Staatsinstitut für
Frühpädagogik und Medienkompetenz



Lust und Mut zur Inklusion in Kindertageseinrichtungen

Handreichung zur Öffnung von Kindertages-einrichtungen für Kinder mit Behinderung

www.ifp.bayern

Lust und Mut zur Inklusion in Kindertageseinrichtungen

Handreichung zur Öffnung von Kindertages-einrichtungen für Kinder mit Behinderung

Staatsinstitut für Frühpädagogik und Medienkompetenz

3. überarbeitete Auflage 2026
mit Erweiterungen zum Thema Autismus-Spektrum

IFP-Autorinnenteam:
Claudia Wirts, Monika Wertfein,
Claudia Goesmann,
Claudia Frank, Janina Wölfl

Unter Mitarbeit von:
Eva Reichert-Garschhammer, Christa Kieferle,
Dagmar Winterhalter-Salvatore,
Christine Fiener-Schachtner & Angelika Seibold

„Wenn von Vielfalt als ‚Herausforderung und Ressource' gesprochen wird, wird dabei in erster Linie an die Vielfalt von Kulturen, Sprachen, Geschlecht, Alter, sozialer Herkunft und auch an die Vielfalt von Fähigkeiten und Charakteren gedacht. Aber im Unterschied zu der Vielfalt, die sich aus der Einzigartigkeit jedes Kindes in allen Kitas ganz automatisch ergibt, stellt sich die Situation der Kinder mit Behinderung immer noch ganz anders dar. Diversität als selbstverständlicher normaler Alltag in Kindertagesstätten ist eine soziale Realität, an der Kinder mit Behinderung oft nicht teilhaben können" (LÜPKE & TREMEL, 2011, S. 120).

Inhaltsverzeichnis

I. Inklusion verstehen 6

1.1 Vielfalt entdecken 7
1.2 Unterschiede zulassen 10
1.3 Gemeinsamkeiten wahrnehmen 11

II. Wege zur Inklusion 12

2.1 Der persönliche Weg zur Inklusion – Haltung und Menschenbild 14
2.2 Der fachliche Weg zur Inklusion – fachliche Weiterentwicklung 20
2.3 Der organisatorische Weg zur Inklusion – Team- und Organisationsentwicklung 22

III. Konkrete Schritte:
Ein neues Kind kommt – von der Aufnahme bis zur
interdisziplinären Unterstützungsplanung 30

3.1 Vor der Aufnahme 31
3.2 Das Kind kommt in die Kita 34
3.3 Was tun, wenn ein Kind erst nach Aufnahme Anzeichen einer Entwicklungsgefährdung zeigt? 42

IV. Konkrete Schritte:
Räume und Strukturen inklusiv gestalten 46

4.1 Innenräume und Spielmaterialien inklusiv nutzen 47
4.2 Das Außengelände einer inklusiven Einrichtung 55
4.3 Sozialräume erschließen 59
4.4 Tagesstrukturen anpassen 60
4.5 Alltagsaktivitäten inklusiv gestalten 62

Schlussbemerkung 64

Infosammlung und Adressen 65

Literaturverzeichnis 67

I. Inklusion verstehen

„Wir bestehen alle nur aus buntscheckigen Fetzen, die so locker und lose aneinanderhängen, dass jeder von ihnen jeden Augenblick flattert, wie er will; daher gibt es ebenso viele Unterschiede zwischen uns und uns selbst wie zwischen uns und den anderen." MONTAIGNE

„Jedes Kind ist mit seinen individuellen Voraussetzungen und Bedürfnissen bei uns willkommen" – dieser Anspruch kann in Kindertageseinrichtungen zu einer Bereicherung und Chance für alle Kinder werden. Damit er nicht zu einer pädagogischen Überforderung in Ihrer Einrichtung wird, ist für Sie und Ihre Kolleginnen und Kollegen die Auseinandersetzung mit Vielfalt in all ihren unterschiedlichen Dimensionen notwendig. Auf diese Weise werden Sie sich Ihrer Grundhaltung bewusst und können an den bereits bestehenden inklusiven Geist in Ihrer Einrichtung anknüpfen. Wie Sie diese Herausforderung angehen können, dazu haben wir Ihnen praxisnahe Anregungen zusammengestellt.

