

Inklusive Erziehung und Bildung in Kindertagesstätten

(Vortrag am 23. 06. 2011 bei der VHS Langenhagen)

1. Vorhaben

Es geht mir bei der heutigen Begegnung mit Ihnen um das situationsgerechte Begleiten inklusiver Prozesse in der Kita, um das bedürfnisgerechte Unterstützen der Entwicklung des Kindes, besonders des Kindes mit Behinderung. Eine Erzieherin erzählt von ihrem inklusiven Bemühen: „Die Unsicherheit im Umgang mit Behinderung, die man als Erwachsener hat, besteht bei den Kindern überhaupt nicht in der Form. Also die sind teilweise auch unsicher, die Großen fragen dann zum Beispiel sehr detailliert nach, was denn das Kind hat. Und dann finde ich es auch wichtig, ihnen eine detaillierte Antwort zu geben. Aber erstmals begegnen sie sich. Und die sind auch gar nicht so voreingenommen und nehmen auch nicht in übertriebenem Maße Rücksicht. Und wenn man gerade Rücksicht einfordert, dann passiert genau das Gegenteil. Dann wird eben hintenherum geärgert oder ausgegrenzt. Wenn man immer sagt, ‘Du musst den jetzt mitspielen lassen’ oder: ‘Sei mal besonders lieb, weil es schon so schwer für das Kind ist. Es hat eine Behinderung’, führt das eher zur Ausgrenzung. Das versuchen wir den Eltern, die das ihren Kindern sagen, immer auszureden. Das geht irgendwie nicht, das geht immer nach hinten los. Die müssen sich einfach kennenlernen“ (zit. n. Albers 2011, 77; Hervorh. F. K.).

Das Beispiel zeigt mir: Beim situationsgerechten Begleiten inklusiver Prozesse handelt es sich um einen Prozess der persönlichen Qualifizierung. Bei diesem selbstorganisierten Prozess ist die Qualifizierungsinitiative der pädagogischen Fachkräfte ein wesentlicher Faktor. Diese Initiative ist das zentrale Kennzeichen der pädagogischen Professionalität. Sie steht im Fokus meines Vortrags. Ist die Erzieherin bereit, sich durch das unerwartete Verhalten von Kindern mit Behinderung stören zu lassen, statt die Kinder an die eigenen Vorstellungen anzupassen? Ist sie bereit bei ihrem Handeln mit dem zentralen pädagogischen Merkmal der Ungewissheit umzugehen und ihr Handeln immer wieder erneut in Frage stellen zu

lassen? Ist sie bereit sich konstruktiv auf Veränderungen einzulassen und in ihrer Einrichtung eine inklusiver werdende Lernkultur zu pflegen?

Neben der eben angesprochenen professionellen Haltung der Erzieherin geht es der inklusiven Elementarpädagogik vor allem auch um strukturelle Rahmenbedingungen beim Abbau von Bildungsbenachteiligung, um jedem Kind, unabhängig von Sprache und Herkunft das Recht einzuräumen, sich aktiv in die Lerngemeinschaft einzubringen. Es geht bei dem hier erforderlichen Wandel zur positiven Lernkultur in der entwicklungsoffenen Kita auch um Trägerentscheidungen und das Leitungshandeln. Von diesen Entscheidungen und Handlungen hängt es wesentlich ab, wie sich die Partizipations- und Kommunikationsstrukturen in der „Kita als lernende Organisation“ (Ebert 2010, 2011) auf die Lernprozesse der Kinder, ErzieherInnen und die Zusammenarbeit mit Eltern auswirken. Aus diesen komplexen Fragen greife ich, um es zu wiederholen, die Qualifizierungsinitiative der Fachkraft, ihre pädagogische Professionalisierung heraus.

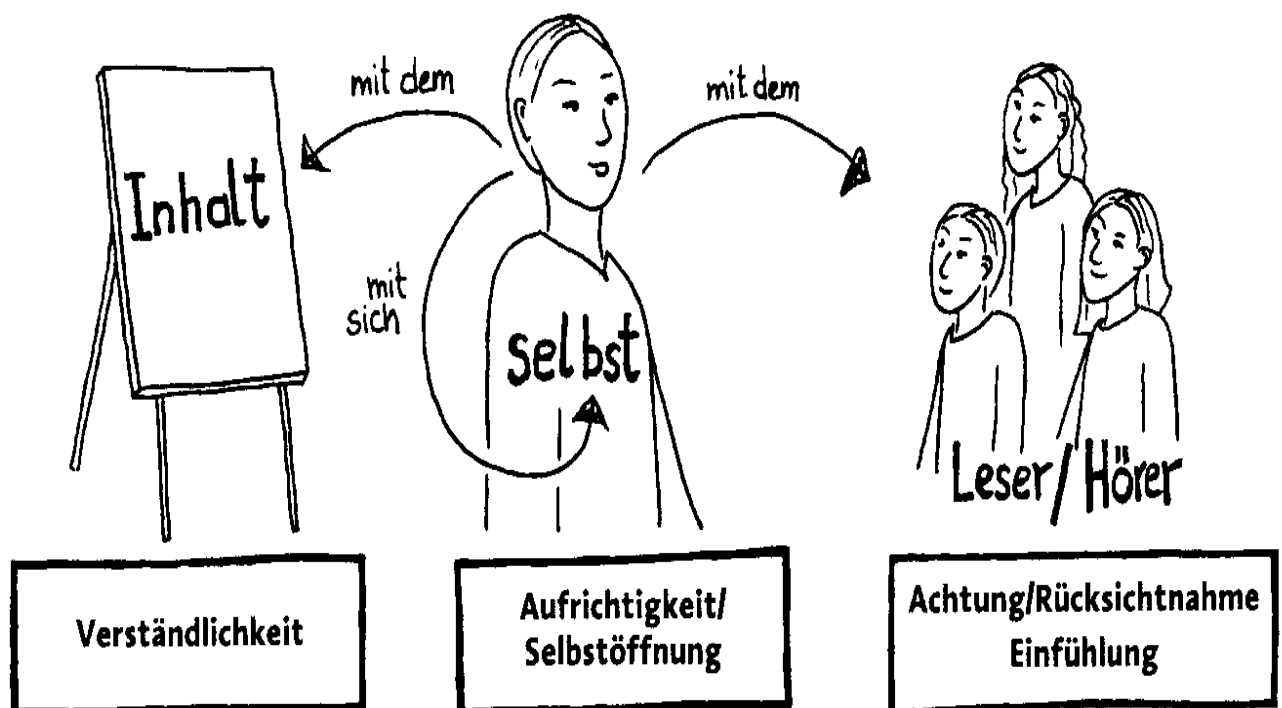
Gleichwohl soll deutlich werden, dass die mit der UN-Behindertenrechtskonvention erforderliche Anpassungsleistung des Systems an die Voraussetzungen, an die Bedürfnisse und den Bedarf aller Kinder eine Herausforderung an Kostenträger und Leistungserbringer sowie an die Kita-Leitung, an das professionelle Leitungsmanagement ist.

2. Persönliche Vorbemerkungen

Wie möchte ich meinen Beitrag zur morgigen Fachtagung der Kitas der Stadt Langenhagen „Inklusion in der Region“ leisten? Bei meiner heilpädagogischen Arbeit mit und für Menschen mit Behinderung wurde mir ein Satz des englischen Arztes, Sozialpsychiaters und Psychoanalytikers Ronald D. Laing bedeutsam. In seiner „Phänomenologie der Erfahrung“ geht er in gleicher Weise wie sein Lehrer, der Evolutionstheoretiker Gregory Bateson, von Lebenserfahrungen aus. Für Laing ist „jede Theorie, die nicht vom Menschen ausgeht, Lüge und Betrug am Menschen“ (Laing 1969, 46). Das bedeutet: Das Nachdenken über pädagogisches Handeln hat vom einzelnen Menschen auszugehen. Es ist existenziell und persönlich. Und es ist ein Wagnis, denn es kann scheitern.

