quantitativer als auch besonders in qualitativer Art und Weise mit einem gemeinsamen Profil für alle Einrichtungen und Angebote der Kinder-, Jugend- und Familienhilfe im DRK. Damit dieses Vorhaben gemeinsam umgesetzt wird, setzen sich die Verantwortlichen jeder Gliederung, also vom Ortsverein bis zum Bundesverband, ein selbstbestimmtes Ziel. Dieser Prozess wird von den Präsidien bis zur Bundesebene kontinuierlich begleitet, indem regelmäßig nachgefragt wird, wie die Umsetzung läuft und wo es noch Unterstützungsbedarfe gibt.

3. Das Profil in der DRK-Kinder-, Jugend- und Familienhilfe

Wie soll das gemeinsame Profil aussehen?

Mit der Strategie 2020 soll in der DRK-Kinder-, Jugend- und Familienhilfe ein gemeinsames Profil verwirklicht werden, welches auf den Grundsätzen der Rotkreuz- und Rothalbmondbewegung beruht und diese in die praktische Arbeit übersetzt. Dabei handelt es sich um die folgenden Profilelemente, die als Qualitätsmerkmale aller Angebote der Kinder-, Jugend- und Familienhilfe gelten:

Das Profilelement **Anwaltschaftliche Vertretung**: Jedes Angebot setzt sich anwaltschaftlich für die Kinder, Jugendlichen und Familien ein und stärkt diese, selbst für ihre Themen und Bedarfe einzutreten, z. B. in Elternvertretungen. Alle Angebote setzen sich in ihrer Einflussosphäre für kinder-, jugend- und familiengerechte Lebensbedingungen ein. Kinder, Jugendliche und Familien fühlen sich in ihren Anliegen wahrgenommen und werden gestärkt für ihre Beteiligung an gesellschaftlichen Entscheidungen.

Profilelement **Inklusion**: In jeder Einrichtung oder mit jeder Maßnahme bietet das DRK allen Kindern, Jugendlichen oder Familien ein Angebot, das den jeweils individuellen Bedarfen entspricht und ihnen umfassende Teilhabe ermöglicht. Sie erleben, dass ihr Recht auf individuelle Bildung und Befähigung oder Hilfeleistung in den DRK-Angeboten nicht nur propagiert, sondern sichtbar gelebt wird – egal, in welcher Lebenslage sie sich befinden und welchen Lebensentwurf sie haben.

Profilelement **Verknüpfung von Haupt- und Ehrenamt**: Jedes Angebot bietet die Möglichkeit ehrenamtlichen Engagements und stärkt zugleich die Kompetenzen und die Bereitschaft zum ehrenamtlichen Engagement der beteiligten Kinder, Jugendlichen oder der Familien. Diese erfahren, dass freiwilliges Engagement Ehrenamtlicher ihnen persönlich zugutekommt. Sie erfahren weiterhin, dass freiwilliges Engagement Menschen Sinn und soziale Verbindungen geben kann. Sie werden angeregt, Gleiches zu tun.

Profilelement **Vernetzung in DRK-Kindertageseinrichtungen:** Jedes Angebot bietet den Kindern, Jugendlichen oder Familien Hilfen aus einer Hand und nutzt dazu gezielt die Vielfalt der DRK-Angebote. Sie erhalten vom DRK je nach Lebenslage und Bedürfnissen vernetzte Angebote aus einer Hand (Deutsches Rotes Kreuz e. V., 2013, S. 3).

Das Profilelement **Umsetzung der Rotkreuz- und Rothalbmond-Grundsätze** ergänzt das Gesamtprofil der DRK-Kinder-, Jugend- und Familienhilfe. Das Menschenbild der Rotkreuz- und Rothalbmond-Grundsätze prägt das Bild vom Kind, aus dem sich die weiteren Leitsätze für die Arbeit der pädagogischen Fachkräfte ableiten. Deshalb sind die Auseinandersetzung mit den Rotkreuz- und Rothalbmond-Grundsätzen und ihr Einwirken auf die alltägliche pädagogische Praxis prägend für das Profil.

Das Deutsche Rote Kreuz hat sich bereits 2013 in einem Verständigungspapier zum Profil der DRK-Kinder-, Jugend- und Familienhilfe geäußert, das alle Arbeitsfelder berücksichtigt (Deutsches Rotes Kreuz e. V., 2013). Die gemeinsam von Bundesverband und Landesverbänden verabschiedete Broschüre richtet sich an alle haupt- und ehrenamtlich Mitwirkenden in einer Leitungs- und Multiplikatorenfunktion der DRK-Kinder-, Jugend- und Familienhilfe. Das Verständigungspapier ermöglicht ein gemeinsames Verständnis der Profilelemente. Es ist also Grundlage für die arbeitsfeldspezifischen theoretischen Darlegungen und Handlungsempfehlungen der vorliegenden Handreichung.

4. Information zur Handreichung

Die Funktion der Handreichungen ist es, die verschiedenen Profilelemente fachlich zu füllen. Sie stellt eine Orientierung für die praktische Umsetzung dar. Die Handreichungen richten sich mit diesem Ziel an die Fachkräfte in den Einrichtungen der DRK-Kindertagesbetreuung sowie an deren Träger; denn die Träger stehen in der Gesamtverantwortung, pädagogisch qualifizierte Arbeit sicherzustellen, indem sie die notwendigen Rahmenbedingungen schaffen und anhaltend sichern. Dies beinhaltet mindestens den landesrechtlich vorgegebenen Personal- und Qualifikationsschlüssel, qualifizierte Fachkräfte, anregungsreiche Innen- und Außenräume, vielfältige Materialien, die den Interessen und Möglichkeiten der Kinder entsprechen, sowie Fortbildung und Fachberatung für die Weiterentwicklung der Fachkräfte. So tragen sie dazu bei, den Anforderungen gerecht zu werden, und unterstützen die Profilbildung mit Ressourcen und mit Wertschätzung.

In allen Handreichungen zu den Profilelementen sind einige Textpassagen ähnlich aufgebaut. Auf diese Weise werden elementare, für alle Profilelemente grundlegende Inhalte und methodische Anregungen deutlich. Die Übereinstimmungen ergeben sich aus dem Bezug auf die Strategie 2020 und die verbindlich abgestimmten Profilelemente, welche die Grundlage für alle Handreichungen sind.

Die vorliegende Handreichung soll Orientierung für die Praxis und Unterstützung für die Fachkräfte und Leitungskräfte sein, wenn Eltern, Zuwendungsgeber oder Kooperationspartnerinnen und -partner fragen, was das Besondere an einer DRK-Kindertageseinrichtung ist.

Sie besteht aus verschiedenen Teilen, die Ihnen das Thema **Inklusion in der Kindertageseinrichtung** einerseits theoretisch und andererseits mit Anregungen für die Praxis näherbringen. Der Praxisteil besteht aus konkreten Handlungsempfehlungen, Beispielen und Hinweisen zu weiterführender Literatur; er ist die Beschreibung einer fachlich qualifizierten Praxis. Diese Zusammenstellung soll für Ihre Arbeit in der Kindertageseinrichtung nicht als verbindliche Vorgabe verstanden werden, sondern Ihnen als mögliche Anregung dienen. Uns ist bewusst, dass diese Zusammenstellung unvollständig ist und auch deshalb in Ihrer Praxis durch aktuelle Themen ergänzt werden muss. Somit ist sie wie bereits oben beschrieben als Einladung zur Auseinandersetzung mit dem Thema zu verstehen.

Profilbildung kann aber nicht nur durch Vermittlung von aktuellem Fachwissen und den entsprechenden dazugehörigen Empfehlungen erreicht werden. Wesentlich ist darüber hinaus das eigene konkrete Handeln in der Praxis und dessen Reflexion. So entsteht Erfahrungskompetenz und -wissen, das auch zur Teamentwicklung maßgeblich beiträgt.

5. Inklusion in den Einrichtungen der DRK-Kindertagesbetreuung

Jeder Mensch ist einzigartig. Alle Menschen haben individuelle Begabungen, Fähigkeiten, Interessen, Themen und Bedürfnisse.

Die Individualität der **Kinder** wird in der DRK-Kindertagesbetreuung als Potenzial für die Bildung und Entwicklung aller Kinder betrachtet. Sie ist der Ausgangspunkt der pädagogischen Arbeit in den Einrichtungen der Kindertagesbetreuung. Grundlage hierfür ist die differenzierte, zielgerichtete Wahrnehmung und Beobachtung aller Kinder mit ihren vielfältigen Bildungsprozessen sowie vielfältigen Ausdrucksmöglichkeiten. Dabei stehen die verschiedenen Themen der Kinder im Vordergrund, mit denen sie sich gerade auseinandersetzen. Diese greifen die pädagogischen Fachkräfte auf, indem sie die Umwelt des Kindes und die Interaktion mit dem Kind anregend und feinfühlig gestalten. Dies setzt einen Blick auf die Ressourcen der Kinder voraus. Nicht die Defizite der Kinder mit entsprechenden, oftmals isolierten Förderungsangeboten stehen im Mittelpunkt der pädagogischen Arbeit, sondern die Aufforderung „Kinder in ihrer Unterschiedlichkeit wahrzunehmen und anzuerkennen – in ihrer

ganzen Persönlichkeit als mehrfachzugehörig und nicht nur mit Blick auf einen Aspekt der Individualität“ (Wagner, 2013, S. 14).

Die Individualität ist auch der Ausgangspunkt in der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit **Eltern**¹ in der DRK-Kindertageseinrichtung. Hier gilt ebenfalls der Grundsatz, Eltern nicht nach ihrer ethnisch-kulturellen Herkunft, ihrer Glaubensrichtung, ihren Fähigkeiten, ihrer sozio-ökonomischen Lebenslage oder anderen Dimensionen zu kategorisieren. Die Angebote für Eltern in der DRK-Kindertageseinrichtung richten sich an die Eltern als Expertinnen und Experten ihrer Kinder. Sie stellen die individuellen Bedürfnisse und Ressourcen der Eltern in den Mittelpunkt. So gibt es z. B. „nicht **die** Kultur, **die** Religion, **die** Sprache, aus der eine Familie stammt, sondern viele verschiedene Kulturen, Religionen und Sprachen (im Übrigen auch bei deutschen Familien!), sodass man den Familien nur gerecht wird, wenn man sie individuell betrachtet“ (Klein, Vogt, 2008, S. 125).

¹ „Der Begriff ‚Eltern‘ umfasst die Sorgeberechtigten eines minderjährigen Kindes (rechtliche Eltern). Darüber hinaus unterscheidet man auch zwischen biologischer und sozialer Elternschaft, die in dieser Handreichung aber ohne Bedeutung sind“ (Deutsches Rotes Kreuz e. V., 2013 (2), S. 8).

Wenn allen Kindern und ihren Eltern die Betreuung in der von ihnen gewünschten Kindertageseinrichtung ermöglicht wird, so zieht dieses auch Strukturveränderungen innerhalb der Fachkräfteteams nach sich. Es werden zusätzliche Bedarfe an **Fachkräften** mit speziellen Qualifikationen (beispielsweise der Heilpädagogik, der Logopädie und der Ergotherapie) mit besonderen interkulturellen und mehrsprachigen Fähigkeiten sowie mit speziellen Kompetenzen zur sozialräumlichen Vernetzung, der Zusammenarbeit mit Familien oder dem Bereich der Frühen Hilfen im Rahmen des Ausbaus von Familienzentren entstehen. Multisprachig-kulturelle und multiprofessionelle Teams sind die institutionelle Antwort auf Inklusion.

Von der Exklusion zur Inklusion

Die Begriffe Exklusion, Separation, Integration und Inklusion stehen für die fachliche Entwicklung von verschiedenen Sichtweisen auf den Umgang mit Menschen mit unterschiedlichen Bedürfnissen, Interessen und Fähigkeiten. Diese vier Sichtweisen und ihre praktische Umsetzung existieren auch heute noch zum Teil nebeneinander in den verschiedenen Aufgabenfeldern der Sozialen Arbeit. Allgemeingültige bzw. trennscharfe Definitionen liegen vor allem für die Begriffe Integration und Inklusion aufgrund ihrer Komplexität nicht vor.

Definition

Inklusion

Das Konzept der **Inklusion** „besagt, dass eine Gesellschaft aus Individuen besteht, die sich alle voneinander unterscheiden. Diese Heterogenität ist gesellschaftliche Normalität und wird positiv bewertet (Vielfalt). Kein Mensch darf aufgrund dieser Unterschiede benachteiligt werden (Antidiskriminierung). Dafür ist es notwendig, die individuellen Möglichkeiten ihrer Mitglieder zu berücksichtigen und bestehende Barrieren abzubauen (Barrierefreiheit). Daher muss die Gesellschaft dafür sorgen, dass alle ihre Mitglieder einen gleichberechtigten Zugang zu gesellschaftlichen Institutionen und Dienstleistungen haben (Prinzip der Chancengleichheit) und aktiv an der Gestaltung der Gesellschaft mitwirken können (Teilhabe im Sinne von Partizipation). Inklusion bedeutet, dass sich nicht der Einzelne in bestehende Strukturen einfügen muss, sondern dass die Strukturen geschaffen werden, so dass jedes Individuum das Recht auf Selbstbestimmung und gesellschaftliche Teilhabe verwirklichen kann.“

(Alicke, 2012, S. 47)

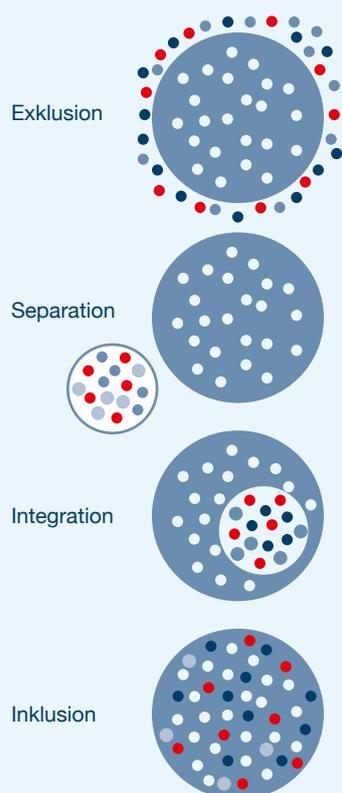
Was ist normal?

... Jeder ist normal | Einkaufen | Trinken und Essen | Wetter ist normal | Schlafen gehen | Bedürfnisse | Trennung von Elternteilen | aufgeschlossene Kinder | Neugier | Wissensvermittlung | Streit | Versöhnung | Meinungsverschiedenheiten | Sich zu begrüßen | Verabschieden | Tägliche Körperpflege ...

i Die Aussagen zu der Frage „Was ist normal?“ stammen von Schülerinnen und Schülern der Fachschule für Sozialpädagogik in Trägerschaft der DRK-Bildungswerk Nord gGmbH in Berlin. Sie haben sich im 3. Semester ihrer Ausbildung zur Erzieherin/zum Erzieher mit der Frage auseinandergesetzt. Ihre Antworten finden sich verteilt über die Handreichung.

Die folgenden Definitionen beziehen sich auf die bisher vorliegenden Veröffentlichungen des Deutschen Roten Kreuzes e. V. und dienen zur fachlichen Orientierung.

Exklusion, Separation, Integration, Inklusion



(Deutsches Rotes Kreuz e. V. (2), 2014, S. 19)

Exklusion bedeutet die Ausgrenzung und den nachhaltigen Ausschluss von einzelnen Menschen aus der Gesellschaft. „Die Exklusion aus einem Teilsystem kann den Ausschluss aus verschiedenen anderen Teilsystemen bedingen. Die Exklusion aus dem Bildungssystem erhöht z. B. die Wahrscheinlichkeit, auch aus dem Teilsystem Arbeitsmarkt ausgeschlossen zu werden“ (Luhmann, 1995, S. 276). Deshalb hat die Kindertageseinrichtung als erste Bildungseinrichtung in unserer Gesellschaft eine ganz besondere Bedeutung bei der Vermeidung von Ausgrenzung einzelner Kinder für deren Teilhabechancen im weiteren Lebensverlauf.

Separation bezieht sich im Vergleich mit Exklusion „eher auf die Absonderung homogener Gruppen und ist insofern dem soziologischen Begriff der Segregation verwandt, der eine ‚Entmischung‘ von sozialen, ethnischen oder demographischen Gruppen bezeichnet“ (Deutsches Rotes Kreuz e. V. (3), 2013, S. 18). So wurden z. B. bis zur Entstehung der ersten integrativen Kindertageseinrichtungen Kinder mit Behinderungen in dafür spezialisierten Sondereinrichtungen betreut und gefördert. Die damit verbundene Stigmatisierung hielt oftmals ein Leben lang an.

Integration zielt darauf ab, Menschen mit besonderen Bedürfnissen in die bestehende gesellschaftliche Struktur einzugliedern. Dieser Prozess hat für die Kindertageseinrichtungen bereits in den siebziger Jahren mit verschiedenen Modellversuchen zur Integration behinderter Kinder begonnen: „Grundprinzip integrativer Pädagogik ist der Verzicht auf eine Selektion von Kindern und Jugendlichen mit ungleichen Voraussetzungen und Fähigkeiten“ (Colberg-Schrader u. a., 1991, S. 178). Der Begriff Integration wurde bereits damals in Richtung Inklusion geöffnet, indem ein grundsätzliches Bekenntnis zur Heterogenität als Ausgangspunkt beschrieben wurde: Integrative Pädagogik „nimmt die Vielfalt von unterschiedlichen Fähigkeiten, Bedürfnissen und Interessen zum Anlaß, pädagogische Ziele und Methoden zu individualisieren und zu differenzieren“ (Colberg-Schrader u. a., 1991, S. 179).

Inklusion umfasst die Teilhabe aller Menschen ohne jeglichen Unterschied durch die vollständige Öffnung aller gesellschaftlichen Bereiche von Anfang an. Dazu stellen sich die Kindertageseinrichtungen auf alle Kinder individuell ein, damit die Umsetzung des Rechts aller Kinder auf Bildung, Erziehung und Betreuung gewährleistet werden kann. Der Inklusionsbegriff basiert folglich auf einem Paradigmenwechsel: Nicht mehr die einzelnen Kinder müssen sich an die Strukturen und Angebote der Einrichtungen anpassen, sondern diese richten sich am individuellen Bedarf jedes Kindes aus.

Definition

Inklusion

„Der Ausdruck Inklusion geht zurück auf das lateinische Wort inclusio = Einschluss, Einbeziehung, Zugehörigkeit. Die relativ neue Inklusionsorientierung in der Pädagogik richtet bewusst den Blick auf alle Kinder. Sie wendet sich gegen jede Ausgrenzung und Diskriminierung von Menschen.“

(Stahlmann, Pudzich, 2013, S. 11)

Rechtliche Grundlagen

Allgemeine Erklärung der Menschenrechte 1948

Im Artikel 26 ist das Recht auf Bildung von der Generalversammlung der Vereinten Nationen verkündet und angenommen worden. Die Bildung muss auf die volle Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit und auf die Stärkung der Achtung vor den Menschenrechten und Grundfreiheiten gerichtet sein.

(United Nations 1948)

Rechtliche Grundlagen

Gesetzlich verankert ist Inklusion in verschiedenen menschenrechtlichen Konventionen, unter anderem in der UN-Kinderrechtskonvention und in weiteren Menschenrechtsabkommen der Vereinten Nationen, der EU-Grundrechtecharta und dem deutschen Grundgesetz. All diese rechtlichen Grundlagen zeigen, dass Inklusion kein neues Schlagwort ist, sondern die Wurzeln bis in die Mitte des 20. Jahrhunderts reichen.

Die Bedeutung der Rotkreuz-Grundsätze für die Inklusion in DRK-Kindertageseinrichtungen

Die Rotkreuz-Grundsätze geben bei der fachlichen und persönlichen Auseinandersetzung mit dem Thema Inklusion eine wichtige

Orientierung. Sie bilden, wie in der Rahmenkonzeption für Kindertageseinrichtungen im Deutschen Roten Kreuz bereits Mitte der 1990er-Jahre dargestellt (Deutsches Rotes Kreuz e. V., 2. Auflage 2010), die Grundlage für die Bildung, Erziehung und Betreuung aller Kinder in den DRK-Kindertageseinrichtungen. Darüber hinaus sind sie auch Grundlage für die Zusammenarbeit mit den Familien der Kinder. Sie wurden im Hinblick auf ihre Bedeutsamkeit für die pädagogische Arbeit in den DRK-Kindertageseinrichtungen im Verband diskutiert, interpretiert und konzeptionell in einer Arbeitshilfe verankert (Deutsches Rotes Kreuz e. V. (4), 2. Auflage 2012).

21



Zum Verständnis der Grundsätze ist es wichtig, ihre unterschiedlichen Funktionen zu kennen. Menschlichkeit und Unparteilichkeit beschreiben die Ziele der Rotkreuz-Bewegung. Neutralität und Unabhängigkeit sind die Mittel, um diese Ziele zu erreichen. Freiwilligkeit, Einheit und Universalität sind Durchführungsnormen und beschreiben das Organisationsprinzip.

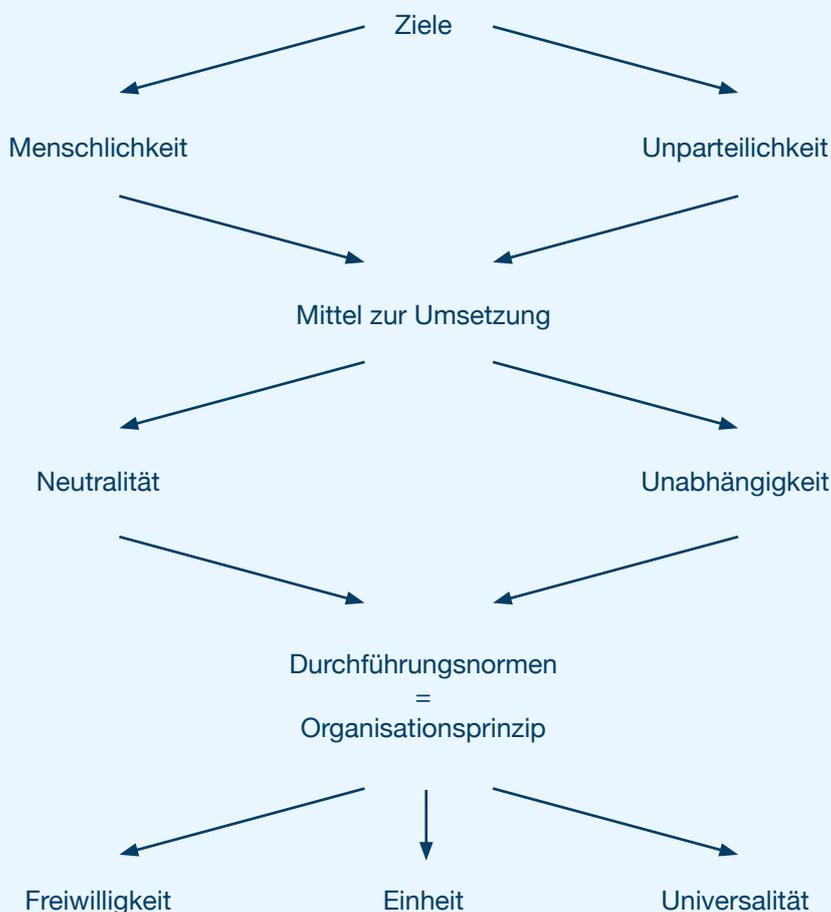
Der Grundsatz der **Menschlichkeit** hat für die pädagogische Arbeit in DRK-Kindertageseinrichtungen die größte Bedeutung. Auch in der Hierarchie der Grundsätze steht Menschlichkeit an der ersten Stelle. Dieser Grundsatz stellt die Person des Kindes in den Mittelpunkt jedes pädagogischen Handelns: „Der Menschenwürde eines jeden Kindes ist Achtung zu verschaffen. Unter diesem Aspekt haben Kinder von Anfang

an die Kompetenz, den für ihre Entwicklung notwendigen nächsten Schritt zu gehen“ (Deutsches Rotes Kreuz e. V. (4), 2. Auflage 2012, S. 16).

Von diesem Bild des kompetenten und aktiven Kindes, das die besondere Bedeutung der Selbstbildung jedes Kindes betont, leiten sich die Handlungsempfehlungen einer inklusiven Bildung, Erziehung und Betreuung ab, die im Kapitel 6 ausführlich dargestellt werden.

Im Jahr 2000 wurde aus dem Leitbild der DRK-Kindertageseinrichtungen die Grundlage für eine inklusive Arbeit abgeleitet. Pate stand der zweite Rotkreuz-Grundsatz, der Grundsatz der Unparteilichkeit: „Wir erziehen, bilden und betreuen alle Kinder ohne Ansehen der Nationalität, der ethnischen Zugehör-

Die Rotkreuz-Grundsätze und ihre Funktionen



Was ist normal?

... Normal ist es, dass es im Sommer warm und im Winter kalt ist | Normal sind die Jahreszeiten | Normal ist es, ein Dach über dem Kopf zu haben | Normal ist es, jeden Tag hier in der Schule zu sein | Normal ist es, wenn ich Hunger habe, etwas zu essen | Normal ist es, riechen, sehen, schmecken, laufen, reden zu können | Normal ist es, nachts zu schlafen ...

Definition

Diskriminierung ...

meint die „abwertende Unterscheidung von Menschen oder Gruppen von Menschen, die ihre Ungleichbehandlung rechtfertigen soll. Diskriminierung geschieht entlang bestimmter Merkmale wie Herkunft, Sprache, sozialer Status, Geschlecht, Alter, Religion, Behinderung oder sexuelle Orientierung und wird durch entsprechende Ideologien wie Rassismus oder Sexismus gestützt. Diskriminierung funktioniert nur in ungleichen Machtverhältnissen und bedeutet für den Diskriminierten: geringere Chancen beim Zugang zu und bei der Inanspruchnahme von gesellschaftlichen Ressourcen.“

(Wagner, Hahn, Enßlin, 2006, S. 84)

rigkeit, der Religion, ihres Geschlechtes, der sozialen Stellung und ihrer speziellen körperlichen, seelischen und geistigen Bedingungen“ (Deutsches Rotes Kreuz e. V., 2000, S. 5). Unparteilichkeit bedeutet demzufolge, dass die Individualität in der DRK-Kindertageseinrichtung zum Ausgangspunkt der pädagogischen Arbeit wird. Daraus resultiert auch eine rotkreuzspezifische Haltung der Mitarbeitenden in der DRK-Kindertageseinrichtung den Kindern und ihren Familien gegenüber. Diese Haltung ist bestimmt durch Respekt für andere und ein dadurch geprägtes Miteinander. Dieses drückt sich aus in einer grundlegenden Akzeptanz, Toleranz und Wertschätzung, welche die Indivi-

dualität jedes Menschen wahrnimmt und ihn mit seiner Einmaligkeit wichtig nimmt, achtet und anerkennt.

Der dritte für Inklusion bedeutsame Rotkreuz-Grundsatz ist der Grundsatz der **Universalität**. Aus ihm folgt, „sich für die Lebensbedingungen anderer Menschen, anderer Kulturen und Gesellschaften zu interessieren und ihnen mit Offenheit und Hilfsbereitschaft zu begegnen“ (Deutsches Rotes Kreuz e. V. (4), 2. Auflage 2012, S. 21).

Für die Mitarbeitenden und für den Träger bedeutet Inklusion in der DRK-Kindertageseinrichtung, die Grundsätze des Deutschen Roten Kreuzes in der täglichen Arbeit zu leben, in ihrem Sinne als Vorbild in der Einrichtung für Kinder und ihren Familien zu wirken und das berufliche Handeln an ihnen auszurichten.

Die Vision einer inklusiven Kindertageseinrichtung

Bereits in seinem Positionspapier **Kinder mit Behinderungen in DRK-Kindertageseinrichtungen. Ein Beitrag auf dem Weg zur Inklusion** (Deutsches Rotes Kreuz (4), 2013) hat das DRK die Vision einer inklusiven Kindertageseinrichtung entworfen.

Wie kann Inklusion gelingen?

Auf der Basis des allgemeinen einleitenden Grundsatzziels der Vision, dass sich alle Menschen in den DRK-Kindertageseinrichtungen willkommen fühlen sollen, können alle in dieser Vision wesentlichen Kernaussa-

Ein Blick in die Zukunft – eine Vision

„Alle Menschen fühlen sich in unseren Kindertageseinrichtungen willkommen, denn die Vielfalt von Lebenslagen und Lebensentwürfen sowie Inklusion werden dort als Bereicherung empfunden und wertgeschätzt.“

Die Kindertageseinrichtungen werden als wichtiger Bestandteil des jeweiligen Sozialraums wahrgenommen, weil sie Orte für Kinder und Familien sind, in denen respektvolle Dialoge mit allen Beteiligten geführt werden und in denen alle mitgestalten können.

Die Vielfalt in den Kindergruppen und in den Teams ist für alle wahrnehmbar, denn es können Mitarbeiter_innen beschäftigt sein, die z. B. selbst eine Behinderung haben, aus anderen Kulturkreisen stammen, unterschiedlichen Religionen angehören oder verschiedene Geschlechterrollen leben.

In unseren Kindertageseinrichtungen finden Familien mit Kindern mit einer Behinderung oder einer Entwicklungsproblematik in ihrem nahen Umfeld unkompliziert eine gute Betreuung,

Bildung und Versorgung für ihre Kinder. Für Eltern und Kinder bestehen eine tatsächliche Wahlfreiheit und problemlose Zugangsmöglichkeiten.

Neben anregungsreichen, barrierefreien und gut ausgestatteten Räumen, in denen Bewegung, Musik und vieles andere möglich ist, zeichnen multiprofessionelle Teams mit Mitarbeiter_innen, die über spezifische Kompetenzen verfügen und interdisziplinär zusammenarbeiten, die inklusive Kindertageseinrichtung aus.

Die vorurteilsbewusste und engagierte Haltung der Mitarbeiter_innen ist ein weiteres besonderes Merkmal der Kindertageseinrichtung, denn sie erhalten ausreichende Ressourcen und Unterstützung vom Träger und werden wertschätzend bezahlt.

Die Träger sind stolz auf diese Arbeit und wollen mehr inklusiv gestaltete Einrichtungen aufbauen. Für das DRK gehört die inklusive Arbeit zum Profil einer Kindertageseinrichtung.“

(Deutsches Rotes Kreuz e. V. (4), 2013, S. 6)

gen vier unterschiedlichen Ebenen von Inklusion zugeordnet werden (Deutsches Rotes Kreuz e. V. (4), 2013, S. 8).

Institutionelle Ebene

Für die **institutionelle Ebene** werden die konzeptionellen Grundlagen und die Rahmenbedingungen inklusiver Arbeit in den Kindertageseinrichtungen benannt. Hierzu zählen anregungsreiche, barrierefreie und gut ausgestattete Räume, eine tatsächliche Wahlfreiheit und problemlose Zugangsmöglichkeiten. Außerdem sind ausreichend personelle Ressourcen notwendig. Eine inklusive wohnortnahe Betreuung, Bildung und Versorgung ist dann erreicht, wenn bestimmte Fragen nicht mehr gestellt werden müssen, also nicht mehr nach der Zielgruppe der Betreuung gefragt wird, sondern nach der Art der Gestaltung, damit alle mitmachen können.

Definition

Teilgabe

„Teilgabe meint, dass jedes Mitglied einer Gesellschaft seinen Beitrag zur Gestaltung des gesellschaftlichen Miteinanders in allen Fragen, die sein Leben betreffen, leisten kann.“

(Gronemeyer, 2009, S. 80)

Aus diesen Anforderungen an die Rahmenbedingungen wird deutlich, dass Inklusion kein verkapptes Sparmodell sein darf!

