Inklusive Frühpädagogik

Ferdinand Klein

Für Prof. Dr. med. Gerhard Neuhäuser zu seinem 80. Geburtstag in Dankbarkeit und Verehrung.

Ausgangslage

Die UN-Behindertenrechtskonvention aus dem Jahre 2006, die seit dem 26.03. 2009 in deutsches Recht umzusetzen ist, hat in Krippen und Kindergärten einen Bewusstseinswandel angestoßen. Kinder mit Behinderung haben nun auf Elternwunsch einen Anspruch auf inklusive Erziehung, Bildung und Betreuung in der Kindertagesstätte (Kita). Die frühe Pädagogik wandelt sich nun zur inklusiven Pädagogik (Krenz/Klein 2013, 15). Bei diesem Wandlungsprozess darf der Begriff der Behinderung nicht der Dekategorisierung geopfert werden (Klein 2015, 75). Denn nur wenn ein Kind als behindert diagnostiziert wird, sind die zum Teil hohen kostenaufwendigen heilpädagogischen und medizinisch-therapeutischen Maßnahmen politisch durchsetzbar. Dem auf gesetzlich garantierte Hilfe angewiesenen Menschen mit Behinderung wird aber durch Dekategorisierung zuvor der begriffliche Boden entzogen. Behinderung ist ein politischer Rechtsbegriff und für die inklusive Frühpädagogik unentbehrlich (Klein 2015, 29ff; Klein 2012, 33ff).

Frühpädagogisches Handlungsfeld im Wandel

- In Studien- und Praxisbüchern (Albers 2012, Klein 2012 und 2015, König 2010, Krenz/Klein 2013, Kreuzer/Ytterhus 2013, Sarimski 2016), in Buchreihen, Handbüchern und Sonderausgaben zu Zeitschriften für Erzieher und Erzieherinnen wird die inklusive Frühpädagogik an zahlreichen Beispielen erläutert (Spitz-Güdden 2015) und bei Tagungen sowie Weiterbildungsveranstaltungen thematisiert. Es wird nach dem diagnostizierten individuellen Bedürfnis des Kindes mit Behinderung und seinem Unterstützungsbedarf gefragt. Insbesondere auch das Deutsche Jugendinstitut (DJI) widmet sich mit seiner Weiterbildungsinitiative Frühpädagogischer Fachkräfte (WiFF) in zahlreichen Expertisen dem Thema „Inklusion in der Frühpädagogik" (Klein 2015, 37; Rissmann 2015, 536).
- Für den Bereich der frühkindlichen Bildung zeigen die Daten des Statistischen Bundesamts, dass der überwiegende Teil der Kinder mit Behinderung in inklusiven Kindertageseinrichtungen gefördert wird. Trotz erheblicher Unterschiede zwischen den 16 Bundesländern kann davon ausgegangen werden, dass die meisten Bundesländer auf dem Weg zu einem „bedarfsdeckenden Angebot an inklusiven Bildungseinrichtungen" sind (Heimlich 2013, 336f). Während bei der Altersgruppe der Drei- bis Sechsjährigen bereits eine hohe Versorgungsquote erreicht worden ist, stellen sich mit dem Ausbau der Kinderkrippen neue Herausforderungen, um ein bedarfsdeckendes inklusives Bildungsangebot zu erreichen. Besondere Probleme bereiten Kinder mit unklaren Diagnosen, komplexer Behinderung, ADHS und Autismus-Spektrum-Störungen.
- Bei diesen Kindern, aber auch bei Kindern in belastenden häuslichen Lebensverhältnissen und Familien in Armutslagen arbeiten die Kitas mit Frühförderstellen eng zusammen. Nach ersten Erhebungen suchen Kita-Mitarbeiter

Frühförderung interdisziplinär, 35. Jg., S. 106 – 109 (2016)
DOI 10.2378/fi2016.art14d © Ernst Reinhardt Verlag

PDF bereitgestellt von Reinhardt e-Journals | © 2024 by Ernst Reinhardt Verlag
Persönliche Kopie. Zugriff am 26.04.2024
Alle Rechte vorbehalten. www.reinhardt-verlag.de

fachlichen Rat bei der Heilpädagogin, Ergotherapeutin, Logopädin, Psychologin, Physiotherapeutin oder Sozialpädagogin der Frühförderstelle besonders bei familiären Problemen, diagnostischen Fragen oder wenn der Förderprozess beim Kind ins Stocken geraten ist (Thurmair 2013, 33).