Auch die ersten Heilpädagogen, die im 19. und 20. Jahrhundert Kindern mit schweren Entwicklungsbeeinträchtigungen, mit Sinnes- oder

Bewegungsbeeinträchtigungen zu helfen versuchten, machten die Erfahrungen des Scheiterns. Diese Erfahrungen motivierten sie, es erneut mit den Kindern zu versuchen, ihnen zu begegnen, mit ihnen zu kommunizieren und sie auf diese Weise aus der Isolation herauszuführen und in die Gemeinschaft zu integrieren. Sie prüften vor allem ihr gescheitertes, ihr nicht oder nur etwas gelungenes Handeln und versuchten es erneut. Und sie entwickelten ihr Handeln durch neue Erfahrungen weiter, die der Ausgang für neue Erfahrungen und Erkenntnisse waren. Und heute stellt die UN-Behindertenrechtskonvention der Erfahrungserkenntnis eine epochale neue pädagogische Aufgabe, auf die ich näher eingehe. Bei diesem Vorhaben bin ich um einen dreifachen Kontakt bemüht: Um Kontakt mit mir selbst, mit Ihnen und mit dem Inhalt. Wie das gemeint ist, das zeigt die Abbildung.



Sie stammt von drei Hamburger Psychologen, Inghard Langer, Friedemann Schulz von Thun und Reinhard Tausch (2011, 164) und geht auf den amerikanischen Psychotherapeuten Carl Rogers zurück. Er erkannte drei Haltungsmomente, die für gute zwischenmenschliche Beziehungen charakteristisch sind und die eigenen

Ressourcen sowie die Ressourcen des anderen Menschen fördern. Rogers nannte sie personenzentriert:

- Achtung/Rücksichtnahme auf den anderen
- Einfühlung in die seelische Welt des anderen
- Aufrichtigkeit, Klärung eigener Gedanken, eigener Gefühle und Selbstöffnung gegenüber anderen.

Die drei Haltungs-Momente sind grundlegend für jede Situation, in der Menschen einander begegnen und sich miteinander austauschen. Zu dieser Begegnung lade ich Sie ein.

3. Orientierung – Menschenbild – Recht auf Kindheit

Mein Vortrag **orientiert** sich an Gedanken folgender Persönlichkeiten:

- *Dietmar Zöllner*, ein Mensch mit Autismus, der an seiner Lebensbeeinträchtigung leidet, sagt: „Wichtig ist ein Leben in Würde für alle Menschen zu garantieren, auch für die, die mit einer Behinderung geboren werden. Darin sehe ich eine gesellschaftliche Aufgabe.“ (Zöllner 2009, 70)
- *Peter Radtke*, von Geburt an körperlich schwer behindert, Mitglied des Deutschen Ethikrats, sagt: „Wir dürfen uns nicht auseinanderdividieren lassen, geistig Behinderte, Körperbehinderte und Sinnesgeschädigte, wie dies bereits in den Diskussionen um Sondereinrichtungen weitgehend geschehen ist....
„Behinderung ist kein Zustand; sie ist ein Prozess. In ihm wirken Vorurteile und Klischeevorstellungen von Leid und mangelnder Lebensqualität zum Schaden der Betroffenen zusammen. Nicht die Menschen mit Behinderungen zu eliminieren, sondern die unseligen Gedanken aus den Köpfen der Zeitgenossen, ist die gesellschaftliche Aufgabe unserer Tage.“ (Radtke 2009, 4)
- *Richard von Weizsäcker*: „Nicht behindert zu sein ist wahrlich kein Verdienst, sondern ein Geschenk, das jedem von uns jederzeit genommen werden kann. Lassen Sie uns die Behinderten und ihre Angehörigen auf ganz natürliche Weise in unser Leben einbeziehen. Wir wollen ihnen die Gewissheit geben, dass wir zusammengehören. Damit helfen wir nicht nur ihnen, sondern auch

uns selbst. Denn wir lernen im Umgang mit ihnen wieder zu erkennen, was wirklich wichtig ist in unserem Leben“.

- *Margot Käßmann*: „Ich empfinde ein Mädchen mit Down-Syndrom schön, weil sie von innen her strahlt und etwas spüren lässt von der Liebe zum Leben, vom Glücklichein.“ (Käßmann 2009, 43)

Die Zitate dieser Persönlichkeiten zeigen mir ein **Menschenbild**, das für die Verantwortlichen in der Kommune und für die inklusiver werdenden Kitas maßgebend sein soll. Es ist ein Menschenbild, das *Josef Fragner*, Vater einer Tochter mit schwerer Behinderung, Professor für Pädagogik in Linz und Chefredakteur der Fachzeitschrift „*behinderte menschen*. Zeitschrift für gemeinsames Leben, Lernen und Arbeiten“, auf den Punkt bringt: „Für Eltern ist ihr Kind nicht ein wahrnehmungsgestörtes, verhaltensgestörtes, aggressives, sprachloses oder defizitäres Wesen. Für Eltern besteht ihr Kind nicht aus typischen Syndromen. Für uns Eltern ist ihr behindertes Kind unser Kind. Ein Kind, das uns anlächelt, ein Kind, das uns Freude bereitet, ein Kind mit leuchtenden Augen, ein Kind mit seidigen Haaren. Ein Kind, das wir versuchen, in seiner positiven Entwicklung zu sehen.“ (Fragner 1989, 232)

Fragners wertgebundene Menschenbild der „Pädagogik vom Kinde aus und für alle Kinder“ lehrt die „Geschichte vom Holzpferd“: „Das Holzpferd lebte länger in der Kindergruppe als irgend jemand sonst. Es war so alt, dass sein brauner Stoffbezug schon ganz abgeschabt war und eine ganze Reihe Löcher zeigte. Die meisten seiner Schwanzhaare hatte man herausgezogen, um Perlen daran aufzuziehen. Es war in Ehren alt geworden. 'Was ist eigentlich wirklich?', fragte eines Tages der Stoffhase, als beide Seite an Seite ... lagen. 'Bedeutet es, Dinge in sich zu haben, die summen, oder mit einem Griff ausgestattet zu sein?' 'Wirklich', antwortete das Holzpferd, wirklich ist nicht, wie man gemacht ist, sondern das, was mit einem geschieht. Wenn Dich ein Kind liebt, nicht nur um mit Dir zu spielen, sondern dich wirklich liebt, dann wirst du wirklich!'" (Fragner 1989, 241)

Dieses maßgebende Menschenbild folgt nicht vollgestopften Informationssilos und widerspricht einer Pädagogik des Machens und Bewerkstelligens. Nahezu täglich werden wir mit Tipps zur frühen Förderung zugemüllt. So wird schon mit Kindern in

Kliniken gleich am Tag nach der Geburt ein Hörprogramm, ein so genanntes Easy Listening-Programm durchgeführt, mit dem sie „stressresistent, kommunikativ und globalisierungskompetent“ gemacht werden sollen. Das Machen der Entwicklung des Kindes ist weiter auf dem Vormarsch. Auch auf dem Gebiet der inklusiven Erziehung in der Kita scheinen viele genau zu wissen, wie man sie macht. Eine Kernfrage der frühen Erziehung soll nun verdeutlichen, auf was jenseits des Machens besonders zu achten ist.

Die alarmierenden Befunde der vierfachen Mutter und ehrenamtlich Tätigen beim Deutschen Kinderschutzbund, der systemischen Familienberaterin Felicitas Römer „Arme Superkinder. Wie unsere Kinder der Wirtschaft geopfert werden“ (Römer 2011) müssen wir sehr ernst nehmen, denn schon viele kleine Kinder leiden unter dem von außen zunehmend stärker einwirkenden Leistungsdruck - und ihre Seelen zerbrechen. Ihr **Recht auf ihre Kindheit** droht der Machbarkeit zu weichen. Darauf machen auch Kinderpsychiater und -neurologen nachdrücklich aufmerksam. Sie fordern eine frühe einfühlsame pädagogische Begleitung und Führung, die dem Kind seine Kindheit wieder gibt.

Kindheit darf nicht zum frühen Erwachsenenalter beschleunigt werden und der Kindergarten darf nicht zur output-orientierten kognitiven Förderstätte degenerieren. Die Psyche des Kindes braucht Zeit und einladende Lebens- und Lernräume. In diesen Räumen will sich das Kind wohl fühlen, wachsen, groß und stark werden.