Interpersonelle Ebene

Rechtliche Grundlagen

Grundgesetz

Art. 1 Abs. 1 des Grundgesetzes bildet die Grundlage für die Rechte aller Menschen: „Die Würde des Menschen ist unantastbar. Sie zu achten und zu schützen ist Verpflichtung aller staatlichen Gewalt.“ 1994 wurde darüber hinaus das Diskriminierungsverbot in Art. 3 Abs. 3 des Grundgesetzes aufgenommen: „Niemand darf wegen seines Geschlechtes, seiner Abstammung, seiner Rasse³, seiner Sprache, seiner Heimat und Herkunft, seines Glaubens, seiner religiösen oder politischen Anschauungen benachteiligt oder bevorzugt werden. Niemand darf wegen seiner Behinderung benachteiligt werden.“

Für die **Beziehungsebene** wird die vorurteilsbewusste und engagierte Haltung der Mitarbeitenden gegenüber den Kindern und Eltern, aber auch die Haltung des Trägers gegenüber den Mitarbeitenden aufgezeigt. Eine inklusive Haltung erkennt die Vielfalt der Lebenslagen und der Lebensentwürfe von Kindern, ihren Familien und der Mitarbeitenden an. Diese Haltung wirkt auch bereichernd auf die Beziehungen der Kinder untereinander. Sie kann den Beteiligten aber nicht übergestülpt werden. Es braucht Zeit und Offenheit für einen Prozess, um sich mit den Barrieren in der Gesellschaft und den Barrieren im eigenen Kopf auseinanderzusetzen. So beginnt Inklusion bei jedem Einzelnen persönlich mit der Erkenntnis: Inklusion beginnt bei mir!

Definition

Diversity

„Heute werden unter dem Begriff ‚Diversity‘ zumeist alle Merkmale verstanden, in denen sich Menschen voneinander unterscheiden oder Gemeinsamkeiten aufweisen können und die sich auch im zeitlichen und Lebensverlauf verändern können. Damit nimmt das Diversity-Konzept Abstand von der Vorstellung mehr oder minder homogener Gruppen und betrachtet den einzelnen Menschen in seiner Individualität.“

(Alicke, 2013, S.10)

Didaktisch-methodische Ebene

Fachlich fundiertes und differenziertes Wissen der pädagogischen Fachkräfte ist Voraussetzung für die Entwicklung einer qualifizierten Didaktik und die Methodik einer inklusiven Arbeit aller auf Augenhöhe. Dabei werden alle Kinder mit ihren individuellen Interessen, Themen und Bedürfnissen, also mit ihrer ganzen Persönlichkeit, wahrgenommen. Die didaktisch-methodische Ebene findet Berücksichtigung bei der Gestaltung der gesamten pädagogischen Arbeit, im Alltag, bei den Angeboten und Projekten.

Professionelle Ebene

„Die Vielfalt in den Kindergruppen und in den Teams ist für alle wahrnehmbar, denn es können Mitarbeiter_innen beschäftigt sein, die z. B. selbst eine Behinderung haben, aus anderen Kulturkreisen stammen, unterschiedlichen Religionen angehören oder verschiedene Geschlechterrollen leben“ (Deutsches Rotes Kreuz e. V., 2013 (4), S. 6).

25

² Das Deutsche Institut für Menschenrechte empfiehlt, den Begriff Rasse in Artikel 3 Absatz 3 Satz 1 GG zu streichen und die Regelung wie folgt zu fassen: „Niemand darf rassistisch oder wegen seines Geschlechtes, seiner Abstammung, seiner Sprache, seiner Heimat und Herkunft, seines Glaubens, seiner religiösen oder politischen Anschauungen benachteiligt oder bevorzugt werden“ (Deutsches Institut für Menschenrechte, 2010, S. 3).

Definition

Benachteiligung, Beteiligung und Teilhabe

Die Begriffe Beteiligung und Teilhabe beschreiben in gewisser Weise das Pendant zur Benachteiligung. In beiden Fällen geht es um die Frage, wie jemand an und in einer Gesamtstruktur (Gesellschaft) teilhat oder nicht bzw. wie jemand in einem Rahmen beteiligt wird. Während mit dem Begriff der Benachteiligung beschrieben wird, wie und wodurch jemand nur erschwert oder gar nicht Zugang zu **seinem** Teil findet, der ihm legitimerweise zusteht, geht es bei der Teilhabe und Beteiligung darum, solche Zugänge zu schaffen. Eine Trennung beider Termini ist dabei kaum möglich; Teilhabe lässt sich ohne eine Beteiligung kaum denken und Beteiligung schafft Teilhabe. In der Literatur wird Beteiligung meist eher im Sinne des aktiven **Sich-Beteiligens** oder **Sich-Einbringens** verwendet, während Teilhabe eher die strukturelle Seite, d. h. das **Teil sein** meint. Die lateinische Bezeichnung **Partizipation** schließt ebenfalls diese Bedeutungen ein: Gegenstand des Begriffs ist das Verhältnis vom Teil zu einem Ganzen und führt damit direkt zu Fragen von Integration und Inklusion.

(Deutsches Rotes Kreuz, 2011, S. 15)

Definition

Einseitigkeit, Bias

Bias meint „Bevorzugung oder Ausblenden der Perspektiven, Interessen oder Bedürfnisse bestimmter Menschen oder Gruppen von Menschen, was häufig deren gesellschaftlicher Benachteiligung oder Privilegierung entspricht und oft unbewusst ist.“

(Wagner, Hahn, Enßlin, 2006, S. 84)

Als weiterführendes Leitthema bietet sich an, gemeinsam zu ergründen, was die einzelnen Mitarbeitenden mit ihrer Vielfalt zum gemeinsamen Ziel der Inklusion beitragen können. Dabei spielt fundiertes Fachwissen eine wichtige Rolle. Aber auch die Reflexion der eigenen Überzeugungen und Werte, welche die pädagogische Arbeit beeinflussen. Die Diskussion dieser Faktoren im Team ist unverzichtbar für die gemeinsame konzeptionelle Weiterentwicklung der Kindertageseinrichtung auf dem Weg zu einer inklusiv gestalteten Einrichtung. Unreflektiert reproduzieren die eigenen Werte die eigenen Vorurteile.



Vielfalt

„Der Begriff ‚Vielfalt‘ trägt der Mehrdimensionalität von Individuen Rechnung. Er beinhaltet einen Blick auf alle Facetten des Menschen wie:

- die soziodemografischen Merkmale (ethnische Herkunft, Geschlecht, Religionszugehörigkeit oder Weltanschauung, Alter)
- Fähigkeiten und Kompetenzen (physische/mentale Fähigkeiten, Wissen, soziale und emotionale Fähigkeiten)
- die sozialen Rollen in verschiedenen Kontexten (Ausbildung, Beruf, Stellung in der Gruppe, sozioökonomischer Status)
- das soziale Netzwerk (Familie, Freundeskreis, Partnerschaft, Gruppenzugehörigkeit, Qualität der Unterstützung durch das Netzwerk, insti-

tutionelle Unterstützung, Erwartungen an das Individuum)

- Erfahrungen (Erziehungsstile der Eltern, biografische Erfahrungen, Brüche im Lebensverlauf, Erfahrungen der Unterstützung)
- Einstellungen (sexuelle Orientierung, Weltanschauung, Wertehierarchie, Motivationen, Selbstkonzept, subjektives Empfinden)
- individuelle Vorlieben und Abneigungen (Freizeitverhalten, Gewohnheiten, Auftreten und Erscheinungsbild)
- Lebenslagen und -situation (der Zugang zu kulturellen, gesundheitlichen, sozialen und finanziellen Ressourcen)“

(Alicke, 2012, S. 29)

In den unterschiedlichen Ausbildungsgängen für pädagogische Fachkräfte, z. B. den Fachschulen, den berufsbildenden Schulen und den Fachhochschulen, ist Inklusion als ein Querschnittsthema in den unterschiedlichen Lernfeldern zu berücksichtigen, kon-

sequent zu thematisieren und fach- und arbeitsfeldübergreifend weiterzuentwickeln. Für die bereits tätigen pädagogischen Fachkräfte in den DRK-Kindertageseinrichtungen ist Inklusion ein bedeutsames Thema im Rahmen von Fortbildung und Fachberatung.

Was ist normal?

... Zu unterstützen und beizustehen | Zu streiten und sich zu versöhnen | Einzukaufen und zu bezahlen | Still zu sein ...

6. Handlungsempfehlungen

28

Im folgenden Kapitel finden Sie Handlungsempfehlungen, Praxisbeispiele, Literaturhinweise zum Weiterlesen und Informationen zu den gesetzlichen Grundlagen einer inklusiven Pädagogik. Diese dienen als Impulse und Anregungen für die praktische Arbeit in den Kindertageseinrichtungen, zur fachlichen und persönlichen Reflexion sowie für die fachliche Diskussion und Weiterentwicklung im Team.

Die Beiträge basieren auf dem aktuellen wissenschaftlichen Stand zu Fachthemen der Kindertagesbetreuung und auf positiven Beispielen konzeptioneller und gelebter Rotkreuz-Praxis. Die Handlungsempfehlungen werden betrachtet aus Sicht von **Kindern, Eltern und Fachkräften**.

Da das Thema **Inklusion in Kindertageseinrichtungen** aufgrund der vielfältigen Sichtweisen und fachlichen Inhalte sehr umfangreich ist, haben wir uns auf aus unserer Sicht wesentliche Aspekte für die Handlungsempfehlungen beschränkt. Da Inklusion auch als ein unendlicher Bildungsprozess für alle Beteiligten betrachtet werden kann, empfehlen wir Ihnen, mit der Erarbeitung der Ihnen bedeutsamen Aspekte zu beginnen, indem Sie eine Auswahl treffen. Dann werden Sie feststellen, dass jeder neue Aspekt neue Fragen aufwirft und Sie zu einem weiteren Gesichtspunkt führen wird.

Verschiedene Ansätze inklusiver Pädagogik

In der fachlichen Auseinandersetzung mit Inklusion werden Sie an unterschiedlichen



Stellen verschiedenen Ansätzen inklusiver Pädagogik begegnen, die im Folgenden kurz vorgestellt werden sollen.

Anti-Bias-Approach

Die pädagogische Arbeit nach dem Anti-Bias-Approach wurde von Louise Derman-Sparks, einer Mitbegründerin dieses Ansatzes, bereits 1989 im Anti-Bias-Curriculum veröffentlicht. Der Anti-Bias-Approach ist Teil einer umfassenden gesellschaftlichen Bewegung in den USA, die das Ziel verfolgt, alle institutionellen und individuellen Formen von Vorurteilen und Diskriminierung zu beenden (Wagner, 2013, S. 281).

Definition

Anti-Bias-Approach

„Mit ‚bias‘ bezeichnet man Schieflagen oder Engführungen bei der Betrachtung sozialer Wirklichkeit, die dazu führen, dass nur bestimmte Aspekte gesehen und viele andere ausgeblendet werden. Das ‚Anti‘ im Anti-Bias-Ansatz drückt die Ablehnung solcher einseitiger Betrachtungsweisen aus.“

(Preissing, Wagner, 2003, S. 34)

Ausgangspunkt für diesen Ansatz ist die interkulturelle Pädagogik, die Bildungseinrichtungen zu Orten machen will, an denen kulturelle Vielfalt wahrgenommen und geschätzt wird; Orte, an denen mit kultureller Vielfalt aktiv pädagogisch gearbeitet wird. Im Bereich der Kindertagesbetreuung berücksichtigt der Anti-Bias-Ansatz „die Auswirkungen sozialer Ungleichheit und Diskriminierung in der frühen Kindheit. Er basiert auf Erkenntnissen darüber, wie kleine Kinder ihre Identität und Haltungen gegenüber anderen Menschen entwickeln“ (Preissing, Wagner, 2003, S. 39). Diese zentralen wissenschaftlichen Erkenntnisse werden im Kapitel 6.3 dieser Handreichung ausführlich dargestellt.

Rechtliche Grundlagen

UN-Kinderrechts-Konvention von 1989

In der Kinderrechtskonvention, die 1992 in Deutschland in Kraft trat, wurde in Artikel 2 festgeschrieben, dass die im Übereinkommen festgelegten Rechte für die Kinder wie das Recht auf freie Meinungsäußerung, der Anspruch auf Gedanken-, Gewissens- und Religionsfreiheit, das Recht auf das erreichbare Höchstmaß an Gesundheit, ein Recht auf Bildung sowie ein Recht auf Ruhe, Freizeit und Spiel allen Kindern, die der Hoheitsgewalt der Vertragsstaaten unterstehen, gewährleistet werden. Dieses gilt unabhängig „von der Rasse, der Hautfarbe, dem Geschlecht, der Sprache, der Religion, der politischen und sonstigen Anschauung, der nationalen, ethnischen oder sozialen Herkunft, des Vermögens, der Behinderung, der Geburt oder des sonstigen Status des Kindes, seiner Eltern oder seines Vormunds“ (Carle, Kaiser, 1998, S. 192). Zusätzlich wurde vereinbart, dass alle Vertragsstaaten geeignete Maßnahmen treffen, um sicherzustellen, dass das Kind vor allen Formen der Diskriminierung in Verbindung mit seinen Rechten der Kinderrechtskonvention geschützt wird (akzessorisches Diskriminierungsverbot begründet keinen Anspruch auf jegliche Diskriminierung auf der Basis eines allgemeinen Gleichheitssatzes).

Zum Weiterlesen

UN-Kinderrechtskonvention von 1989, abrufbar unter: <https://www.netzwerk-kinderrechte.de/un-kinderrechtskonvention/kinderrechtskonvention.html>, letzter Abruf am 19.02.2019.

Anti-Bias-Ansatz

Trisch, Oliver: **Der Anti-Bias-Ansatz.**
Beiträge zur theoretischen Fundierung und
Professionalisierung der Praxis, Stuttgart
2013.

Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung

Auf der Grundlage des Anti-Bias-Approaches wurde im Jahr 2000 der Ansatz der vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung vom Berliner Institut für den Situationsansatz im Rahmen von Kinderwelten³ entwickelt und bundesweit erprobt. Hierbei war der Ausgangspunkt ebenfalls wie beim Anti-Bias-Approach die interkulturelle Arbeit, diesmal allerdings in Kindertageseinrichtungen.

Die vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung orientiert sich an vier Zielen, die aus dem Anti-Bias-Approach übernommen wurden und aufeinander aufbauen:

- Ziel 1: Alle Kinder in ihren Identitäten stärken
- Ziel 2: Allen Kindern Erfahrungen mit Vielfalt ermöglichen
- Ziel 3: Kritisches Denken über Gerechtigkeit und Fairness anregen
- Ziel 4: Aktiv werden gegen Unrecht und Diskriminierung

(Wagner, 2013, S. 30 ff.)

Alle Ziele stehen im engen thematischen Zusammenhang mit den bedeutsamen ent-

Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung

„Jedes Kind hat ein Recht mit seinen je individuellen Voraussetzungen und Eigenheiten wahrgenommen und anerkannt zu werden. Das ist pädagogisches Allgemeingut, seit wir über die Individualisierung der Arbeit im Kindergarten sprechen. Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung richtet darüber hinaus ein Augenmerk auf die Frage, durch welche Brille Erzieher_innen die individuellen Voraussetzungen und Eigenheiten eines Kindes wahrnehmen, weil die Kinder oder ihre Familien zu einer sozialen Gruppe gehören, die in unserer Gesellschaft diskriminiert wird.“

(Preissing, Wagner, 2003, S. 31)

wicklungspsychologischen Themen der Kinder, die in dieser Handreichung auch ausführlich in Kapitel 6.2 dargestellt werden, nämlich mit der Entwicklung der Ich- und Bezugsgruppenidentität, der Vorurteilsentwicklung und der moralischen Entwicklung.

Index für Inklusion

Der Index für Inklusion ist ein Instrument zur Unterstützung der inklusiven Entwicklung in Tageseinrichtungen für Kinder. Er basiert auf dem Index für Inklusion für Schulen aus dem Jahre 2003. Dabei ist die Grundstruktur bei beiden Versionen gleich. Auch bei den Inhalten gibt es in vielen Bereichen Übereinstimmungen, jedoch richten sich die Materialien eigens an die Kindertageseinrichtungen, indem z. B. der Index das Spiel von Kindern und seine Bedeutung für die pädagogische

³ „Die Fachstelle KINDERWELTEN ist ein Arbeitsbereich des Instituts für den Situationsansatz in der Internationalen Akademie an der Freien Universität Berlin. Die Fachstelle ist hervorgegangen aus drei KINDERWELTEN-Projekten, die seit 2000 mit Unterstützung der Bernard van Leer Foundation realisiert wurden. In diesen Projekten wurde der Ansatz Vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung© entwickelt, erprobt und verbreitet“ (Wagner, 2013, S. 300).

Arbeit mit in den Vordergrund stellt. Herausgeber der deutschen Fassung war im Jahr 2005 die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, die sich mit der deutschsprachigen Ausgabe strikt an die englische Originalausgabe hielt.

Der Index besteht aus vier Elementen:

1. Element **Schlüsselkonzepte** umfasst Inklusion; Barrieren für Spiel, Lernen und Partizipation; Ressourcen für Spiel, Lernen und Partizipation; Unterstützung von Vielfalt. Diese Konzepte unterstützen Teams dabei, die inklusive Entwicklung in der Kindertageseinrichtung zu diskutieren (Booth, Ainscow, Kingston, 2006, S. 12 ff.).
2. Element **Planungsrahmen** mit drei Dimensionen, an denen Inklusion ansetzt:
 - **Dimension A: Inklusive Kulturen entfalten**
Dies umfasst die Gestaltung einer Pädagogik, die von Prinzipien wie Gleichheit, sozialer Teilhabe, Achtung von Heterogenität, Vertrauen, Mitgefühl und Nachhaltigkeit geprägt ist.
 - **Dimension B: Inklusive Leitlinien etablieren**
Die Leitlinien verfolgen das Ziel, eine Einrichtung für alle zu entwickeln und die Barrieren zu verringern. Dabei soll auch durch klare Veränderungsstrategien die Fähigkeit der Einrichtung erhöht werden, auf die Vielfalt der Kinder einzugehen.
 - **Dimension C: Inklusive Praxis entwickeln**
Die Gestaltung der Aktivitäten basiert auf den inklusiven Kulturen und Leitlinien, sie orientiert sich an der Vielfalt der Kinder in der Kindertageseinrichtung. Dazu werden die Ressourcen mobilisiert, die innerhalb und außerhalb der Einrichtung zur Verfügung stehen, um die räumliche und materielle Gestaltung an den

Rechtliche Grundlagen

Salamanca- Erklärung der UNESCO von 1994

Der Begriff Inklusion ist seit den 90er-Jahren Gegenstand einer breiten Diskussion. Dazu beigetragen hat die Salamanca-Erklärung der UNESCO von 1994 (UNESCO 1994), die den Begriff **inclusion** erstmals verwendete, der in der deutschen Fassung allerdings mit **Integration** übersetzt wurde. Das Recht auf Bildung für alle und das Prinzip der Inklusion stehen im Mittelpunkt der Erklärung: „Wir glauben und erklären,

- dass jedes Kind ein grundsätzliches Recht auf Bildung hat und dass ihm die Möglichkeit gegeben werden muss, ein akzeptables Lernniveau zu erreichen und zu erhalten,
- dass jedes Kind einmalige Eigenschaften, Interessen, Fähigkeiten und Lernbedürfnisse hat,
- dass Schulsysteme entworfen und Lernprogramme eingerichtet werden sollten, die dieser Vielfalt an Eigenschaften und Bedürfnissen Rechnung tragen,
- dass jene mit besonderen Bedürfnissen Zugang zu regulären Schulen haben müssen, die sie mit einer kindzentrierten Pädagogik, die ihren Bedürfnissen gerecht werden kann, aufnehmen sollten.“

(UNESCO, 1994, S. 8, deutsche Übersetzung)

Bedürfnissen der Kinder auszurichten, bestehendes Fachwissen der pädagogischen Fachkräfte zu nutzen und soziale Netzwerke im Sozialraum zu erschließen (Booth, Ainscow, Kingston, 2006, S. 20 ff.).

3. Element **Evaluationsmaterialien**, die Indikatoren und Fragen zu jeder der drei Dimensionen und den dazugehörigen

Bereichen benennen (Booth, Ainscow, Kingston, 2006, S. 71 ff.).

4. Element **Index-Prozess**, der fünf Phasen zur Planung, Umsetzung und Evaluation in der Praxis beschreibt (mit dem Index beginnen, die Einrichtungssituation beleuchten, einen inklusiven Plan entwerfen, den inklusiven Plan in die Praxis umsetzen und den Index-Prozess evaluieren) (Booth, Ainscow, Kingston, 2006, S. 29 ff.).

Die Arbeit mit dem Index ermöglicht es den pädagogischen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen, sich in strukturierter Weise mit Inklusion auseinanderzusetzen, inklusive Pädagogik in ihrer Einrichtung zu überprüfen, weiterzuentwickeln und in der Konzeption zu verankern.

Netzwerk „Diversity in Early Childhood Education and Training (DECET)“

(deutsche Übersetzung: Respekt für die Vielfalt in der frühpädagogischen Praxis, Aus- und Fortbildung)

Das europäische Netzwerk wurde 1998 mit dem Ziel gegründet, sich gegenseitig zu unterstützen, den Anti-Bias-Ansatz gemeinsam weiterzuentwickeln und ihn Fachleuten der frühkindlichen Bildung bekannt zu machen. Mitglieder des Netzwerks sind verschiedene europäische Organisationen und Projekte, die sich mit dem Thema Diversität in der Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern befassen. Dabei steht nicht nur der fachliche Austausch im Vordergrund, sondern auch gemeinsame Projekte, die mit ihrer Arbeit neue Ergebnisse und Erkenntnisse hervorbringen. Eine englischsprachige Website informiert über Projekte, europäische Konferenzen sowie Stellungnahmen des Netzwerkes (Krause, Schallenberg-Diekmann, 2003, S. 2).

Insgesamt wird aus dieser Darstellung deutlich, dass es sich bei der Entwicklung einer inklusiven Pädagogik um eine international bedeutsame Arbeit handelt. Zahlreiche Staaten verfolgen intensiv das Ziel, Inklusion in ihren Bildungssystemen aufzubauen und kontinuierlich weiterzuentwickeln.



Netzwerk Kinder- betreuung der Europäischen Kommission 1996

Im Rahmen der Debatte über Qualität in Kindertageseinrichtungen veröffentlichten das Netzwerk Kinderbetreuung und andere Maßnahmen zur Vereinbarkeit von Beruf und Familie für Frauen und Männer der Europäischen Kommission im Jahr 1996 vierzig Qualitätsziele für Kindertageseinrichtungen, die im Rahmen eines zehnjährigen Aktionsprogramms in allen EU-Staaten umgesetzt werden sollten. Das Ziel 14 hebt den Wert von Vielfalt heraus: Alle Einrichtungen sollten den Wert von Vielfalt positiv herausarbeiten. Sie sollten ein Angebot für Kinder wie Eltern bereithalten, das Vielfalt an Sprachen, Herkunft, Religion, Geschlecht und Behinderung anerkennt und fördert sowie Stereotype ablehnt. Das Ziel 20 ergänzt den pädagogischen Auftrag um Aspekte der Umsetzung: Die Erziehung und das Lernumfeld sollten die Familie jedes Kindes, sein Zuhause, seine Sprache, das kulturelle Erbe, seinen Glauben, seine Religion und sein Geschlecht widerspiegeln und wertschätzen.

(Textor, 1999, S. 17–24)

UN-Behinderten- rechtskonvention

Am 13. Dezember 2006 beschlossen die Vereinten Nationen die UN-Behindertenrechtskonvention zum Schutz und zur Stärkung der Rechte von Menschen mit Behinderungen mit dem Ziel, Menschen mit Behinderungen eine gleichberechtigte Teilhabe an allen Aspekten des gesellschaftlichen Lebens zu ermöglichen. In den Einzelartikeln wird die Umsetzung in sämtlichen Lebenswelten thematisiert, wie Barrierefreiheit (Artikel 9), selbstbestimmt leben und Einbeziehung in die Gemeinschaft (Artikel 19), Bildung (Artikel 24), Gesundheit (Artikel 25) und Arbeit und Beschäftigung (Artikel 27). Die allgemeinen Grundsätze wie Selbstbestimmung, Nichtdiskriminierung, das Recht auf Teilhabe sowie Achtung und Akzeptanz von Unterschiedlichkeit legen den Rahmen für die Verpflichtung der Vertragsstaaten fest. Das Konzept der angemessenen Vorkehrungen, die die Vertragsstaaten vorhalten müssen, um Menschen mit Behinderungen eine gleichberechtigte Teilhabe zu ermöglichen, geht dabei deutlich weiter als andere Menschenrechtskonventionen. Die UN-Konvention wurde 2008 in Deutschland ratifiziert und trat 2009 in Kraft.



Bundesteilhabegesetz (BTHG) vom Dezember 2016

Das Bundesteilhabegesetz (Gesetz zur Stärkung der Teilhabe und Selbstbestimmung von Menschen mit Behinderungen vom 23.12.2016) sieht viele Verbesserungen für Menschen mit Behinderung vor. Es werden mehr Möglichkeiten der Teilhabe geschaffen. Artikel 1 BTHG umfasst nun das Sozialgesetzbuch Neuntes Buch (SGB IX) – Rehabilitation und Teilhabe von Menschen mit Behinderungen). Teil 1 (Verfahrensrecht) und Teil 3 (Schwerbehindertenrecht) sind bereits zum 01.01.2018 in Kraft getreten. Im Teil 1 werden im § 46 die Leistungen zur Früherkennung und Frühförderung und im § 79 die heilpädagogischen Leistungen für noch nicht eingeschulte Kinder festgelegt.

Mit Teil 2 (Eingliederungshilferecht) wird die Eingliederungshilfe aus dem Recht der Sozialhilfe

(SGB XII) in das Recht der Rehabilitation und Teilhabe (SGB IX) verschoben. Dieser Teil des Gesetzes tritt ab 01.01.2020 in Kraft.

Seit dem 01.01.2017 bzw. 01.04.2017 sind bereits vorgezogene Änderungen im Schwerbehindertenrecht sowie erste Änderungen in der Einkommens- und Vermögensberücksichtigung im SGB XII wirksam.

In einem letzten Reformschritt wird dann ab 01.01.2023 die Neubestimmung des leistungsberechtigten Personenkreises in der Eingliederungshilfe vollzogen (Artikel 25a BTHG, § 99 SGB IX).

(Bundesministerium für Arbeit und Soziales, 2018)



Was ist normal?

... Normal sind für mich Rituale, die jeden Tag stattfinden, wie z. B. Hände waschen, Zähne putzen, essen | Normal sind die Sachen, an die ich mich gewöhne | Normal ist mein Leben, weil ich es als richtig empfinde | Ich finde keine „richtige“ Definition für das Wort „normal“ – für mich kann alles normal sein, was der Norm entspricht ...

6.1 Handlungsempfehlungen: Inklusion benötigt Kompetenzen

Wenn im Folgenden die verschiedenen Kompetenzen der pädagogischen Fachkräfte für eine inklusive Pädagogik beschrieben werden, wird Bezug auf den **Kompetenzbegriff** des Deutschen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen (DQR) genommen. Kompetenz bezeichnet nach dem DQR die „Fähigkeit und Bereitschaft des Einzelnen, Kenntnisse und Fertigkeiten sowie persönliche, soziale und methodische Fähigkeiten zu nutzen und sich durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten. Kompetenz wird in diesem Sinne als umfassende Handlungskompetenz verstanden“ (Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen, 2011, S. 16).

Alle Kompetenzen sind als notwendige Ressourcen der pädagogischen Fachkräfte für ihr professionelles Handeln in der Kindertageseinrichtung zu verstehen. Diese Kompetenzen unterstützen sie dabei, die Lebenslage und Lebenssituation der Kinder und Familien wahrzunehmen, zu analysieren, zu deuten und zu interpretieren sowie darauf bezogen zu handeln (Deutsches Jugendinstitut e. V., 2013, S. 81).

Die Handlungsfähigkeit der pädagogischen Fachkräfte resultiert aus einem wechselseitigen Zusammenwirken von Fachkompetenz, personaler Kompetenz und Methodenkompetenz.

Eine besondere Rolle für das Denken und Handeln der pädagogischen Fachkräfte spielt vor allem die Haltung. Sie umfasst die Einstellungen, Werthaltungen und handlungsleitenden Orientierungen (Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann, Pietsch, 2011, S. 18).

Aus allem ergeben sich für die Entwicklung einer inklusiven Pädagogik auch die Kompetenzbereiche, die in der Aus-, Fort- und Weiterbildung, aber auch in der Fachberatung und Supervision für pädagogische Fachkräfte bedeutsam sind.

Definition

„**Fachkompetenz** umfasst Wissen und Fertigkeiten. Sie ist die Fähigkeit und Bereitschaft, Aufgaben- und Problemstellungen eigenständig, fachlich angemessen, methodengeleitet zu bearbeiten und das Ergebnis zu beurteilen.

Wissen bezeichnet die Gesamtheit der Fakten, Grundsätze, Theorien und Praxis in einem Lern- und Arbeitsbereich als Ergebnis von Lernen und Verstehen. Der Begriff Wissen wird synonym zu dem Begriff **Kenntnisse** verwendet.

Fertigkeiten bezeichnen die Fähigkeit, Wissen anzuwenden und Know-how einzusetzen, um Aufgaben auszuführen und Probleme zu lösen. Wie im Europäischen Qualifikationsrahmen werden Fertigkeiten als kognitive Fertigkeiten (logisches, intuitives und kreatives Denken) und als praktische Fertigkeiten (Geschicklichkeit und Verwendung von Methoden, Materialien, Werkzeugen und Instrumenten) beschrieben.“

(Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen, 2011, S. 8 ff.)

Fachkompetenz für inklusive Pädagogik umfasst Wissen

- zu Heterogenität und Diskriminierung,
- zu gesellschaftlichen Dominanz- und Ungleichheitsverhältnissen,
- zu Mechanismen alltäglicher gesellschaftlicher Diskriminierung,
- zu Mechanismen institutionalisierter Diskriminierung
- und zur Relevanz von sozialer Vielfalt und Diskriminierung in der Entwicklung von jungen Kindern.

(Sulzer, Wagner, 2011, S. 31 ff.)

Dieses Wissen ermöglicht es pädagogischen Fachkräften zu verstehen,

- was eine Diskriminierung ist,
- welche Ursachen und Formen Diskriminierungen aufzeigen,
- wie Diskriminierung auf die Betroffenen wirkt
- und wie Diskriminierung auf diejenigen wirkt, die sie ausüben.

(Sulzer, Wagner, 2011, S. 32)

Fachkompetenz für inklusive Pädagogik umfasst praktische und kognitive Fertigkeiten. Fertigkeiten haben immer einen Handlungsbezug zum Wissen. In den Handlungsempfehlungen der folgenden Kapitel werden Wissen und Fertigkeiten aufeinander bezogen zu jedem Themenbereich dargestellt.

Zum Weiterlesen

Deutsches Jugendinstitut/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Hrsg.): **Inklusion – Kinder mit Behinderung. Grundlagen für eine kompetenzorientierte Weiterbildung.** WiFF-Wegweiser Weiterbildung, Band 6, München 2013.

(Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen, 2011, S. 8 ff.)

Sozialkompetenz für inklusive Pädagogik umfasst Kooperationskompetenz:

- Multiprofessionelle Kooperation inklusiv gestalten
- und wertschätzende Zusammenarbeit im Team entwickeln.

(Sulzer, Wagner, 2011, S. 45 ff.)