Da im deutschen Bildungssystem in der Regel sonder- und heilpädagogische Ressourcen nur dann zur Verfügung stehen, wenn beim Kind ein besonderer Förderbedarf festgestellt wurde, geht jeder integrativen Maßnahme eine notwendige Etikettierung voraus, die als solche der Idee von Inklusion widerspricht. Aber wer Inklusion leben will, muss auch mit Widersprüchen und dem Verzicht auf Eindeutigkeiten leben lernen (vgl. Prengel, 2014, S. 7). Inklusiv denken bedeutet die Zuordnung in Gruppen mit festen Zuschreibungen durch regelmäßige Selbstreflexion immer wieder zu durchbrechen. Denn: „Jedes Kind ist anders – aber jedes Kind ist auch gleich". Im Rahmencurriculum für frühpädagogische Studiengänge heißt es dazu:
„Kinder sind gleich und sie unterscheiden sich. Wo es um elementare Bedürfnisse geht [...] sind sie gleich. In der Einzigartigkeit ihrer Biografien und Lebenswelten sowie ihrer vielfältigen Gruppenzugehörigkeiten unterscheiden sie sich." (Robert Bosch Stiftung, 2008, S.85)

Beim Lesen dieser Broschüre werden Sie Ihr Verständnis von Inklusion weiterentwickeln können, doch legen Sie sich nicht alleine darauf fest. Sie werden durch Praxiserfahrung, Reflexion und neue Impulse immer wieder neue Sichtweisen und Aspekte dazu gewinnen.

Kurze Selbstreflexion

Welche Gedanken und Erfahrungen verbinden Sie bisher mit den Worten Teilhabe, Inklusion, Chancengleichheit?

1.1 Vielfalt entdecken

Täglich stehen Sie als pädagogische Fachkraft mittendrin im bunten Mosaik von Menschsein und erleben die Vielfalt der Kinder, Eltern und Teammitglieder. Schließlich begegnen Ihnen im Kita-Alltag zum Beispiel Jungen und Mädchen unterschiedlichen Alters, Kinder mit verschiedenem Temperament und Verhalten, Kinder unterschiedlicher Herkunft sowie mit unterschiedlichen Familiensprachen, Familien mit unterschiedlichem sozialen Status und Bildungshintergrund usw. Jedes Kind braucht Ihre besondere Aufmerksamkeit und Wertschätzung.

Stimmen aus der Praxis

„Mir geht es immer darum, dass man das einzelne Kind sieht – natürlich im Gruppenverbund – aber zunächst einmal das einzelne Kind mit seinen Bedürfnissen und ob der Kindergarten für die Bedürfnisse dieses Kindes vorbereitet ist. […] Man macht es ja immer fest an den Kindern, die besondere Bedürfnisse haben. Im Grunde aber hat jedes Kind besondere Bedürfnisse. Das ist ja eigentlich der Inklusionsgedanke."

Christine Hacker,*
Leiterin der Konsultations Kita
St. Nikolaus in Simbach

Die Kategorisierung in „Kinder mit Behinderung" und „Kinder ohne Behinderung" sollte bei Ihnen als Fachkraft nicht zu festen Erwartungen und damit Vorurteilen führen. „Das" Kind mit Behinderung und „die" Familie mit einem Kind ohne Behinderung gibt es nicht. Stattdessen kommen immer mehrere Verschiedenheiten zusammen. Das dreijährige Mädchen mit Down-Syndrom, das im Morgenkreis gerne alle Kinder mit Handschlag begrüßt, wächst beispielsweise bei einer alleinerziehenden evangelischen Akademikerin auf. Der sechsjährige Junge mit Entwicklungsverzögerung, der im Garten staunend alle erdenklichen Insekten entdeckt, ist der jüngste von drei Geschwistern in einer zweisprachigen Arbeiterfamilie. Auch im Team Ihrer Einrichtung finden sich durchweg Kolleginnen und Kollegen mit ganz individuellen Erwartungen, Vorerfahrungen und Kompetenzen. Eine inklusive Grundhaltung im Team könnte damit lauten: „Jedes Kind ist anders – jede Familie und jede pädagogische Fachkraft auch!" Denn ein Leitgedanke von Inklusion (von lat. Dazugehörigkeit / Einschluss) ist: „Es ist normal, anders zu sein!"