Jedes Kind sucht seinen eigenen Weg. Es hat ein ursprüngliches Bedürfnis, den Erwachsenen danach zu fragen. Es will mit seinen Lebens-, Lern- und Spielbegleitern sein Kindsein leben. Diese heilpädagogischen Einsichten stehen im Einklang mit neurobiologischen und systemtheoretischen Erkenntnissen (Klein 2010, Lutz/Knauf 2009). Um diese menschengerechte Bildung geht es im Kern der UN-Behindertenrechtskonvention.

4. UN-Behindertenrechtskonvention als Leitbild einer modernen Sozial- und Behindertenpolitik

Das „Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderung“ von 2006 entwickelt die Idee der Integration weiter und konkretisiert die allgemeinen Menschenrechte aus der Perspektive der Menschen mit Behinderung. Das Vertragsinstrument führt im Einzelnen die Menschenrechte mit

dem Ziel aus, die Chancengleichheit und volle gesellschaftliche Teilhabe aller Menschen mit Behinderung weltweit zu fördern. Es stellt einen wichtigen Schritt zur Stärkung der Rechte von rund 650 Millionen Menschen mit Behinderung in der ganzen Welt dar. Inzwischen haben 155 Staaten und die EU das Vertragsinstrument unterzeichnet.

Das Übereinkommen würdigt Behinderung als Teil der Vielfalt menschlichen Lebens und überwindet das noch in vielen Ländern vorherrschende Prinzip der Wohltätigkeit und Fürsorge. Deutschland hat das Übereinkommen am 30. März 2007 unterzeichnet und im Dezember 2008 wurde es vom Deutschen Bundestag und Bundesrat ratifiziert. Die Ratifizierung wurde mit einer Denkschrift verknüpft. Seit dem 26. März 2009 ist das Übereinkommen in deutsches Recht umzusetzen. Damit ist die Rechtskonvention für die Länder der Bundesrepublik Deutschland ein verbindlicher Handlungsrahmen. Der Behindertenbeauftragte der Bundesregierung, Herbert Hüppe, verlangt eine konsequente Umsetzung der Konvention: Die volle gesellschaftliche Teilhabe sei „kein Gnadentakt, sondern ein Menschenrecht“ (Süddeutsche Zeitung vom 29. März 2010).

Artikel 1 bestimmt den Zweck der Konvention: „Zweck dieses Übereinkommens ist es, den vollen und gleichberechtigten Genuss aller Menschenrechte und Grundfreiheiten durch alle Menschen mit Behinderungen zu fördern, zu schützen und zu gewährleisten und die Achtung der ihnen innewohnenden Würde zu fördern. Zu den Menschen mit Behinderungen zählen Menschen, die langfristig körperliche, seelische, geistige oder Sinnesbeeinträchtigungen haben, welche sie in Wechselwirkung mit verschiedenen Barrieren an der vollen, wirksamen und gleichberechtigten Teilhabe an der Gesellschaft hindern können“ (Bundesministerium für Arbeit und Soziales, 2010, 18). Nach Artikel 7 der Konvention haben die Vertragsstaaten alle erforderlichen Maßnahmen zu treffen, um zu gewährleisten, dass Menschen mit Behinderungen gleichberechtigt mit anderen Menschen alle Menschenrechte und Grundfreiheiten genießen können.

Derzeit überarbeiten die entsprechenden Ministerien der 16 Bundesländer ihre Bildungsprogramme, Richtlinien und Empfehlungen für die Arbeit in den Kitas und Schulen - unter Einbeziehung der politischen Parteien und betroffenen Verbände.

So hat zum Beispiel die sozialdemokratische Bundestagsfraktion in einem am 26. Mai 2011 verabschiedeten Positionspapier zur Umsetzung der UN-Konvention betont: „Behinderung ist eine gesellschaftliche Normalität und sollte deshalb auch nicht in Sondereinrichtungen anzutreffen sein. Inklusion beginnt im Kindesalter. Wenn Kinder mit und ohne Behinderung wieder lernen wie selbstverständlich gemeinsam aufzuwachsen, dann ist die Integration im Erwachsenenalter überflüssig. Um diesem Anspruch gerecht werden zu können, wollen wir alle Leistungen für Kinder mit Behinderung unter dem Dach der Kinder- und Jugendhilfe zusammenfassen.“ (kobinet-nachrichten, 27. 05. 2011 <http://www.kobinet-nachrichten.org>)

Die Behindertenrechtskonvention wird als Ideal gesehen. Sie ist aber auch Realität. Dafür steht das folgende Beispiel: Für den Sonderpädagogen Harald Goll, Frau Monika Jaquier, Mutter einer Tochter mit Anenzephalie, und für den Theologen Josef Römelt gibt es keine so genannte „untere Grenze“, kein Ausschlusskriterium. In ihrer Studie über Kinder mit Anenzephalie (Anenzephalie, häufigste Fehlbildung des Gehirns, etwa 1:1 000 Lebendgeborene, bedeutet das Fehlen des Großhirns, Überlebensdauer der Kinder ist kurz, maximal wenige Tage) vertreten die drei Persönlichkeiten entschieden das Inklusionsprinzip. Orientiert am Elternbedürfnis, zeigen sie, dass mit Neugeborenen mit Anencephalie so umzugehen ist, wie das mit nichtbehinderten Neugeborenen allgemein üblich ist, nämlich so normal wie möglich. Eltern gewinnen durch die normale Begegnung mit ihrem Kind die Einsicht, dass es sie einen größeren Respekt vor dem Leben lehrt (Goll/Jaquier/Römelt 2009).

Zusammenfassung und Weiterführung

1. Integration strebt danach, den Menschen mit Behinderung in das bestehende soziale System einzupassen. Inklusion hingegen sieht den Menschen von Beginn an als Teil der Gesellschaft.
2. Inklusion unterteilt die Menschen nicht in Gruppen, sie will das System (Krippe, Kindergarten, Schule, Wohnen, Arbeiten) an die Bedürfnisse der Menschen anpassen.

3. Inklusion hat seine Grundlage im Diversity-Ansatz: Die Verschiedenheit aller Menschen ist Normalität. An diese Normalität ist das System anzupassen – und nicht umgekehrt.
4. Die Inklusionsidee, verstanden als politisches Leitbild und sozialetisches Konzept, ist als unstreitiges Grundrecht in der Rechtsordnung der Bundesrepublik Deutschland verankert. Ihre Realisierung auf breiter Basis hängt von Rahmenbedingungen ab, die die Politik und politische Administration der Länder und Kommunen in Verbindung mit elementarpädagogischer Fachkompetenz schaffen können, indem sie das gesamte Erziehungs- und Bildungswesen nach der Idee der Inklusion von Grund auf neu strukturieren.
5. Die UN-Behindertenrechtskonvention stellt der elementarpädagogischen Fachkraft neue Aufgaben: Wie kann sie bei der gemeinsamen Erziehung, Bildung und Betreuung das Wohlbefinden aller Kinder so stärken, dass sich jedes Kind zu einem beziehungsfähigen, zu einem lern-, spiel- und arbeitsfähigen Menschen entwickeln kann?
6. Wie kann aufgrund der differenzierten Forschungsbefunde der pädagogischen Spezialdisziplinen die Fachkraft sich aus der Praxis heraus so ausbilden, dass sie die inklusive Erziehung zum Wohle aller Kinder gestaltet?

5. Erfahrungen und Erkenntnisse

5.1 Praxiserfahrungen

Erstes integratives Bemühen

Während meiner 16jährigen Tätigkeit als Pädagoge und Leiter der Erlanger Lebenshilfe-Schule (1965-1980), dem ein Heilpädagogischer Kindergarten und eine Frühberatungsstelle angegliedert waren, widmete ich mich besonders den Kindern des Kindergartens. (Das hing auch mit meiner Dissertation zur Früherziehung zusammen.) In den drei Gruppen des Kindergartens waren Kinder mit

- Entwicklungsgefährdungen,
- drohender Behinderung,
- Behinderung unklarer Diagnose,

- schwerer und mehrfacher Behinderung (die in Deutschland immer noch mit dem Begriff „Geistige Behinderung“ etikettiert werden und die Österreichische Lebenshilfe sich dem People First-Vorschlag anschloss und sich 2006 für die Wortwahl „Menschen mit Lernschwierigkeiten“ entschied),
- Sinnesbehinderung,
- Beziehungsproblemen (Autismus) und Verhaltensbeeinträchtigungen,

ebenso auch Kinder

- aus sozial benachteiligten Familien und
- mit Migrationshintergrund.