Sozialkompetenz für inklusive Pädagogik umfasst Kommunikationskompetenz:

- Kommunikation als sprachliches Brückenhandeln, indem die kulturelle und soziale Gebundenheit von Kommunikation berücksichtigt wird. Das beinhaltet, dass pädagogische Fachkräfte eine Sensibilität dafür entwickeln, dass Kommunikation z. B. je nach kulturellem Kontext, sozialem Status und Geschlechterrollen unterschiedlich gestaltet sein kann. Das eigene Kommunikationsverhalten ist also nur eine der vielfältigen Kommunikationsmöglichkeiten (Deutsches Jugendinstitut 2013, S. 85).

Kommunikatives Handeln als Anerkennungspraxis beinhaltet, die Meinung des Anderen wertzuschätzen, auch wenn man sie selber nicht übernehmen kann. „Fachkräfte sollten Strategien kennenlernen, wie sie durch kommunikatives Handeln die Teilhabe von Kindern und Eltern erhöhen und dialogische Strukturen der Kommunikation entwickeln können“ (Deutsches Jugendinstitut 2013, S. 86).

Pädagogische Fachkräfte, die die Entwicklung und Förderung ihrer Selbstkompetenz⁵ für ihre Arbeit als wichtige Grundlage ansehen,

- verstehen sich selbst als lernendes Individuum,
- reflektieren ihre eigene Herkunft sowie ihre Einstellungen, ihre Kultur, Religion und Lebensgewohnheiten,
- reflektieren die Zusammenhänge von Macht und Ungleichheit in der Gesellschaft und sind sich bewusst, dass sie daran beteiligt sind,
- sind sich ihrer Verantwortung für die Implementierung eines inklusiven und diversitätsbewussten Konzeptes der Qualitätsentwicklung bewusst,
- reflektieren die Herausforderungen, die sich aus der Heterogenität des Teams ergeben, und können die eigene Position im Team reflektieren,
- reflektieren kontinuierlich die Prozesse von Ausgrenzung, Normalisierung und Dominanz im Team,
- reflektieren eigene Erfahrungen der Diskriminierung und Privilegierung und überprüfen das eigene fachliche Handeln auf Einseitigkeiten hin,

Definition

„**Personale Kompetenz** – auch Personale/ Humankompetenz umfasst Sozialkompetenz und Selbständigkeit. Sie bezeichnet die Fähigkeit und Bereitschaft, sich weiterzuentwickeln und das eigene Leben eigenständig und verantwortlich im jeweiligen sozialen, kulturellen bzw. beruflichen Kontext zu gestalten.

Sozialkompetenz bezeichnet die Fähigkeit und Bereitschaft, zielorientiert mit anderen zusammenzuarbeiten, ihre Interessen und sozialen Situationen zu erfassen, sich mit ihnen rational und verantwortungsbewusst auseinanderzusetzen und zu verständigen sowie die Arbeits- und Lebenswelt mitzugestalten.

Selbständigkeit⁴ bezeichnet die Fähigkeit und Bereitschaft, eigenständig und verantwortlich zu handeln, eigenes und das Handeln anderer zu reflektieren und die eigene Handlungsfähigkeit zu erweitern.“

(Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen, 2011, S. 9)

4 „In der im März 2011 verabschiedeten Version des DQR wird der im Entwurf von 2009 verwendete Begriff „Selbstkompetenz“ ersetzt durch „Selbständigkeit“. Im WIFF-Kompetenzprofil wird an Selbstkompetenz festgehalten“ (Deutsches Jugendinstitut 2013, S. 123).

5 In dieser Handreichung werden die beiden Begriffe Selbstständigkeit und Selbstkompetenz synonym verwendet.

- reflektieren den Einfluss sozialer Gruppenzugehörigkeit auf das eigene fachliche Handeln
- und reflektieren den Einfluss kultureller Prägungen auf das eigene fachliche Handeln usw.

(Deutsches Jugendinstitut 2013, S. 131 ff.)

Definition

„**Methodenkompetenz** bezeichnet die Fähigkeit, an Regeln orientiert zu handeln. Dazu gehört auch die reflektierte Auswahl und Entwicklung von Methoden. Fachkompetenz und personale Kompetenz schließen Methodenkompetenz jeweils mit ein.“

(Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen, 2011, S. 9)

Methodenkompetenz für inklusive Pädagogik umfasst Analysekompetenz als Voraussetzung für methodisch-didaktisches Handeln. Das beinhaltet

- eine diversitätsbewusste und diskriminierungskritische Wahrnehmung, Beobachtung und Interpretation,
- Beobachtungen und Erkundungen zur Einschätzung der individuellen Lern- und Entwicklungsprozesse der Kinder,
- Beobachtungen und Erkundungen zu den Gruppenprozessen unter den Kindern,
- Beobachtungen und Erkundungen zu den Interaktionen zwischen den Erwachsenen und den Kindern,
- Erkundungen zur Ausstattung der Räume und Materialien,
- Erkundungen zu den Abläufen in der Kindertageseinrichtung,
- Erkundungen zum Sozialraum der Einrichtung und den Verbindungen zu weiteren

Bildungs- und Lebensorten der Kinder in der Einrichtung,

- eine diversitätsbewusste und diskriminierungskritische Gestaltung der Praxis,
- die Lernumgebung inklusiv zu gestalten,
- die Interaktion mit Kindern inklusiv zu gestalten
- und die Zusammenarbeit mit Eltern inklusiv zu gestalten.

(Sulzer, Wagner, 2011, S. 40 ff.)

Kompetenzen benötigen Rahmenbedingungen

Pädagogische Fachkräfte, die Inklusion als Selbstverständlichkeit des Zugangs und der Teilhabe/Teilhabe aller Menschen unabhängig von persönlichen Merkmalen verstehen, setzen sich auf der institutionellen Ebene mit Teilhabebarrrieren auseinander, die den Zugang zur Institution erschweren oder sogar verhindern.

Dabei können folgende Leitfragen hilfreich sein:

- Was sind die Barrieren?
- Wer stößt auf Barrieren?
- Wie können die Barrieren abgebaut werden?
- Welche Ressourcen werden bereits genutzt, um den Zugang und die Teilhabe/Teilhabe aller Kinder und ihrer Eltern zu fördern?
- Welche zusätzlichen Ressourcen können außerdem genutzt werden, um den Zugang und die Teilhabe/Teilhabe aller Kinder und ihrer Eltern zu fördern?

(Booth, Ainscow und Kingston, 2006, S. 19)

Dabei handelt es sich um die finanziellen, personellen, zeitlichen, räumlichen und materiellen Ressourcen. Auch wenn pädagogische Fachkräfte keine Entscheidungsmacht über die Bereitstellung dieser notwendigen Ressourcen haben, so tragen sie einen wesentlichen Anteil dazu bei, dass die Barrieren für die Kinder und die Eltern aufgrund mangelnder Ressourcen gegenüber den Verantwortlichen formuliert werden. Nur mit der Unterstützung des Trägers bzw. Vorstands und den Vertreterinnen und Vertretern der Spitzenverbandsebenen gegenüber den kommunalen Verantwortlichen, den Trägern der Sozialversicherungen und den Gesetzgebern auf Landes- und Bundesebene besteht die Chance, die institutionellen Strukturen der Kindertageseinrichtungen so auszustatten und zu gestalten, dass sie der Vielfalt der Individuen gerecht werden.

An dieser Diskussion muss und wird sich das DRK auf allen politischen Ebenen in seiner Rolle als anwaltschaftlicher Vertreter beteiligen.

Konkrete Handlungsempfehlungen zur anwaltschaftlichen Vertretung werden ausführlich in der Handreichung **Anwaltschaftliche Vertretung in DRK-Kindertageseinrichtungen** vorgestellt.

(Deutsches Rotes Kreuz e. V. (1), 2014)

Fachberatung, Fort- und Weiterbildung

Damit die pädagogischen Fachkräfte die für eine inklusive Pädagogik notwendigen Kompetenzen erwerben und in der Praxis anwenden können, sind Rahmenbedingungen erforderlich, die dieses ermöglichen und unterstützen. Dazu gehören alle Angebote der Fachberatung, Fort- und Weiterbildung. Dabei wird Fachwissen über die soziale Identitätsentwicklung von Kindern, die gesellschaftlichen Machtverhältnisse und die Machtverhältnisse zwischen Kindern, Eltern und pädagogischen Fachkräften vermittelt. Dies bildet die Grundlage, die eigene Haltung und das damit verbundene pädagogische Handeln systematisch reflektieren und bewusst gestalten zu können.

Der Erwerb von Kompetenzen ist immer ein langfristiger Bildungsprozess, bei dem Theorie und Praxis fortwährend miteinander verknüpft werden. Die Teilnahme an einer einzelnen Fortbildung kann deshalb immer nur ein Einstieg in das Thema sein.



Zum Weiterlesen

Institut für den Situationsansatz/Fachstelle Kinderwelten (Hrsg.): **Inklusion in der Fortbildungspraxis. Lernprozesse zur vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung begleiten. Ein Methodenhandbuch**, Berlin 2018.

Meyer, Elke: **Inklusion-Themenkarten für Teamarbeit, Elternabende und Seminare**, München 2015.

Zum Weiterlesen

Deutsches Rotes Kreuz e. V. (Hrsg.): **Evaluationsbericht; Projekt Inklusion – Sensibilisierung und Qualifizierung zur Entwicklung und Begleitung von Projekten für die Gestaltung eines inklusiven Sozialraums**, Berlin 2018, https://drk-wohlfahrt.de/uploads/tx_ffpublication/DRK-Evaluationsbericht_P-Ink_Inklusion_2018.pdf, letzter Abruf 11.10. 2019.

Praxisbeispiel

Im Rahmen des DRK-Modellprojektes **P-INK-Projekt Inklusion**: Sensibilisierung und Qualifizierung zur Entwicklung und Begleitung von Projekten für die Gestaltung eines inklusiven Sozialraums von 2013 bis 2018 haben auch Fach- und Führungskräfte aus DRK-Kindertageseinrichtungen an der Qualifizierung zur Inklusionsmanagerin und zum Inklusionsmanager teilgenommen. Im Seminar befassten sich die Teilnehmenden mit der konkreten Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention in den Einrichtungen und Angeboten des DRK. Selbstreflexiv berücksichtigten die Teilnehmenden dafür aber auch die Grundsätze der internationalen Rotkreuzbewegung, die sehr viele inklusive Werte enthalten. Mit Hilfe der rechtlichen und theoretischen Grundlagen sowie einem breiten Methodenrepertoire zur inklusiven Personal- und Organisationsentwicklung, initiierten die Teilnehmenden eigene lokale Projekte.

Ester Bulgrin ist Inklusionsmanagerin und Leiterin einer DRK-Kindertageseinrichtung der DRK Main-Taunus-Familiendienste GmbH in Krieffel. Sie hat nach der anderthalbjährigen Qualifikation mit ihrem Team entschieden, das Konzept der Einrichtung an der Reggio-Pädagogik zu orientieren. Im Mittelpunkt dieser Pädagogik steht das Bild vom aktiven Kind als Konstrukteur seiner Entwicklung, seines Könnens und seines Wissens. Die pädagogischen Fachkräfte verstehen sich als Begleiterinnen und Begleiter des Kindes in seinem Entdeckungsdrang, seinem Forschungsinteresse und seiner Kreativität. Ein weiterer Aspekt der Reggio-Pädagogik ist die besondere Ästhetik, die

sich in der Architektur, der Raumgestaltung und der Materialauswahl deutlich macht.

Durch einen zweitägigen Workshop zum Thema **Inklusion in der Reggio-Pädagogik** sollen die fachlichen Potenziale der pädagogischen Fachkräfte entdeckt werden und gemeinsame Energien freigesetzt werden, um die inklusive Arbeit der Einrichtung weiterentwickeln zu können. Im Workshop wird auf bereits Vorhandenem aufgebaut, das Thema **Inklusion in der Reggio-Pädagogik** wird mit den Werten, Zielen und Visionen der Kindertageseinrichtung verbunden und die Teamentwicklung wird durch die Reflektion über den Umgang mit Unterschieden im Team gefördert.

Der Titel des Workshops **Ein Mensch ist aus hundert gemacht – unser Weg in die inklusive Reggio-Pädagogik** basiert auf dem Gedicht **Hundert Sprachen hat das Kind** von Loris Malaguzzi, dem Mitbegründer der Reggio-Pädagogik (Reggio Children, 2002).

In diesem Gedicht beschreibt Loris Malaguzzi die Vielfalt der Kinder: „... Ein Kind ist aus hundert gemacht. Ein Kind hat hundert Sprachen, hundert Hände, hundert Gedanken, hundert Weisen zu denken, zu spielen, zu sprechen ...“ (Dreier, 5. Auflage 2006, S.18). Er legt damit einen Grundstein für eine inklusive Pädagogik.

(Esther Bulgrin, Leitung DRK-Kindertagesstätte „Obstgärtchen“, Krieffel)

Interview zum Thema Inklusion und Vielfalt

Ein großer Arbeitsbereich des DRK-Kreisverbandes Euskirchen ist die Migrationsarbeit, die in den Zuständigkeitsbereich von Bodo Froebus fällt. Er ist tätig als Migrationserstberater (MBE). Seine Arbeitsfelder sind: Migrationsberatung für erwachsene Zugewanderte, Leitung der Suchdienstberatungsstelle des DRK, Vorhalten von Integrationsangeboten für Zugewanderte in Zusammenarbeit mit Kooperationspartnerinnen und -partnern sowie die Planung, Organisation und Durchführung von Fortbildungsangeboten für pädagogische Fachkräfte des DRK in Kitas und Offenen Gesamtschulen zum Thema Interkulturelle Öffnung – Einstieg in die Vielfalt unserer Kulturen.

Diese Fortbildungen werden über die Bildungsakademie des DRK-Kreisverbandes Euskirchen seit einigen Jahren angeboten. Der Träger informiert alle Einrichtungen mit der Bitte um Teilnahme. Die pädagogischen Fachkräfte werden für diese Veranstaltungen freigestellt, die anfallenden Kosten übernimmt der Träger, weil es ihm sehr wichtig ist, sein Personal auch in diesem Bereich weiterzubilden. Kolleginnen und Kollegen mit dieser Profession bietet das DRK-Generalsekretariat mit Sitz in Berlin jährlich einen Erfahrungsaustausch auf Bundesebene an; auf Landesebene finden diese Treffen zweimal jährlich statt. Dies ist sinnvoll und wichtig, denn Bedarfe von Menschen ändern sich und sollten im Kontext mit den Grundsätzen des DRK auf ihre Aktualität und Sinnhaftigkeit stetig überprüft werden.

Das Interview:

Trudi Baum: Bodo, seit einem Jahr arbeite ich auf Bundesebene an der Handreichung „Inklusion“ mit, die nach der Fertigstellung allen Kolleginnen und Kollegen, die in DRK-Kindertageseinrichtungen arbeiten, als Arbeitshilfe zur Verfügung steht. Wir beschäftigen uns in diesem Zusammenhang auch sehr intensiv mit dem Thema Vielfalt. Was hat aus deiner Sicht Vielfalt mit Inklusion zu tun?

Bodo Froebus: Inklusion heißt nichts anderes, als alle mit einzubeziehen, egal mit welchem kulturellen, religiösen oder wirtschaftlichen Hintergrund.

Wenn es uns jetzt nicht gelingt, alle diese Menschen mit einzubeziehen und mit unserem Gesellschaftssystem auf wertschätzender Ebene vertraut zu machen, verschieben wir die Bewältigung einer nicht zu überschauenden Problematik auf die nächsten Generationen.

Trudi Baum: Seit einigen Jahren bietet der DRK-Kreisverband Fortbildungen für Erzieherinnen und Erzieher zum Thema „Einstieg in die Vielfalt unserer Kulturen – interkulturelle Öffnung für Kindertagesstätten“ an, doch ich weiß, dass diese kaum genutzt werden. Was denkst du, woran könnte das liegen?

Bodo Froebus: Solange so ein starkes Gefälle zwischen Arm und Reich und Krieg und Frieden in der Welt ist wie im Augenblick, wird die Zuwanderung zunehmen. Aus meiner Sicht können sich Erzieherinnen und Erzieher diesem Sachverhalt nicht erst stellen, wenn diese Menschen vor der Tür der Kindertagesstätte stehen.

Von ganz maßgeblicher Bedeutung ist hier eine Veränderung der Einstellung bzw. Haltung. Das braucht Zeit, aber auch ein gewisses fundiertes Sachwissen über die Kultur und Problematik der Zuwandernden.

An einem ganz einfachen Beispiel möchte ich dies verdeutlichen: In den 60er-Jahren herrschten auch in Deutschland noch patriarchalische Verhältnisse, wo der Mann mehr zählte als die Frau. Diese Sichtweise ist bei uns weitestgehend überholt. Doch bei vielen Migrantinnen und Migranten müssen wir im Hinterkopf haben, dass dies noch die gängige Struktur in Familien bzw. im jeweiligen Land ist.

Trudi Baum: Erkennst du im Augenblick die zunehmende Sensibilisierung bei Erzieherinnen und Erziehern?

Bodo Froebus: Erst, wenn sie betroffen sind.

Trudi Baum: Bei der Ausschreibung zur Fortbildung wird dargestellt, dass Strategien der Organisation zu entwickeln sind. Welche sind das?

Bodo Froebus: Da gibt es schon einige Aspekte, die unbedingt zu beachten sind und die man sich bei jedem neu ankommenden Menschen immer wieder vor Augen führen muss, ich reiße diese hier wie folgt an:

Man sollte die Menschen – die ganze Familie – annehmen, so wie sie sind.

Man sollte sich die wirtschaftlichen und besonders auch sprachlichen Probleme in einem für sie völlig fremden Land vor Augen führen.

Die Menschen, die zu uns kommen, sind den Hilfeleistungen des aufnehmenden Landes ausgeliefert und daraus entstehen Frust, Hilflosigkeit und geringes Selbstwertgefühl, das aufgefangen werden muss.

Viele Menschen sind mit übersteigerter Erwartung – gelobtes Land – hierhergekommen und kommen dann mit den Enttäuschungen nicht klar.

Oftmals erfolgt dann ein Rückzug auf die alten Werte oder die religiösen Traditionen des Heimatlandes, sodass die Schere klafft.

Trudi Baum: In dem, was du aufzeigst, sehe ich große Aufgaben auf die Erzieherinnen und Erzieher zukommen, aber auch die Chancen der frühen, niederschweligen Unterstützung.

Bodo Froebus: Das sehe ich genauso. Erzieherinnen und Erzieher haben die Herausforderung, den Kindern den Wert unseres Gesellschaftssystems zu vermitteln, die Eltern mitzunehmen, ohne deren kulturellen Hintergrund abzuwerten; sonst verstärkt sich irgendwann der Generationskonflikt zwischen Kindern und Eltern.

Die Kindertageseinrichtung als Ort der Annäherung und des Vertrautmachens ist dafür ideal, weil hier nicht der behördliche Charakter vorherrscht und dieser Zugang freiwillig genutzt werden kann.

In der Kindertageseinrichtung hat man auch die gute Möglichkeit, mit allen Kindern und Erwachsenen Kultur, Religion und Werte von anderen zu erleben, z. B. in Form von gemeinsamen Festen.

Trudi Baum: Ich bin neugierig, was sich in diesem Bereich auch in unserer Region bewegt, und hoffe, dass eure Fortbildung dazu beitragen kann.

Bodo Froebus: Das wird die Zukunft zeigen, denn wir haben es hier mit einem Prozess zu tun, bei dem beide Seiten gefordert sind.

Wir müssen unbedingt eine Willkommenskultur haben, aber die Zuwandernden haben auch eine Bringschuld und hier ist Sprache der Schlüssel zur Integration und ich denke, dass ihr bei der Vermittlung unserer Sprache einen ganz wichtigen Einfluss habt, denn Kinder gehen noch spontaner und neugieriger an Neues heran.

Trudi Baum: Welche große Aufgabe siehst du für die nähere Zukunft?

Bodo Froebus: Wir müssen diesen Menschen eine Chance bieten, hierbei tun wir uns noch schwer im Bereich der beruflichen Anerkennung; dies wäre so wichtig, damit diese Menschen eine bessere Möglichkeit zur Teilhabe in unserer Gesellschaft haben.

Trudi Baum: Vielen Dank für deine Ausführungen und ich hoffe, dass unsere guten Gedanken auch den einen oder anderen Interessierten in Entwicklung bringen.

(Trudi Baum, Leiterin DRK-Schwerpunkt-kindertagesstätte Inklusion und Familienzentrum Schönau)

Was ist normal?

... Freunde umarmen | An eine Schlange hinten anstellen |
Bei Krankheit zum Arzt zu gehen ...

Multiprofessionelle und multikulturelle Teams

Für eine inklusive Pädagogik haben multiprofessionelle und multikulturelle Teams eine große Bedeutung. Der Bedarf an Fachkräften mit speziellen Qualifikationen und Kompetenzen wird mit der Entwicklung zur inklusiven Pädagogik in den DRK-Kindertageseinrichtungen steigen.

Interkulturelle Kompetenzen und Mehrsprachigkeit sowie Qualifikationen wie Ergotherapie, Heilpädagogik, Logopädie, Gesundheits- und Kinderkrankenpflege sind Voraussetzung für die Aufnahme aller Kinder in die DRK-Kindertageseinrichtungen.

Nach ersten Forschungsergebnissen birgt die Arbeit in multiprofessionellen Teams sowohl Chancen als auch Risiken.

Chancen

- Durch unterschiedliche berufliche Qualifikationen und zusätzlich erworbene Kompetenzen kann das Kompetenzniveau eines Teams ansteigen.
- Durch die Notwendigkeit eines intensiven, kontinuierlichen fachlichen Austausches und der Auseinandersetzung mit verschiedenen professionsbezogenen Fähigkeiten und Fertigkeiten kann die Professionalität der Einrichtung ansteigen.

- Die individuellen Bedürfnisse von Kindern und Eltern sowie die Notwendigkeit von Vernetzung und Kooperation können besser erfüllt werden.
- Die einrichtungsübergreifende Vernetzung kann durch den Einsatz von Fachkräften mit Spezialkenntnissen, die in mehreren Einrichtungen tätig sind, ansteigen.

Risiken

- Es können die Teamarbeit behindernde Macht- und Hierarchiestrukturen entstehen.
- Das hohe Maß an fachlicher Auseinandersetzung kann im Rahmen der zeitlichen Ressourcen nicht zu leisten sein.
- Ohne intensive fachliche und supervisory Begleitung kann eine multiprofessionelle Zusammenarbeit in Teams nicht aufgebaut werden.
- Es besteht das Risiko von Arbeitsüberlastung, Unzufriedenheit und Fluktuation.

(Weltzien, Fröhlich-Gildhoff, 2014, S. 2 ff.)

Diese Risiken stellen multiprofessionelle und multikulturelle Teams aber nicht grundsätzlich infrage, sondern weisen vor allem auf die notwendigen Rahmenbedingungen hin, damit die Kinder, Eltern und pädagogischen Fachkräfte durch vielfältige Kompetenzen



und Professionen im Team wirklich bereichert werden können.

Grundsätzlich ist anzustreben, die Vielfalt in der Zusammensetzung der Bevölkerung auch in der Vielfalt in der Zusammensetzung der Teams abzubilden.

Finanzierung

Eine weitere Barriere für die Teilhabe/ Teilgabe aller Kinder stellt die derzeitige Finanzierungsstruktur im Bereich der Kindertagesbetreuung dar. Die Betriebskosten (Sach- und Personalkosten) werden anteilig von den Gemeinden und kreisfreien Städten, den Kreisen und den Eltern getragen. Je nach Bundesland variieren diese Anteile an der Finanzierung erheblich. Für Eltern hat

dies zur Folge, dass die Beiträge der Kindertageseinrichtungen von Kommune zu Kommune unterschiedlich hoch sind.

Für Kinder mit Behinderungen oder Benachteiligungen werden gegenwärtig nur dann Leistungen gewährt, „wenn sie vorher deutlich etikettiert worden sind; die Zuweisung von Ressourcen setzt also gleichsam zwingend eine Etikettierung voraus („Ressourcen-Etikettierungs-Dilemma““ (Bundesjugendkuratorium, 2012, S. 14).

Mit diesem Widerspruch gilt es zukünftig seitens der Politik und der Gesetzgebung konstruktiv im Sinne von Inklusion umzugehen. Dazu ist eine Neuausrichtung von Strukturen, Organisationsformen und Finanzierungsformen notwendig.

Praxisbeispiel

Multiprofessionelle Zusammenarbeit in der Kindertagesstätte der DRK-Heinrich-Schwesterschaft in Kiel

Die DRK-Heinrich-Schwesterschaft e. V. ist Trägerin der Kindertagesstätte im Heinrichs Familienhaus. Als gemeinnütziger Verein wurde sie vor über 100 Jahren gegründet. Bis heute setzen sich die Mitglieder für die Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Schleswig-Holstein ein. Mit der Eröffnung des Heinrichs Familienhauses im Januar 2011 konnte eine Anlaufstelle für Familien mit gesunden und kranken Kindern geschaffen werden, in der Betreuung, Information, Pflege, Begleitung und Möglichkeit zum Austausch angeboten werden. Es ist das Ziel, Familien und Kinder in unterschiedlichen Lebenssituationen mit bedarfsgerechten Hilfsangeboten zu unterstützen und kontinuierlich neue Möglichkeiten der Unterstützung zu entwickeln. In Heinrichs Familienhaus arbeitet ein multiprofessionelles Team, das aus Kinderkrankenschwestern, Fachkräften der Pädagogik sowie Ärztinnen und Ärzten besteht. So kann eine Vielzahl von fachübergreifenden Hilfs-, Versorgungs- und Betreuungsangeboten

verwirklicht werden. In der Kindertagesstätte wird das Recht aller Kinder auf Chancengleichheit, individuelle Förderung und gleichberechtigte Zugangsmöglichkeiten zu Bildungsangeboten umgesetzt. Dieses Angebot richtet sich an Kinder mit chronischen Erkrankungen und/oder besonderen Unterstützungsbedarfen.

Der Aufgabenbereich der Gesundheits- und Kinderkrankenpflegerin im Team der Kindertagesstätte ist, neben der medizinischen und pflegerischen Versorgung der chronisch kranken Kinder und der Kinder mit besonderen Unterstützungsbedarfen, die Kompetenzsteigerung von Kindern und Eltern in der Prävention und Gesundheitsförderung. Ebenso dazu gehören die Kompetenzsteigerung der pädagogischen Fachkräfte in den Bereichen Gesundheitserziehung, Prävention und Umgang mit chronisch kranken Kindern.

(DRK-Heinrich-Schwesterschaft, Kiel 2012)

Grundsätzlich müssen die Rahmenbedingungen der personellen Ausstattung (Fachkraft-Kind-Schlüssel und Fachkraftqualifikation) und der sächlichen Ausstattung (z. B. Räume und Material) den Leistungsanforderungen einer inklusiven Kindertageseinrichtung gerecht werden. Die Anforderung an

die Betreuung, Bildung und Erziehung jedes einzelnen Kindes bestimmt den individuellen Personalbedarf, um Teilhabe zu ermöglichen. Ob und wie es gelingen kann, ohne Etikettierung und Kategorisierung der Kinder Leistungen zu beschreiben und entsprechend zu finanzieren, werden wir erst zukünftig wissen.

Zum Weiterlesen

Bundesministerium für Arbeit und Soziales, Referat Öffentlichkeitsarbeit, **Zusammenarbeiten: Inklusion in Unternehmen und Institutionen. Ein Leitfaden für die Praxis**, Berlin 2014. <https://www.bmas.de/DE/Service/Medien/Publikationen/a755-leitfaden-aktionsplaene.html>, letzter Abruf am 16.07.2019.

TPS, Theorie und Praxis der Sozialpädagogik; Die multiprofessionelle Kita, Seelze, Ausgabe 8/2009.

Ansari, Mahdokht; Höhne, Evelyne: **Inklusion in der Kitapraxis, Band 4: Die Zusammenarbeit im Team vorurteilsbewusst gestalten**, Berlin 2016.

Höhne, Evelyne; Ansari, Mahdokht: **Inklusion in der Kitapraxis Band 5: Die Kita vorurteilsbewusst leiten**, Berlin 2017.

Rechtliche Grundlagen

Deutsche UNESCO-Kommission 2010

2009 wurden von der Deutschen UNESCO-Kommission Leitlinien für die Bildungspolitik in der Bundesrepublik Deutschland veröffentlicht. Gleich zu Beginn wird beschrieben, dass unter Inklusion ein Prozess verstanden wird, „bei dem auf die verschiedenen Bedürfnisse von allen Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen eingegangen wird. Erreicht wird dies durch verstärkte Partizipation an Lernprozessen, Kultur und Gemeinwesen sowie durch Reduzierung und Abschaffung von Exklusion in der Bildung. Dazu gehören Veränderungen in den Inhalten, Ansätzen, Strukturen und Strategien.“

(Deutsche UNESCO Kommission, 2010, S. 9.)



Was ist normal?

Menschen haben mir als Kind immer gesagt, ich wäre nicht normal, kein normales Kind, zu hart, zu gemein, zu faul, eben eines dieser besonderen Kinder. Ich wurde zeitweise von den Normalen gesondert gehalten.

Scheinbar denken Erwachsene, dass Normalität nicht übertragbar wäre. Aber ich wollte Freunde und Kontakte und Unterricht und Pausen wie alle anderen.

„Dann musst du auch wie alle anderen sein“, sagten die Menschen.

„Aha“, dachte ich, „normal ist also, wie alle anderen Menschen sind.“

So probierte ich zu sein wie alle anderen. Das war schwer.

Ich musste morgens wie mein Papa zur Arbeit,

wie mein Bruder zur Schule, wie meine Mutter mit dem Hund raus. „Unmöglich“, sagte ich mir. Ich ging zur Schule.

Hier probierte ich

im Unterricht zu malen wie die Susi und zu schlafen wie der Joschi. In der Pause wollte ich dann ganz normal Fußball, Fangen,

Himmel und Hölle und Verstecken spielen, mein Brot essen, auf einen Baum klettern und aufs Klo.

Das war zu viel.

Ich schaffte es nicht, normal zu sein, im Gegenteil, Lehrer und Schüler waren sich einig,

dass ich heute besonders sonderbar bin.

Ich lernte an diesem Tag, dass es nicht möglich ist, wie alle anderen zu sein,

weil niemand das Gleiche macht.

Meine Einsicht, dass ich wohl einfach nicht normal sein kann, schien bestätigt. Mein Bruder sagte:

„Normal ist alles, was andere nicht nervt,

Status quo heißt das und es ist langweilig.“ Und so endet die Geschichte nicht ganz normal.

6.2 Handlungsempfehlungen: Kompetenzen für die pädagogische Arbeit mit Kindern

Kompetenzen der pädagogischen Fachkräfte für eine inklusive Pädagogik in Kindertageseinrichtungen basieren auf fundierten Kenntnissen zu den Bildungsprozessen aller Kinder, zur Beobachtung und Dokumentation, Raumgestaltung und zum Materialangebot sowie zur Gestaltung von Übergängen (Transitionen). Bedeutsam für das pädagogische Handeln sind darüber hinaus Fachkenntnisse über zentrale entwicklungspsychologische Themen aller Kinder: die Entwicklung der Ich- und Bezugsgruppenidentität, die Vorurteilsentwicklung, die moralische Entwicklung und die Entwicklung von Resilienz.

Im Vordergrund steht die Fachkompetenz und Methodenkompetenz zur Alltagsgestaltung, „... insbesondere zur Raumgestaltung und Interaktion mit den **Kindern**, und eher nicht ein bestimmtes Repertoire an Aktivitäten mit den Kindern, wie etwa Spielanregungen oder thematische Projekte“ (Wagner, 2013, S. 26).

6.2.1 Bildungsprozesse der Kinder wahrnehmen und verstehen

Das Deutsche Rote Kreuz hat sich in seiner Arbeitshilfe **Bildung in DRK-Kindertageseinrichtungen** klar zu seinem Bild vom Kind als Akteur der eigenen Entwicklung und dem

frühkindlichen Bildungsverständnis von Kindern im Rahmen von Selbstbildungsprozessen positioniert (Deutsches Rotes Kreuz e. V. (5), 2. Auflage, 2012, S. 9).