Neben dieser Offenheit für Vielfalt ist es auch wichtig, zu wissen, dass Menschen das Bedürfnis nach Ordnung und Sicherheit in die Wiege gelegt ist. Wir kategorisieren und ordnen nach bestimmten Kriterien, die unsere Umgebung oder Kultur als relevant beurteilt, um uns in der Komplexität der Welt zurechtzufinden. Häufig sind diese Kategorien hilfreich, z. B. kann uns das Erkennen von spezifischen Merkmalen eines alkoholisierten Menschen vor Konflikten schützen. Doch lassen wir uns auch schnell täuschen, z. B. wenn ähnliche Symptome (z. B. undeutliche Artikulation) aufgrund einer Kleinhirnschädigung auftreten. Eine falsche Fährte kann dann zur Diskriminierung der betroffenen Person führen, wie die nachfolgende Aussage einer jungen Frau mit Kleinhirnschädigung deutlich macht: „Ja, negativ ist halt, wenn ich irgendwo angerufen habe, bei fremden Leuten und die dann einfach den Hörer aufgelegt haben und meinten: Wenn Du wieder nüchtern bist, kannst Du wieder anrufen … " (Anna L., in: Wirts, 2001).

Auch Kinder nehmen Unterschiede bereits sehr früh wahr, bilden entsprechende Kategorien und entwickeln ein Bild von sich. Sie lernen dadurch, sich in der Welt zurechtzufinden. Wenn Kinder die Welt als geordnet und strukturiert erleben, empfinden sie Sicherheit. Selbst in schwierigen Situationen, wie bei einer Krankheit, oder einem persönlichen Versagen können sie darauf vertrauen, dass diese erklärbar sind und ausgehalten werden können (vgl. Klein, 2006).

Kurze Selbstreflexion

Wie würden Sie sich persönlich beschreiben? Schauen Sie in Ihr privates Lebensumfeld, Ihre Biographie, Ihre berufliche Situation. Achten Sie dabei auch auf Details, wie Gewohnheiten und persönliche Vorlieben.

*Die Interviews wurden im Kontext der Erstauflage 2013 geführt

Exkurs Autismus-Spektrum/ Neurodiversität: Was bedeutet das?

Jedes Kind nimmt seine Welt auf unterschiedliche Arten wahr, manche lernen sehr schnell neue Sprachen, andere können sich Gesichter schwer merken, manche lieben Ruhe, andere den Trubel…

Auch bei Kindern im Autismus-Spektrum finden sich vielfältige Besonderheiten, es gibt nicht DIE „autistische Wahrnehmung". Daher spricht man heute im Zusammenhang mit Autismus auch von Neurodiversität, einem Konzept, nach dem genauer auf die individuellen Besonderheiten geachtet und nicht nach „krank vs. gesund" unterschieden wird. Das Konzept der Neurodiversität wird neben der Diversität im Autismus-Spektrum auch bei anderen neurologisch bedingten Besonderheiten genutzt (z. B. AD(H)S, soziale Ängste, LRS).