Wir nahmen alle Kinder auf, auch jene, deren Lebenserwartung kurz war. Zwei Kinder starben vor dem 10. Lebensjahr. Viele Kinder wurden uns von der Kinderklinik, dem Sozial- oder Gesundheitsamt zur Aufnahme empfohlen, da für sie keine andere Betreuung gefunden werden konnte.

Mit diesen Kindern machten wir - Erzieherinnen, therapeutische Fachkräfte, zwei Mütter (die als so genannte Pflegekräfte tätig waren) und ich - grundlegende Erfahrungen zum Beispiel beim freien und gelenkten Spielen, bei rhythmischen und musikalischen Übungen. Etwa die Hälfte der Kinder besuchte später die Grundschule. Zwei schlossen mit dem Fachabitur und einige mit einer beruflichen Qualifikation ab. Andere fanden Aufnahme in der Werkstatt für Behinderte oder in einem Heim.

Bewusstmachen der Erfahrungen

Wir nahmen die Kinder, die in der Regel amtlich als bildungsunfähig festgestellt und mit dem IQ-Etikett „Idiotie“ oder „Imbezillität“ versehen waren, einfach auf. Was taten wir damals vor über 40 Jahren mit ihnen? Wir hatten ja keine Erfahrungen und keine Fachliteratur. Wir folgten der Montessori-Methode: In abwartender Haltung beobachteten wir die Kinder bei ihren Aktivitäten. Vor allem waren wir bemüht jedes Kind als unverwechselbare Individualität zu achten, ihm gegenüber eine akzeptierende und einladende Haltung einzunehmen, auch wenn das einigen schwer fiel. Das selbst- oder fremdaggressive Kind oder das Kind, das immer wieder mit dem gleichen Gegenstand auf den Tisch klopfte, überforderte sie. Sie wechselten die Arbeitsstelle.

Was taten wir weiter? Das übliche zielorientierte Lernen der Gruppe wurde in ein individuelles Lernen gewandelt. Die individualisierten Erziehungspläne, die wir im Team entwickelten, wurden immer mehr dem Bedürfnis und dem Bedarf des Kindes angepasst. Und wir bemühten uns die individuellen Kompetenzen und Ressourcen, aber auch die Einschränkungen und Schwierigkeiten des Kindes nicht aus den Augen zu verlieren. Wir hospitierten in allgemeinen Kindergärten und in der Kinderklinik. Wir bildeten uns durch Gespräche mit Ärzten und Therapeuten weiter und versuchten aus eigenen Kräften kompetent zu werden. Hier pflegten wir - wie man heute sagt - inter- und transdisziplinäre Fachgespräche, und waren um ein selbstorganisiertes Professionswissen in der lernenden Organisation Kita bemüht. Wir entwickelten unsere lokale Theorie und waren bei der Theoriebildung bemüht in Begriffen der Nähe und Freundschaft und nicht in Begriffen der Distanz zu denken (Klein 2010, 78).

Wir richteten auch eine wöchentliche Beratungsstunde ein. Ein Kind, das uns eine besondere Aufgabe stellte und schier unlösbare Rätsel aufgab, beobachteten wir zusammen mit dem Kinderneurologen, der Sozialarbeiterin, den Therapeutinnen und Eltern bei seinen Aktivitäten in der Gruppe. Den Beobachtungen folgte dann im Beratungszimmer eine orientierende neurologische Untersuchung des Kindes im Beisein der Eltern, der Erzieherinnen und aller teilnehmenden Beobachter. Wir pflegten hier in Ansätzen das, was heute unter Supervision, Kooperative und Systemische Beratung oder Kinderkonferenz thematisiert wird.

Diese Erfahrungen und Begegnungen mit den Kindern veränderten uns: Wir versuchten elementar menschlich wahrzunehmen und zu handeln.

Vertieftes Reflektieren der Erfahrungen

Beim Forschungsprojekt, das Wilhelm Pfeffer und Studierende der Universität Würzburg vor 30 Jahren durchführte, standen am Anfang der Begegnung mit schwer behinderten Menschen Unsicherheit und Ratlosigkeit, aber auch starke Distanz und Angst. Die gewohnten Reaktionsmuster und Verhaltensweisen der Erzieher, der Studierenden und des Dozenten, versagten. Was ist in dieser ausweglos erscheinenden pädagogischen Situation zu tun?

Die Erzieher fingen an Fragen nach dem Menschsein und nach dem Sinn des Lebens zu stellen. Sie suchten nach einem festen Boden. Die Studentin Ursula

Schlobach schrieb in ihrer Abschlussarbeit: „Wir lenkten unsere Aufmerksamkeit immer mehr weg von den Schwierigkeiten, die sich durch die Behinderung der Kinder stellten, hin zu unserer eigenen Person, unseren eigenen Hemmungen und Ängsten. So begann ein völlig neuer Prozess: Wir veränderten uns. ... Die Arbeit ... hat mir gezeigt, dass Erziehung Arbeit an mir selbst ist, an meinen eigenen Einstellungen zum Behinderten, zu mir selbst, zum Erfolg. ... Die wunderbaren, längst vergessenen Kleinigkeiten des Lebens bekamen eine neue Bedeutung für uns. Wir begannen plötzlich über Dinge nachzudenken, die vorher von keiner Relevanz für uns gewesen waren; wir wurden sensibler für all die unscheinbaren Empfindungen und Erfahrungen im Alltag ... Ich bin ein Stück freier geworden, mich in meinem Körper zu bewegen und zu äußern.“ (Schlobach 1982, 37 ff.)

Durch die sich wandelnde Einstellung und Haltung konnten nun die Erzieher mit den Kindern die Beziehung gestalten, ihnen von Mensch zu Mensch begegnen, miteinander und voneinander lernen.

5.2 Erfahrungen im internationalen Zusammenhang

Wissenschaftler und Praktiker aus fünf europäischen Ländern (Deutschland, Frankreich, Portugal, Schweden und Ungarn) haben gemeinsam drei Jahre in einem Projekt die Bedingungen der frühen inklusiven Bildung und Erziehung erforscht. Das Team, das durch Erfahrungen in verschiedenen Kitas der fünf Länder seine Erkenntnisse gewann, kommt zu folgendem Ergebnis: „Gute pädagogische Arbeit in heterogenen Gruppen ist nichts anderes als allgemein gute pädagogische Arbeit, die bei der Bereitstellung von Spiel- und Lernmöglichkeiten oder bei angeleiteten Aktivitäten die Verschiedenheit der Kinder im Blick hat. Dies bedeutet, den Jungen und Mädchen in pädagogisch arrangierten Situationen die Möglichkeit zu geben, individuell auf ihrem Lernniveau, in ihrem Tempo und in ihrem eigenen Stil sich mit der Welt auseinander zu setzen. ... Damit dies gelingt, brauchen manche Kinder, vor allem jene mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen, die Unterstützung oder Begleitung eines Erwachsenen. ... Vor allem dann, wenn die Kommunikation zu den Peers erschwert ist, müssen Erzieherinnen tätig werden, um Beziehung, gemeinsames Spielen und gemeinsames Lernen zu ermöglichen.“

Kinder brauchen den vertrauten sozialen Kontakt mit Gleichaltrigen, um zu lernen, dass der Partner andere Vorstellungen und andere Sichten der Dinge hat, die Perspektive des anderen einzunehmen und um zu Vereinbarungen zu kommen.

Es ist eine der wesentlichen Aufgaben von Pädagoginnen und Pädagogen in heterogenen Gruppen, Kinder in der Suche nach Anknüpfungspunkten, in ihren Beziehungen und in ihrer Kooperation zu unterstützen, um eine grundlegende Akzeptanz von Verschiedenheit zu entwickeln.

Dies alles realisiert sich in den konkreten Tätigkeiten der Kinder. Sie vollziehen sich in der frühen Kindheit bzw. in der frühen Erziehung vor allem

- in dem gemeinsamen freien Spiel der Kinder,
- im pädagogisch angeleiteten Spiel,
- in dem Kreisgespräch/dem fördernden Dialog zwischen der Pädagogin/dem Pädagogen und der Kinder und der Kinder untereinander,
- in Projekten, in denen forschendes Lernen im Mittelpunkt steht,
- in Projekten ästhetischer Bildung,
- in Festen und ähnlichem innerhalb der Kindergruppe und über sie hinaus reichend.“ (Kron/Papke/Windisch 2010, 38 f.)