Dieses Bildungsverständnis liegt auch allen Bildungsplänen (mit unterschiedlichen Titeln wie Bildungsempfehlung, Bildungskonzeption, Bildungsprogramm usw.) der einzelnen Bundesländer für die Kindertageseinrichtungen zugrunde und trägt einen wesentlichen Aspekt zur inklusiven Pädagogik bei, indem der individuelle Selbstbildungsprozess jedes Kindes Ausgangspunkt des pädagogischen Handelns ist.

Definition

Bildung und Erziehung

„Wir schlagen deshalb vor, Bildung im Sinne Humboldts als Selbst-Tätigkeit des Kindes zur Aneignung von Welt zu verstehen und Erziehung als Tätigkeit des Erwachsenen mit dem Ziel, alle Kräfte des Kindes dafür anzuregen.“

(Laewen, Andres, 2002, S. 41)

Pädagogische Fachkräfte, die unter Selbstbildung die Tätigkeit von Kindern verstehen, durch welche die Kinder ein Verständnis von der Welt und von sich selbst in der Welt entwickeln, wissen, dass

- Kinder über ihre Sinneserfahrungen und ihr Handeln ein inneres Bild der Welt konstruieren, indem sie sich fortwährend mit sich und der Welt auseinandersetzen,
- es keinen direkten Weg in die Köpfe der Kinder gibt, also keine direkte Übertragung von Wissen und Kompetenzen von pädagogischen Fachkräften auf die Kinder möglich ist,
- Bildung ein lebenslanger Prozess ist, der mit der Geburt beginnt,
- Kinder die Welt ganzheitlich wahrnehmen
- und sich die Aneignungstätigkeit von Kindern in sozialen Bezügen mit anderen Kindern (den Ko-Konstrukteurinnen und -Konstruktoren) und Erwachsenen vollzieht.

6.2.2 Beobachtung und Dokumentation

Auf der Basis einer professionellen Haltung, Kinder als Akteure ihrer Entwicklung zu sehen und zu verstehen, rückt die Individualität jedes Kindes verbunden mit seinen sozialen Zugehörigkeiten als Ausgangspunkt pädagogischen Handelns in den Fokus der pädagogischen Fachkräfte. Durch systematische und standardisierte Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren, die zum Ziel haben, das Kind mit seinen individuellen Interessen und Bedürfnissen, seinen individuellen Bildungs- und Lernwegen sowie seiner sozialen und kulturellen Zugehörigkeit in unserer Gesellschaft besser zu verstehen, kann eine kindzentrierte Pädagogik und damit inklusive Pädagogik in der Kindertageseinrichtung entwickelt werden.

Demgegenüber verfolgen andere systematische und standardisierte Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren die Ziele,

Lernfortschritte des Kindes im Rahmen klar definierter Altersnormen und Lernziele zu verfolgen und zu kontrollieren sowie Anhaltspunkte für Entwicklungsverzögerungen frühzeitig zu erkennen (Ministerium für Bildung und Frauen des Landes Schleswig-Holstein (Hrsg.), 2006, S. 10 ff.) (siehe Abbildung auf den Seiten 50/51).

Der Einsatz von Beobachtungs- und Dokumentationsbögen, die altersbezogene Skalierungen und damit Normierungen verwenden, muss von den pädagogischen Fachkräften kritisch reflektiert werden. Gerade Verschiedenheit und Individualität dürfen nicht durch eine Normskala in den angewandten Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren Anlass für Maßnahmen pädagogischer Förderung sein, die das Ziel haben, diese Kinder an die Norm anzupassen. Deshalb ist eine fachliche Auseinandersetzung im Team darüber notwendig, dass eine Normierung der Kinder Ausgrenzungsprozesse befördert.

Wozu aber können den pädagogischen Fachkräften die Entwicklungsskalen dienen? Wygotski, ein russischer Psychologe, führte den Begriff der **Zone der nächsten Entwicklung** ein. „Die Zone der nächsten Entwicklung ist oberhalb des aktuellen Entwicklungsniveaus angesiedelt und bezeichnet den Bereich, den das Kind sich als Nächstes aneignen wird“ (Oerter, Montada, 6. Auflage 2008, S. 96). Wenn Fachkräfte über die Beobachtung und Dokumentation der Lernfortschritte eines Kindes dessen derzeitigen Entwicklungsstand erfassen, können sie gleichzeitig das Anstehen der nächsten Entwicklungsschritte, also die **Zone der nächsten Entwicklung**, ableiten und ihr pädagogisches Handeln darauf ausrichten. Das bedeutet, die pädagogischen Anregungen orientieren sich an den Entwicklungsaufgaben der nächsten Zone. Würden sie nämlich auf dem aktuellen Entwicklungsniveau des Kindes liegen, ergäben sich keine Entwicklungsfortschritte des Kindes, lägen sie dagegen oberhalb der Zone der nächsten Entwicklung, wäre das Kind überfordert und würde frustriert reagieren.

Beobachtungsebenen und ausgewählte systematische und standardisierte Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren

Beobachtungsebene

Entwicklung einer kindzentrierten Perspektive in der Pädagogik	Bildungs- und Lerngeschichten (DJI)	Leuener Engagiertheitsskala
	Keine Altersbegrenzung	Keine Altersbegrenzung
Kontrolle von Lernfortschritten im Rahmen klar definierter Altersnormen und Lernziele	Entwicklungstabelle nach Kuno Beller	Baum der Erkenntnis
	Geburt bis zum 6. Geburtstag	1. bis 16. Lebensjahr
Frühzeitiges Erkennen von Entwicklungsverzögerungen	Validierte Grenzsteine der Entwicklung	
	15 Monate bis 6 Jahre	

50

Neben den pädagogischen Fachkräften wirken auch andere Kinder stimulierend auf die Zone der nächsten Entwicklung eines Kindes ein. Vielfalt in einer Kindertagesstätte kann diesen Prozess folglich begünstigen.

Zum Weiterlesen

Viernickel, Susanne; Völkel, Petra:
Beobachten und dokumentieren im pädagogischen Alltag, Freiburg 2007.

6.2.3 Raumgestaltung

Für die Bildung, Betreuung und Erziehung aller Kinder ist es bedeutsam, dass sich die pädagogische Arbeit an die Bedürfnisse und Interessen der Kinder anpasst und dass nicht etwa umgekehrt die Kinder sich den von ihnen unabhängig entworfenen Vorstellungen anzupassen haben. Dieser Grundsatz wird in der Kindertageseinrichtung auch sichtbar bei der Gestaltung der Räume und dem Angebot des Materials.

Eine barrierefreie Gestaltung der Räume und Zugänge der DRK-Kindertageseinrichtungen ermöglicht Teilhabe für alle Kinder. Eine anregungsreiche Raumgestaltung berücksichtigt die Bildungsprozesse aller Kinder und thematisiert verschiedene Facetten von Diversität, auch wenn es „... bei einem solchen Vorgehen auch zu Verkürzungen kommen kann, da der Versuch gemacht wird, mithilfe der Facetten Gruppen zu bilden und ihnen dann kollektiv Eigenschaften oder Bedingungen zuzuschreiben“ (Speck-Hamdam, 2011, S. 14).

Pädagogische Fachkräfte, die sich dieser Problematik bewusst sind, berücksichtigen und reflektieren bei der Entwicklung des Raumkonzeptes und der Raumgestaltung

- die Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen,
- die Unterschiede im Alter der Kinder,
- den sozioökonomischen Hintergrund aller Kinder,

Themen der Kinder	Portfolio/Bildungsbuch	Schemata nach Early Excellence Centre Berlin und Pen Green Centre England
Keine Altersbegrenzung	Keine Altersbegrenzung	Keine Altersbegrenzung
KOMPIK		
3½ bis 6 Jahre		

- die ethnische Zugehörigkeit und kulturelle Praxis,
- die Vielfalt der Sprachen,
- die unterschiedlichen Lerndispositionen aller Kinder
- und die speziellen Bedürfnisse von Kindern aufgrund von kleineren oder größeren Handicaps.

(Speck-Hamdam, 2011, S. 16 ff.)

Inklusive Raumkonzepte umfassen „geeignete und barrierefrei zugängliche Räume und Außengelände, welche das eigenständige Handeln und die Prozesse der Selbstbildung von Kindern fördern und den kindlichen Bedürfnissen gerecht werden, indem sie u. a. sowohl Bewegung als auch Ruhe ermöglichen, Kommunikation und Versammlung fördern, zum Forschen und Experimentieren anregen, zu ästhetischen Erfahrungen einladen, für Körpererfahrungen und Körperpflege geeignet sind und zum genussvollen

Essen einladen“ (Deutsches Rotes Kreuz e. V. (3), 2014, S. 23).

6.2.4 Materialangebot

Die Umsetzung inklusiver Werte im pädagogischen Alltag zeigt sich neben der Raumgestaltung auch in der bewussten Auswahl der Materialien wie der Bilderbücher und der Spielmaterialien.

Bilderbücher

Bilderbücher sind ein Medium, über das sich Kinder z. B. Wissen über Mädchen und Jungen, Männer und Frauen und damit auch über ihre eigene geschlechtliche Identität aneignen. Das bedeutet, dass Kinder Bücher brauchen, die die Wirklichkeit nicht eingengt abbilden und keine stereotypen oder diskriminierenden Darstellungen enthalten in Bezug auf die Geschlechterrollen und die Vielfalt menschlicher Lebensverhältnisse. „Kinder brauchen Bücher, in denen sie sich mit ihren äußeren Merkmalen, ihren alltäglichen Erfahrungen, ihrer besonderen Familie,

Kinderbuch-Check

Gendersensible Kinderbücher

Mit der folgenden Checkliste möchte Gender Loops⁶ eine Möglichkeit geben, einen kritischen Geschlechter-Blick auf die Bilderbücher zu werfen, mit denen die pädagogischen Fachkräfte täglich in der Kindertageseinrichtung arbeiten.

Fragen zu Kindern, Mädchen und Jungen in Bilderbüchern:

- Gibt es Bilderbücher, in denen sich Mädchen und Jungen mit Themen rund ums Mädchen- und Junge-Werden beschäftigen?
- Gibt es Bilderbücher, in denen unterschiedliche Seiten von Jungen gezeigt werden, in denen Jungen also beispielsweise stark, cool, frech, übermütig, abenteuerlustig und ängstlich, traurig, zurückgezogen, kuschelig sind?
- Gibt es Bilderbücher, in denen die Hauptfigur ein Junge ist, der vor allem ängstliche und/oder traurige und/oder zurückgezogene und/oder **schwache** Seiten zeigt?
- Gibt es Bilderbücher, in denen unterschiedlich Seiten von Mädchen gezeigt werden,

in dem Mädchen also beispielsweise stark, cool, frech, übermütig, abenteuerlustig und ängstlich, traurig, zurückgezogen, kuschelig sind?

- Gibt es Bilderbücher, in denen starke Mädchen aufregende Abenteuer erleben und/oder ihre Interessen auch gegen den Willen der Eltern oder anderer erwachsener Bezugspersonen durchsetzen?

Fragen zu Müttern, Vätern und Familien:

- Gibt es Bilderbücher, in denen Mütter fürsorglich, umsorgend und leistungsorientiert, erfolgreich (im Beruf) sind?
- Gibt es Bilderbücher, in denen Väter neue, moderne oder auch durch Arbeitslosigkeit gekennzeichnete Lebensentwürfe verfolgen?
- Gibt es Bilderbücher, in denen die in der Gesellschaft immer häufiger vorzufindenden **Patchworkfamilien** repräsentiert werden?
- Gibt es Bilderbücher, in denen Migrationsfamilien die Hauptfiguren der Geschichte spielen?

(Krabel, 2008, S. 3 ff.)

ihren leichten und schweren Gefühlen, ihrem Können und ihren Fragen wiederfinden. Auf diese Weise wird jedes einzelne Kind in seiner besonderen Art anerkannt, seine Identität und sein Selbstwertgefühl werden gestärkt“ (Wagner, Hahn, Enßlin, 2006, S. 154).

Mit dem Kinderbuchcheck können die pädagogischen Fachkräfte die Bilderbücher daraufhin überprüfen, ob diese die Kinder bei der Entwicklung und Stärkung von Identität und Selbstwertgefühl anregen und unterstützen.

Die vorliegende Checkliste wird noch ergänzt durch die Bilderbücher, in denen gleichgeschlechtliche Eltern repräsentiert werden.

Eine Bücherliste zu unterschiedlichen Lebensrealitäten für die Altersstufen 2–6 Jahre „Gemeinsam für Akzeptanz“ kann unter <http://www.i-paed-berlin.de/de/Downloads/#001kinderbuchliste2016> abgerufen werden (letzter Abruf am 22.03.2019).

Checklisten für Kinderbücher, die einen kritischen Blick auf das Thema der sozialen Herkunft legen, sind derzeit nicht bekannt.

⁶ Gender Loops: Methoden, Instrumente und Strategien für eine geschlechterreflektierte und -sensible frühkindliche Erziehung. Ziel des Projektes war es, Gender-Mainstreaming-Strategien für die Aus- und Fortbildung für Erzieherinnen und Erzieher sowie für Kindertageseinrichtungen zu entwickeln und zu verankern. Von 2006 bis 2008 entwickelten Partnerorganisationen aus Deutschland, Litauen, Norwegen, Spanien und der Türkei ein Curriculum und ein Praxisbuch zur praktischen Umsetzung von Gender Mainstreaming in Kindertageseinrichtungen.

Kinderbuch-Check

Rassismus-sensible Kinderbücher

„Aus der Sicht der ‚Fachstelle Kinderwelten‘ zeichnet Rassismus-sensible Kinderbücher aus, dass sie

- Kindern mit unterschiedlichen Vorerfahrungen und Familienkulturen Identifikation bieten,
- Kinder anregen, ihren Horizont zu erweitern und etwas über die Vielfalt von Lebensgewohnheiten zu erfahren,
- keine stereotypen und rassistischen Abbildungen und Inhalte enthalten,
- anregen, kritisch über Vorurteile und Diskriminierung nachzudenken,
- Kindern dabei helfen, ihren Gefühls-Wortschatz zu erweitern
- und Beispiele enthalten, die Mut machen, sich gegen Diskriminierung und Ungerechtigkeit zu wehren.“

(Leitner, 2014, S. 34.)

Bilderbücher

Cave, Kathryn; Riddell, Cris:
Irgendwie anders, Hamburg 1994.

Kuhl, Anke; Maxeiner, Alexandra: **Alles lecker! Von Lieblingsspeisen, Ekelessen, Kuchen-düften, Erbsenpupsen, Pausenbroten und anderen Köstlichkeiten**, Leipzig 2012.

Kuhl, Anke; Maxeiner, Alexandra: **Alles Familie! Vom Kind der neuen Freundin vom Bruder von Papas früherer Frau und anderen Verwandten**, Leipzig 2010.

Rosen, Ursula: **Jill ist anders**, Lingen 2015.

Wulf-Schäfer, Michaela: **Nora und Ben auf dem Spielplatz**. Aus der Gebärden- Bilderbuchreihe Nora und Ben, Karlsruhe 2014.

werden und damit für die Kinder nicht vorhanden sind, oder durch vorhandene Spielmaterialien, die Bewertungen und Vorurteile transportieren und verfestigen.

Spielmaterialien

Auch die Spielmaterialien in der Kindertagesstätte können den Kindern einseitige und mit Vorurteilen besetzte Informationen vermitteln. Dies geschieht entweder durch Auslassungen, also Facetten der Vielfalt, die in den vorhandenen Materialien nicht abgebildet

Ein wesentlicher Träger der vorurteilsbewussten Pädagogik ist der bewusste Einsatz von Persona Dolls. Dadurch kann eine vorurteilsbewusste Haltung von Kindern gezielt und langfristig aufgebaut werden. Persona Dolls sind Puppen mit Persönlichkeit. Sie haben einen Namen, eine Familie, eine Geschichte, Vorlieben und Abneigungen



Zum Weiterlesen

... für Kinder im Alter von acht bis elf Jahren

Die Erlebnisse der Bunten Bande in vier Bänden:

- Der neue Bandentreff
- Turnier mit Hindernissen
- Mitglieder für die Schulband gesucht
- Besuch aus der Großstadt

Kostenlos zu beziehen bei der Aktion Mensch unter folgendem Link: <https://www.aktion-mensch.de/dafuer-stehen-wir/das-bewirken-wir/bunte-bande>, letzter Aufruf am 04.10.2019.

gen. Persona Dolls initiieren Gespräche über äußere Merkmale wie Geschlecht, Hautfarbe, Augenfarbe, Haare oder Kleidung.

Dabei stehen zunächst die Gemeinsamkeiten im Vordergrund, ehe die Unterschiede thematisiert werden: „Wir haben alle eine Hautfarbe. Sie ist bei jedem unterschiedlich.“ Auch Merkmale der Persönlichkeit wie Alter, Familie, Familiengewohnheiten, soziale Lebensverhältnisse, Freunde, Religion oder Wohnort werden besprochen. So eignen sich die Kinder Wissen über ihre Besonderheiten und ihren Hintergrund an. Sie erleben im Gespräch Anerkennung und Wertschätzung für sich und ihre primäre Bezugsgruppe, die Familie. Gleichzeitig wird den Kindern der

Zugang zu unterschiedlichen Familienkulturen ermöglicht (Krause, 2007, S. 24 ff.).

Aber auch durch ein vorurteilsbewusstes Angebot anderer Materialien, wie im ästhetischen Bereich, können alle Kinder Wertschätzung erfahren. So ermöglichen Stifte in verschiedenen Hautfarben das Malen individueller Gesichter, denn alle Kinder haben unterschiedliche Hautfarben.

Pädagogische Fachkräfte, die auf die Ausstattung mit vorurteilsbewussten Materialien achten,

- prüfen, ob und in welcher Form sich die Kinder und ihre Familien in der Kindertageseinrichtung mit ihren Interessen, Bedürfnissen und Themen bei den Materialien wiederfinden, damit sie ein Gefühl von Zugehörigkeit entwickeln können,
- analysieren, welche Aspekte von Vielfalt in ihrer Kindertageseinrichtung präsent sind und ob diese Vielfalt sich bei den Materialien darstellt,
- klären die Frage, ob die Materialauswahl in der Kindertageseinrichtung die Vielfalt der Kinder respektiert und keine Klischees und Stereotype befördert,
- erkunden, ob die Materialien genügend Anregungen zur Auseinandersetzung mit Unterschieden und Gerechtigkeitsfragen geben, z. B. ob im Rollenspielbereich Gegenstände und Bekleidungsstücke aus unterschiedlichen Familienkulturen und Berufswelten angeboten werden

54

Was ist normal?

... Jeden Morgen frühstücken | Wenn ich von draußen hereinkomme, sich die Hände zu waschen | Morgens aufzustehen und abends ins Bett zu gehen | Mahlzeiten mit der ganzen Familie zusammen zu essen | Geburtstage zu feiern | Nicht vom Tisch aufzustehen, wenn jemand noch isst | Dem Wetter entsprechend sich anzuziehen | Zu teilen ...

- und prüfen, ob alle Darstellungen von Menschen in der Kindertageseinrichtung respektvoll und korrekt sind und entfernen stigmatisierende und stereotype Darstellungen.

(Richter, 2014, S. 10 ff.)

Für die pädagogische Arbeit in diesem Bereich eignet sich das Familienspiel von Kinderwelten, bei dem Kinder viele verschiedene Familien kennenlernen können, die in unserer Gesellschaft leben. Das Spiel lädt ein zu einer Auseinandersetzung mit vielfältigen Familienkonstellationen und Familienkulturen.

Weitere Anregungen gibt die Ausstellung **Vielfalt spielen**, eine Ausstellung zur vielfältigen Gestaltung in Erziehung und Bildung. Das Projekt **Erziehungswelten** (ein Kooperationsprojekt der Partner Diakonie Düsseldorf und Caritasverband Düsseldorf) hat zu verschiedenen Themenschwerpunkten Spielmaterialien zusammengestellt. Diese Zusammenstellung ist abrufbar unter: <https://www.diakonie-duesseldorf.de/arbeit-soziales/projekte/erziehungswelten>, letzter Abruf am 01.02.2019.

Zum Weiterlesen

Richter, Sandra; Ansari, Mahdokht: **Inklusion in der Kitapraxis Band 2: Die Lernumgebung vorurteilsbewusst gestalten**, Berlin 2016.

Zum Weiterlesen

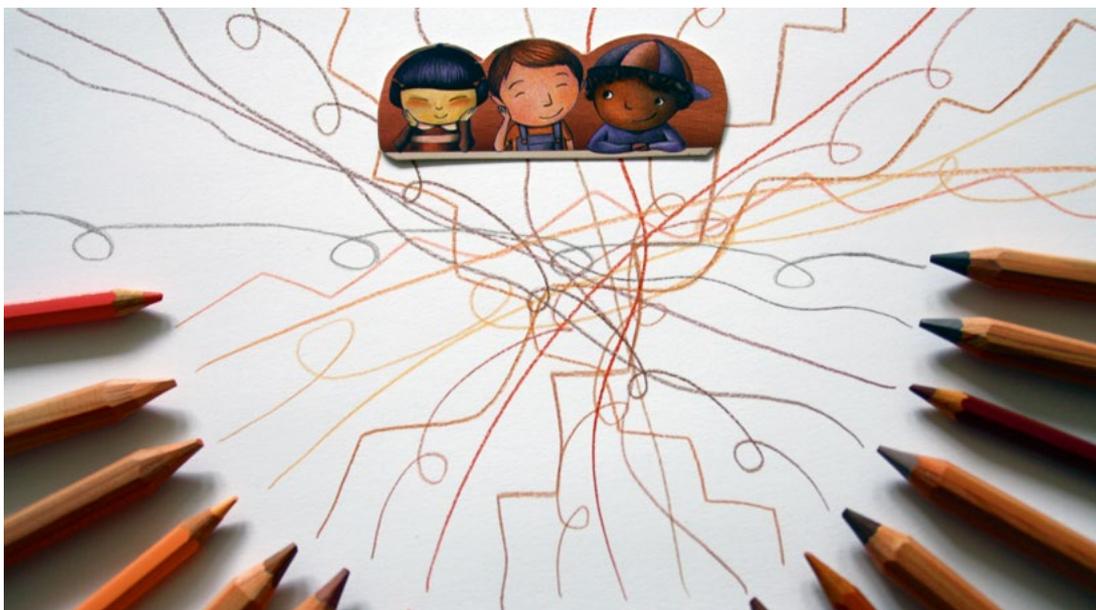
Crowther, Ingrid: **Im Kindergarten kreativ und effektiv lernen – auf die Umgebung kommt es an**, Berlin, 3. Auflage, 2012.

Schnerring, Almut; Verlan, Sascha: **Die Rosa-Hellblau-Falle. Für eine Kindheit ohne Rollenklischees**, München 2014.

6.2.5 Die Entwicklung der Ich- und Bezugsgruppenidentität

Die erste soziale Bezugsgruppe, der ein Kind angehört, ist seine Familie. Der wechselseitige Austausch mit den ersten Bindungspersonen in der Familie bildet für das Kind die Grundlage dafür, ein Bild von sich selbst entwickeln zu können, d. h., durch Anerkennung und Wertschätzung bildet das Kind eine positive Ich-Identität aus. Es ist wichtig, dass jedes Kind erfährt, dass es willkommen ist, und zwar als Individuum und als Mitglied einer bestimmten sozialen Gruppe. Dies ist die Basis für Selbstvertrauen und ein positives Wissen über den familiären Hintergrund.

Durch den Eintritt in die Kindertageseinrichtung erfährt das Kind eine zusätzliche Bezugsgruppenzugehörigkeit als Kind einer Kindergruppe. Auch hier spielt das Gefühl des Willkommenseins für das Kind eine große Rolle, nämlich mit seiner Familie ein wichtiger Teil eines Ganzen und nicht ausgegrenzt zu sein.



Definition

Bezugsgruppen- identität

Die Entwicklung der Ich-Identität ist geknüpft an die Bezugsgruppenidentität. Damit ist die Wahrnehmung von Zugehörigkeit zu einer Bezugsgruppe gemeint. „Bezugsgruppen bilden einen Teil menschlicher Identität. Der gesellschaftliche Umgang mit und die Akzeptanz von Bezugsgruppen können sehr unterschiedlich sein. Es gibt Gruppen, die gesellschaftlich anerkannt sind und denen man sich gerne zugehörig fühlt, und Gruppen, denen man zwar aufgrund von Gemeinsamkeiten wie Herkunft, Beruf, Familienkonstellation oder politischer Einstellung zugehört, die man aber für sich ablehnt und denen man sich daher nicht zugehörig fühlt.“

(Wagner, Hahn, Enßlin (Hrsg.) 2006, S. 58)

Definition

Ich- Identität

Das innere Bild der eigenen Person umfasst den Aufbau durch die Beschäftigung mit den Fragen „Wer bin ich? Was kann ich? Was unterscheidet mich von den anderen?“ Dabei werden in einem vielschichtigen und wahrscheinlich lebenslangen Prozess „... die Reaktionen und Haltungen der sozialen Umwelt zum Wissen über sich selbst und zur Wertschätzung der eigenen Person integriert. So vollzieht sich die Entstehung einer Identität über die Interaktion mit den frühen Bezugspersonen auf einem Weg, der von außen nach innen führt, also von der direkten Interaktion zum inneren Bild dieser Interaktion, des Anderen und von sich selbst.“

(Völkel, Viernickel, 2009, S. 61)

Dabei spielt die positive Resonanz in Bezug auf die Herkunft und Familie der Kinder eine große Rolle. Wenn die Kinder z. B. Respekt für ihre Familie und Familienkultur erfahren können, hat dies einen positiven Einfluss auf ihre Bezugsgruppenidentität. „Bestätigt die institutionelle Kultur der Kita die gesellschaftlichen Wertsetzungen, so trägt sie dazu bei, dass Kinder früh Vor- oder Nachteile aus ihren sozialen Identitäten ziehen. Kinder, deren Familienkulturen viel Übereinstimmung mit

der institutionellen Kultur aufzeigen, können in der Regel einfach auf die Bildungsgelegenheiten zugreifen, die ihnen die Kita bietet, wohingegen sich für Kinder, die nichts Vertrautes vorfinden und zusätzlich verunsichert oder entmutigt sind, Barrieren aufbauen können, weil ihre Familienkultur nicht vorkommt oder abgewertet wird“ (Wagner, 2013, S. 29).

Pädagogische Fachkräfte, die um die Bedeutung der Entwicklung einer positiven



Zum Weiterlesen

Şikcan, Serap: **Wenn Wände sprechen können ... erzählen sie über das Leben der Kinder in der Familie und der Kita;**
in: Betrifft Kinder, Kiliansroda/Weimar, Heft 4/07, S. 6–11.

Auch die Gruppennamen in der Kindertageseinrichtung haben eine große Bedeutung für die Entwicklung der Ich- und Bezugsgruppenidentität der Kinder. Je nach Art der Gruppennamen kann es dabei auch zur Bildung von Vorurteilen kommen, wie es das Praxisbeispiel Glosse: **Möhre in der Hasengruppe** auf Seite 59 zeigt.

Ich- und Bezugsgruppenidentität für die Kinder wissen,

- verstehen emotionales Wohlbefinden der Kinder als bedeutsame Grundlage für Bildungsprozesse und für die Entwicklung von Selbstvertrauen,
 - erkennen, dass viele Kinder täglich zwei verschiedene kulturelle Kontexte erleben, nämlich in der Familie und in der Kindertageseinrichtung,
 - beschäftigen sich mit der Familienkultur des Kindes, um Diskontinuitäten für die Kinder abzumildern, indem sie z. B. die Herkunftssprachen der Kinder respektieren und in den Alltag integrieren
 - und nutzen verschiedene Möglichkeiten, die äußeren Merkmale, die Interessen, Fähigkeiten und die Familie eines jeden Kindes in der Kindertageseinrichtung sichtbar zu machen, sodass jedes Kind sich in der Einrichtung wiederfinden und mit ihr identifizieren kann.
- Pädagogische Fachkräfte, welche die Entwicklung der Ich-Identität und der sozialen Gruppenidentität von Kindern begleiten und fördern,
 - haben entwicklungspsychologische Kenntnisse über die Entwicklung der Ich-Identität bei Kindern,
 - haben damit verbunden auch entwicklungspsychologische Kenntnisse über die Wahrnehmung von Unterschieden bei Kindern,
 - beschäftigen sich mit den individuellen Theorien der Kinder über Unterschiede und tauschen sich mit ihnen darüber aus,
 - haben entwicklungspsychologische Kenntnisse über die Entwicklung von sozialen Gruppenidentitäten
 - und haben Kenntnisse über die Entstehung von Vorurteilen bei Kindern.

57



Zum Weiterlesen

Wagner, Petra: **Was Kita-Kinder stark macht. Gemeinsam Vielfalt und Fairness erleben**, Berlin 2014.

Heinze, Ursel: **Frühpädagogische Konzepte praktisch umgesetzt: Inklusion in der Kita**, Berlin 2018.

Hundegger, Veronika; Lipowski, Hilke: **55 Fragen & 55 Antworten: Inklusion in der Kita**, Berlin 2014.

Kobelt-Neuhaus, Daniela: **Methodenbuch Inklusion in der frühen Kindheit. Planungsschritte in der Praxis umsetzen**, Freiburg 2017.

Krause, Anke; Ansari, Mahdokht: **Inklusion in der Kitapraxis Band 3: Die Interaktion mit Kindern vorurteilsbewusst gestalten**, Berlin 2016.

Leitner, Barbara; Gruber, Jutta (Hrsg.): **Ankommen: Willkommenskultur in der Kita**, Kiliansroda 2016.

schaften sind zentrale Themen, die Kinder im Rahmen von Konstruktion behandeln (Völkel, 2002, S. 70 ff.). Die Peer-Kultur umfasst auch die Entwicklung eigener Verständigungsweisen und Spiele.

Welche Bedeutung das Wissen der pädagogischen Fachkräfte um die Peer-Beziehungen für ihre Arbeit im Rahmen von Inklusion hat, wird im Folgenden aufgezeigt.

Guralnick, der zu sozialen Interaktionen von Kindern geforscht hat, hat mit seinen Ergebnissen belegt, dass Inklusion immer dann erfolgreich ist, wenn die Angebote der pädagogischen Fachkräfte die individuellen Bedürfnisse und Interessen der Kinder beachten und die Angebote für alle Kinder zugänglich sind.

Pädagogische Fachkräfte, die soziale Beziehungen zwischen allen Kindern begleiten und unterstützen wollen, berücksichtigen auf der Grundlage von verschiedenen Forschungsergebnissen,

- dass Kinder mit Behinderung seltener von Kindern ohne Behinderung als Spielpartnerinnen und -partner gewählt werden,
- dass Kinder mit Behinderung selbst weniger Spielkontakte initiieren
- und dass motorische und sprachliche Einschränkungen bei Kindern zu weniger Peer-Interaktionen führen, die Kinder aber bei Kindern ohne Wortsprache sehr viel häufiger versuchen, einen Kontakt herzustellen als bei Kindern mit einer starken Bewegungseinschränkung.

Aus diesen Ergebnissen (Harper und Mc Cluskey, 2002) ergeben sich Anforderungen an die pädagogischen Fachkräfte, das Verständnis der Kinder und Erwachsenen für die individuellen Schwächen und Stärken zu fördern und Verschiedenartigkeit als Bereicherung für die Gruppe wahrzunehmen.