Auf dem Weg zur inklusiven Kita

Eine gelingende inklusive Bildungsarbeit in Kitas hat zuallererst die pädagogische Professionalität in den Blick zu nehmen, die im Wesentlichen Selbstbildung ist. Die Arbeit an sich selbst wird heute mit Begriffen wie Selbstmanagement oder Kompetenzausbildung beschrieben. Es geht bei der beruflichen Tätigkeit um eine persönliche Anstrengung zur Selbstführung, die keine beliebige Beigabe ist, sondern eine notwendige Verpflichtung moderner Professionalität. Besonders durch regelmäßiges Prüfen der praktischen Arbeit ist die Professionalität zu pflegen. Unumgänglich sind dabei Teamarbeit und Supervision. Dadurch wird Professionalismus verhindert, der Eigeninteresse vor das spezielle Bedürfnis und den individuellen Unterstützungsbedarf des Kindes stellt.

Eine Kita, die sich als lernende Organisation versteht und an ihrer konzeptionellen Weiterentwicklung arbeitet, wird nicht warten, bis die erforderlichen Voraussetzungen für die inklusive Arbeit geschaffen sind. Sie kann vielmehr durch ihre professionelle Mitarbeit zeigen, wie Inklusion zum Wohle aller Kinder möglich ist. Dadurch schafft sie aus der Praxis heraus die Bedingungen für die Weiterentwicklung der inklusiven Frühpädagogik.

Vor allem Leitungskräfte, aber auch pädagogische und therapeutische Fachkräfte, die sich als Bildungsträger für alle Kinder verstehen, werden im Team institutionelle, organisatorische, pädagogische und didaktische Grundsatzfragen aufwerfen und fragen: Wie können wir bei der inklusiven Erziehung das Wohlbefinden aller Kinder so stärken, dass sich jedes Kind zu einem beziehungsfähigen, zu einem lern-, spiel- und arbeitsfähigen Menschen entwickeln kann?

Folgende Fragen können den in der Rechtskonvention hervorgehobenen Bewusstseinsbildungsprozess leiten:

- Wie ist die Situation unserer Einrichtung?
- Wie versuchen wir der Verschiedenheit der Kinder zu entsprechen?
- Gibt es äußere und innere Barrieren des Zugangs?
- Wie werden die Eltern einbezogen?
- Wie können die therapeutischen Mitarbeiter mit ihrem Fachwissen das erzieherische Bemühen begleiten?
- Wie können die Methoden der Erziehung und die Methoden der Therapie einander ergänzen und sich wechselseitig zum Wohle des einzelnen Kindes vertiefen?
- Wie können Leiterin und Mitarbeiter das Zusammensein in der Gruppe und die Gruppenbildung so gestalten, dass bei allen individuellen Unterschieden sich jedes Kind akzeptiert fühlen kann?
- Werden klare entwicklungsfördernde Strukturen und Regeln beachtet?
- Sind mit den Kindern eindeutige Absprachen erarbeitet worden, die offen für weitere Vereinbarungen sind?
- Ist ein hinreichendes Menschenbild erarbeitet worden, das im Team realisiert werden kann?
- Werden die Probleme und Konflikte im Kleinteam oder Mitarbeiterteam dort angesprochen, wo sie entstanden sind oder sein könnten?
- Werden die Probleme und Konflikte unter dem Sachaspekt erörtert und einer Lösung zugeführt?