5.3 Zusammenfassung

1. Wir waren bei unseren ersten Gehversuchen in der Lebenshilfe-Einrichtung in gleicher Weise wie die Forschergruppe in Würzburg sowie die Forscher und Praktiker des internationalen Projekts bemüht Paul Moors heilpädagogische Grundregel zu beachten: „Wir müssen das Kind verstehen, bevor wir es erziehen.“ Daraus ergibt sich in jeder pädagogischen Situation immer wieder von neuem die Frage: Wie kommt die Erzieherin dazu das Kind auch wirklich zu verstehen?
2. Wir (und die Projektteams) achteten das einzelne Kind mit Behinderung, das in seiner Gruppe mit anderen Kindern mit Behinderung zusammen war. Mit einer akzeptierenden und empathischen Grundhaltung wurde versucht die Ressourcen und Kompetenzen des Kindes zu entdecken, aber auch seine Einschränkungen und Schwierigkeiten zu verstehen.
3. Wir (und die Projektteams) versuchten mit einer offenen Fragehaltung gegenüber der inklusiven Wirklichkeit die Bedingungen wahrzunehmen, unter

denen die Realisierung der gemeinsamen Erziehung möglich ist. Beobachtungen, Aussagen und Ergebnisse wurden beschrieben und gegenübergestellt, verglichen und gedeutet.

4. Wir (und die Projektteams) konnten an dem, was „wirklich ist, erkennen, was möglich ist“ (Hentig 1976, 199). Freilich führt dieses Erkennen zu keinen eindeutigen Sicherheiten, Einteilungen und Ordnungen. Das Hinwenden zur Erfahrung ist aber nicht als Rückkehr ins Vorwissenschaftliche zu verstehen, denn Erfahrungserkenntnis soll ja selbst zur Erkenntnis werden.
5. Erfahrungserkenntnis gründet auf Erfahrungen, wie Kant in der Einleitung zur „Kritik der reinen Vernunft“ vermerkt. Erfahrungen kommen zu Wort und treten aus dem Sprachspiel ihrer Beschreibungen hervor. Situative und persönliche Elemente werden in Worte gefasst und nicht gleich vergegenständlicht. Vielmehr wird die Erfahrung mit eigenen Worten beschrieben und gedeutet. Die pädagogischen Begriffe bleiben auf empirische Situationen bezogen. Diese Erkenntnisart ermöglicht jeder Erzieherin und jedem Erzieher pädagogische Sachverhalte zu verfeinern und sich für das situationsgerechte Handeln zu sensibilisieren.

5.4 Inklusion als Prozess

Die bisherigen Ausführungen machen deutlich: Allein das Bereitstellen eines Kita-Platzes für ein Kind mit Behinderung und der Kontakt eines Kindes mit Behinderung zu Kindern ohne Behinderung in der Gruppe reichen nicht aus. Heute kann das, was wir in der Lebenshilfe zu praktizieren versuchten und die Forschungsteams im Blick hatten, differenziert herausgestellt werden; dabei orientiere ich mich auch an Ergebnissen der Forschergruppen um Helmut Reiser und Maria Kron (Klein 2010, Kron 1988, 2011):

Inklusion ist ein Prozess, der sich auf verschiedenen Ebenen vollzieht. Bei diesem Prozess muss die Bereitschaft gegeben sein, die Position des jeweils anderen gelten zu lassen, ohne diese als Abweichung zu verstehen. Bei inklusiven Prozessen greifen vier verschiedene Ebenen ineinander (Albers 2011, 10 f.):

1. *Subjektive oder innerpsychische Ebene*: Reflektieren der eigenen Haltung und Einstellung gegenüber Andersartigkeit.

2. *Interaktionale Ebene*: Herstellen von gemeinsamen Spielsituationen und (Spiel)Handlungen in der Gruppe, ebenso auch die Zusammenarbeit im Team mit Erzieherin, Eltern, Therapeuten, anderen Fachkräften und Fachdiensten.
3. *Institutionelle Ebene*: Bereitstellen einer Lernumgebung in der Kindertagesstätte, Öffnung gegenüber Stadtteil, Kommune, Barrierefreiheit.
4. *Gesamtgesellschaftliche Ebene*: Positionierung gegenüber Diskriminierung, Öffentlichkeitsarbeit.

Studien bestätigen pädagogische Wahrnehmungen, dass Kinder den Weg zeigen können, wie Inklusion gelingen kann, sofern ihre natürlichen Lernprozesse nicht behindert, sondern unterstützt werden: Kinder nehmen nicht zuerst die Behinderung des anderen Kindes wahr, sondern das Kind als Freund und Partner, mit dem sie spielen und gemeinsam etwas machen können. Bei ihnen können inklusive Prozesse auf den ersten beiden Ebenen wahrgenommen werden:

1. Auf der *innerpsychischen Ebene* wird das Kind mit Behinderung von den anderen Kindern in seiner individuellen Eigenart akzeptiert, ohne eigene Vorstellungen und Wünsche verdrängen zu müssen.
2. Auf der *interaktionalen Ebene* spielen und handeln die Kinder der inklusiven Gruppe in gleicher Weise wie Kinder einer anderen Gruppe. Die Kinder gehen unbefangener miteinander um, als es die Erwachsenen erwarten. Je jünger die Kinder sind, desto geringer sind ihre Vorurteile gegenüber Behinderten und desto unbefangener gehen sie miteinander um (Klein 2010, 199).

Und nach Sigrid Ebert kann als gesichert gelten, dass Kinder mit erhöhtem Förderbedarf in inklusiven Prozessen in ihrer sprachlichen, kognitiven und Spielentwicklung wie auch bei ihren sozialen Kontakten zu anderen Kindern Potenziale entwickeln, die sich in ihrem Selbstwertgefühl und ihren sozialen Kompetenzen zeigen (Ebert 2010, 2011).

6. Inklusion konkret

6.1 Vorbemerkungen

In der Einladung zur Kooperationsveranstaltung zwischen dem DRK und dem IMEW, die im März 2011 in Berlin zum Thema „Inklusion konkret – Die UN-Behindertenrechtskonvention vor Ort umsetzen“ stattfand, heißt es: „Hatte das SGB

IX den Perspektivwechsel von der Fürsorge zur Teilhabe befördert, so geht die UN-Behindertenrechtskonvention noch einen Schritt weiter: Behindertenpolitik ist nun eine Politik der Menschenrechte“. Die Konvention wird als Ideal gesehen, an dem es sich zu messen gilt.

Bei der Berliner Tagung moderierte Frau Daniela Semrau, DRK-LV Niedersachsen, Hannover, die AG 5 „Inklusion von Anfang an“, bei der Frau Sigrun Vetter (Leiterin des Kindergartens „Abenteuerland“ Jena) und ich mitwirkten. Insbesondere auf die uns gestellte Frage „Wie können Prozesse so gestaltet werden, dass Menschen mit Behinderung von Anfang an dabei sind und einbezogen werden?“ gingen wir näher ein. Wir schauten den Film „Gemeinsam im Abenteuerland“ an und diskutierten anschließend. Die Ergebnisse der Diskussion, die Frau Vetter zusammenfasste, zitiere ich im Anschluss an den Film.

6.2 Zum Film „Gemeinsam im Abenteuerland“ - Ergebnisse der Diskussion

Zur Kita „Abenteuerland“ und zum Film

„Das ‘Abenteuerland‘ wurde vor sechs Jahren in einem rekonstruierten, barrierefreien Gebäude gegründet. Das Menschenbild, das der Konzeption zu Grunde liegt, gibt jedem Kind das Recht auf ein Leben in der Kindergemeinschaft. Die Erzieherinnen sehen ihre Aufgabe darin, jedes Kind in seiner individuellen Entwicklung zu begleiten und zu fördern. Das gilt für alle Kinder, gleich welche Begabungen oder Behinderungen sie mit sich bringen. Mit dieser Einstellung betreuen die Erzieherinnen 95 Kinder, von denen 20 Kinder mit einer Behinderung leben müssen. In der Kita ‘Abenteuerland‘ ist Inklusion Realität“ (Vetter 2011). Die Kita wurde 2010 für ihr Engagement mit dem Paul-Lechler-Preis ausgezeichnet.