Bei Peer-Beziehungen von Kindern aus verschiedenen Familienkulturen haben Untersuchungen dagegen gezeigt, dass sich die

6.2.6 Die Bedeutung der Peer-Beziehungen

Der Beziehungsaufbau zu anderen Kindern und die Gestaltung der Interaktionen mit anderen Kindern sind wichtige Entwicklungsaufgaben für alle Kinder. Dabei entwickeln die Kinder, wenn sie unter sich sind, eine eigene Kultur, die Peer-Kultur.

Die Beziehungen zu den anderen Kindern, auch als Peer-Beziehung bezeichnet, basiert auf Gleichheit oder Ähnlichkeit in der Entwicklung. Das bedeutet, dass die Kinder sich ebenbürtig sind und kein Kind dem anderen überlegen ist. Solch eine symmetrische Ebene bietet die Möglichkeit zu Ko-Konstruktionen, bei denen Kinder ihre Sicht der Welt miteinander aushandeln. Dieser Prozess, in dem Kinder vielfältige Themen gemeinsam behandeln und aushandeln, wird in der Wissenschaft als soziale Konstruktion der Wirklichkeit bezeichnet. Kooperation und Konkurrenz, Regeln, Werte und Normen wie Gerechtigkeit, Beziehungen und Freund-

Glosse: Möhre in der Hasengruppe

Kommt man als neues Kind in eine Kinderbetreuungseinrichtung, soll man sich schnell zurechtfinden können. Das ist nett von den Erwachsenen, dass sie dem Kind das Leben und die Orientierung erleichtern wollen. Da Bilder mehr sagen als tausend Worte – und das eine oder andere Kind im zarten Alter von 2–3 Jahren auch (noch) nicht lesen können mag – ist nichts naheliegender, als mit Bildern (auch: Icons, Piktogramme) zu arbeiten.

Kind bekommt also ein lustiges Bild zugewiesen, um Kleiderhaken, Zahnbürste, Eigentumskiste oder Portfolio-Ordner finden zu können. Zum Beispiel ein Feuerwehrauto. Oder, natürlich geschlechterstereotyp angepasst, die juwelenbesetzte Krone. Natürlich darf sich das Kind ein Bild aussuchen. Wenn dieses noch frei ist, natürlich nur. Sonst nicht. Tja, ein bisschen unpraktisch mag das Konzept auch sein, wenn Kind gar nicht sehen kann. Oder mit der abstrakten Form nichts anzufangen weiß. Aber man kann ja auch nicht an alles denken.

Und damit Kind sich auch im Haus gut zurechtfindet, gibt es einen lustigen Namen für die Gruppe, für die es eingeteilt ist, und natürlich auch alle anderen Gruppen, damit man sie voneinander unterscheiden kann. Und damit Kind sich gleich zugehörig fühlt.

Es gibt hier traditionell geprägte Konzepte, die sich bezüglich des Namens auf die verschiedenen Altersstufen stützen, zum Beispiel die Zwergen-, Medium- und Riesengruppe. Oder welche, die sich Tiernamen geben – beliebt sind Haustier-Varianten wie Katzen- und Mäusegruppe oder auch andere wahlweise total putzige oder wahnsinnig aufregende Tiere (Schmuseteddygruppe, Löwengruppe).

Wer nun Einwände im Sinne von „Wer möchte schon gerne ein Nilpferd sein?“ im Kopf hat, möge sich diese bitte gut aufheben, für später. Denn andererseits: „Ich bin eine Intelligenzbestie“ (Intelligenzbestiengruppe) oder „Ich bin ein Superheld“ (Superheldengruppe) klingt doch richtig cool. Wenn das nichts ist und gleich das Ego stärkt?!

Also, zumindest wenn Kind etwas mit den Assoziationen anfangen kann, welche der/die erwachsene Namensgebende hatte. Wenn die Gruppe **Pan Tau** heißt, Kind die Sendung aber überhaupt nicht kennt, oder **Pikachu** – nur sind Pokémon-Karten inzwischen out – dann mag das mit der Identifikation vielleicht doch etwas länger dauern. Aber es erweitert seinen Horizont ...

Trotzdem stelle ich nun die ketzerische Frage: Warum nicht ein Bild des Kindes nehmen? Wie es selbst aussieht, weiß es oder wird es schnell erfahren. Und es ist auf alle Fälle EINMALIG! Und wie die Bezugs- bzw. Betreuungskräfte in der Gruppe heißen, weiß es bestimmt auch ziemlich schnell. Dann gehört es zu einer Person und Gruppe. Nicht zu einer gezwungen phantasievollen Gruppen-Identität.

Ich zum Beispiel wäre gerne das Kind Susanne gewesen. In der Gruppe von, sagen wir einfach mal, Elisabeth. Oder Qitura. Oder Markus. Oder Tahir.

Stattdessen musste ich bereits in meiner ersten institutionellen Lebenserfahrung mit elementaren Existenzängsten kämpfen: Ich war die Möhre in der Hasengruppe.

(Susanne Bühner, Abteilungsleiterin Wohlfahrt und Soziales, Bayerisches Rotes Kreuz K. d. ö. R., Kreisverband Bayreuth)

Was ist normal ?

... Geben und nehmen | Ein Buch von der ersten bis zur letzten Seite zu lesen | Schuhe in der richtigen Größe zu kaufen ...

Beziehungen bei zwei- bis vierjährigen Kindern in ethnisch-kulturellen Gruppen nicht unterscheiden und dass die Zuneigung der Kinder deutlich wird, wenn die Kinder im Alter, im Geschlecht und in ihren Spielinteressen übereinstimmen (Schneider, Wüstenberg, 2014, S. 36).

Gelungene Inklusion ist also dann gegeben, wenn zwischen allen Kindern bedeutungsvolle soziale Beziehungen möglich sind, bei Bedarf durch die pädagogischen Fachkräfte unterstützt werden und alle Kinder selbst darüber bestimmen können, mit wem sie wann interagieren oder befreundet sein möchten. Das beinhaltet auch, dass man nicht jeden mögen muss. Distanzierung ist erlaubt und kann benannt werden.

6.2.7 Die Vorurteilsentwicklung

Zum Nachdenken

„Vorurteile beschädigen das Selbstkonzept der Kinder, die zur Gruppe der Diskriminierten und Ausgegrenzten gehören. Denn sie sprechen ihnen von vornherein die Fähigkeit ab, in dieser Gesellschaft etwas zu werden, und enthalten ihnen Chancen vor. Sie beschädigen aber auch das Selbstkonzept der Kinder, die zu den Privilegierten gehören. Denn sie geben ihnen das Gefühl, dass Erfolge nicht von der eigenen Anstrengung und dem eigenen Engagement abhängig sind, sondern wesentlich von der Herkunft bestimmt sind.“

(Preissing, Wagner, 2003, S. 29)

In Deutschland gibt es bisher keine systematischen, breit angelegten Untersuchungen zur Wahrnehmung von Unterschieden bei Kindern und ihren Einfluss auf deren Identitätskonstruktion. Forschungsergebnisse aus den USA zeigen aber, dass Kinder sehr früh ein Bewusstsein für Unterschiede haben:

- „Kinder nehmen Unterschiede bereits im ersten Lebensjahr wahr. Mit zwei Jahren schon zeigen ihre Kommentare und Fragen, dass sie insbesondere äußere

körperliche Unterschiede wahrnehmen. In den USA ist es häufig zuerst die Hautfarbe, über die sie sprechen, es sind aber auch andere Besonderheiten wie Haar, Geschlechtsmerkmale und sichtbare körperliche Behinderungen.

- Zwei-, Drei- und Vierjährige sind neugierig auf diese Unterschiede, wie generell auf alle Unterschiede. Während die Erwachsenen so tun, als gäbe es die Unterschiede nicht und als ob die Kinder sie nicht bemerkten, nehmen die Kinder diese Unterschiede nicht nur wahr, sondern sie versuchen auch herauszufinden, was sie bedeuten.
- Mit vier Jahren etwa konstruieren Kinder ihre eigenen Theorien darüber, wie Menschen so unterschiedlich werden.“

(Derman-Sparks, 2001, S. 5)

Pädagogische Fachkräfte, die über Fachkompetenz einer inklusiven Pädagogik verfügen, wissen, dass sich Vorurteile bei Kindern entwickeln, indem sie aufmerksam beobachten, was sich um sie herum ereignet,

- früh eigene Theorien über die Entstehung von Unterschieden entwickeln,
- der Umwelt ständig Botschaften wie unmittelbare Vorurteile, aber auch unbewusste Mitteilungen entnehmen,
- über Sichtbares und Unsichtbares in ihrer Umgebung Informationen zu deren Bedeutung ableiten können,
- Botschaften aus stereotypen Bildern wie z. B. in Bilderbüchern, in Filmen und auf Kleidung entnehmen
- und auch ohne direkten Kontakt Stereotype und Vorurteile über Menschen und Gruppen von Menschen aus dem, was sie sehen und hören, übernehmen.

(Wagner, 2013, S. 27)

Diese Beobachtungen und Vorurteilskonstruktionen der Kinder in einer von Ungleichheit und Diskriminierung gekennzeichneten Gesellschaft im Großen und auch in der Kindertagesstätte im Kleinen haben Auswirkungen auf das Selbstbild der Kinder und ihre Vorstellungen über andere Menschen.

Kompetenzen der Kinder im Umgang mit Unterschieden entstehen nicht automatisch durch bestimmte Mischverhältnisse in der Kindergruppe. Wenn die vorhandenen Unterschiede nicht thematisiert werden, besteht die Gefahr, dass sich die Vorurteile verfestigen, indem die Kinder mit ihrer Wahrnehmung von Unterschieden allein bleiben und sich diese nicht erklären können (Wagner, 2012, S. 42).

Wie aber kann der pädagogische Umgang mit Vielfalt vorurteilsbewusst gelingen? Dazu können die folgenden Prinzipien als Orientierung dienen:

- „Pädagogische Unterstützung des gegenseitigen Verständnisses
- Bewusster Umgang mit Vielfalt; Aufmerksamkeit der Kinder wecken für die Vielfalt der Interessen und Fähigkeiten
- Fähigkeiten und Talente eines Kindes für die anderen Kinder sichtbar machen
- Situationen für Kinder mit spezifischem Förderbedarf schaffen, die auch für andere Kinder attraktiv sind („Beziehungs-Management“)
- Unvertraute Signale und Verhaltensweisen eines Kindes für die anderen Kinder übersetzen
- Den Sinn von befremdlichem und herausforderndem Verhalten aufdecken, um die Normalität darin aufzuzeigen (was ist die Botschaft in diesem Verhalten?)“

(Kron, 2011, S. 91)

Definition

Diversitätsbewusstsein und Diskriminierungskritik

Der bewusste und kompetente Umgang mit Unterschieden wird als Diversitätsbewusstsein bezeichnet. Diskriminierungskritik bezeichnet das aktive und entschiedene Eintreten gegen Diskriminierung. Um die Ziele einer inklusiven Pädagogik erreichen zu können, ist die Verbindung beider Dimensionen durch die pädagogischen Fachkräfte wichtig.

(Wagner, 2011, S. 94)

Diskriminierung umfasst ein sehr komplexes soziologisches Thema, das nicht nur für die Gesellschaft an sich, sondern auch für die Gesellschaft in der Kindertageseinrichtung Bedeutung hat. Was ist eine Diskriminierung? Wie funktionieren Diskriminierungen und welche Wirkungen haben sie für diejenigen, die davon betroffen sind, und für diejenigen, die Diskriminierung ausüben? Die gemeinsame Auseinandersetzung im Team mit diesen Fragen wird den pädagogischen Fachkräften ein Verständnis für Ungleichverhältnisse, die Konstruktion von Normalität und Abweichung ermöglichen und die Erkenntnis, dass Diskriminierung nicht nur Minderheiten betrifft. „Die Mechanismen solcher Prozesse genauer verstehen zu lernen, ist daher Teil der Anstrengung für inklusives professionelles Handeln“ (Sulzer, Wagner, 2011, S. 32).

6.2.8 Die moralische Entwicklung

Die Moralentwicklung ist ein komplexer Prozess, der bis in das Erwachsenenalter reicht. Dabei sind die sozialen Fähigkeiten, die in der frühen Kindheit entstehen, wichtige Schritte für den Aufbau der Moral. Anderen zu helfen, sie zu trösten, mit ihnen mitzufühlen,

zu teilen und an der Regelgestaltung in der Kindertageseinrichtung beteiligt zu sein und diese damit auch zu verstehen, sind wichtige Kompetenzen, die Kinder sich im Rahmen einer inklusiven Pädagogik aneignen.

Jean Piaget hat bereits 1932 die Entwicklung moralischen Denkens und Urteilens beim Kind beschrieben. Er konzentrierte sich bei seinen Untersuchungen darauf, ob Kinder unterschiedlichen Alters die Regeln eines bestehenden Systems kennen, beachten, anerkennen und hinterfragen.

Die Entwicklung hat er anhand von zwei Stadien beschrieben: „Das Stadium der Heteronomie zeichnet sich durch eine Außenorientierung in der Begründung von Regeln aus. Hier sind Autoritäten, Sanktionen und strikte Wertungen wichtig. Im Stadium der Autonomie werden die gegebenen Maßstäbe hinterfragt und werden nun eigene Entscheidungen unter Bezugnahme auf differenziertere Konzepte möglich“ (Steinebach, 2000, S. 138).

In diesem Zusammenhang hat er auch auf die hohe Eigenaktivität des Kindes bei der moralischen Entwicklung hingewiesen. Die Normen und Werte der jeweiligen Gesellschaft, in der das Kind aufwächst, werden nicht einfach nur übernommen, „sondern gemäß ihrem Entwicklungsstand interpretiert und rekonstruiert, wobei sie den eigenen Handlungen und Erfahrungen Sinn verleihen. Der Aufbau der Moral ist weder eine einsei-

tige Prägung durch die Umwelt noch die alleinige Leistung des Kindes, sondern ein sozialer Konstruktionsprozess, der durch die Übernahme und das Aushandeln von Sichtweisen und durch gemeinsame Erfahrungen im Umgang mit Regeln, Regelverletzungen, Konflikten und Konfliktlösungen zustande kommt“ (Weyers, 2010, S. 37).

Auch Lawrence Kohlberg hat sich 1958 in Anknüpfung an Piaget im Rahmen seiner Dissertation mit der Entwicklung des Moralbewusstseins beschäftigt. Seine Theorie geht von einer Entwicklung in sieben Stufen (drei Niveaus der Entwicklung) aus, die immer in derselben Reihenfolge verläuft. Dabei werden folgende Stufen durchlaufen:

Stufe 1: Bestrafung/Folgsamkeit

Stufe 2: naive egoistische Orientierung

Stufe 3: Moralität des **guten** Kindes

Stufe 4: Orientierung an Gesetz und Ordnung

Stufe 5: kontraktmäßige, legalistische Orientierung

Stufe 6: Orientierung an Gewissen und Prinzipien

Stufe 7: Orientierung auf den Kosmos und das Infinite

(Stein, 2009, S. 123)



Was ist normal ?

*...Miteinander zu sprechen oder nicht zu sprechen |
Einander zuzuhören | Zu geben und zu nehmen | Sich zu
entschuldigen und bedanken | Am Tisch benehmen | Morgens Kaffee
zu trinken | In die Schule gehen | Streiten, diskutieren, unterhalten,
etwas tragen, krabbeln, sitzen, laufen, stehen, springen, zu spielen |
Hören, sehen, denken, singen, lachen, weinen,
sprechen, zuhören | Logik | Grenzen akzeptieren |
Fragen stellen, Antworten geben | Telefonieren, fernsehen, Musik
hören, lesen, rechnen ...*

Definition

Moral

„Unter Moral werden die in einer Gesellschaft geltenden Normen- und Regelsysteme verstanden. Moral bietet somit ein gesellschaftlich anerkanntes Erwartungswie auch Orientierungsmuster, an dem Menschen ihr Handeln ausrichten (sollen). Moral versucht, einen eindeutigen Entschluss zum praktischen Handeln – auf Grundlage allgemein anerkannter Normen – herbeizuführen.“

(Franz, 2010, S. 28)

Die kognitive Dimension erfasst das Normverständnis der Kinder. Sie lernen schon früh die moralischen Normen und deren Gültigkeit. Entgegen der Annahmen von Kohlberg konnte nachgewiesen werden, dass bereits viele Kinder im Alter von drei Jahren das Verbot des Diebstahls kennen und dieses auch sanktionsunabhängig und autoritätsunabhängig begründen. „So wissen bereits im Alter von 4 Jahren 98 %, dass man nicht stehlen darf, und spätestens mit 6 bis 8 Jahren wissen 80–90 %, dass man in den vorgelegten Situationen helfen, teilen und von einer Ungerechtigkeit nicht profitieren sollte“ (Nunner-Winkler, 2009, S. 531).

Die motivationale Dimension entwickelt sich erst im späteren Alter von 10–11 Jahren. Diese Entwicklung verläuft von Kind zu Kind unterschiedlich schnell.

Nicht alle Menschen erreichen die höheren Stufen.

Kohlbergs Stufenmodell wird aber auch kritisch gesehen. In Anlehnung an Piaget ging er davon aus, dass sich das moralische Wissen und die moralische Motivation parallel entwickeln. Demgegenüber hat Nunner-Winkler mit ihren Forschungen in den 1990er-Jahren bedeutsame aktuelle Ergebnisse präsentiert. Dabei unterscheidet sie zwischen kognitiven und motivationalen Dimensionen. Folglich besteht die moralische Entwicklung aus zwei Lernprozessen.

Weitere Kritikpunkte an Kohlbergs Ansatz sind, dass intrinsisch motivierte Gründe der Kinder für ihr moralisches Urteil bei ihm keine Berücksichtigung finden. Er ist der Meinung, dass die frühkindliche Moral sich sanktionsorientiert ausbildet. Keller macht mit ihrer Arbeit darauf aufmerksam, dass Kinder sich schon frühzeitig überlegen, „... welche Handlungen die Aufrechterhaltung von Beziehungen (z. B. einer Freundschaft) gefährden und daher moralisch fragwürdig sind“ (Keller, 2001, S. 119).

Ein kritischer Blick auf den Begriff „petzen“

Tanyel und Jonas wollen mit Djingu und Sarah in der Vogelneuschaukel auf dem Außengelände schaukeln. Plötzlich klettern auch noch Lasse und Svea in die Schaukel. Die anderen Kinder versuchen sie vom Mitschaukeln abzuhalten, da es eine Regel in der Kindertagesstätte gibt, dass nur vier Kinder gleichzeitig schaukeln können. Lasse und Svea steigen aber nicht ab. Daraufhin läuft Jonas zur Erzieherin, die mit anderen Kindern beim Klettern ist und sagt zu ihr: „Lasse und Svea gehen nicht von der Schaukel runter. Das sind zu viele.“ Darauf antwortet die Erzieherin: „Wir hatten besprochen, dass wir hier nicht petzen.“

Die folgenden Fragen können zur Reflexion über den Begriff **petzen** anregen:

Was hat diese Situation mit der moralischen Entwicklung von Kindern zu tun?

Was könnte Jonas bewogen haben, die Erzieherin über den Regelbruch von Lasse und Svea zu berichten?

(Barbara Wever, DRK-Generalsekretariat, Berlin)

Das Wissen über einfache moralische Normen eignen sich Kinder über unterschiedliche Mechanismen an (Nunner-Winkler, 2009, S. 533 ff.):

- über Belehrungen der pädagogischen Fachkräfte (vor allem den Inhalt der Norm),
- über die unterschiedlichen Reaktionen der pädagogischen Fachkräfte bei konventionellen Regeln und moralischen Normen,
- über das Ablesen der Normen an der Sprache, wobei die Gültigkeit moralischer Normen betont wird: „Das ist Diebstahl“,

- über die subjektive Rollenübernahme, zu der Kinder ab dem 6. Lebensjahr fähig sind (umfasst das Verständnis, dass das, was ich von der Welt sehe, eine andere Person anders sieht),
- über die selbstreflexive Rollenübernahme, zu der Kinder ab etwa 8 bis 10 Jahren fähig sind (das Verständnis, dass ich weiß, dass die andere Person weiß, dass ich die Welt auf meine Art sehe und die andere Person sie auf ihre Art sieht),
- „Die Unterscheidung von Perspektiven ist für das Verständnis bestimmter Vergehen, etwa für das Konzept der Lüge, erforderlich ... Jüngere Kinder nämlich bezeichnen jegliche vom tatsächlichen Sachverhalt abweichende Aussage, auch wenn sie irrtümlich erfolgte, als Lüge. Erst mit dem Erwerb der subjektiven Rollenübernahmefähigkeit begreifen sie, dass nur die absichtsvolle Täuschung eines anderen als Lüge gilt“ (Nunner-Winkler, 2009, S. 534),
- über Regelrekonstruktion, indem die Kinder über ihre Erfahrungen diesen aus ihrer Sicht zugrunde liegenden Regeln konstruieren. Erst im Schulalter können Kinder sich aus ihren konkreten Erfahrungen allgemeine Gesetze ableiten.

Deutlich wird, dass sich Kinder ihr Moralverständnis immer eigenaktiv aneignen. Dies deckt sich mit dem Bildungsverständnis der frühkindlichen Bildungskonzepte und wird in den einzelnen Bildungsplänen der Bundesländer ausführlich diskutiert, z. B. unter den Bildungsbereichen **Ethik, Religion und Philosophie** oder **Sinn, Werte und Religion** usw.

6.2.9 Die Entwicklung von Resilienz

Der Ausgangspunkt der Resilienzforschung liegt im Jahr 1955, als Emmy Werner mit einer entwicklungspsychologischen Längsschnittstudie begann. Auf der Insel Kauai wurden alle in diesem Jahr geborenen Kinder über 32 Jahre lang in ihrer Entwicklung beobachtet. Thema der Untersuchung war

die langfristige Auswirkung von Komplikationen bei der Geburt und risikoreicher Entwicklungsbedingungen. Ein Nebenbefund, der alle überraschte, war, dass sich ein Teil dieser Kinder trotz der Risiken und Schwierigkeiten positiv entwickelte. Der zuerst dafür verwendete Begriff Unverwundbarkeit wurde später durch den Begriff der Resilienz ersetzt.

Im Kontext von Inklusion haben die Ergebnisse der Forschungen zur Resilienz große Bedeutung, da sie aufzeigen, unter welchen Voraussetzungen Kinder, die Gefährdungen für ihre Entwicklung, Ausgrenzungen und Belastungen in ihrem Lebensumfeld ausgesetzt sind, diese widrigen Einflüsse bewältigen können.

Pädagogische Fachkräfte, welche die Kinder in ihrer Entwicklung unterstützen und stärken wollen, erfassen bei der Aufnahme des Kindes mögliche Risikofaktoren wie

- die möglichen organischen Risikofaktoren wie die möglichen Komplikationen während der Schwangerschaft, Frühgeburt und auch genetische Prädispositionen,
- die möglichen psychosozialen Risikofaktoren, die meistens durch die Merkmale der Eltern bestimmt werden, wie ein niedriges Bildungsniveau, beengte Wohnverhältnisse, Suchtkrankheiten, psychische Erkrankungen, konflikthafte Partnerschaft und mangelnde soziale Integration.

Pädagogische Fachkräfte, welche die Kinder in ihrer Entwicklung unterstützen und stärken wollen, kennen die bedeutsamen Schutzfaktoren (protektive Faktoren) wie

- personale Faktoren (positives Selbstkonzept, internale Kontrollüberzeugungen, Autonomiestreben, altersangemessene

sensomotorische und Wahrnehmungsfähigkeiten, biologische Konstitution etc.),

- soziale Faktoren (Anzahl der Geschwister – Mindestaltersabstand zwei Jahre –, positive Eltern-Kind-Beziehung in der frühen Kindheit, emotionale Unterstützung durch Nachbarinnen/Nachbarn und Verwandte, Beratung und Unterstützung durch pädagogische Fachkräfte und Lehrende etc.),
- weitere allgemeine Faktoren (Zugang zu Bildung und Ausbildung, Chancengleichheit, soziale Unterstützung im Allgemeinen etc.).

(Richter-Kornweitz, 2011, S. 244)

Bei einem Zusammentreffen von vielen Risikofaktoren sind umso mehr Schutzfaktoren zur Bewältigung der widrigen Lebenssituationen notwendig.

Bei der Entwicklung dieser resilienzfördernden Faktoren kommt eine hohe Bedeutung einer sicheren Bindung zu einer erwachsenen Bezugsperson zu. Dabei handelt es sich häufig um einen oder beide Elternteile. Aber auch andere Menschen können diese bedeutsame Funktion erfüllen, so z. B. auch die pädagogischen Fachkräfte aus der Kindertageseinrichtung.

Dies wird deutlich in der von Grotberg vorgenommenen Klassifikation von Schutzfaktoren:

„(1) **I have (ich habe):** soziale Ressourcen, die Gefühle von Sicherheit und Schutz ermöglichen (z. B. ich habe Menschen um mich, die mir vertrauen und die mich bedingungslos lieben);

Was ist normal ?

... Müll trennen | Glück zu haben | Auf Widerstände zu stoßen |
Sich begrüßen und verabschieden | Angst zu haben ...

(2) **I am (ich bin):** personale Ressourcen, die Gefühle, Überzeugungen und Verhaltensweisen ermöglichen, welche die eigene Person- und Weltsicht betreffen (z. B. ich bin eine Person, die von anderen wertgeschätzt wird);

(3) **I can (ich kann):** interpersonale und Problemlösefähigkeiten (z. B. ich kann Lösungen für Probleme finden, mit denen ich konfrontiert werde; ich kann jemanden finden, der mir hilft, wenn ich Unterstützung brauche).“

(Weiß, 2011, S. 337)

Definition

Resilienz

Resilienz wird als „Fähigkeit von Menschen verstanden, Krisen im Lebenszyklus unter Rückgriff auf persönliche und sozial vermittelte Ressourcen zu meistern und als Anlass für Entwicklung zu nutzen.“

(Welter-Enderlein, 2006, S. 13)

Aus Ergebnissen der Präventionsforschung ist bekannt, dass der Einsatz von Programmen zur Stärkung von Resilienz Kinder mit besonderen Belastungen und Risikofaktoren in ihrer belasteten Lebenssituation stärkt und „ihnen Kenntnisse und Fertigkeiten zur Bewältigung ihres komplexen Alltags und zur nachweisbar effektiven Bearbeitung ihrer praktischen Probleme“ (Hiller, 2007, S. 6) vermittelt. Für die Auswahl und den Einsatz eines Präventionsprogrammes ist es allerdings wichtig, die speziellen Bedürfnisse und Voraussetzungen der jeweiligen Kinder in ihrem jeweiligen Lebenskontext zu berücksichtigen.

Die Förderung der sozialen und emotionalen Kompetenzen ist das Ziel des Präventionsprogrammes **Faustlos**, das im Elementarbereich und im Grundschulbereich eingesetzt

werden kann. Damit soll physischer und psychischer Gewalt unter Kindern vorgebeugt werden (Cierpka, 2004).

Starke Kinder – Starke Eltern ist ein Konzept für Elternkurse des Deutschen Kinderschutzbundes, das darauf abzielt, das Selbstvertrauen der Eltern zu stärken und ihre Kommunikation mit ihren Kindern zu fördern. Das trägt zu einer positiven Eltern-Kind-Beziehung bei, die die Kinder in ihrer Resilienzfähigkeit stärkt (<http://www.sesk.de>, letzter Abruf am 22.02.2019).

Für den Einsatz dieser Programme werden entsprechende Fortbildungsmöglichkeiten für pädagogische Fachkräfte angeboten.

Zum Weiterlesen

Fröhlich-Gildhoff, Klaus; Becker, Jutta; Fischer, Sybille (Hrsg.): **Gestärkt von Anfang an: Resilienzförderung in der Kita**, Weinheim, Basel 2012.

Mörke, Corinna: **Canepädagogik – Hilfe zur Erziehung mit und durch den Hund. Konzeptentwicklung – Anwendung – Auswertung**, Berlin, 2. Auflage 2012.

Rönnau-Böse, Maike; Fröhlich-Gildhoff, Klaus; Schmidt, Hartmut W.: **Resilienzförderung im Kita-Alltag: Was Kinder stark und widerstandsfähig macht**, Freiburg 2010.

Wustmann, Corina: **Resilienz. Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern**, Weinheim, Basel 2004.

Der Perik-Beobachtungsbogen (**P**ositive **E**ntwicklung und **R**esilienz im **K**indergarten) wird zur Einschätzung der emotionalen und sozialen Kompetenzen des Kindes in Kindertageseinrichtungen eingesetzt. Es werden die zentralen Bereiche Kontaktfähigkeit, Selbststeuerung/Rücksichtnahme, Selbstbehauptung, Stressregulierung, Aufgabenorientierung und Explorationsfreude erfasst (Ulich, Mayr, 2006).

Programme können aber nicht die alltägliche pädagogische Arbeit ersetzen, in dem vor allem die Beziehungen zu den pädagogischen Fachkräften und den anderen Kindern eine umfassende Bedeutung für alle Kinder haben. Aber auch die Beziehung zu Tieren spielt für Kinder eine bedeutsame Rolle.

Im Folgenden wird die tiergestützte Pädagogik als ein wertvolles pädagogisches Konzept zur Entwicklung und Stärkung von Resilienz in Kindertageseinrichtungen vorgestellt. Tiere stärken Kinder im sozialen Umgang, emotional, motorisch und ihr Selbstwertgefühl sowie ihr Selbstbewusstsein.

In verschiedenen Bereichen der Pädagogik und Therapie werden Tiere gezielt als **Co-Pädagoginnen/Co-Pädagogen** bzw. **Co-Therapeutinnen/Co-Therapeuten** eingesetzt – so auch in der Elementarpädagogik. Hunde sind in Kinderbetreuungseinrichtungen jedoch nach wie vor eine Seltenheit, schließlich erfordert der Einsatz von Hunden eine wirklich professionelle Vorbereitung. Die BRK-Kindertagesstätte in Augsburg stellt deshalb bisher eine Besonderheit dar. Denn hier ist ein ausgebildetes Mensch-Hund-Team tätig.

Nicht jeder Hund ist für den Einsatz als Therapiebegleithund geeignet. Rasseunabhängig müssen die Hunde ein völlig aggressionsloses Wesen haben, welches in mehreren Eignungstests geprüft wird. Die Ausbildung der verschiedenen qualifizierten und anerkannten Anbieter umfasst die Vermittlung vielschichtiger Kenntnisse, Fähigkeiten und Inhalte, die durch Fachkräfte gelehrt werden und in einer theoretischen sowie einer praktischen Abschlussprüfung unter Beweis gestellt werden müssen.

So wird z. B. nach dem Bestehen der Abschlussprüfung dem Therapiebegleithundeteam ein für ein Jahr gültiger Ausweis ausgehändigt. Damit dieser um ein weiteres Jahr verlängert werden kann, muss der Hund die obligatorische praktische Prüfung erneut erfolgreich bestehen (Canis Lupus Therapeuticus e. V., 2015).

Da Tierhaare von Hunden eine Quelle von Allergenen sein können, ist sicherzustellen, dass Kinder mit Allergien im Rahmen der tiergestützten Pädagogik nicht erhöhten Erkrankungsrisiken ausgesetzt werden. Dazu informieren u. a. die Gesundheitsämter der Länder und Kommunen mit Verhaltens- und Hygieneregeln.



Resilienz

Udo ist eine vierjährige englische Bulldogge, die zwei bis drei Mal wöchentlich mit den Kindern unserer Einrichtung in Kontakt ist. Die Begegnungen finden nicht ausschließlich im Rahmen pädagogischer Angebote statt. Auch Spaziergänge (für Kinder, welche sich nicht gerne bewegen, ist Udo ein großer Motivator), Streicheleinheiten (Wahrnehmung, Sprachförderung) und gemeinsame Erlebnisse im Garten fördern die Bindung und somit auch Lernbereitschaft, Interesse und die Beziehung zwischen Kind und Hund. In Absprachen mit den Therapeutinnen bzw. den Therapeuten wird Udo auch im Alltag für die individuelle Umsetzung von Förderplänen im Rahmen unserer integrativen Arbeit eingesetzt.