Vor dem Hintergrund des Konzeptes der Neurodiversität kann Autismus ohne Bewertung als besondere Art des Denkens und des Seins beschrieben werden, z. B. hält das eine Kind mehr Lärm aus, das andere weniger, eines braucht sehr klare Regeln, ein anderes kann mit Unschärfen gut leben, ein Kind kann sich sehr gut in andere hineinversetzen, ein anderes kann Emotionen anderer nur schwer lesen…

Jedes Kind ist anders – das gilt für Kinder im Autismus-Spektrum, aber auch für alle anderen Kinder. Für ein inklusives pädagogisches Arbeiten müssen wir immer genau hinsehen, welche Besonderheiten da sind und was jedes einzelne Kind braucht.

Kinder im Autismus-Spektrum sehen die Welt manchmal „durch eine andere Brille", vielleicht am ehesten vergleichbar mit einer Kultur mit besonderen Regeln, die manchmal nicht sofort verständlich sind für die Umwelt. Z. B. tun sich viele Kinder im Autismus-Spektrum schwer, den nonverbalen Ausdruck oder die sprachlichen Mitteilungen anderer zu deuten. Einerseits können sie möglicherweise auf bestimmte sensorische Reize (z. B. Gerüche, taktile Reize) besonders sensibel reagieren, wohingegen ihnen andere Informationen einer Situation (z. B. sozialer Kontext, Mimik oder Gestik des Gegenübers) entgehen. Diese Wahrnehmungsbesonderheiten jedes einzelnen Kindes muss man kennen lernen, um Kinder im Autismus-Spektrum zu verstehen und gezielt unterstützen zu können (z. B. um Konflikte zu verstehen und Missverständnissen vorzubeugen).

Diese Broschüre wurde im Kontext der „Autismusstrategie Bayern" um Informationen zu diesem Thema ergänzt, daher wird hier auch der Begriff „Autismus-Spektrum" weiterhin verwendet. Da Neurodiversität ein sehr breit gefächertes Spektrum abdeckt, wird hier der spezifischere Begriff des „Autismus-Spektrums" verwendet, um auf die besondere Wahrnehmung dieser Kinder besser eingehen zu können.

Keine Frage, Kategorien helfen uns und wir brauchen Sie zur ersten Orientierung, aber sie können unsere Sicht auf die Dinge auch einengen und uns in die Irre führen, wenn wir sie nicht immer wieder hinterfragen. Gehen Sie daher möglichst flexibel und vorurteilsbewusst mit Ihren persönlichen Kategorien um und reflektieren Sie diese.

Nehmen wir an, es geht um die Annahme „Kinder im Autismus-Spektrum interessieren sich nicht für andere Kinder." Ein Vorurteil?!
Um Ihre Annahme zu überprüfen, beobachten und reflektieren Sie, wie ein bestimmtes Kind Sozialkontakte ganz konkret gestaltet:



Abb. oben: Lea tut sich schwer, Emotionen anhand des Gesichtsausdrucks zu erkennen. Ist Leon traurig, weil er in die Pfütze gefallen ist, oder lacht er, weil er darin spielt? Das erschwert ihr den Kontakt zu Leon, denn sie weiß nicht, ob er Hilfe braucht oder ob sie mitspielen kann.

Grafik: Sarah Brockmann

Wie kann ein Kind wie Lea im Kita-Alltag gut unterstützt werden? Beobachten Sie genauer:

- Wie nimmt Lea Kontakt zu Kindern oder Erwachsenen auf?
- In welchen Situationen fällt es ihr leichter, Sozialkontakte aufzunehmen?
- Wo braucht sie Unterstützung durch andere Kinder oder Erwachsene?
- Vielleicht interessiert sich Lea für andere Kinder und weiß nur nicht, wie sie reagieren soll.

Mit dieser reflexiven Haltung sind Sie für die Kinder Ihrer Einrichtung ein gutes Vorbild. Sie verhindern dadurch, in ein starres „Schubladendenken" zu verfallen. Denn wenn Sie Robert als „Robert" wahrnehmen und nicht als „den Autisten", werden dies auch die Kinder tun. Eine Studie von Huber (2011) konnte zeigen, dass eine positive Einstellung der Lehrkräfte bezüglich der Schulkinder mit Behinderung auch die Haltung der anderen Kinder positiv beeinflusst.