Die Fragen ermöglichen die Entwicklung der inklusionspädagogischen Professionalität, das Nachdenken über die eigenen Kompetenzen und das entwicklungsfördernde Miteinander von Erwachsenen und Kindern. Sie ermöglichen das achtsame miteinander Umgehen beim Spielen und Lernen, eine möglichst situationsgerechte Beziehungsge-

PDF bereitgestellt von Reinhardt e-Journals | © 2024 by Ernst Reinhardt Verlag
Persönliche Kopie. Zugriff am 26.04.2024
Alle Rechte vorbehalten. www.reinhardt-verlag.de

staltung, Ko-Konstruktion (das Teilen von Erfahrungen, von Gegenwart und Kenntnis im Sinne des sozialen Konstruktivismus), das bedürfnis- und bedarfsgerechte individuelle Fördern in der Gruppe. Hier können Kinder und Erwachsene miteinander wachsen und sich gemeinsam entwickeln, was „eine ganz neue Sicht auf Erziehung und Beziehung zwischen Erwachsenen und Kindern" zulässt (Tschöpe-Scheffler 2011, 27).

Studien (Albers 2012) bestätigen Wahrnehmungen bei der inklusiven Praxis: Kinder zeigen den Weg, wie Inklusion gelingen kann, sofern ihre natürlichen Lernprozesse nicht behindert, sondern möglichst „situationsgerecht begleitet und unterstützt werden" (Klein 2015, 45): 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 wollen. Wir können inklusive Prozesse auf zwei Ebenen beobachten:

- **Auf der innerpsychischen Ebene:** Das Kind mit Behinderung wird von den anderen Kindern in seiner individuellen Eigenart akzeptiert, ohne eigene Vorstellungen und Wünsche verdrängen zu müssen.
- **Auf der interaktionalen Ebene:** Kinder spielen und handeln in 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 unbefangener gehen sie miteinander um (Krenz/Klein 2013, 154).

Individualisierung und pädagogische Haltung

Die Beispiele veranschaulichen: Es geht der inklusiven Frühpädagogik um „Individualbesorgung" (Pestalozzi). Durch Individualisierung werden im Bildungsraum die vorhandenen Unterschiede wahrgenommen, bewusst genutzt und in einen produktiven Prozess individuellen und gemeinsamen Lebens und Lernens gewandelt.

- Individualisierung ist mehr als Differenzierung nach Leistungsmerkmalen, bedeutet Raum und Zeit geben für persönliche Neigungen, Interessen und Erfahrungen.
- Individualisierung ist nicht isolierte Einzelarbeit, sondern Begegnung und Austausch mit anderen Kindern und Erwachsenen.
- Individualisierung übersteigt methodische Maßnahmen und verlangt eine pädagogische Haltung, die Kinder als eigenständige Persönlichkeiten achtet, ihnen konkrete Möglichkeiten der Mitgestaltung und Mitverantwortung gibt (Klein 2015, 51).

Die Sozial- und Neurowissenschaften bestätigen eindrucksvoll das Individualitätsprinzip:

Würden wir zwei Kinder nach der gleichen Methode erziehen, dann würden wir einem Kind nicht mehr gerecht werden (Klein 2015, 51). Individualisierung verlangt eine einfühlsame pädagogische Haltung, die auf das Sein der Fachkraft gründet. Ihr Sein ist das erste Wirkende, ihr Tun steht an zweiter Stelle und zuletzt kommt erst das, was sie redet (Klein 2015, 26). Darauf weisen auch Forschungen über Spielgelneurone hin: Beobachtet die Erzieherin das Kind oder das Kind die Erzieherin, dann wird im Gehirn derselbe Bereich aktiv, der auch beim Beobachteten aktiv ist. Sieht man beide Aspekte als zwei Seiten einer Medaille, dann können wir sagen: Das einzelne Kind ist mit dem von der pädagogischen Fachkraft gestalteten Sozialraum „inklusiver Kindergarten" leiblich und emotional verbunden (Klein 2015, 216).

Abschließende Bemerkungen

1. Allein das Bereitstellen eines Kita-Platzes für ein Kind mit Behinderung und der Kontakt eines Kindes mit Behinderung zu anderen Kindern in der Gruppe reichen nicht aus. Notwendig sind spezielle pädagogische Kompetenzen, die eine gelingende Inklusion auch bei Kindern mit komplexer Behinderung ermöglichen (Sarimski 2016).