Die folgenden Beispiele verdeutlichen Udos Tätigkeit:

- **Begleiter und Bindungspartner:** Im Februar 2014 kam ein 2,5 Jahre alter Junge aus Bulgarien in unsere Krippengruppe; er war ausschließlich mit seiner Muttersprache aufgewachsen. Die deutsche Sprache war ihm, ebenso wie seinen Eltern, völlig fremd. Die Eingewöhnung gestaltete sich daher sehr schwierig und wir mussten täglich überdenken, wie wir die Rahmenbedingungen für ihn am besten gestalten können. Vom ersten Tag an zeigte er großes Interesse an Udo. Das zeigte er immer wieder durch Gesten und Wörter wie z. B. „Gochi“ (Bulgarisch für Hund), die wir zunächst nicht verstanden oder zuordnen konnten. So hatten wir die Idee, dass uns der Hund in dieser Phase als Unterstützer dienen könnte. Da der Junge ebenso gerne in der Puppenküche spielte, kombinierten wir diese zwei Aspekte, die ihm Spaß machten: Wir gaben ihm zum „Kochen“ in der Puppenküche einige Hundeleckerchen. Ab diesem Zeitpunkt war Udo immer in seiner Nähe, schnüffelte, legte den Kopf bettelnd auf die Puppenküche und gab dem Jungen Sicherheit, indem er ihm so deutlich sein Interesse an seiner Person zeigte. Die

Trennung von seiner Mutter wurde von Tag zu Tag leichter, denn sein Freund Udo war da, um ihn mit seiner Anwesenheit durch den Tag zu begleiten.

- **Unterstützung und Absicherung:** Die zwei jüngsten Kinder unserer Gruppe waren ein Junge im Alter von 9 Monaten und ein Mädchen mit 11 Monaten. Es war an ihren Bewegungen ersichtlich, dass ihnen das Krabbeln zu langsam ging. Sie wollten den älteren Kindern der Gruppe viel schneller hinterherkommen, als es ihnen die körperliche Entwicklung möglich machte. Da das Gleichgewicht dafür noch nicht ausreichte, benötigten sie zum Laufen als Sicherheit immer einen Gegenstand zum Festhalten in ihrer Nähe. Udo bot sich diesen Kindern von sich aus als Stütze an, indem er in ihrer Nähe blieb, wenn sie zu laufen versuchten, und stehen blieb, sobald ein Kind sich auf ihn stützen wollte oder musste. Er bot ihnen somit Sicherheit, ohne sich aufzudrängen oder zu werten, und die Gelegenheit, schrittweise die eigenen Fähigkeiten zu erfahren und auszubauen und auch kleine Rückschläge eher als Anreiz zum nächsten Versuch zu erleben.
- **Rücksichtsname:** Im Freispiel ist Udo ein regelmäßiger Begleiter. Nicht selten wirkt er allein durch seine Anwesenheit regulierend auf das Verhalten der Kinder ein, die gerne Rücksicht auf ihn nehmen und sich so auch gegenüber den anderen Kindern entspannter und sozialer verhalten („Udo passt auf“). Diesen Effekt kann man auch in der gezielten pädagogischen Arbeit nutzen und Udo als Medium für ein erwünschtes Verhalten nutzen – ihm zuliebe oder aus Rücksicht auf ihn sind Kinder gerne bereit, sich z. B. etwas zurückzunehmen, wenn sie vorher hektisch und laut waren – ohne dass es eines negativen Tons bedürfte.

- **Ruhepol:** Diesen Effekt kann man auch im Elementarbereich nutzen: Sind Kinder unruhig und zappelig und finden nicht die Ruhe und Konzentration, die sie eigentlich für eine Aufgabe benötigen, kann Udo helfen. Schließlich braucht ein Hund täglich auch seine Pausen.

Liegt Udo nun (durch die Pädagogin gelenkt) **zufällig** dem unruhigen Kind zu Füßen, um sich zu entspannen, wird sich auch das Kind entspannen – aus Rücksichtnahme auf Udo, den es ja nicht stören möchte, und weil die Ruhe, die von dem schlafenden Hund ausgeht, sich auch auf das Kind überträgt.

- **Motivator:** Bewegungs-, Gleichgewichtsübungen und Spaziergänge mit Udo als Motivator machen den Kindern sehr viel Spaß. Indem er in das Geschehen gezielt eingebunden wird – durch das Spielen, Holen von Gegenständen, Tragen von Kuscheltieren, Gehorsamsübungen und Futter-Belohnung – kann auch ein zunächst als nicht so ansprechend erlebtes Angebot sehr spannend und für die Kinder überraschend attraktiv gestaltet werden. Der Spaß daran, Udo eine Freude

zu machen und mit ihm zu spielen, ist nicht selten der erste Anreiz für die sonst nicht so beliebte Handlung – nicht selten wirkt sich diese positive Assoziation jedoch auch auf die direkte Handlung vorteilhaft aus, die zukünftig als deutlich angenehmer empfunden wird.

- **Mutmacher:** Durch einen Tunnel oder gar ein ganzes Tunnelsystem zu krabbeln, erfordert Mut. Übernimmt Udo die Vorhut, zeigt er den Kindern, dass es ungefährlich ist. Und sie wollen gerne dem Hund hinterherkommen, zu dem sie Vertrauen gefasst haben, sie trauen sich, selbst auch durch das finstere Loch zu krabbeln. Sie lernen dabei, dass sie (mit netter Unterstützung durch einen überzeugungsstarken Hund) Situationen einschätzen, Herausforderungen wagen und bewältigen können und erfolgreich sein können, auch wenn die Ausgangssituation zunächst eher angstbe-setzt war.

(Bettina Barnikel, BRK-Kindertagesstätte Augsburg; Susanne Bühner, Abteilungsleiterin Wohlfahrt & Soziales, Bayerisches Rotes Kreuz K. d. ö. R. Kreisverband Bayreuth)

Was ist normal?

... Die Lust an etwas zu verlieren | Nicht alles bekommen zu können,
was ich mir wünsche | Dass jeder Eltern hat/hatte |
Bedürfnisse zu haben |

Normal ist für mich, was jeder haben kann, einer mehr,
einer weniger | Um 8:00 Uhr in der Schule zu sein |
Dreimal die Woche zum Training zu gehen |

In der ersten Reihe zu sitzen | Zu lieben | Essen zu haben |
Trinkwasser zu haben | Zu einem Arzt gehen zu können |
Gesund zu sein ...

6.3 Handlungsempfehlungen: Kompetenzen für die Zusammenarbeit mit Eltern

Kompetenzen der pädagogischen Fachkräfte für eine inklusive Zusammenarbeit mit Eltern in DRK-Kindertageseinrichtungen basieren auf einer vorurteilsbewussten Haltung gegenüber den Eltern, der Gestaltung barrierefreier Zugänge und barrierefreier Kommunikation, dem Aufbau einer Kompetenzpartnerschaft mit den Eltern und der regelmäßigen Beschäftigung im Team mit Konfliktthemen aus dem Kontext inklusiver Pädagogik.

6.3.1 Haltung gegenüber den Eltern

Bereits in der Rahmenkonzeption der Kindertageseinrichtungen im Deutschen Roten Kreuz wird beschrieben, welche Haltung die pädagogischen Fachkräfte gegenüber den Eltern einnehmen: „Eltern sind in der Einrichtung willkommen“ (Deutsches Rotes Kreuz e. V., 2. Auflage, 2010, S. 22).

70



Diese Willkommenskultur hat eine große Bedeutung für die Zusammenarbeit mit den Eltern. Sie basiert auf der Wertschätzung aller Eltern, indem die pädagogischen Fachkräfte

- die Familienkulturen (ethnische Kultur, pädagogische Kultur) achten,
- die Vielfalt der Lebensentwürfe von Elternschaft und Familienmodellen achten,
- die Eltern nicht belehren, wenn sie nicht ihren Erwartungen und inneren Bildern von Eltern entsprechen,
- ihre Angebote familien- und bedarfsorientiert planen,
- einen Ort des Angenommenseins und Wohlfühlens für Eltern schaffen,
- einen Ort bieten, an dem Eltern vor allem Eltern sein dürfen und nicht die Therapeutenrolle innehaben müssen
- und Angebote für Eltern entwickeln, bei denen sie sich auch mal als Mann und Frau erleben dürfen.

Die Kindertageseinrichtung ist oftmals für Eltern der erste Ort, an dem sie mit ihrem Kind aus der Familienwelt hinaustreten, um

Zum Nachdenken

12 Prinzipien für eine erfolgreiche Zusammenarbeit von Erzieherinnen/Erziehern und Eltern

„1. Klären Sie, was Ihnen Zusammenarbeit und Partnerschaft bedeuten und was Sie anstreben.

2. Prüfen Sie, ob Ihre Interessen, die der Eltern und die der Institution tatsächlich zusammenpassen.

3. Klären Sie den genauen Auftrag Ihrer Institution, damit Sie einen realistischen Rahmen für die Zusammenarbeit entwickeln können.

4. Beachten Sie die Hürde zwischen der Institution und dem individuellen Nutzer. Rechnen Sie als Erzieherin mit Vorerfahrungen der Eltern, die ihnen Anlass zu Vorsicht oder Skepsis geben.

5. Rechnen Sie damit, dass Eltern bereits viele wohlmeinende Ratgeber und deren gut gemeinte Ratschläge kennengelernt haben.

6. Gehen Sie davon aus, dass fast alle Kinder, fast alle Eltern und fast alle Erzieherinnen und Erzieher in ganz normalen Umständen leben – entsprechend dem, was die Gesellschaft an Vielfalt zulässt und was immer dies in der Realität des täglichen Lebens heißen mag.

7. Berücksichtigen Sie, dass die Fachlichkeit der pädagogischen Fachkräfte auf das Wissen und den Sachverstand der Eltern angewiesen ist.

8. Erzieherinnen und Erzieher müssen ihre Arbeit darstellen und begründen – Eltern müssen ihr Handeln nicht rechtfertigen.

9. Wenn etwas schief läuft, unterstellen Sie unklare Absprachen oder ernst zu nehmende Gründe für das Verhalten der Eltern. Eltern wollen Sie weder enttäuschen noch kränken.

10. Sprechen Sie über Kompetenzen und Ressourcen, nicht über Defizite.

11. Um Partnerschaft zu sichern, müssen alle Beteiligten gleiche Rechte haben.

12. Suchen Sie zuallererst in der Institution oder im organisierten Zusammenhang nach Gründen, wenn Eltern nicht mit Ihnen zusammenarbeiten.“

(Protz, Hautumm, 2004)

es außerfamiliär betreuen zu lassen. Für die Eltern sind diese Übergänge mit gemischten und intensiven Gefühlen verbunden. So müssen z. B. Unsicherheit, Ängste, aber auch Neugierde auf den neuen Lebensabschnitt von den Eltern bewältigt werden. Die pädagogischen Fachkräfte können sie dabei mit einer dialogisch gestalteten Eingewöhnungszeit unterstützen. Dafür sind entsprechend zeitliche Rahmenbedingungen Voraussetzung, um eine Beziehung in Ruhe entstehen lassen zu können. Das gegenseitige Kennenlernen hat gerade für eine inklusive Pädagogik eine große Bedeutung.

6.3.2 Barrierefreie Zugänge für Eltern gestalten

Pädagogische Fachkräfte, die bei der Etablierung inklusiver Strukturen der DRK-Kindertageseinrichtung auch den Eltern einen barrierefreien Zugang ermöglichen wollen, setzen sich im Team mit unterschiedlichen Aspekten von Barrierefreiheit auseinander und nehmen, soweit möglich, Einfluss auf die Beseitigung der vorhandenen institutionellen Barrieren.

Mögliche Fragestellungen, die barrierefreie Zugänge zur und innerhalb der Kindertagesstätte in den Blick nehmen, können sein:

„Stellen Sie sich vor, Sie sind:“

- ein Vater, der in seiner Mittagspause sein Kind zum ersten Mal abholt,

- eine interessierte Familie, die ihr Kind anmelden will
- oder eine fremdsprachige Oma, die zu Besuch bei ihren Kindern ist und ihren Enkel in den Kindergarten bringt.

Beginnen Sie auf der Straße, gehen Sie auf Ihre Einrichtung zu und in den Kindergarten hinein.

- Wie geht es Ihnen auf dem Weg zum und in den Kindergarten?
- Wie sind Sie in den Kindergarten hineingekommen?
- Welche Gefühle hatten Sie im Eingangsbereich?
- Was ist Ihnen alles passiert?
- Was würde Ihnen die Orientierung erleichtern?
- Was müssten Sie vorfinden, damit Sie sich wohlfühlen?
- Welchen Eindruck haben Sie vom Kindergarten insgesamt?

*Natürlich können Sie auch andere, für Sie passende Beispielbesucher auswählen“

(Gerth, 2007, S. 45).

72



Auch Mitarbeitende oder Praktikantinnen und Praktikanten, die noch nicht lange bzw. nur vorübergehend in der Einrichtung tätig sind, können wichtige Gesichtspunkte im Rahmen des Perspektivwechsels beitragen. Sie nehmen die Barrieren oftmals differenzierter wahr als die langjährigen Mitarbeitenden, die ungewollt einer gewissen Betriebsblindheit unterliegen.

Mögliche Fragestellungen, die barrierefreie Zugänge im Handlungsfeld Medien in den Blick nehmen, können sein:

- Liegen Informationen und Publikationen für die Eltern in Leichter Sprache vor?
- Liegen Informationen und Publikationen in Brailleschrift (Blindenschrift) vor?
- Werden in ländlichen Regionen internetbasierte Kommunikationsprogramme (z. B. über Chatgruppen) als mögliches Informationsangebot für Familien angeboten, die dies nutzen wollen und können? (Kobelt Neuhaus, Haug-Schnabel, Bensel, ohne Jahr, S. 16)
- Ist die Internetseite der Kindertageseinrichtung und/oder des Trägers barrierefrei zugänglich?
- Stellt der Träger die notwendigen Ressourcen für barrierefreie Zugänge im Handlungsfeld Medien bereit?

Mögliche Fragestellungen, die barrierefreie interkulturelle Zugänge in den Blick nehmen, können sein:

- Liegen Informationen und Publikationen für Eltern in den häufigsten Sprachen der Zuwandererfamilien vor Ort vor?
- Liegen Kommunikationsheftchen vor, in denen Eltern mit kurzen Texten und Fotos über den Alltag in der Kindertageseinrichtung informiert werden?

(Kobelt Neuhaus, Haug-Schnabel, Bensel, ohne Jahr, S. 16)

- Werden Elterngespräche und Veranstaltungen mit und für Eltern mit Fachkräften im Bereich Übersetzung, Gebärdensprache und Leichter Sprache angeboten?
- Können Angebote und Kompetenzen von Elternvereinen von Migrantinnen/Migranten einbezogen und genutzt werden?
- Können Angebote und Kompetenzen von weiteren Migrantinnenorganisationen einbezogen und genutzt werden?

Grundsätzlich sollte bei den Eltern ganz individuell geschaut werden, welche Zugänge zum Dialog sich anbieten, aufgegriffen und aufgebaut werden können.

Mögliche Fragestellungen, die barrierefreie Zugänge unter Berücksichtigung sozio-ökonomischer Lebenslagen in den Blick nehmen, können sein:

73



- Haben sich die pädagogischen Fachkräfte mit verschiedenen Aspekten von Armut (materielle, soziale, emotionale, gesundheitliche und Bildungsarmut, sichtbare und unsichtbare Armut) und den Auswirkungen auf den Zugang zu ihrer Kindertageseinrichtung befasst?
- Sind die Angebote der Kindertageseinrichtung niederschwellig angelegt und wird durch sie der sozialen Benachteiligung entgegengewirkt?
- Ist die Erreichbarkeit der Kindertageseinrichtung in zumutbarer Entfernung bzw. durch einen barrierefreien ÖPNV gewährleistet?
- Verfügen die pädagogischen Fachkräfte durch die DRK-interne Vernetzung über Informationen der verschiedenen Angebote des DRK und nutzen diese für die Kinder und Eltern?
- Haben die pädagogischen Fachkräfte Informationen über das Netzwerk der Hilfesysteme in ihrem Sozialraum und können diese gezielt bei Bedarf ansprechen und nutzen?

Im Rahmen der DRK-internen Vernetzung kann eine Zusammenarbeit mit dem örtlichen Rotkreuzladen gewinnbringend sein. Eltern können hier einerseits die Kinderkleidung abgeben, aus der ihre Kinder heraus-

gewachsen sind, und andererseits die notwendigen Kinderkleidungsstücke in der nächsten Größe erstehen. Ausführliche Informationen zur internen Vernetzung der DRK-Angebote stehen in der gleichnamigen Handreichung zur Verfügung.

Zum Weiterlesen

Deutsches Jugendinstitut/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Hrsg.): **Inklusion – Kinder und Familien in Armutslagen. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung.** WIFF-Wegweiser Weiterbildung, Band 9, München 2014.

Höhne, Evelyne; Ansari, Mahdokht: **Inklusion in der Kitapraxis Band 1: Die Zusammenarbeit mit Eltern vorurteilsbewusst gestalten,** Berlin 2016.

Mögliche Fragestellungen, die barrierefreie Zugänge für Elternbildung in den Blick nehmen, können sein:

- Versteht sich die Kindertageseinrichtung als ein Ort für Familien und als Kompetenzzentrum für Elternbildung? Haben die pädagogischen Fachkräfte sich damit auseinandergesetzt, in welchen Formen Elternbildung im Alltag, bei Projekten und Angeboten stattfinden kann?

Was ist normal ?

... Bildung genießen zu können | Gesellschaftliche Anforderungen | In die Schule, Kita, Berufsleben zu gehen | Hygiene | Gesundheitsbewusstsein | Eine Familie zu gründen, Leben zu schenken | Grundbedürfnisse befriedigen zu können | Glückshormone beim Shoppen | Trauer, Spaß, Glück, Freude | Irgendwann mal nicht mehr zu leben | Ändern der Interessen aufgrund von Lebenswandel, Umzug etc. | Rituale einzuhalten | Die Feiertage zu feiern | Sich an Geburtstagen zu beschenken | Hochs und Tiefs im Leben zu bewältigen ...

Praxisbeispiel

Der Fotograf in der Kita ... und: „Wie war es im Urlaub?“

In Deutschland leben über 2,5 Millionen Kinder in Einkommensarmut. Dies entspricht etwa 19,2 Prozent aller Personen unter 18 Jahren. Kinder sind aber nicht generell von Armut betroffen, es sind besondere Gruppen von Kindern, die einem besonders hohen Risiko ausgesetzt sind. Kinder Alleinerziehender, Kinder mit Migrationshintergrund, Kinder in kinderreichen Familien oder Kinder, deren Eltern einer niedrig bezahlten Arbeit nachgehen oder von Hartz IV abhängig sind. Dabei gibt es in Deutschland regional große Unterschiede und die Situation der Kinder ist abhängig von weiteren strukturellen Faktoren.

Die Betreuung ihres Kindes in einer Kindertageseinrichtung ist für in Armut lebende Familien ein entscheidender Schritt. Das Wissen um die Situation der Familie tritt damit aus dem privaten Umfeld in die Institution Kita und wird öffentlich. Armut ist – so die Meinung vieler Menschen – oft selbst verursacht und ein Makel. Für die Eltern kann also der Besuch ihres Kindes in einer Kita mit zusätzlichen Belastungen verbunden sein.

Um das Thema pädagogisch aufzugreifen, heißt das zunächst, die Auswirkungen von Armut bei Kindern im Alltag der Kindertageseinrichtung wahrzunehmen und als solche zu erkennen. Im DRK-Familienzentrum Schönau im DRK-Kreisverband Euskirchen e. V. reflektiert das Team regelmäßig, welche Barrieren sich für armutsgefährdete Kinder und Familien in ihrer Einrichtung ergeben. So gehen Fachkräfte nach der Sommerzeit sensibel auf die Schilderungen der Kinder über ihr Erlebtes ein, anstatt zu fragen: „Wie war

es im Urlaub?“ Sie lassen allen Kindern Zeit, über ihre Ferienerlebnisse zu sprechen. Sie möchten nicht, dass der Eindruck entsteht, dass Kinder, die nicht verreisen, benachteiligt sind. Oft stellen Sie dabei fest, dass ein Zoo- oder Schwimmbadbesuch mit der ganzen Familie genauso bedeutungsvoll ist wie eine Urlaubsfahrt in ein anderes Land.

Gestellte Kinderfotos in der Kita machen zu lassen, ist bei vielen Eltern beliebt. Als nette Geschenke für die Verwandtschaft zieren sie Fotoalben. Doch der Konsum- und Gruppendruck, die Fotos dann auch zu kaufen, bringt vor allem materiell schlechter gestellte Familien in eine Zwickmühle. Sie können sich das schlichtweg nicht leisten. Da das Angebot auch keinerlei pädagogischen Nutzen hat, entschied das Kita-Team gemeinsam mit dem Elternrat, gänzlich auf die Angebote von Fotografen zu verzichten.

Gehen auch Sie mit Ihrem Team auf die Suche:

- Haben alle Kinder die Möglichkeit, an den Angeboten der Kita teilzunehmen?
- Werden alle Kinder und ihre Familien mit ihren Lebensentwürfen und in ihrer Lebenssituation durch die Fachkräfte wertgeschätzt?
- Welche zusätzlichen Kosten entstehen für Eltern in Ihrer Kita für Angebote über den Beitragssatz hinaus wie Ausflüge, Feste und Feiern, Wickel- und Hygienematerialien?

(Sabine Urban, DRK-Generalsekretariat, Berlin)

75

- Werden die Lebenslagen und Interessen der Eltern als Ausgangspunkt für die Planung und für bedarfsgerechte Bildungsangebote für Eltern wahrgenommen und berücksichtigt?
- Welche Rahmenbedingungen sind für die vielfältigen Bildungsangebote in der Kindertageseinrichtung notwendig?
- Welche Angebote der Elternbildung mit dem Ziel, die Erziehungskompetenz der Eltern zu stärken, werden in der Kindertageseinrichtung angeboten? Mit welchen anderen Elternbildungsträgern kooperiert die Einrichtung?
- Wie können die pädagogischen Fachkräfte die Eltern beim Abbau von Schwel-

lenärgsten unterstützen und eine mögliche Stigmatisierung derjenigen verhindern, welche die elternbezogenen Angebote in Anspruch nehmen?

- und nutzen die Kompetenzen ihrer mehrsprachigen pädagogischen Fachkräfte.

6.3.3 Mit Eltern kommunizieren

Der Dialog mit Eltern auf Augenhöhe ist eine wichtige Grundlage für eine vertrauensvolle Zusammenarbeit. Dazu gehören der regelmäßige Informationsaustausch im Alltag, regelmäßige Entwicklungsgespräche und Austausch über Bildungsprozesse der Kinder, die Hospitation von Eltern und die Aufnahme- und Abschlussgespräche bezüglich der Gestaltung von Übergängen für die Kinder und Eltern. Dabei steht meistens die verbale Kommunikation im Vordergrund, wobei ein Mangel an gemeinsamen Sprachkenntnissen zu einer Barriere in der Zusammenarbeit mit Eltern werden kann.

Pädagogische Fachkräfte, die diese Barrieren überwinden wollen,

- denken für die Gestaltung des Dialoges mit Eltern alternative Kommunikationsformen mit (unterschiedliche Sprachen, Gebärdensprache, einfache Sprache),
- nutzen unterschiedliche Materialien in Bild, Schrift und Ton (z. B. Piktogramme, Fotos und Videos),
- arbeiten mit Dolmetscherinnen und Dolmetschern für die in der Einrichtung vertretenen Familiensprachen zusammen

6.3.4 Kompetenzen der Eltern wahrnehmen und nutzen

Alle Eltern sammeln im familiären Zusammenleben mit ihren Kindern vielfältiges Wissen über ihre Kinder, ihre Persönlichkeit, ihre individuellen Vorlieben, Interessen, Bedürfnisse und vieles anderes mehr. Dieses geschieht tagtäglich für die Eltern meistens unbewusst, sodass sie sich erst beim Übergang in die Kindertageseinrichtung ihres besonderen Wissens und ihrer Erfahrungen bewusst werden, da dieses nun für die pädagogischen Fachkräfte wichtig sind.

Pädagogische Fachkräfte, die Eltern als Expertinnen und Experten ihrer Kinder wahrnehmen und verstehen, tauschen sich gezielt mit den Eltern aus über:

- den Entwicklungsverlauf des Kindes
- das Lebensumfeld des Kindes
- die besonderen Kompetenzen und Bedürfnisse des Kindes aus dem Blickwinkel der Eltern
- die Herkunft und Zugehörigkeit der Familie zu Religionsgemeinschaften
- die kulturelle Herkunft und Zugehörigkeit der Familie

76



(Kobelt Neuhaus, Haug-Schnabel, Bensel, ohne Jahr, S. 11)

Dieses Zusammenwirken der Eltern und der pädagogischen Fachkräfte, das auf der gegenseitigen Wertschätzung von Ressourcen und Kompetenzen basiert und bei dem Eltern als Personen mit Spezialwissen für ihre Kinder in die Arbeit der Kindertageseinrichtung einbezogen werden, lässt sich treffend mit dem Begriff der Kompetenzpartnerschaft beschreiben.

Definition

Kompetenzpartnerschaft

„Der Begriff Kompetenzpartnerschaft wird zunehmend in Theorie und Praxis verwendet. Er stützt sich auf einen kompensatorischen Ansatz und geht davon aus, dass kein Erwachsener alles kann und auch Fachkräfte darauf angewiesen sind, dass andere Personen ihre Kompetenzen, ihr Wissen und Können ergänzen, um Kindern umfassend gerecht zu werden.“

(Kobelt Neuhaus, Haug-Schnabel, Bensel, ohne Jahr, S. 8)

Eltern verfügen auch über das Expertenwissen zu ihren eigenen Kindern hinaus über weitere Kompetenzen, die gut in die Arbeit der Kindertageseinrichtung eingebracht werden können. Dabei kann es sich um allgemeine, aber auch spezielle Kompetenzen handeln. Eltern können als Menschen mit spezieller Expertise Angebote für die Kinder mitgestalten, z. B. beim Vorlesen und bei thematischen Projekten. Sie können sich aber auch durch ein spezielles Engagement einbringen, z. B. bei Renovierungsarbeiten oder bei interkulturellen Projekten.

Darüber hinaus können Eltern die pädagogische Arbeit in der Kindertageseinrichtung mit den Sprachen ihrer Familien bereichern. So lassen sich Eltern z. B. in die sprachliche Bildung mit einbeziehen: „Bitten Sie Eltern:

- im Morgenkreis Lieder zu singen oder Reime und Fingerspiele in ihrer Sprache zu begleiten
- Bilderbücher in ihrer Sprache vorzulesen
- Bilderbücher mit Text in ihrer Sprache zu versehen oder als Hörbuch aufzunehmen
- Fotos mitzubringen, zu zeigen und zu erklären
- Familienwände zu gestalten
- Lerngeschichten mit den Kindern zu schreiben
- in ihrer Sprache mit den Kindern derselben Sprache zu sprechen und zu spielen
- den Wortschatz des aktuellen Themas zu übersetzen
- mehrsprachige Poster zu gestalten ...“

(Kühn, 2011, S. 135)



Talker

Leon, 4 Jahre, ist ein Kind mit Trisomie 21.

Er besucht die Kindertageseinrichtung seit einem Jahr. Er ist in der Lage, in Ein- bis Zweiwortsätzen mit Kindern und Erwachsenen zu kommunizieren, signalisiert aber, dass sein passiver Wortschatz viel größer ist.

Deshalb hat er seit einigen Monaten einen **Talker**, mit dessen Hilfe er nun kommuniziert.

Die Eltern machen z. B. am Wochenende Fotos von Unternehmungen usw. und können dann ganz einfach per Knopfdruck das Bild mit entsprechendem, von ihnen aufgesprochenem Text versehen, der jederzeit ebenfalls per Knopfdruck abrufbar ist.

So teilt Leon z. B. im Morgenkreis mit, was er am Wochenende erlebt hat.

Ebenso kann Leon zu Hause erzählen, was im Kindergarten passiert ist, weil die pädagogischen Fachkräfte ebenfalls diese Möglichkeit der Kommunikation mit Bild und Text unterstützen.

Die Eltern haben das Gerät über die Krankenkasse beantragt und es ist ihnen kostenlos und

leihweise zur Verfügung gestellt worden.

Beschreibung des Gerätes:

Talker **Tobii** – Talker mit Systemsoftware (Rehavaista)

Dieses Gerät ist ein symbolbasierter Talker, der sich je nach Nutzerfähigkeiten flexibel mit 32, 16, 8, 4 oder 1 Tastenfeld nutzen lässt.

Er ist für Kinder geeignet, die sich über aktive Sprache noch nicht genügend mitteilen können, aber über einen passiven Wortschatz verfügen.

Jedes Feld dieses Gerätes spielt auf Knopfdruck die zugehörige Nachricht ab und die Belegung der Felder kann den individuellen Bedürfnissen des jeweiligen Nutzers angepasst werden.

Dank des geringen Gewichts und der langen Batterielaufzeit ist das Gerät alltagstauglich und es ist auch so geschützt, dass es für Kinderhände geeignet ist.

(Trudi Baum, Leiterin DRK-Schwerpunktkindertagesstätte Inklusion und Familienzentrum Schönau)

Andererseits wünschen sich Eltern aber auch eine eigene Kompetenzerweiterung, die sie für die Begleitung und Unterstützung ihrer Kinder benötigen. Dafür kann, wie das Praxisbeispiel vom Talker zeigt, eine enge Zusammenarbeit mit den pädagogischen Fachkräften sehr hilfreich sein.

6.3.5 Konflikte mit Eltern

Auf der Basis einer wertschätzenden Haltung gegenüber den Eltern, regelmäßiger Gespräche und eines breiten Angebots zur Elternbildung, Elternberatung und Elternbeteiligung werden die pädagogischen Fachkräfte eine hohe Qualität in der Zusammenarbeit mit den Eltern entwickeln und sichern können. Eine entsprechende Konzeption wird aber auch

für die unvermeidbaren Konflikte mit Eltern Standards vorweisen, z. B. für Beschwerdegespräche und Konfliktgespräche mit Eltern.

Pädagogische Fachkräfte, die im Team ein Beschwerde- und Konfliktmanagement für Eltern entwickeln und in regelmäßigen Abständen reflektieren, analysieren dabei auch wiederkehrende Themen der Eltern, die durch eine inklusive Pädagogik in der Kindertageseinrichtung auftreten können. Sie

- nehmen die Vorbehalte gegenüber einer inklusiven Pädagogik von Eltern bewusst wahr,
- bearbeiten diese aktiv und transparent für alle Beteiligten,

- bauen die Ängste und Reserviertheit der Eltern untereinander mit verschiedenen Angeboten ab,
- nutzen ihre Fachkenntnisse, um ihre Argumente in den Dialog sicher einbringen zu können,
- thematisieren die oftmals unbewusste Angst der Eltern, dass zu wenig zeitliche Ressourcen für eine angemessene Betreuung, Bildung und Erziehung aller Kinder da sind,
- berücksichtigen bei der Analyse des Konfliktes die unterschiedlichen Kulturen von Konflikten,
- interessieren sich für die Biografie der Eltern in Bezug auf Konflikte,
- setzen sich beim Umgang mit Medikamenten für die Kinder mit den Erwartungen der Eltern auseinander (Deutsches Rotes Kreuz e. V. (6), 2012)
- und setzen sich mit aktuellem medizinischem Wissen auseinander, z. B. bei der Verordnung und Verabreichung des Medikamentes Ritalin.