Foto: Sonia Epple Fotografie



1.2 Unterschiede zulassen

„Inklusion beinhaltet zwingend vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung. Sie zielt darauf, allen Kindern und Erwachsenen Erfahrung mit Vielfalt zu ermöglichen. Unterschiede fordern Kinder und Erwachsene kognitiv und sprachlich heraus, wenn sie zum Vergleichen, Aufeinander beziehen, Differenzieren anregen. [...] Daher ist eine der wichtigsten Aufgaben inklusiv tätiger Fachkräfte, präventiv und stetig Vielfalt deutlich zu machen. Varianzen des Gleichen sind der ideale Motor für Entwicklung, wenn Gespräche darüber in einer Sprache stattfinden, die anerkennend, respektvoll, einfach, sachlich, nüchtern und direkt ist." (Kobelt-Neuhaus, 2010, S. 22)

Wichtig ist nicht, dass alle Kinder das Gleiche tun oder die gleichen Aufgaben haben, sondern dass sich alle Kinder in der Form beteiligen können, in der sie dies können und wollen. Es werden immer Situationen vorkommen, in denen sich Bedürfnisse verschiedener Kinder oder zwischen einzelnen Kindern und der Gruppe gegenüberstehen. Für Sie als Kita-Fachkraft bedeutet dies Verantwortung und fordert das rechte Maß an Einfühlung und Offenheit.

Stimmen aus der Praxis

„Was die [Regelkinder] manchmal wirklich stört, ist dieses Gefühl ‚das Kind wird jetzt bevorzugt'. Warum ermahne ich dieses Kind jetzt fünfmal, bevor ich sage, `jetzt gehst du bitte mal raus aus dem Kreis' und das Regelkind nur zweimal. Das sind Situationen, wo ich dann erklären kann, dass dieses Kind einfach noch ein bisschen länger braucht es zu verstehen, weil es dem Kind schwerer fällt ruhig zu bleiben."

Andrea Zehetmair,
Pädagogin im St. Josefs-Heim in München

Spannend wird im Alltag die Balance zwischen den besonderen Bedürfnissen einzelner Kinder und den Bedürfnissen der Gruppe. Diese Balance gilt es in allen Kita-Gruppen zu finden.
Manchmal öffnet uns erst ein markanter Unterschied die Augen für die tatsächliche Verschiedenheit der Bedürfnisse aller Kinder.
Wenn ein Kind im Autismus-Spektrum z. B. Schwierigkeiten im Umgang mit unvorhersehbaren Situationen hat, benötigt es viel Struktur und Rituale im Alltag. Diese helfen nicht nur dem Kind im Autismus-Spektrum, sondern geben allen Kindern Orientierung und Sicherheit.

Schließlich setzt Inklusion immer auch Prozesse der Verständigung in Gang, um statt Ausgrenzung wieder soziales Miteinander zu ermöglichen. Ausgangspunkt sind hier oft die unterschiedlichen Sichtweisen im Team, aber auch von Eltern und Kindern. Dabei ist Bereitschaft erforderlich, die Position der jeweils anderen gelten zu lassen. Ziel solcher Einigungsprozesse ist die Anerkennung der Gleichwertigkeit aller Menschen.

1.3 Gemeinsamkeiten wahrnehmen

In den ersten beiden Kapiteln ging es viel darum, dass Vielfalt normal und jedes Individuum anders ist. Aber was uns als Menschen auch verbindet, ist, dass wir ein hohes Bedürfnis nach Akzeptanz und Zugehörigkeit haben. Gemeinsamkeiten zu finden ist daher neben der Akzeptanz von Vielfalt eine wichtige Aufgabe inklusiver Bildung. Ein Team, das sich auf den Weg der Inklusion macht, muss ein gemeinsames Werteverständnis entwickeln, gemeinsame Ziele entdecken und dafür sorgen, dass für alle Prozessbeteiligten das Grundbedürfnis nach Zugehörigkeit erfüllt wird. Nur wenn ich mich zugehörig und akzeptiert fühle, fühle ich mich wohl. Das gilt für Sie als Teammitglied genauso wie für die Ihnen anvertrauten Kinder.