PDF bereitgestellt von Reinhardt e-Journals | © 2024 by Ernst Reinhardt Verlag
Persönliche Kopie. Zugriff am 26.04.2024
Alle Rechte vorbehalten. www.reinhardt-verlag.de

2. Es kann als gesichert gelten, dass Kinder mit Behinderung in sozialen Kontakten mit anderen Kindern vor allem sprachliche, kognitive sowie kommunikative und interaktive Kompetenzen entwickeln, die ihr Selbstwertgefühl und ihre Selbstwirksamkeit stärken. Auf dieser sicheren Basis machen sie die Erfahrung, etwas zu bewirken und dabei die persönlichen Stärken und Grenzen einzuschätzen (Klein 2015).
3. Der Weg der Kita zum „Ermöglichungsraum für alle Kinder" (Klein 2012, 15ff) ist politisch und fachlich gewollt und begründet. Es ist der Weg des Sisyphus, der nach der griechischen Sage dazu verurteilt war, einen Felsbrocken einen steilen Berg hinaufzuwälzen, von wo er kurz vor dem Gipfel immer wieder herunterrollte. Aber am Ende seines Weges ist er ein glücklicher Mensch geworden. Er bejahte sein Handeln und konnte in dieser trotzigen Vergeblichkeit eine Art Würde, ja Glück erleben (Klein 2015, 8).

Univ.-Prof. em. Dr. Dr. et Prof. h. c. Ferdinand Klein
Adalbert-Stifter-Straße 4 a
D-83043 Bad Aibling
Mail-Kontakt: ferdi.klein2@gmail.com

Literatur

Albers, T. (2012²): Mittendrin statt nur dabei. Inklusion in Krippe und Kindergarten. Reinhardt, München

Heimlich, U. (2013): Inklusive Bildung für Menschen mit Behinderung – eine lebenslaufbegleitende Perspektive. Zeitschrift für Heilpädagogik, 64 Jg., Heft 9/2013, 336 – 34

Klein, F. (2015²): Inklusive Erziehungs- und Bildungsarbeit in der Kita. Heilpädagogische Grundlagen und Praxishilfen. Köln Bildungsverlag EINS

Klein, F. (2012): Inklusion von Anfang an. Bewegung, Spiel und Rhythmik in der inklusiven Kita-Praxis. Köln, Bildungsverlag EINS (Vertrieb: Schaffhausen, SCHUBI Lernmedien)

König, A. (2010): Interaktion als didaktisches Prinzip. Bildungsprozesse bewusst begleiten und Gestalten. Köln, Bildungsverlag EINS

Krenz, A., Klein, F. (2013²): Bildung durch Bindung. Frühpädagogik: inklusiv und beziehungsorientiert. Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen

Kreuzer, M., Ytterhus, B. (Hrsg.) (2013³): „Dabei sein ist nicht alles" – Inklusion und Zusammenleben im Kindergarten. Reinhardt, München

Kron, M., Papke, B., Windisch, M. (Hrsg.) (2010): Zusammen aufwachsen. Schritte zur frühen inklusiven Bildung und Erziehung. Klinkhardt, Bad Heilbrunn

Rissmann, M. (Hrsg.) (2015): Lexikon Kindheitspädagogik. Carl Link, Köln/Kronach

Sarimski, K. (2016): Soziale Teilhabe von Kindern mit komplexer Behinderung in der Kita. Reinhardt, München

Spitz-Güdden, C. (Hrsg.) (2015): Inklusion im Kindergarten. OLZOG, München

Thurmair, M. (2013): Auf dem Schirm: Interdisziplinarität in der Frühförderung. Frühförderung interdisziplinär, 32/1, 17 – 34

Tschöpe-Scheffler, S. (2011⁶): Fünf Säulen der Erziehung. Wege zu einem entwicklungsfreundlichen Miteinander von Erwachsenen und Kindern. Patmos, Ostfildern

PDF bereitgestellt von Reinhardt e-Journals | © 2024 by Ernst Reinhardt Verlag
Persönliche Kopie. Zugriff am 26.04.2024
Alle Rechte vorbehalten. www.reinhardt-verlag.de