Der Film „Gemeinsam im Abenteuerland. Integration von Kindern mit und ohne Behinderung neu gelebt“ (26 Minuten) entstand 2010/11 im Auftrag der AWO Jena-Weimar Kindertagesstätte „Abenteuerland“ Jena. Er ist, wie wir gleich sehen werden, hervorragend gestaltet und veranschaulicht in lebensnahen und motivierenden Sequenzen wie die inklusive Praxis als Prozess und Ziel gelebt und gestaltet werden kann.

Ergebnisse der Berliner Diskussion: Was brauchen Kitas, damit Inklusion Normalität wird?

- „Kindergärten brauchen eine angemessene personelle Ausstattung, die sie durch einen vertretbaren bürokratischen Aufwand erhalten.
Der Personalbedarf wird sicherlich nicht höher sein, als er derzeit in sonderpädagogischen Einrichtungen ist. Inklusion jedoch darf auf keinen Fall als personelle Sparmaßnahme gesehen werden.
- Die Qualität der pädagogischen Arbeit hängt maßgeblich von der Haltung des gut ausgebildeten Fachpersonals ab. Haltungen und Einstellungen zu entwickeln ist ein Prozess, der durch gezielte Weiterbildung gefördert wird. Dazu bedarf es Zeit und Geld.
- Die räumlichen und materiellen Bedingungen sind entscheidend, um den individuellen Bedürfnissen der Kinder gerecht werden zu können.
- Das alltägliche, inklusive Arbeiten stellt die Mitarbeiterinnen häufig vor Herausforderungen, aus denen neue Ideen entstehen. Treffen diese Ideen auf offene Ohren, können sich im Alltagsprozess Entwicklungen ergeben, an die heute vielleicht noch keiner denkt. Hier ein Beispiel: Die Erzieherinnen im ‘Abenteuerland’ beobachteten, dass manche Eltern mit ihrer Aufgabe überfordert sind. Es fehlt die Zeit, teilweise auch die Fachkompetenz, um betroffene Eltern zu begleiten und zu unterstützen. So entstand die Idee, eine mobile Beratungsstelle zu schaffen, die bei Bedarf zum Einsatz kommt und ein Bindeglied zwischen Elternhaus, Kindergarten, Therapeuten, Fachdiensten usw. ist.

Zusammenfassend ist zu sagen, dass es sehr gut möglich ist, den Inklusionsgedanken in die Kindergärten zu tragen und Normalität werden zu lassen. Jede Anstrengung dafür lohnt sich, denn es wird eine Generation heranwachsen, die keine Berührungsängste vor Menschen mit Behinderung hat. Betroffene Kinder profitieren durch die sozialen Kontakte in der Kindergemeinschaft und gehören selbstverständlich von Anfang an dazu.

Kinder lernen von klein auf respektvoll und einfühlsam miteinander umzugehen. Sie werden Sozialkompetenzen entwickeln, die unsere Gesellschaft braucht, um das zwischenmenschliche Miteinander würdevoller zu gestalten...“ (Sigrun Vetter, Leiterin der integrativen AWO KITA „Abenteuerland“, Freiligarathstraße

108, 07743 Jena, Tel. 03641 574845, E-Mail: abenteuerland@awo-jena-weimar.de). Die Berliner Diskussionsergebnisse können uns zu weiteren Gesprächen im Blick auf die Realisierung von Inklusion in der Kita anregen.

7. Der elementarpädagogischen Fachkraft stellt sich eine interessante Aufgabe

Sie kann nicht warten bis die erforderlichen Voraussetzungen für die inklusive Erziehung geschaffen sind. Sie kann vielmehr zeigen, wie inklusive Bildungsarbeit zum Wohle aller Kinder gelingen kann. Dadurch schafft sie aus der Praxis heraus die Bedingungen für die Weiterentwicklung. Versteht die Fachkraft, besonders die Kita-Leitung, ihre Professionalität als Bildungsträger für alle Kinder?

Eine Fachkraft, die sich als Bildungsträger für alle Kinder versteht, wird ihre Einrichtung als einen Lebens- und Erfahrungsraum für alle Kinder sehen, institutionelle, organisatorische, pädagogische und didaktische Grundsatzfragen aufwerfen, diskutieren und durch ihr Handeln beantworten.

Die um pädagogische Professionalität bemühte Fachkraft wird sich als Resilientin des Kindes verstehen und ihre Aufmerksamkeit auf die Ressourcen und Stärken des einzelnen Kind richten, ohne dabei die Entwicklungsprobleme zu ignorieren. Sie wird ihm zeigen, wie es zum Beispiel Konflikte aktiv lösen und Probleme bewältigen kann. Sie wird seine Eigenaktivität fördern und ihm das Gefühl geben, selbst wirksam sein zu können und die eigene Kontrolle über seine Entscheidungen zu haben, für die es auch Verantwortung übernehmen kann. Mit diesem individualisierenden pädagogischen Handeln wirkt die Fachkraft zum einen präventiv (besonders bei entwicklungsgefährdeten Kindern) und ermöglicht zum anderen jedem Kind mit Behinderung das Erlebnis von Selbstwirksamkeit, von Ich-Kann-Gefühlen.

Die um pädagogische Professionalität bemühte Fachperson wird durch ihr Wahrnehmen und Handeln bemüht sein, einen bindungsgestalteten Erziehungs-, Bildungs- und Betreuungsraum zu schaffen, der folgende Grundsätze achtet:

- Jedes Kind will einen geordneten, verlässlichen und sicheren Erfahrungs-, Erziehungs- und Bildungsraum, in dem es sein Können erproben und üben kann.
- Jedes Kind will sich aus eigener Kraft in den gemeinsam gewählten Tages- und Wochenrhythmus sowie in die gemeinsam verantwortete zeitliche und räumliche Strukturierung einbinden.

- Jedes Kind will klare (soziale) Regeln und Absprachen, es will sich daran beteiligen, sie mit-verantworten und sich auch - grundsätzlich - daran halten, sofern sie von allen eingehalten werden.

Diese Grundsätze gehen vor allem auf die Hospitalismus- und Deprivationsforschung zurück und entsprechen den beiden bio-psycho-sozialen Grundbedürfnissen des Kindes nach

- Bindung und Sicherheit, Berechenbarkeit und feste Regeln
und
- Autonomie und Eigenaktivität, Abwechslung und neue Reize.

Beide Grundbedürfnisse stehen in einer spannungsreichen Wechselwirkung (Klein 2010, 191).

Die folgenden beiden Beispiele zeigen, welche positiven Wirkungen sich für die Gruppe ergeben können, wenn sich die Fachkraft an die Bedürfnisse des Kindes anpasst.

- Eine Erzieherin schildert ihre Erfahrungen mit einem hörgeschädigten Kind: Nach der Aufnahme des Kindes „haben wir eine Mittagsruhe eingeführt. Für dieses ist eben das Getümmel im Freispiel oft sehr anstrengend, und wir haben gemerkt, dass wir das alle ganz gut gebrauchen können. Nach dem Essen wird ein Schild aufgehängt. Der Turnraum wird dann zum Ruheraum, und man kann sich hinlegen. Einige Kinder schauen dann mal so ein bisschen ins Leere, gerade in der Eingewöhnungsphase oder wenn es ein harter Tag war, nach dem Schwimmen zum Beispiel, dann schlafen viele Kinder auch einfach ein.