Jedes Kind in Ihrer Einrichtung braucht Raum für seine Individualität und es braucht gleichzeitig einen starken Gruppenbezug, um eine Bezugsgruppenidentität zu entwickeln. Rituale wie der Morgenkreis sowie wiederkehrend gleich und nach ähnlichen Interessen zusammengesetzte Kleingruppen, wie z. B. Projektgruppen, beantworten das Bedürfnis nach Geborgenheit und sozialer Zugehörigkeit. Diesen Gedanken werden wir noch einmal vertieft in Kapitel 4 konkretisieren, in dem es um die Raum- und Zeitgestaltung in Kindertageseinrichtungen geht.

In der Elementarpädagogik ging es immer schon darum jedes einzelne Kind einzubinden und individuell mit seinen Stärken und Schwächen zu unterstützen. Inklusion betont, dass dies für alle Menschen und damit auch für Menschen mit Behinderung(en) gilt. Auch Kinder, die bisher v. a. in Sondereinrichtungen betreut wurden, sind ein Teil der Vielfalt, die uns Menschen ausmacht. Das heißt demnach nicht, dass es sich um eine gänzlich neue Leitidee handelt, denn neben allen Unterschieden gibt es noch mehr Gemeinsamkeiten, die Menschen verbinden.

Individualisierung, also das Eingehen auf besondere Bedürfnisse des einzelnen Kindes, muss mit gemeinsamer Sozialisationserfahrung Hand in Hand gehen, um gesellschaftliche Teilhabe zu ermöglichen. Inklusives Ziel ist es dabei: „Die Barrieren für Spiel, Lernen und Partizipation für alle Kinder abbauen, nicht nur für jene mit Beeinträchtigungen oder diejenigen, die als Kinder ‚mit sonderpädagogischem Förderbedarf' eingestuft werden" (Booth et al., 2012, S. 14).

Stimmen aus der Praxis

„Es ist klar, dass vielleicht Ängste bei Kindern mit Förderbedarf größer sind, aber im Prinzip sind das doch immer dieselben Problematiken. Selbst ein Kind, das schwerstmehrfachbehindert ist, hat einen Willen und möchte den durchsetzen. Es ist nicht so, dass man sich da auf ganz neue Themen einstellen muss."

Katharina Kastner,
Pädagogin im integrativen Kinderhaus der Hessing-Stiftung in Augsburg

Reflexionsanregungen

- Welche grundlegenden Bedürfnisse haben alle Kinder und wie gehen wir in unserer Einrichtung auf diese ein?
- Wo ist ein inklusiver Geist in unserer Einrichtung vorhanden, mit welchen Verschiedenheiten der Kinder, Eltern und im Team gehen wir bereits selbstverständlich um?
- Welche unterschiedlichen Dimensionen von Verschiedenheit fallen Ihnen ein, mit denen ein Kind beschrieben werden kann? Denken Sie auch an Aspekte wie Temperament, Vorlieben oder Essgewohnheiten. Konzentrieren Sie sich auf individuelle Merkmale des Kindes.
- Mit einem Kompetenzbarometer können Sie der Verschiedenheit in Ihrem Team auf die Spur kommen. Überlegen Sie gemeinsam Aussagen, zu denen sich jedes einzelne Teammitglied selbst individuell einordnet, und reflektieren Sie Unterschiede und Übereinstimmungen wertfrei. Achten Sie besonders auf Ressourcen für die gemeinsame Arbeit.

Beispiele für Aussagen sind: "Mir fällt es leicht, über meine Stärken zu reden. Ich brauche oft Rückmeldung zu meiner Arbeit. Ich habe sehr unterschiedliche Interessen..." Als Kategorien zur persönlichen Einschätzung auf einer Skala bieten sich an: stimmt gar nicht / stimmt eher nicht / stimmt eher / stimmt völlig.