Rechtliche Grundlagen

Im Juni 2011 wurde von der Bundesregierung der **Nationale Aktionsplan zur Umsetzung des Übereinkommens der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen** verabschiedet. Er fasst die Ziele und Maßnahmen in einer Gesamtstrategie zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention für die nächsten zehn Jahre zusammen. In 12 Handlungsfeldern, die einander wechselseitig beeinflussen, soll der Aktionsplan u. a. mit seinem Maßnahmenkatalog helfen, die Vorgaben der UN-Behindertenrechtskonvention umzusetzen. Für das Handlungsfeld Bildung lautet der Grundsatz: „Die Bundesregierung setzt sich dafür ein, dass inklusives Lernen in Deutschland eine Selbstverständlichkeit wird. Kindergärten und -tagesstätten, Schulen, Hochschulen und Einrichtungen der Weiterbildung sollen alle Menschen von Anfang an in ihrer Einzigartigkeit und mit ihren individuellen Bedürfnissen in den Blick nehmen und fördern.“

(Bundesministerium für Arbeit und Soziales, 2011, S. 45)

79

Praxisbeispiel

Win-win-Lösungen

- Was wäre wenn? Gemeinsam Szenarien durchspielen
- gemeinsame Verantwortung für Lösungen suchen: „Wie könnten wir das Problem lösen? Was meinen Sie?“
- Suche nach dem kleinsten gemeinsamen Nenner
- Lösung auf einer neuen Ebene suchen: weder das eine noch das andere, sondern etwas Neues
- problemfreie Bereiche bzw. Teile der Lösung suchen und sich schon einmal darüber verständigen: „Das haben wir schon geschafft! Hier sind wir uns einig!“
- sich an (eventuell gemeinsame) frühere Lösungswege erinnern
- Teilziele entwickeln, die der andere annehmen kann
- unter Umständen Unterschiedsbildung vollziehen: „Hier müssen wir festhalten, dass wir die Angelegenheit unterschiedlich bewerten/sehen/angehen. Wie können wir damit umgehen?“
- nicht gewinnen wollen
- immer am Ende nach etwas suchen, was beim Konfliktpartner Zufriedenheit hervorruft

(Klein, Vogt, 2008, S. 140)

6.4 Handlungsempfehlungen: Kompetenzen für die pädagogischen Fachkräfte

Kompetenzen der pädagogischen Fachkräfte für eine inklusive Pädagogik in Kindertageseinrichtungen orientieren sich nicht nur an den Kindern und Eltern in der Kindertageseinrichtung, sondern nehmen auch sich selbst in den Blick, indem barrierefreie Zugänge auch für die pädagogischen Fachkräfte geschaffen werden sollen, die Bedeutung von Sprache für Inklusion thematisiert wird und sich die pädagogischen Fachkräfte mit Adulthood auseinandersetzen.

6.4.1 Barrierefreie Zugänge für die pädagogischen Fachkräfte

Der Anspruch, barrierefreie Zugänge für pädagogische Fachkräfte in DRK-Kindertageseinrichtungen zu schaffen, leitet sich konsequen-

terweise aus dem Anspruch auf barrierefreie Zugänge für Kinder und Eltern ab. Das bedeutet, dass die DRK-Kindertageseinrichtungen grundsätzlich die pädagogischen Fachkräfte einzig und allein nach den Kriterien der Qualifikation (gemessen an den Anforderungen der jeweiligen Stelle), den fachlichen und personalen Kompetenzen beschäftigen.

Alter, Geschlecht, der sozioökonomische Hintergrund, die ethnische und religiöse Zugehörigkeit, die Sprache sowie die speziellen Bedürfnisse aufgrund von Handicaps sind jedoch keine Ausschlusskriterien, sondern bergen Potenzial für die Vielfalt des Teams.



Leitungskräfte von DRK-Kindertageseinrichtungen, die auch einen barrierefreien Zugang für die pädagogischen Fachkräfte anstreben und umsetzen,

- nehmen Barrieren im Rahmen der Beschäftigung wahr,
- bauen diese in engem Zusammenwirken mit dem Träger ab,
- schaffen durch die Arbeitsplatz- und Raumgestaltung notwendige Voraussetzungen und gute Möglichkeiten, z. B. für altersgerechtes Arbeiten,
- verankern den Grundsatz der Multiprofessionalität in der Kindertageseinrichtung und setzen ihn bedarfsgerecht in der Praxis um,
- setzen sich für eine ethnisch und sprachlich heterogene Personalzusammensetzung ein
- und thematisieren in Fortbildungen und Fachberatung den Umgang mit Vielfalt und Diskriminierung auch als Thema der pädagogischen Fachkräfte in der jeweiligen Kindertageseinrichtung.

6.4.2 Zur Bedeutung von Sprache für Inklusion

Sprache kann unbewusst und bewusst Kinder und Eltern, aber auch pädagogische Fachkräfte stigmatisieren und ausgrenzen. Da Sprache auch unsere Haltung ausdrückt und somit nicht neutral ist, kann sie im positiven Sinne einen wesentlichen konstruktiven Beitrag zur Inklusion leisten. Die notwendigen Entwicklungsprozesse im Team sind für eine inklusive Pädagogik von großer Bedeutung, brauchen aber ausreichend Zeit und eine fachliche Begleitung.

„Pädagogische Fachkräfte erarbeiten sich im Team eine sachlich korrekte und wertschätzende Sprache, um Unterschiede zwischen Menschen zu benennen.

1. Pädagogische Fachkräfte machen sich die negativen Auswirkungen von abwertenden Bezeichnungen für Menschen bewusst und achten auf eine anerkennende Sprache.
2. Pädagogische Fachkräfte vermeiden es, Kinder und ihre Familien als ‚anders‘ oder von der Norm abweichend zu bezeichnen, und verwenden stattdessen sachlich korrekte Beschreibungen für ihre Merkmale, Verhaltensweisen, Fähigkeiten.
3. Pädagogische Fachkräfte vermeiden die Verwendung von ‚wir‘ oder ‚man‘, wenn ‚ich‘ oder ‚ihr‘ oder ‚wir hier in der Gruppe‘ gemeint ist.
4. Pädagogische Fachkräfte achten bei der Beschreibung von Familien auf deren Individualität und machen sie nicht zu Repräsentanten einer ganzen sozialen Gruppe.
5. Pädagogische Fachkräfte orientieren sich bei der Beschreibung ethnischer Vielfalt an der konkreten Lebensrealität der Familien in Deutschland und vermeiden touristische und folkloristische Bilder.
6. Pädagogische Fachkräfte achten darauf, Menschen mit Behinderungen nicht als defizitär oder bemitleidenswert, sondern realistisch mit ihren Stärken und Beeinträchtigungen zu beschreiben.
7. Pädagogische Fachkräfte beschreiben körperliche Merkmale von Menschen sachlich korrekt und schließen nicht vorschnell von ihrer Hautfarbe, Augenform, Haarfarbe und -struktur auf ihre Herkunft.
8. Pädagogische Fachkräfte beschreiben Hautfarben mit sachlich korrekten Bezeichnungen für die unterschiedlichen Farbtöne und unterlassen bei der Beschreibung von Menschen dunkler Hautfarbe abwertende Bezeichnungen (wie ‚Farbige‘, ‚Mischling‘).“

(Wagner, 2013, S. 34–35)

Zum Weiterlesen

Bundeszentrale für politische Bildung, **Kleiner Formulierungs-Ratgeber für Journalisten:**

<http://www.bpb.de/politik/extremismus/rechtsextremismus/41722/kleiner-formulierungs-ratgeber-fuer-journalisten>, letztes Abrufdatum 01.04.2019.

Sow, Noah: **Deutschland Schwarz Weiß. Der alltägliche Rassismus**, München 2008.

Rechtliche Grundlagen

EU-Grundrechtecharta 2000

Auf europäischer Ebene wurden das Recht auf Bildung für alle Personen (Artikel 14) und das Verbot der Diskriminierung wegen des Geschlechts, der Rasse, der Hautfarbe, der ethnischen oder sozialen Herkunft, der genetischen Merkmale, der Sprache, der Religion oder der Weltanschauung, der politischen oder sonstigen Anschauung, der Zugehörigkeit zu einer nationalen Minderheit, des Vermögens, der Geburt, einer Behinderung, des Alters oder der sexuellen Ausrichtung (Artikel 21) festgeschrieben.

(Europäische Gemeinschaft, 2000)

Im Rahmen des Veränderungsprozesses zu einer wertschätzenden Sprache der pädagogischen Fachkräfte, die alle Kinder in ihrer individuellen Besonderheit anerkennt, ergibt sich auch eine kritische Auseinandersetzung mit dem Namen der Kindertageseinrichtung.

Auch wenn in den pädagogischen Konzeptionen der Kindertageseinrichtungen immer ein Bild vom sich selbst bildenden, eigenaktiven Kind beschrieben wird, verrät der Name der Einrichtung das dort tradierte Bild vom Kind. Namen wie Rasselbande, Wirbelwind, Zwergenland oder Kleine Strolche zeigen öffentlich, welches Verständnis über die Kinder in der Einrichtung vorherrscht: die niedlichen oder immer etwas grenzüberschreitenden und frechen Kinder. Erstaunlicherweise werden alle Kinder der entsprechenden Einrichtung mit diesem Einheitsblick wahrgenommen. So führt die Namensgebung der Einrichtung zu Vorurteilen und Ausgrenzung, denn nur die wenigstens Kinder entsprechen dem stereotypen Bild des Kleinen Strolches oder des Zwerges im Zwergenland.

Eine weitere Variante der Namen berührt das Angebot und die Qualität der pädagogischen Arbeit in der Kindertageseinrichtung. Namen wie Märchenland, Traumland, Farbklecks und Klimperkiste präsentieren möglicherweise den Schwerpunkt des pädagogischen Angebotes, allerdings zum Teil auf einem geringen fachlichen Niveau (Klecksen und Klimpern). Und was kann man an pädagogischer Qualität in der **Kita Kinderkiste** erwarten?

Viele Kindertageseinrichtungen wählen ihren Namen nach der Straße, dem Stadtteil oder einer geografischen Besonderheit wie einem Berg oder einem See aus und stellen so einen konkreten Sozialraumbezug für ihre Einrichtungsidentität her. Eine weitere Möglichkeit bieten Eigennamen, die eine ideelle Bedeutung für die Kindertageseinrichtung haben wie Henri Dunant für das Deutsche Rote Kreuz. Auch wenn der Name der Kindertageseinrichtung eine lange Tradition hat und eine Umbenennung vermutlich auf Widerstände stoßen wird, lohnt es sich, diesen Weg zu beschreiten, wenn das gesellschaftliche Bild von Kindertageseinrichtungen langfristig dem einer anerkannten Bildungseinrichtung entsprechen soll.

Das Praxisbeispiel **Die Macht der Sprache** macht deutlich, wie ein vermeintlicher Fachbegriff Kinder und Eltern stigmatisieren kann. Absurd ist außerdem der Begriff **Inklusiv-Kind**, denn das ist jedes Kind.

Die im Praxisbeispiel beschriebenen Wörter, die wirken können wie winzige Arsendosen, werden unter dem Fachbegriff Mikroaggressionen diskutiert. Mikroaggressionen

Die Macht der Sprache

I(!??)-Kind

Während einer großen Fachtagung stand mitten im großen Hauptreferat, bei dem der Referent mehrmals die Wörter **I-Gruppe** und **I-Kind** erwähnte, eine ZuhörerIn auf und verwarhte sich: „Mein Kind hat eine Behinderung. Ich fühle mich und mein Kind durch diese Bezeichnung diskriminiert, es verletzt mich!“

Im fachlichen Gespräch der pädagogischen Fachkräfte, im Team, in Arbeitsgruppen, im „Flow“ der schnell dahin gesagten Verständigung, ist die Bezeichnung „I-Kind“ oder „I-Gruppe“ gängige Praxis. Aber welche Reaktion – vielleicht auch diffus und verborgen – löst diese Verbindung eines negativ besetzten Lautes mit einer Person oder Gruppe aus? Es sind solche Signal-Laute, die uns aufmerksam lassen und die Reaktion steuern, bei Erwachsenen und erst recht bei Kindern. Ist es vorstellbar, dass ein Kind, das dieses Wort hört,

etwas wahrnimmt von Unbehagen und Ausgeschlossen-sein?

Und es gilt auch: Wörter spiegeln die Wirklichkeit. Ermöglicht diese Kombination, die natürlich nicht wirklich diskriminierend gemeint ist, nicht doch die Assoziation der Ablehnung und Ausgrenzung? Welche Wertung versteckt sich darin?

„Worte können sein wie winzige Arsendosen, sie werden unbemerkt verschluckt, sie scheinen keine Wirkung zu tun, und nach einiger Zeit ist die Giftwirkung doch da.“ (Victor Klemperer)

(Leitner, 2014, S. 34)

Wie wollen Sie es nennen?

(Karen Grabo-Goede, Fachberaterin DRK-Kinder- und Jugendhilfe Nord gGmbH, DRK-Kreisverband Stormarn)

sind kleine alltägliche Herabwürdigungen, die absichtlich oder auch unabsichtlich stattfinden. Die negativen Aspekte von Mikroaggressionen wie alltägliche kleine Beleidigungen, Grenzüberschreitungen und Missachtungen wirken mit ihren negativen Aspekten auf das Selbstwertgefühl und die Gesundheit ein – dies oftmals gravierender als die offenen Formen von Diskriminierung.

Die hundert Sprachen der Kinder wurden durch die Reggiopädagogik postuliert. Sie sind als Metapher für die vielfältigen Aneignungs- und Ausdrucksformen des Kindes zu verstehen. Das Kind kommuniziert mit den Händen, dem Körper und verschiedenen Gegenständen. Die verschiedenen Ausdrucksmöglichkeiten des Kindes gilt es von den pädagogischen Fachkräften wahrzunehmen, wertzuschätzen und zu beantworten. So wird jede Art der Kommunikation des Kindes als gleichwertige Ausdrucksmöglichkeit gesehen, Kommunikation wird nicht nur auf verbale Kommunikation beschränkt. In einem solchen inklusiven Verständnis von

Sprache finden u. a. auch die Gebärdensprache und die verschiedenen Familiensprachen der Kinder und der pädagogischen Fachkräfte ihren gleichberechtigten Platz in der Alltagskommunikation der Kindertageseinrichtung.

Im Bereich der interkulturellen Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen wurde viel zum mehrsprachigen Aufwachsen von Kindern geforscht. Mehrsprachigkeit wird vor allem im pädagogischen Alltag gelebt. In allen Alltagssituationen in der Kindertageseinrichtung wie bei den Mahlzeiten, beim Schlafen und Ruhen steckt viel sprachliche Bildung und damit auch der Raum für Mehrsprachigkeit. Außerdem ist es die Aufgabe der pädagogischen Fachkräfte, die Kinder in die deutsche Sprache zu begleiten. Dies gelingt vor allem auf der Basis einer alltagsintegrierten sprachlichen Bildung im Gegensatz zu Sprachförderprogrammen. So begleiten die pädagogischen Fachkräfte ihr Handeln und das Handeln der Kinder

sprachlich. Lieder, Reime und Fingerspiele regen die Kinder zum Mitmachen an.

Für eine qualifizierte Arbeit benötigen die pädagogischen Fachkräfte Kenntnisse

- über die Sprachentwicklung bei mehrsprachigen Kindern,
- über die Theorien des Spracherwerbs,
- über sprachstrukturelle Entwicklung im Zweitspracherwerb,
- zur sozialen Funktion von Sprache, Sprachpolitik und Mehrsprachigkeit
- und zu Strategien der Unterstützung sprachlicher Entwicklung.

(Sulzer, 2013, S. 34 ff.)

Pädagogische Fachkräfte, die mit Kindern unterschiedlicher Sprachen arbeiten, können im Team gemeinsam ihre Haltung dazu mit folgenden Fragen prüfen:

- „Sprechen Kinder, pädagogische Fachkräfte und Eltern auch in der Kindertagesstätte ihre Sprachen?
- Finden die Kinder Bücher und Hörspiele in ihren Sprachen?
- Stehen die ausgeschriebenen Namen der Kinder an den jeweiligen Schubladen und Garderobenhaken?
- Sind die Namen auch korrekt geschrieben?

- Wissen alle pädagogischen Fachkräfte, wie die jeweiligen Namen der Kinder richtig ausgesprochen werden?

- Wo können Kinder auch andere geschriebene Sprachen entdecken?

- Werden Lieder in mehreren Sprachen gesungen?“

(Kühn, 2011, S. 130)

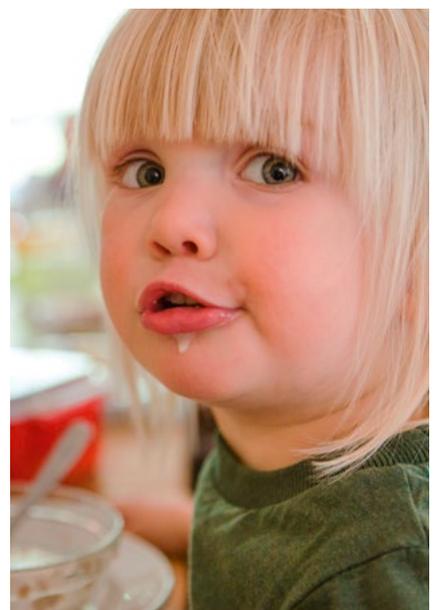
Zum Weiterlesen

König, Anke; Friederich, Tina (Hrsg.): **Inklusion durch sprachliche Bildung. WiFF-Reihe „Perspektive Frühe Bildung“**, Band 1, Weinheim/Basel 2014.

Jampert, Karin; Best, Petra; Guadatiello, Angela; Holler, Doris; Zehnbauer, Anne: **Schlüsselkompetenz Sprache. Sprachliche Bildung und Förderung im Kindergarten. Konzepte, Projekte, Maßnahmen.** 2. Auflage Weimar/Berlin 2007.

6.4.3 Adulthood und erzieherische Macht

Der Begriff **Adulthood** beschreibt das Machtungleichgewicht zwischen Erwachsenen und Kindern. Aufgrund ihres Alters setzen sich die Erwachsenen über die Meinungen der Kinder hinweg und drücken



Definition

Adultismus

„Adultismus setzt sich aus dem englischen Wort Adult und der Endung ismus zusammen. Adult heißt in der direkten Übersetzung ‚erwachsen‘ oder ‚Erwachsene‘. Die Endung ismus verweist auf eine gesellschaftliche Machtstruktur“ (Ritz, 2013, S. 165).

„Wenn Erwachsene davon ausgehen, dass sie intelligenter, reifer, kompetenter als Kinder und Jugendliche sind und daher über junge Menschen ohne deren Einverständnis bestimmen können, dann ist das Adultismus“ (NCBI, 2004, S. 10).

diese Haltung und die damit verbundene Diskriminierung in ihrer Sprache und in ihrem Handeln aus.

Diese sprachlichen Äußerungen zeigen die Abwertung und Ausgrenzung der Bedürfnisse von Kindern auf. Adultismus wird auch deutlich, wenn die pädagogischen Fachkräfte ihre Äußerungen gegenüber Kindern dahingehend überprüfen, ob sie dieselben Aussagen in derselben Form auch an Erwachsene richten würden. Sollte das verneint werden, kann daraus geschlossen werden, dass es sich hierbei um Adultismus handelt (Ritz, 2008, S. 4).

Eine weitere Form von Adultismus, die auch häufig in den Kindertageseinrichtungen beobachtet werden kann, sind die von den pädagogischen Fachkräften ohne Beteiligung der Kinder gesetzten Regeln. Für die Beschäftigung mit Adultismus ist es erforderlich, „jedwedes Tun, jedwede Regel ebenso wie Normen, Werte und Zuschreibungen zu hinterfragen, zu überprüfen und, wo nötig, hinter sich zu lassen“ (Ritz, 2013, S. 171).

Zum Nachdenken

Kannst du mir mal sagen, was das soll?

Kannst du mir mal sagen, was das soll?

Das ist nichts für Kinder.

Wer nicht will, der hat schon.

Entschuldige dich.

Warum isst du schon wieder nichts?

Dazu bist du noch zu klein.

Muss ich dir alles dreimal sagen?

Das glaubst du doch selber nicht.

Das tut doch gar nicht weh.

Du wirst mir nochmal dankbar sein.

Du brauchst nicht traurig zu sein.

Ich habe dir das schon hundertmal gesagt.

Du solltest dich schämen.

Mach bitte nicht so ein Gesicht.

Dein Geschrei ändert gar nichts.

Was soll bloß aus dir werden?

Sei doch mal vernünftig.

Hast du keine Augen im Kopf?

Das wird doch sowieso nichts.

Sei nicht so kindisch.

Jetzt ist aber Schluss.

(Auswahl aus: Weimann, Poster Betrifft Kinder)

Pädagogische Fachkräfte, die jede bestehende Regel auf den Prüfstand stellen, hinterfragen im Team gemeinsam,

- zu welchem Zweck die Regel aufgestellt worden ist,
- ob dieser Zweck noch gegeben ist,
- ob die Regel vor allem den pädagogischen Fachkräften dient, die z. B. damit ihre Überlegenheit gegenüber den Kindern verdeutlichen wollen,
- ob die Regel gemeinsam mit den Kindern entwickelt worden
- und in den Beteiligungsgremien der Kinder in der Kindertageseinrichtung abgestimmt worden ist.

Eine problematische Folge von Adultismus ist, dass die Kinder die an sie gerichteten Botschaften der Erwachsenen verinnerlichen und ihr Selbstbild davon geprägt wird. Oftmals setzt eine so starke Anpassung der Kinder ein, dass sie ihre eigenen Gefühle und Bedürfnisse unterdrücken und nicht mehr wahrnehmen können.

Um Adultismus gezielt abbauen zu können, ist es notwendig, dass die pädagogischen

Fachkräfte sich im Team mit ihrem Bild vom Kind auseinandersetzen und das tägliche Handeln regelmäßig reflektieren und überprüfen.

Unterstützend kann Biografiearbeit sein, die auf den selbst erfahrenen Adultismus Bezug nimmt. Auf dieser Basis können dann alternative pädagogische Handlungsmöglichkeiten entwickelt und erprobt werden. Das umfasst auch die strukturelle und konzeptionelle Verankerung von Partizipation, die umfassend in der Handreichung **Anwaltschaftliche Vertretung in DRK-Kindertageseinrichtungen** dargestellt wird (Deutsches Rotes Kreuz, 2014 (1), S. 44 ff.).

6.4.4 Sozialraum- und Netzwerkorientierung

Inklusion endet natürlich nicht an der Tür der Kindertagesstätte, sondern umfasst die Teilhabe und Teilgabe aller Kinder und ihrer Familien im gesamten Sozialraum. Das bedeutet, dass die im Sozialraum vorhandenen Ressourcen erkannt und vernetzt werden, damit Lebenswelten von Kindern und ihren Familien mit ihnen gemeinsam gestaltet werden können. Pädagogische Fachkräfte in den DRK-Kindertageseinrichtungen können im Rahmen der anwaltschaftlichen Vertretung dazu beitragen, z. B. bauliche, struktu-

Was ist normal?

*... Hochs und Tiefs im Leben zu bewältigen |
die Freiheit zu genießen | keinem Glauben oder keiner Religion
anzugehören | Liebe zu schenken |
Vertrauen, Geborgenheit, Hilfsbereitschaft |
Streit, Meinungsverschiedenheiten | Haus, Wohnung | Urlaub |
Freunde | Auto | Kreislauf des Lebens |
Eine Familie zu haben | Essen und Trinken | Schlafen | Ein Beruf
bzw. eine Ausbildung/Studium |
Älter werden |
Seine eigenen Entscheidungen zu treffen | Liebe – einen Partner
finden/haben | Heiraten ...*

Marte Meo – eine Methode als Instrument zur Entwicklung erzieherischer Fähigkeiten

Das Marte-Meo-Konzept

Das Marte-Meo-Konzept ist ein Programm zur Entwicklungsunterstützung für alle, die sich entwickeln wollen. Es zielt darauf ab, Menschen zu ermutigen und zu unterstützen, sich aus eigener Kraft weiterzuentwickeln.

Marte Meo ist konkret, wird mit Videobildern vermittelt und im gewöhnlichen Alltag umgesetzt.

Die Methode ist entwicklungsorientiert und sucht bei den betroffenen Menschen nach bereits vorhandenen Ressourcen, um darauf aufbauend eine individuelle Weiterentwicklung zu unterstützen. Marte Meo ermöglicht es, die Entwicklungsbotschaft hinter dem speziellen (auffälligen) Verhalten von Kindern und Erwachsenen zu lesen.

Deshalb ist der Ansatz auch besonders gut geeignet für Eltern, Pflegeeltern und Fachleute, die sich für ihre spezifische Aufgabe, mit Kindern und Jugendlichen mit speziellem Entwicklungs- und Unterstützungsbedarf zu arbeiten, weiterentwickeln wollen. Etymologisch kommt marte von mars und drückt damit beispielsweise Kraft aus. Meo kommt von meus und bedeutet ich bzw. unabhängig, also:

Marte Meo – aus eigener Kraft. Jeder hat diese Methode in sich!

Diesen Begriff hat Maria Aarts, die Begründerin dieser Methode, mit Bedacht aus zweierlei Hinsicht gewählt.

Zum ersten sollte er international verständlich sein und zum zweiten wurde er gewählt, um das zentrale Anliegen des Programms zu verdeutlichen, nämlich Fähigkeiten aufzuzeigen, zu aktivieren und zu entwickeln, die zu konstruktiver Entwicklung und Interaktion beitragen.

Ein grundlegendes Element bei Marte Meo ist das **Positive Leiten** mit den Elementen Wahrnehmen, Folgen, Benennen und Bestätigen.

Praxisbeispiel

Marte Meo – ein natürliches Modell zur Sprachentwicklung

Eltern und pädagogische Fachkräfte müssen wissen, dass sich ein Kind eine Sprache zu eigen macht, wenn es mit jemandem über etwas sprechen kann. So bekommen Kinder kommunikative Erfahrungen, die ihnen helfen, Sprache in unterschiedlichen Milieus und Beziehungen verwenden zu können.

Kinder benötigen zunächst von ihren Bezugspersonen/pädagogischen Fachkräften einen Wortschatz. Ein Kind muss zunächst ein Wort in verschiedenen Kontexten zwischen 60 und 80 mal hören, bevor es das Wort aktiv verwenden kann.

Um diesen Spracherwerb passgenau zu unterstützen, bietet Marte Meo die **Drei Ws** an, die als Leitfaden gedacht sind.

Die drei Orientierungsfragen **Wann, was, warum** sollen in dieser Reihenfolge, entsprechend der jeweiligen Situation, gestellt werden.

Wann? Immer wenn Nico mit dem Ball spielt,

Was? Benennt die pädagogische Fachkraft dies: „Du spielst mit dem Ball.“

Warum? Wenn die pädagogische Fachkraft dies regelmäßig und bewusst macht, kann das Kind das Wort Ball aktiv in seinen Wortschatz übernehmen.

(Trudi Baum, Leiterin DRK-Schwerpunktkindertagesstätte Inklusion und Familienzentrum Schönau)

relle und soziale Ressourcen im Sozialraum mit allen Beteiligten aufzubauen, zu unterstützen, zu erweitern und damit besser zu nutzen. So kann eine aktive Sozialraum- und Netzwerkorientierung gelebt werden. Voraussetzungen dafür sind ein arbeitsfeldübergreifendes Verständnis sowie die Erwartung und Erfahrung der pädagogischen Fachkräfte, dass alle Beteiligten vom Netzwerk profitieren können (Deutsches Rotes Kreuz e. V. (1), 2014, S. 40 ff.).

In der Handreichung **Interne Vernetzung der DRK-Kindertageseinrichtungen**, 2019 wird dieses Thema vertiefend behandelt. So wird z. B. auf das wichtige Instrument der Sozialraumanalyse hingewiesen.

Das umfasst auch die interdisziplinäre Zusammenarbeit mit externen Diensten. Durch die Kooperation mit beispielsweise externen therapeutischen Fachkräften und Frühförderstellen, Migrationsberatungsstellen und Schuldnerberatungsstellen, die oftmals auch in Trägerschaft des Deutschen Roten Kreuzes sind, können unterschiedliche Fachkompetenzen, personale Kompetenzen und Methodenkompetenzen zusammengeführt werden.

Zum Weiterlesen

Kobelt-Neuhaus, Daniela; Refle, Günter:
Inklusive Vernetzung von Kindertageseinrichtung und Sozialraum. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WIFF-Expertisen, Band 37, München 2013.

Für eine professionelle Begleitung des Übergangs der Kinder in nachfolgende Institutionen (z. B. in andere Kindertageseinrichtungen, in Schulen und Horte) ist ebenfalls eine interdisziplinäre Zusammenarbeit notwendig.

Bei diesen Übergängen müssen die Kinder und Eltern verschiedene Entwicklungsaufgaben bewältigen. Nach dem Transitionsansatz des Staatsinstitutes für Frühpädagogik in Bayern finden die Veränderungen auf drei Ebenen statt:

- Auf der individuellen Ebene findet eine Veränderung der Identität statt, so wird z. B. das Kindergartenkind ein Schulkind. Dabei werden starke Gefühle bewältigt und neue Kompetenzen erworben.



Was ist normal ?

... Alles ist verschieden (Personen, Denkweisen, Kulturen) |
Grundbedürfnisse | Entwicklungsunterschiede | Regeln, Normen,
Werte | Ziele | Angewohnheiten | Gefühle | Tagesabläufe | Arbeiten |
Schlafen | Gesundheit | Krankheit | Veränderungen ...

- Auf der Beziehungsebene müssen bestehende Beziehungen neu gestaltet werden und neue Beziehungen aufgebaut werden.
- Auf der Ebene der Lebensumwelten müssen neben der Familie und nach der Kindertageseinrichtung neue Lebensbereiche integriert werden.

Für alle Kinder ist es beim Übergang bedeutsam, dass die nachfolgenden Institutionen ihnen nicht mit Vorurteilen und oberflächlichen, oftmals auch falschen Zuschreibungen begegnen. Um dieses zu verhindern, ist eine enge und professionelle Kooperation notwendig. Viele Kindertageseinrichtungen haben Kooperationsverträge zum Übergang mit Schulen geschlossen. Hierfür wurden die Ziele und Methoden zur Gestaltung des Übergangs gemeinsam mit der Schule erarbeitet und abgestimmt. Dabei bildet der Austausch über die unterschiedlichen Bildungsverständnisse die Grundlage für eine Kooperation auf Augenhöhe. Im Rahmen von regelmäßigen Netzwerktreffen werden auf dieser Grundlage gemeinsame Aktivitäten und Projekte geplant und reflektiert.

Häufig wünschen sich die nachfolgenden Institutionen Informationen von den pädagogischen Fachkräften der Kindertageseinrichtungen über die einzelnen Kinder, z. B. zum Entwicklungsstand. Grundsätzlich ist solch eine Weitergabe der Daten ohne Zustimmung der Eltern nicht möglich. Auch wenn eine Einverständniserklärung vorliegt, kann eine Datenweitergabe zu einem einseitigen oder gar verfälschten Bild vom Kind beitragen. Deshalb wird eine Beteiligung der

Kinder und der Eltern am Gespräch empfohlen. Der Austausch kann auf der Grundlage der Portfolios ein intensives und vielfältiges Kennenlernen des Kindes ermöglichen und somit einen wichtigen Beitrag zu einem inklusiv gestalteten Übergang leisten (Albers, Lichtblau, 2014, S. 40).

Um Selektionsrisiken im Übergang zu mindern, müssen beispielsweise bei Kindern mit einem Förderbedarf „... die Ressourcen und Bedarfe des Kindes und seiner Familie möglichst frühzeitig thematisiert werden, um für Unterstützung sorgen zu können. Die frühpädagogische Fachkraft verfügt in der Kommunikation auch über Vermittlungskompetenz, da sie eine wichtige Brücke zwischen der Familie und der aufnehmenden Schule darstellt. Fachkräfte müssen auch dazu fähig sein, in den Austausch mit externen Fachdiensten zu gehen und sich mit Akteur_innen im Sozialraum zu vernetzen“ (Albers, Lichtblau, 2014, S. 58).