Aber trotzdem ist es natürlich ein lautes Geschäft, und die Kinder profitieren von einer Ruhepause. Also das Spiel wird ruhig, und sie sammeln sich und zentrieren sich irgendwie und bleiben bei einer Sache. Auch uns Erwachsenen tut das gut.“ (zit. n. Albers 2011, 67)

- Ein Kind mit so genannter geistiger Behinderung, das die anthroposophische Heilpädagogik mit dem positiven Begriff „Seelenpflegebedürftigkeit“ bezeichnet, kann mit den anderen Kindern der Gruppe noch nicht sprachlich kommunizieren. Es wurden alternative Kommunikationswege geschaffen:

Kommunikation mit Bildern. Eine Erzieherin schildert: „Im Gruppenraum hängen im Rahmen eines Projekts Fotos von Kindern, die einen bestimmten Ausdruck im Gesicht haben und damit einen Gefühlsausdruck vermitteln. Und neulich war es so, dass Jan in eine Spielsituation von großen Jungs gegangen ist. Der findet es bei den großen Jungs immer großartig, und er ist da so hingesaust, hat auch was kaputt gemacht und wollte ein bestimmtes Männchen haben. Und dann haben sie gesagt: ‘Nein, nicht Jan, das geht nicht, du kannst nicht mitspielen’. Und dann ist er weggestampft und ich bin hingegangen und habe ihn gefragt ‘bist du sauer?’ Ich habe auf das Foto von dem Jungen gezeigt, der ärgerlich und wütend guckt. Und dann hat er da so hingeguckt, hat mit dem Kopf geschüttelt und ist dann zu dem Foto von dem Jungen gegangen, der ganz traurig guckte. Das haben die großen Kinder gesehen und gesagt: ‘Komm Jan, komm zu uns!’ Und sie haben ihn wieder mit ins Spiel geholt. Er hatte dann eine bestimmte Rolle, er hat das Männchen gekriegt, was ihm ganz wichtig war, und dann haben sie was aufgebaut, was man miteinander machen kann.“ (zit. n. Albers 2011, 74 f.)

8. Fort- und Weiterbildung

8.1 Neue Aufgaben, vor allem im Hinblick auf eine Erziehungs- und Bildungspartnerschaft zwischen Fachkraft und Familie

Das Bemühen um inklusive Praxis ist mit neuen Aufgabenstellungen verbunden. Es verlangt Grundkenntnisse der Heilpädagogik, eine vertrauensvolle Zusammenarbeit mit den Eltern sowie viel Vorbereitungs- und Kooperationszeit (Beratung mit Therapeuten, Lernen durch professionelle Akteure aus anderen Bereichen) und es verlangt Formen der stärkeorientierten Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren der Bildungsprozesse, Fähigkeiten und Bedürfnisse (Krenz 2009a), um individuelle Bildungsziele in Abstimmung mit therapeutischen Maßnahmen in den Blick zu nehmen.

Bei diesem individualisierenden Bemühen wird vor allem auch die Familie als wichtigste Sozialisationsinstanz des Kindes neu zu sehen sein, besonders die sozial benachteiligte Familie und die Familie mit Migrationshintergrund. Geht die elementarpädagogische Fachkraft von der Grundannahme aus, dass alle Eltern ihren Kindern die beste Ausbildung ermöglichen wollen, dann gewinnt die enge

Zusammenarbeit zwischen ihr und den Eltern eine neue Bedeutung. Auch wenn diese Zusammenarbeit bereits integraler Bestandteil der Kitas ist, wandelt sich unter den mit der UN-Konvention angestoßenen gesellschaftlichen Bedingungen die Aufgabe im Hinblick auf eine „Erziehungs- und Bildungspartnerschaft zwischen Fachkraft und Familie“ (Albers 2011, 105) und die Kita kann sich als Familienzentrum verstehen lernen. Da der Einfluss der Familie auf die Entwicklung des Kindes etwa doppelt so hoch wie der Einfluss einer Kita ist, ist die Zusammenarbeit „einer der wichtigsten Standards, an dem sich inklusive Kindertageseinrichtungen messen müssen“ (Albers 2011, 116). Beziehen sie die Eltern als Experten für ihr Kind in die pädagogische Arbeit mit ein, dann ist damit auch ein wichtiger Schritt für den Aufbau sozialer Netzwerke getan. Das Projekt „Koordination Elternbildung“ der Stadt Hannover (Landeshauptstadt Hannover 2010), bei dem vor allem alleinerziehende Eltern und Eltern mit Migrationshintergrund befragt wurden, zeigt das große Interesse an Elternbildungsprogrammen in Fragen der Erziehung und Betreuung der Kinder, besonders bei Verhaltensauffälligkeiten und Lernproblemen (Albers 2011, 100).

8.2 „Index für Inklusion“

Inklusiver werdende Kitas, die sich am Ideal der UN-Behindertenrechtskonvention orientieren und sich um eine bedarfsgerechte Ausstattung bemühen, entscheiden sich für den Zuwachs an Qualität. Das bestätigen eindrucksvoll Erfahrungen und Untersuchungen. In inklusiver werden Kitas ist bei Eltern, elementarpädagogischen Fachkräften und Heilpädagogen eine größere Zufriedenheit als in Kitas, die keine Kinder mit besonderen Bedürfnissen aufnehmen. Zur Überprüfung der inklusiven Qualität der Kita kann der „Index für Inklusion“ eingesetzt werden. Er gibt einerseits Hinweise auf den Ist-Stand im Hinblick auf Kommunikation und Umgang miteinander und außerdem gibt er konkrete Praxishilfen für individualisierende pädagogische Prozesse.

Der Index für Inklusion versteht sich als Hilfestellung und Handreichung zur Unterstützung der inklusiven Entwicklung in den Einrichtungen. Er kann helfen, den „eigenen ‘nächsten Schritt‘ zu finden, um die Partizipation der Kinder“ an allen Aktivitäten zu erhöhen. „Die Materialien sind so konzipiert, dass sie auf dem Wissen und der Erfahrung der Erzieherinnen aufbauen und die Entwicklung jeder beliebigen Einrichtung anregen und unterstützen, unabhängig davon, wie inklusiv die

Einrichtung ... im Moment eingeschätzt wird“ (Booth u.a., zit. n. Albers 2011, 114). Der Index ist als Hilfsinstrument zu sehen, das ein lebendiges pädagogisches Geschehen in der Gruppe weder kontrollieren noch steuern kann.

9. „Leitbild einer menschengerechten Kommune“

Die inklusiver werdende Kita bedarf neben einem langen Atem viele kompetente Partner auf allen Ebenen des Systems der Kita-Erziehung. Es geht um einen langfristigen Prozess der persönlichen Qualifizierung und sozialen Umstrukturierung der lernenden Organisation Kita, bei dem die professionelle Öffentlichkeitsarbeit in Kindertagesstätten (Krenz 2009b) eine wichtige Rolle spielt. Die Kita kann ihren Beitrag zum Leitbild einer menschengerechten Kommune leisten, das Katrin Grüber, Leiterin des IMEW, folgendermaßen beschreibt (Grüber, 2010, 47 f.; Hervorh. F. K.)

„Die Idee einer menschengerechten Stadt ist im Rahmen von Überlegungen entstanden, wie Städte gestaltet und umgebaut werden können, um ökologischen Problemen und den Auswirkungen einer mangelhaften bzw. fehlenden Infrastruktur zu begegnen. Ziel war es, die Lebenssituation in Städten zu verbessern. Das Verkehrsaufkommen zu reduzieren und ‘autofreie’ Innenstädte zu schaffen, war aber nicht nur ein umweltpolitisches, sondern auch ein familienorientiertes Anliegen. Das Gefühl Gemeinschaft zu erleben, stellt ein wichtiges Kriterium für eine menschengerechte Stadt dar.

Vielleicht ist es heute an der Zeit, den Begriff ‘menschengerechte Stadt’ neu als Leitbild zu beleben, als Oberbegriff für eine demenz-, alters- und familiengerechte oder barrierefreie Stadt. Sie bedeutet, dass die Verschiedenheit der Bewohner und Bewohnerinnen in den Mittelpunkt des Handelns gestellt und ihre verschiedenen Bedürfnisse ernst genommen werden, wo es heißt: eine Gemeinde für alle.

Was Gronemeyer und Rothe z. B. für Menschen mit Demenz gesagt haben – die Kommune solle ein Gemeinwesen sein, in dem es sich für Menschen mit Demenz und ihre Familien gut leben lässt und in dem Teilhabe gelebte Wirklichkeit ist – lässt sich übertragen: Demnach soll eine Kommune ein Ort sein, in der es sich für alle Menschen, ob mit oder ohne Behinderung, gut leben lässt und in dem Teilhabe gelebte Wirklichkeit ist. Deshalb gehören Überlegungen zur Beseitigung von Ungleichverhältnissen in den Mainstream – in den Kern von Verwaltungshandeln.

Interessenvertretungen spezifischer gesellschaftlicher Gruppen – wie die Behindertenbeauftragten, der Behindertenbeirat und der Seniorenbeirat einer Stadt, ebenso wie die Behindertenorganisationen und andere Verbände oder Organisationen – werden selbstverständlich bei Gestaltungs- und Planungsprozessen einbezogen, von Anfang an, um ihre Kompetenz für die Kommune und auch die Sozialgemeinschaft als Ganze zu nutzen. Im gesamten Rahmen wird die Perspektive von Menschen mit Behinderung berücksichtigt. Disability Mainstreaming ist kein Fremdwort mehr und ist Alltag.

In einer solchen Stadt steht Barrierefreiheit für ein gesellschaftliches Qualitätsmerkmal: ‘Barrierefreiheit ist nicht nur bei Gebäuden und Verkehrsmitteln, sondern auch im Bildungswesen, in der Kultur, im Bereich von Information und Medien oder in der Freizeit - nutzt nicht nur behinderten, sondern allen Menschen und entwickelt sich zu einem gesellschaftlichen Qualitätsmerkmal’ (Marquart 2007).

In einer solchen Stadt wird das bürgerschaftliche Engagement unterschiedlicher kommunaler Akteure gefördert: Kirchengemeinden, Sportvereine, Musikschulen, Volkshochschulen, alle Berufstätigen, die sich im Rahmen ihrer beruflichen Tätigkeit engagieren, sowie alle Bürgerinnen und Bürger, die sich als behinderte oder nicht behinderte Privatpersonen oder qua Verbands- oder Organisationsarbeit einbringen. Denn Kommunen sind die Orte, an denen die Begegnungen zwischen Menschen mit und ohne Behinderung stattfindet – oder nicht stattfindet. Es ist die Verantwortung aller, unabhängig von gesetzlichen Verpflichtungen, einen Beitrag dafür zu leisten.

Bereits vor Inkrafttreten der UN-Konvention gab es viele gute Ansätze, die unterschiedlichen Barrieren abzubauen und die Gleichstellung von Menschen mit Behinderung zu verwirklichen. Wenn die bestehenden Gesetze konsequent umgesetzt würden, wäre die Situation deutlich besser, als sie es jetzt ist. Die UN-Konvention kann als Folie dafür dienen, gesetzliche Lücken zu erkennen und zu schließen. Vor allem aber kann sie bereits heute kommunales Handeln positiv beeinflussen“.

Literaturhinweise

- Albers, T.:* Mittendrin statt nur dabei. Inklusion in Krippe und Kindergarten. Reinhardt, München und Basel 2011
- Booth, T./Ainscow, M./Kingston, D.:* Index für Inklusion (Tageseinrichtungen für Kinder). Lernen, Partizipation und Spiel in der inklusiven Kindertageseinrichtung entwickeln. GEW, Frankfurt a.M. 2006
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (Hrsg.):* Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderung. Redaktion 53107 Bonn, Stand Januar 2010, Bestell-Nr. A 729. Publikationsversand der Bundesregierung: Postfach 48 10 09, 18132 Rostock, E-Mail: publikation@bundesregierung.de
- Ebert, S. (Hrsg.):* Die Kita als lernende Organisation. Kindergarten heute spezial. Herder, Freiburg 2010
- Ebert, S.:* Die KiTa als lernende Organisation. In: Zukunftshandbuch KiTa, Bildung & Soziales. Walhalla, Regensburg, Ausgabe vom April 2011, S. 1-10
- Fragner, J.:* Der gute Pädagoge aus der Sicht der Eltern, in: Der gute Lehrer, hrsg. v. S. Bäuerle, Metzler, Stuttgart 1989, S. 230-244
- Goll, H./Jaquier, M./Römel, J. (Hrsg.):* Kinder mit Anenzephalie und ihre Familien. Klinkhardt, Bad Heilbrunn 2009
- Grüber, K.:* Zusammen leben ohne Barrieren. Die Umsetzung der UN-Konvention für die Rechte von Menschen mit Behinderungen in Kommunen. Eine Veröffentlichung der Konrad-Adenauer-Stiftung e.V., St. Augustin/Berlin 2010 (ISBN 978-3-941904-18-7)
- Klein, F.:* Inklusive Erziehung und Bildung in der Kita. Heilpädagogische Grundlagen und Praxishilfen. Bildungsverlag EINS, Troisdorf 2010
- Hentig, H. von:* An dem, was wirklich ist, erkennen, was möglich ist. In: Neue Sammlung, 16. Jg., 1976, S. 199-209
- Käßmann, M.:* In der Mitte des Lebens. Herder, Freiburg 2009
- Kreuzer/M. Ytterhus, B. (Hrsg.):* „Dabeisein ist nicht alles“ – Inklusion und Zusammenleben im Kindergarten. 2. Auflage, Reinhardt, München und Basel 2011
- Kron, M.:* Kindliche Entwicklung und die Erfahrung von Behinderung. AFRA, Frankfurt a. M. 1988
- Kron, M.:* Integration als Einigung – Integrative Prozesse und ihre Gefährdungen auf Gruppenebene, in: M. Kreuzer/B. Ytterhus (Hrsg.): „Dabeisein ist nicht alles“ – Inklusion und Zusammenleben im Kindergarten. 2. Auflage, Reinhardt, München und Basel 2011, S. 190-200
- Kron, M./Papke, B./Windisch, M.:* Zusammen aufwachsen. Schritte zur frühen inklusiven Bildung und Erziehung. Klinkhardt, Bad Heilbrunn 2010
- Krenz, A.:* Der „Situationsorientierte Ansatz“ in der Kita. Grundlagen und Praxishilfen zur kindorientierten Arbeit. Bildungsverlag EINS, Troisdorf 2008
- Krenz, A.:* Beobachtung und Entwicklungsdokumentation im Elementarbereich .OLZOG Verlag, München 2009a
- Krenz, A.:* Professionelle Öffentlichkeitsarbeit in Kindertagesstätten. Grundlagen einer kompetenten Selbstdarstellung für Kindergarten, Kindertagesstätte und Hort. Bildungsverlag EINS, Troisdorf 2009b
- Laing, R. D.:* Phänomenologie der Erfahrung. Suhrkamp, Frankfurt a. M. 1969
- Landeshauptstadt Hannover.* Projekt Koordination Elternbildung, in:

- <https://e-government.hannover-stadt.de> 2010
- Langer, I./Schulz von Thun, F./Tausch, R.:* Sich verständlich ausdrücken. 9., neu gestaltete Auflage. Reinhardt, München und Basel 2011
- Lutz, B./Knauf, T.:* Kinder suchen Sinn, Wahrheit und Glück. Cornelsen, Berlin/Düsseldorf/Mannheim 2009
- Marquart, M.:* Pressemitteilung, Berlin, den 04. 05. 2007, Erklärung des Landesbeauftragten für Menschen mit Behinderung zum 5. Mai, dem europäischen Protesttag für Gleichstellung und gegen Diskriminierung der Menschen mit Behinderung im Jahr der Gleichstellung für alle 2007, unter:
<http://www.berlin.de/lb/behi/presse/archiv/20070504.0910.77220.html>
- Radtke, P.:* Würdigung des Instituts Mensch, Ethik und Wissenschaft, in: IMEW-Newsletter 06/2009, S. 4
- Römer, F.:* Arme Superkinder. Wie unsere Kinder der Wirtschaft geopfert werden. Beltz, Weinheim 2011
- Schlobach, U.:* Wir lernen mit schwerst geistig Behinderten. Unveröffentlichte Examensarbeit. Universität Würzburg 1982
- Vetter, S.:* Persönliche Mitteilung an den Verfasser. Jena 2011
- Zöllner, D.:* Ein Kind als Schadensfall?, in: behinderte menschen. Zeitschrift für gemeinsames Leben, Lernen und Arbeiten, 31. Jg., Heft 2, 2009, S. 70

Autor

Ferdinand Klein, Prof. em. Dr., Dr. et Prof. h.c.

Fakultät für Sonderpädagogik Reutlingen der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg in Verbindung mit der Universität Tübingen, Gastprofessor an der Gusztáv-Bárczi-Fakultät für Heilpädagogik der Eötvös-Loránd-Universität Budapest und der Pädagogische Fakultät der Comenius-Universität Bratislava

Anschrift: Mühlmoosstraße 2, D-83043 Bad Aibling, E-Mail:
ferdinand.klein@yahoo.de