Zum Weiterlesen

Bundesvereinigung Evangelischer Tageseinrichtungen für Kinder e. V. (BETA) und Friedrich Verlag in Velber (Hrsg.): **Übergänge. Gewohntes verlassen, Neuland betreten. TPS – Theorie und Praxis der Sozialpädagogik. Leben, Lernen und Arbeiten in der Kita**, Ausgabe 3/2010.

Griebel, Wilfried; Niesel, Renate: **Übergänge verstehen und begleiten. Transitionen in der Bildungslaufbahn von Kindern**, Berlin 2011.

6.5 Sie haben bestimmt Folgendes vermisst ...

Wenn beim Lesen dieser Handreichung nun die letzten Seiten vor Ihnen liegen, werden Sie vielleicht feststellen, dass Sie über verschiedene Themen noch nichts gelesen haben und diese nun vermissen.

So sind z. B. Themen wie die Förderung von behinderten Kindern und Jugendlichen und ihre Anerkennung nach der ICF (Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit) bzw. der ICF-CY für Kinder und Jugendliche bis 18 Jahre in der Praxis von großer Bedeutung. Die ICF-CY ist von der ICF abgeleitet und wurde entworfen, um die Besonderheiten des sich entwickelnden Kindes und den Einfluss seiner Umwelt aufzuzeichnen. Sie leistet aktuell auch ihren Beitrag zur Inklusion von Kindern mit Beeinträchtigungen in

den Kindertageseinrichtungen, indem sie als eine relativ neu vorgestellte Klassifikationsmöglichkeit eingesetzt wird, mit der ein festgestellter Zustand funktionaler Gesundheit eines Menschen vor dem Hintergrund möglicher Barrieren oder Förderfaktoren in seinem Umfeld standardisiert dokumentiert werden kann.

Gleichwohl stützt ein solches Instrument die Etikettierung eines behinderten Kindes. Denn nur über die Etikettierung gelingt es bisher, die Mittel für die notwendige Förderung zu beantragen und bewilligt zu bekommen. Ohne Zuschreibung, also Etikettierung, werden keine zusätzlichen Ressourcen bereitgestellt. Dieser Umstand wird mit dem Begriff des Etikettierungs-Ressourcen-Dilemmas beschrieben. Er macht deutlich, dass sich

90

Was ist normal ?

... Aufstehen, schlafen, essen, trinken, waschen, Toilettengang, Zähne putzen, Haare kämmen, an- und ausziehen, abtrocknen | Im Internet Kontakte zu pflegen | Für Einkäufe zu bezahlen | Alles, was ich erfassen und begreifen kann | Zu putzen |

die Entwicklung zu einer inklusiven Praxis bislang hier in einem Widerspruch befindet.

Wenn die Heterogenität der Kinder in verschiedene Dimensionen wie Schicht/Milieu, Gender, Kultur/Ethnie und Disability/Ability klassifiziert wird, ist dies nicht nur nützlich, sondern auch hochproblematisch. Damit können die Gefahren des „Normierens, Identifizierens, Konstruierens und Reifizierens sowie darüber hinausgehend des Diskriminierens, Etikettierens und Stigmatisierens sowie im Gegensatz dazu auch des Idealisierens und Glorifizierens einhergehen“ (Prenzel, 2014, S. 21).

Auch der Einsatz von Screenings, Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren als Formen der pädagogischen Diagnose trägt

zu dem Widerspruch von Nutzen und Problematik bei. „Gerade im Kontext individualisierter Förder- und Unterstützungsprozesse dürfen wir nicht versuchen, Vielfältigkeit und Individualität durch das Aufzwingen einer Normalskala zu reglementieren und letztlich dadurch wieder zu homogenisieren“ (Warnecke, 2012, S. 31).

Uns ist bewusst, dass auch wir uns mit der Erarbeitung dieser Handreichung diesem Dilemma der Klassifizierung nicht entziehen konnten. Auch wenn wir in den Texten von diesen abgesehen haben, bilden einige der Praxisbeispiele Kategorien ab. Ohne diese wäre es uns aber nicht möglich gewesen, bestimmte Sachverhalte zu verdeutlichen.

Den Fahrstuhl anstatt der Treppe zu nehmen | Normal ist das Selbstverständliche | Erholung/Schlaf | Dass jeder Mensch ein Individuum ist | Bakterien | Gefühle und Bedürfnisse | Gefühle zu zeigen | Zu weinen, wenn einen etwas bedrückt ...

7. Ausblick

DRK-Kindertageseinrichtungen nehmen auf der Grundlage der Rotkreuz-Grundsätze eine unparteiische Grundhaltung ein und machen bei jedem Kind seine Einzigartigkeit zum Ausgangspunkt des pädagogischen Handelns. Dadurch soll das Recht eines jeden Kindes auf Betreuung, Bildung und Erziehung verwirklicht werden. Dies umfasst den bewussten pädagogischen Umgang mit Verschiedenheit und Vielfalt und schafft damit eine pädagogische Arbeit gegen alle Formen von Ausgrenzung und Diskriminierung.

Um das Recht jedes Kindes auf Betreuung, Bildung und Erziehung umzusetzen, müssen die pädagogischen Fachkräfte die Gestaltung von Diversität als eine ihrer zentralen pädagogischen Aufgaben verstehen, mit der sie sich gemeinsam im Team beschäftigen, die sie in ihre pädagogische Gesamtkonzeption einbinden und bewusst in der täglichen pädagogischen Arbeit mit den Kindern und Eltern umsetzen. Zusätzlich müssen Rahmenbedingungen geschaffen werden, die es ermöglichen, dass die pädagogischen Fachkräfte diese Aufgabe auch wahrnehmen können und so für jedes Kind eine wohnortnahe Betreuung möglich ist.

Dazu gehört die Bereitstellung und Sicherung von finanziellen, räumlichen, materiellen zeitlichen und personellen Ressourcen, die notwendig sind, damit der Zugang in die DRK-Kindertageseinrichtungen und der Gewinn daraus für alle Kinder und ihre Familien selbstverständlich ist. Diese Ressourcen sind bundeslandspezifisch, regional und standortbedingt sehr unterschiedlich, da die Rahmenbedingungen frühkindlicher Bildung und Erziehung nicht auf bundeseinheitlichen Standards der Finanzierung basieren.

Auch wenn wir mit dem Prozess der Inklusion in unserer Gesellschaft noch am Anfang der Entwicklung stehen, hat diese Handreichung aufgezeigt, dass in den DRK-Kindertageseinrichtungen basierend auf den Rotkreuz-Grundsätzen Inklusion ein bedeutsames Thema für die pädagogische Arbeit ist und in die praktische Arbeit bereits Einzug gehalten hat. Inklusion ist ein Prozess, der nicht mehr aufzuhalten ist.

Inklusion ist positive Grenzüberschreitung!

Zum Nachlesen und Weiterdenken

Albers, Timm / Lichtblau, Michael: Inklusion und Übergang von der Kita in die Grundschule: Kompetenzen pädagogischer Fachkräfte. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WIFF-Expertisen, Band 41, München 2014.

Alicke, Tina: Inklusive Schule – Beiträge der Jugendsozialarbeit. Handreichung, DRK- Generalsekretariat, Kinder-, Jugend- und Familienhilfe (Hrsg.), Berlin 2012.

Alicke, Tina: Integration – Diversity – Inklusion. In: Kooperationsverbund Jugendsozialarbeit: Inklusion – Integration – Diversity. Wie kann die Jugendsozialarbeit Vielfalt fördern und Diskriminierung entgegenreten? Beiträge zur Jugendsozialarbeit, Ausgabe 3, Berlin 2013, S. 6–3.

Ansari, Mahdokht / Höhne, Evelyne: Inklusion in der Kitapraxis, Band 4: Die Zusammenarbeit im Team vorurteilsbewusst gestalten, Berlin 2016.

Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (AK DQR): Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen, 22.03.2011, abrufbar unter: <https://www.dqr.de>, letzter Abruf am 08.04.2019.

Booth, Tony / Ainscow, Mel / Kingston, Denise: Index für Inklusion (Tageseinrichtungen für Kinder). Lernen, Partizipation und Spiel in der inklusiven Kindertageseinrichtung entwickeln. Herausgeber der deutschsprachigen Fassung:

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW), Frankfurt 2006.

Bundesjugendkuratorium (Hrsg.): Inklusion: Eine Herausforderung auch für die Kinder- und Jugendhilfe, München 2012.

Bundesministerium für Arbeit und Soziales: Informationen zum Bundesteilhabegesetz, 2018; <https://www.bmas.de/DE/Schwerpunkte/Inklusion/bundesteilhabegesetz.html>, letzter Abruf am 13.12.2018.

Bundesministerium für Arbeit und Soziales: Unser Weg in eine inklusive Gesellschaft. Der Nationale Aktionsplan der Bundesregierung zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention, Berlin 2011.

Bundeszentrale für politische Bildung: Kleiner Formulierungs-Ratgeber für Journalisten, 25.05.2007, abrufbar unter: <http://www.bpb.de/politik/extremismus/rechts-extremismus/41722/kleiner-formulierungs-ratgeber-fuer-journalisten>, letzter Abruf am 08.04.2019.

Canis Lupus Therapeuticus e. V.: Verein zur Förderung der tiergestützten Therapie und der Interessen von Hundehaltern mit Handicap, Ausbildung von Behindertenbegleithunden und Therapiehunden, <http://www.canis-lupus-therapeuticus.de>, letzter Abruf am 08.04.2019.

Carle, Ursula / Kaiser, Astrid (Hrsg.): Rechte der Kinder, Hohengehren 1998.

Cierpka, Manfred (Hrsg.): Faustlos – Ein Curriculum zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen und zur Gewaltprävention für den Kindergarten, Göttingen 2004.

Colberg-Schrader Hedi / Krug, Marianne / Pelzer, Susanne: Soziales Lernen im Kindergarten. Ein Praxisbuch des DJI, München 1991.

Derman-Sparks, Louise: Anti-Bias-Arbeit mit jungen Kindern in den USA; In: Institut für den Situationsansatz und Fachstelle KINDERWELTEN für Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung; 2001, abrufbar unter: https://situationsansatz.de/Downloads_kiwe.html, letzter Abruf am 08.04.2019.

Deutsche UNESCO-Kommission (Hrsg.): Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik, Bonn, 2. Auflage, 2010 (Original UNESCO, Paris 2009).

Deutsches Institut für Menschenrechte: Ein Grundgesetz ohne „Rasse“. Vorschlag für eine Änderung von Artikel 3 Grundgesetz, Berlin 2010.

Deutsches Jugendinstitut / Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Hrsg.): Inklusion – Kulturelle Heterogenität in Kindertageseinrichtungen. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung. WiFF-Wegweiser Weiterbildung, Band 5, München 2013.

Deutsches Rotes Kreuz e. V.: Leitbild der DRK-Kindertageseinrichtungen, Berlin 2000.

Deutsches Rotes Kreuz e. V.: Kinder-, Jugend- und Familienhilfe „Mit gebündelten Kräften in die Zukunft“, Berlin 2009.

Deutsches Rotes Kreuz e. V.: Kindertageseinrichtungen im Deutschen Roten Kreuz, Rahmenkonzeption, 2. Auflage, Berlin 2010.

Deutsches Rotes Kreuz e. V.: Bildungsgerechtigkeit durch Teilhabe – Schulbezogene Teilhabeprojekte aus Perspektive der Jugendsozialarbeit. Expertise, Berlin 2011.

Deutsches Rotes Kreuz e. V. (1): Die DRK-Kita als „Ort des gesunden Aufwachsens“. Starterpaket, Berlin 2012.

Deutsches Rotes Kreuz e. V. (2): Strategische Weiterentwicklung des DRK 2011–2020: Menschen helfen, Gesellschaft gestalten, Berlin 2012.

Deutsches Rotes Kreuz e. V. (3): Hauptaufgabenfeld Kindertagesbetreuung: Befähigung von Kindern, Partnerschaft mit Familien, Berlin 2012, unveröffentlicht.

Deutsches Rotes Kreuz e. V. (4): Die Bedeutung der Rot-Kreuz-Grundsätze für die pädagogische Arbeit in den DRK-Kindertageseinrichtungen, 2. Auflage, Berlin 2012.

Deutsches Rotes Kreuz e. V. (5): Bildung in DRK-Kindertageseinrichtungen. Unsere Arbeitsgrundlagen, 2. Auflage, Berlin 2012.

Deutsches Rotes Kreuz e. V. (6): Medikamentengabe in Kindertageseinrichtungen des DRK. Eine Handreichung für die Praxis, Berlin 2012.

Deutsches Rotes Kreuz e. V. (1) (Hrsg.): Das Profil der DRK-Kinder-, Jugend- und Familienhilfe. Eine Verständigungsgrundlage, Berlin 2013.

Deutsches Rotes Kreuz e. V. (2) (Hrsg.): Handreichung Aufbau von Betriebskindertageseinrichtungen, Berlin 2013.

Deutsches Rotes Kreuz e. V. (3): Inklusive Jugendberufshilfe – Expertise zur Qualitätsentwicklung, Berlin 2013.

Deutsches Rotes Kreuz e. V. (4): Kinder mit Behinderungen in DRK-Kindertageseinrichtungen. Ein Beitrag auf dem Weg zur Inklusion, Berlin 2013.

Deutsches Rotes Kreuz e. V. (1): Anwaltschaftliche Vertretung in DRK-Kindertageseinrichtungen, Berlin 2014.

Deutsches Rotes Kreuz e. V. (2) : Inklusive Jugendberufshilfe. Ein Beitrag zur Qualitätsentwicklung in der Jugendsozialarbeit, Berlin 2014.

Deutsches Rotes Kreuz e. V. (3): Positionspapier Qualität in Kindertageseinrichtungen, Berlin 2014.

Deutsches Rotes Kreuz e. V.: Evaluationsbericht Projekt Inklusion – Sensibilisierung und Qualifizierung zur Entwicklung und Begleitung von Projekten für die Gestaltung eines inklusiven Sozialraums, Berlin 2018: https://drk-wohlfahrt.de/uploads/tx_ffpublication/DRK-Evaluationsbericht_P-Ink_Inklusion_2018.pdf, letzter Abruf 04.10.2019.

Deutsches Rotes Kreuz e. V.: Vernetzung in DRK-Kindertagesstätten, Berlin 2019.

Dreier, Annette: Was tut der Wind, wenn er nicht weht. Begegnungen mit der Kleinkindpädagogik in Reggio Emilia, Weinheim, Basel, 5. Auflage, 2006.

DRK-Heinrich-Schwesternschaft e. V.: Die Kindertagesstätte im Heinrichs Familienhaus, unveröffentlichte Konzeption, Kiel 2012.

Europäische Gemeinschaft: Charta der Grundrechte der Europäischen Union, veröffentlicht im Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaften 2000/C 364/01 am 18.12.2000.

Franz, Margit: Begriffsdefinitionen. In: Werte bilden Kinder. TPS Leben, Lernen und Arbeiten in der Kita 9/2010, S. 28–29.

Fröhlich-Gildhoff, Klaus / Nentwig-Gesemann, Iris / Pietsch, Stefanie: Kompetenzorientierung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte, 2011, S. 18.

Gerth, Andrea: Auf dem Weg zur Erziehungspartnerschaft. Lehr- und Arbeitsbuch für Kindertagenteams, Weimar/Berlin 2007.

Gronemeyer, Marianne: Die Macht der Bedürfnisse. Überfluss und Knappheit, 2. Auflage, Darmstadt 2009.

Harper, Lawrence / McCluskey, Karen: Caregiver and peer responses to children with language and motor disabilities in inclusive preschool programs. Early Childhood Research Quarterly 2002, Bd. 17, S. 148–166.

Heinze, Ursel: Frühpädagogische Konzepte praktisch umgesetzt: Inklusion in der Kita, Berlin 2018.

Hiller, Gotthilf Gerhard: Bildung für Kellerkinder. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete 2007, Bd. 1, S. 4–9.

Höhne, Evelyne / Ansari, Mahdokht: Inklusion in der Kitapraxis Band 1: Die Zusammenarbeit mit Eltern vorurteilsbewusst gestalten, Berlin 2016.

Höhne, Evelyne / Ansari, Mahdokht: Inklusion in der Kitapraxis Band 5: Die Kita vorurteilsbewusst leiten, Berlin 2017.

Hundegger, Veronika / Lipowski, Hilke: 55 Fragen & 55 Antworten: Inklusion in der Kita, Berlin 2014.

Institut für den Situationsansatz / Fachstelle Kinderwelten (Hrsg.): Inklusion in der Fortbildungspraxis. Lernprozesse zur vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung begleiten. Ein Methodenhandbuch, Berlin 2018.

Keller, Monika: Moral in Beziehungen: Die Entwicklung des frühen moralischen Denkens in Kindheit und Jugend; In: Edelstein, Wolfgang / Oser, Fritz und Schuster, Peter (Hrsg.): Moralische Erziehung in der Schule: Entwicklungspsychologische und pädagogische Praxis, Weinheim 2001, S. 111–140.

Klein, Lothar / Vogt, Herbert: Eltern in der Kita. Schwierigkeiten meistern – Kommunikation entwickeln, Seelze-Velber 2008.

Kobelt Neuhaus, Daniela / Haug-Schnabel, Gabriele / Bensel, Joachim: Qualität der Zusammenarbeit mit Eltern. Ein Leitfaden für den frühpädagogischen Bereich, Hrsg.: Karl Kübel Stiftung für Familie und Kind; Bensheim, ohne Jahr.

Kobelt-Neuhaus, Daniela: Methodenbuch Inklusion in der frühen Kindheit. Planungsschritte in der Praxis umsetzen, Freiburg 2017.

Krabel, Jens / Cremers, Michael / Dietrich Anette: Fragen an die Bilderbücher – Checkliste zur Bestandsaufnahme von Geschlechterbildern in Bilderbüchern. Koordinationsstelle Männer in Kitas, abrufbar unter: https://mika.koordination-maennerinkitas.de/uploads/media/Checkliste_Bilderb%C3%BCher_neu_01.pdf, letzter Abruf am 08.04.2019.

Krause, Anke: Persona Dolls – mit Kindern Dialoge über Ausgrenzung und Diskriminierung eröffnen; In: Kinder in Europa. Respekt vor Vielfalt. Heft 13/2007, Moss, Peter (Hrsg.), Zwickau 2007, S. 24–26.

Krause, Anke / Ansari, Mahdokht: Inklusion in der Kitapraxis Band 3: Die Interaktion mit Kindern vorurteilsbewusst gestalten, Berlin 2016.

Krause, Anke / Schallenberg-Diekmann, Regine: Einen Kieselstein in den Fluss werfen. Anti-Bias-Arbeit im europäischen Netzwerk, 2003, abrufbar unter: https://situationsansatz.de/files/texte%20ista/fachstelle_kinderwelten/kiwe_pdf/Krause_Schallenberg-Diekmann_Vernetzung.pdf, letzter Abruf 08.04.2019.

Kron, Maria: Der pädagogische Umgang mit Heterogenität. Routine und Herausforderung. In: Hammes-Di Bernardo, Eva / Schreiner, Sonja Adelheid (Hrsg.): Diversität. Ressource und Herausforderung für die Pädagogik der frühen Kindheit, Weimar, Berlin 2011, S. 86–93.

Kühn, Susanne: Fit für sprachliche Vielfalt. Mehrsprachigkeit-Qualitätsmerkmal von Kitas, In: Hammes-Di Bernardo, Eva und Schreiner, Sonja Adelheid (Hrsg.): Diversität. Ressource und Herausforderung für die Pädagogik der frühen Kindheit, Weimar, Berlin 2011, S. 129–135.

Laewen, Hans-Joachim / Andres, Beate (Hrsg.): Forscher, Künstler, Konstrukteure. Werkstattbuch zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen, Weinheim, Basel 2002.

Leitner, Barbara: Inklusion und Unsicherheit. Wie es gelingen kann, mit Worten zu ermutigen. In: Betrifft Kinder, Kiliansroda, Ausgabe 3/2014, S. 30–34.

Leitner, Barbara / Gruber, Jutta (Hrsg.): Ankommen: Willkommenskultur in der Kita, Kiliansroda 2016.

Luhmann, Niklas: Inklusion und Exklusion. In: Ders.: Soziologische Aufklärung 6. Die Soziologie und der Mensch, Opladen 1995, S. 237–264.

Meyer, Elke: Inklusion-Themenkarten für Teamarbeit, Elternabende und Seminare, München 2015.

Ministerium für Bildung und Frauen des Landes Schleswig-Holstein (Hrsg.): Systematisches Beobachten und Dokumentieren, Kiel 2006.

NCBI Schweiz & Kinderlobby Schweiz: Not 2 young 2 – Alt genug um. Rassismus und Adultismus überwinden, Schaffhausen 2004.

Nunner-Winkler, Gertrud: Prozesse moralischen Lernens und Entlernens. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jahrgang 55, Heft 4, Weinheim Juli/August 2009, S. 528–548.

Oerter, Rolf / Montada, Leo (Hrsg.): Entwicklungspsychologie, 6. Auflage, Weinheim, Basel 2008.

Platte, Andrea: Inklusion – Implikationen eines Leitbegriffes für die Pädagogik der frühen Kindheit. In: Braches-Chyrek, Rita / Röhner, Charlotte / Sünker, Heinz / Hopf, Michaela (Hrsg.): Handbuch Frühe Kindheit, Opladen, Berlin und Toronto 2014, S. 85–96.

Preissing, Christa / Wagner, Petra (Hrsg.): Kleine Kinder, keine Vorurteile? Interkulturelle und vorurteilsbewusste Arbeit in Kindertageseinrichtungen, Freiburg 2003.

Pregel, Annedore: Inklusion in der Frühpädagogik. Bildungstheoretische, empirische und pädagogische Grundlagen. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WIFF Expertisen, Band 5, München, 2. Auflage, 2014.

Prott, Roger / Hautumm, Annette: 12 Prinzipien für eine erfolgreiche Zusammenarbeit von Erzieherinnen und Eltern, Berlin 2004.

Reggio Children (Hrsg.): Hundert Sprachen hat das Kind, Ausstellungskatalog, Neuwied, Berlin 2002.

Richter, Sandra: Eine vorurteilsbewusste Lernumgebung gestalten, 2014. Abrufbar unter: <http://www.kita-fachtexte.de/texte/finden/detail/data/eine-vorurteilsbewusste-lernumgebung-gestalten>, letzter Abruf am 08.04.2019.

Richter, Sandra / Ansari, Mahdokht: Inklusion in der Kitapraxis Band 2: Die Lernumgebung vorurteilsbewusst gestalten, Berlin 2016.

Richter-Kornweitz, Antje: Gleichheit und Differenz – die Relation zwischen Resilienz, Geschlecht und Gesundheit. In: Zander, Margherita (Hrsg.): Handbuch Resilienzförderung, Wiesbaden 2011, S. 240–274. Adultismus – (un)bekanntes Phänomen, 2008, http://www.amyna.de/amyna-medien/dokumente/prog/Kind-sein_ist_kein_Kinderspiel.pdf, letzter Abruf am 21.03.2019.

Ritz, Manuela: Adultismus – (un)bekanntes Phänomen: „Ist die Welt nur für Erwachsene gemacht?“. In: Wagner, Petra (Hrsg.): Handbuch Inklusion. Grundlagen vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung, Freiburg 2013, S. 165–173.

Schneider, Kornelia / Wüstenberg, Wiebke: Was wir gemeinsam alles können. Beziehungen unter Kindern in den ersten drei Lebensjahren, Berlin 2014.

Sow, Noah: Deutschland Schwarz Weiß. Der alltägliche Rassismus, München 2008.

Speck-Hamdan, Angelika: Diversität – Herausforderungen und Chancen für die Pädagogik der frühen Kindheit. Ein Überblick. In: Hammes-Di Bernardo, Eva und Schreiner, Sonja Adelheid (Hrsg.): Diversität. Ressource und Herausforderung für die Pädagogik der frühen Kindheit, Weimar, Berlin 2011, S. 14–23.

Stahlmann, Martin / Pudzich, Volker: Inklusion – was heißt das denn? In: Kitas inklusiv gestalten, Welt des Kindes, Heft 4, Juli/August 2013, München.

Stein, Margit: Allgemeine Pädagogik, 3. überarbeitete Auflage 2017.

Steinebach, Christoph: Entwicklungspsychologie; Stuttgart 2000.

Sulzer, Annika: Kulturelle Heterogenität in Kitas. Anforderungen an Fachkräfte. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. WIFF-Expertisen Band 34, München 2013.

Sulzer, Annika / Wagner, Petra: Inklusion in Kindertageseinrichtungen – Qualifikationsanforderungen an die Fachkräfte. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. WIFF-Experten Band 15, München 2011.

Textor, Martin: Qualität der Kindertagesbetreuung: Ziele des Netzwerkes Kinderbetreuung in der Europäischen Kommission. In: Nachrichtendienst des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge (NDV), 1/1999, S. 17–24.

Ulich, Michaela / Mayr, Toni: PERiK Positive Entwicklung und Resilienz im Kindergartenalltag: 10 Beobachtungsbögen mit Begleitheft, Freiburg 2006.

UNESCO: The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. Adopted by the World Conference on Special Needs Education: Access and Quality, Salamanca, Spain, 7–10 June 1994; http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF, letzter Abruf am 08.04.2019.

United Nations: Allgemeine Erklärung der Menschenrechte, 1948, <http://www.un.org/depts/german/menschenrechte/aemr.pdf>, letzter Abruf am 08-04.2019.

Völkel, Petra: Bildungsgeschichten aus der Kindertageseinrichtung. Wie Kinder miteinander und voneinander lernen; In: Laewen, Hans-Joachim / Andres, Beate: Forscher, Künstler, Konstrukteure. Werkstattbuch zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen, Weinheim, Basel, 2002, S. 70–87.

Völkel, Petra / Viernickel, Susanne: Fühlen, bewegen, sprechen und lernen. Meilensteine der Entwicklung bei Kleinstkindern, Troisdorf 2009.

Wagner, Petra (Hrsg.): Handbuch Inklusion. Grundlagen vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung, Freiburg 2013.

Wagner, Petra: Diversitätsbewusstsein. Qualifikationsanforderungen für pädagogische Fachkräfte. In: Hammes-Di Bernardo, Eva und Schreiner, Sonja Adelheid (Hrsg.): Diver-

sität. Ressource und Herausforderung für die Pädagogik der frühen Kindheit, Weimar, Berlin 2011, S. 94–103.

Wagner, Petra: Inklusion und ethnisch-kulturelle Vielfalt – Beobachtungen in der Kita-Praxis. In: Albers, Timm / Bree, Stephan / Jung, Edita; Seitz, Simone: Vielfalt von Anfang an. Inklusion in der Krippe und Kita, 2012, S. 37–50.

Wagner, Petra / Hahn, Stefani / EnBlin, Ute: Macker, Zicke, Trampeltier ... Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen. Handbuch für die Fortbildung, Weimar 2006.

Warnecke, Wiebke: Inklusion als Beitrag zur Chancengerechtigkeit – Diversity und Verschiedenheit in der Elementarpädagogik. In: Albers, Timm / Bree, Stephan / Jung, Edita / Seitz, Simone: Vielfalt von Anfang an. Inklusion in der Krippe und Kita, 2012, S. 27–36.

Weimann, Mike: Poster Betrifft Kinder, Berlin, ohne Jahr.

Weiß, Hans: So früh wie möglich – Resilienz in der interdisziplinären Frühförderung. In: Zander, Margherita (Hrsg.): Handbuch Resilienzförderung, Wiesbaden 2011, S. 330–349.

Welter-Enderlein, Rosemarie: Einleitung: Resilienz aus der Sicht von Beratung und Therapie, In: Welter-Enderlein, Rosemarie / Hildenbrand, Bruno: Resilienz – Gedeihen trotz widriger Umstände, Heidelberg 2006, S. 7–19.

Weltzien, Dörte / Fröhlich-Gildhoff, Klaus: Team-Evaluation bezüglich der Arbeitsprozesse und Arbeitszufriedenheit multiprofessioneller Kindertageseinrichtungen in Baden-Württemberg (TEAM-BaWü), 2014, abrufbar unter: http://www.zfkj.de/images/TEAM_BaWü_240714.pdf, letzter Abruf am 08.04.2019.

Weyers, Stefan: Die Entwicklung moralischer Urteile und Werte in der Kindheit. In: Werte bilden Kinder. TPS Leben, Lernen und Arbeiten in der Kita 9/2010, S. 36–39.

Impressum

Herausgeber

Deutsches Rotes Kreuz e. V.
Carstennstraße 58
12205 Berlin
www.drk.de

Fachverantwortung/ Redaktion 3. Auflage

Ümit Yüzen, Ute Degel
DRK-Generalsekretariat, Berlin

Autorin

Barbara Wever
Fachberatung und Fortbildung für Kinder-
tageseinrichtungen, Kiel

Projektgruppe

Die Handreichung wurde erarbeitet von der
Projektgruppe **Inklusion in DRK-Kinder-
tageseinrichtungen**

Zur Projektgruppe gehörten

Trudi Baum
DRK-Schwerpunktkindertagesstätte
Inklusion und Familienzentrum Schönau

Astrid Bergst
DRK-Landesverband Niedersachsen

Susanne Bühner
Bayerisches Rotes Kreuz K. d. ö. R. KV
Bayreuth

Karen Grabo-Goede
DRK-Kinder- und Jugendhilfe Nord gGmbH,
DRK-Kreisverband Stormarn, DRK-Kreisver-
band Stormarn

Sabine Urban
DRK-Generalsekretariat, Berlin

Barbara Wever
Fachberatung und Fortbildung für Kinder-
tageseinrichtungen, Kiel

Fotos

Cover
Sabine Urban, DRK-Generalsekretariat,
DRK-Kita Löwenzahn, Ernst-Thälmann-
Straße 8, 14979 Großbeeren, Träger: DRK-
Kreisverband Fläming-Spreewald

Seite 55, 56, 70, 73
Trudi Baum
DRK-Schwerpunktkindertagesstätte
Inklusion und Familienzentrum Schönau,
Wiesentalstr. 20, 53902 Bad Münstereifel
Träger: DRK-Kreisverband Euskirchen,
Jülicher Ring 32b, 53879 Euskirchen

Seite 67
Bettina Barnikel
BRK-Kindertagesstätte Zirbelzwerge,
Zirbelstr. 51, 86154 Augsburg
Träger: BRK-Kreisverband Augsburg-Stadt

Seite 72
Sabine Urban, DRK-Generalsekretariat
BRK-Kinderhaus Bayreuth,
Dr.-Franz-Straße 5, 95445 Bayreuth
Träger: BRK-Kreisverband Bayreuth,
Hindenburgstr. 10, 95445 Bayreuth

Seite 77
Stefanie Thöndel
BRK-Kindergarten Marienhöhe,
Maria-Ward-Str. 18, 84359 Simbach/Inn
Träger: BRK-Kreisverband Rottal/Inn

Alle anderen Fotos

Julian van Dieken, Medienproduzent und
Fotograf, Berlin und Hamburg

Lektorat

Heike Herfart - Wortschliff
www.wortschliff.de

Layout und Satz

Kommunikationsagentur IKONUM
www.ikonum.com

Vertrieb

DRK-Service GmbH
www.rotkreuzshop.de

Artikel-Nummer

02089

Erscheinungsdatum

3. Auflage
Berlin, Oktober 2019

DRK-Generalsekretariat

Carstennstraße 58
12205 Berlin

Tel. 030 85404-0

Fax 030 85404-468

drk@drk.de

www.drk.de