II. Wege zur Inklusion

Im folgenden Kapitel geht es nun um die ersten Schritte, die Sie und Ihr Team angehen können, um sich auf den Weg der Inklusion zu begeben. Vielleicht möchten Sie die wichtigen Themen zur Inklusion gemeinsam im Team Schritt für Schritt erarbeiten. Hierzu können Ihnen die Reflexionsfragen am jeweiligen Kapitelende helfen. Vielleicht sind Sie aber auch schon ein Stück auf dem Weg gegangen und suchen noch konkrete Anregungen, um weitere Entscheidungen zu treffen.

Fallbeispiel:
Ein Kindergarten wird inklusiv – der Evangelische Kindergarten in Aeschach

„Ich werde geliebt, weil ich da bin." Die seelischen Grundbedürfnisse nach Geborgenheit, Nähe und Orientierung sind Leitgedanken der fast hundertjährigen Einrichtung mit etwa 40 Kindern. „Die entscheidende Prägung erfährt ein Kind in seiner Familie und dies wollen wir so gut es geht unterstützen", heißt es in der Konzeption. Diese Haltung zeigt sich in einer intensiven Elternpartnerschaft. Seit dem Start in die Inklusion im Jahr 2005 sind im siebenköpfigen Team zwei Heilerziehungspfleger festangestellt.

Sich für Inklusion entscheiden und auf den Weg machen

„Das ist ein langer Prozess, der erst mal in Gang gebracht werden muss. Wir sind ganz unbedarft an das Thema gekommen über eine Einzelintegration. Das Wichtigste ist für mich dabei die Haltung; sich selbst mit dem Gedanken der Inklusion auseinandersetzen und generell offen und bereit sein und enge Strukturen und Normen zu verändern und jedes Kind erst einmal so anzunehmen, wie es hier ankommt.
(...) Ich begegne vielen Erzieherinnen, die furchtbar viele Ängste haben in dem Thema. Und wir haben einfach gesagt, wir wollen das Leben in unserer Einrichtung, wir sind offen, wir haben so erste Erfahrungen mit einem Kind mit Behinderung und befinden uns in Entwicklung hin zur Inklusion."

Die Unterstützung im Umwandlungsprozess

„Was sehr unterstützend war, sind Inhouse-Seminare für die Einrichtung, wo das ganze Team zum Thema Inklusion mehrere Tage hat und gemeinsam am Thema arbeitet.
Das hat sich bei uns über zwei bis drei Jahre hingezogen. Wir hatten da von der Hessing-Stiftung [jemanden] an der Hand und das hat uns allen geholfen, neben den themenspezifischen Fortbildungen. Man muss sich nach außen sehr stark transparent machen und vernetzen. Das ist wirklich das A und O."

Das gewachsene Selbstverständnis der Inklusion

„Am Anfang hatten wir noch so das Thema, darf man das überhaupt sagen, welch ein Kind einen erhöhten Förderbedarf hat oder nicht?' oder wie geht man damit um oder wie spricht man die Eltern an, darf man überhaupt das Wort Behinderung in den Mund nehmen?' Heute gehe ich ganz selbstverständlich damit um und jetzt bedeutet der Begriff Behinderung für uns, dass jemand behindert ist etwas zu tun."

Das multiprofessionelle Team wird inklusiv

„Wir hatten erst pro Stammgruppe einen Heilerziehungspfleger und dachten ‚die können dann mehr Entwicklungsberichte oder Vernetzungsgespräche übernehmen', aber inzwischen ist das eigentlich bei uns kein Thema mehr. Wir teilen unsere Kinder mit Behinderung auf und jeder macht alles. Das war am Anfang auch noch schwerer, vor allem was die Wertschätzung gegenüber unserer Bildungsarbeit angeht. Über die Jahre ist eine sehr gute Vernetzung entstanden, wir arbeiten so gut zusammen und die Fachdienste gehen bei uns ein und aus."

Strukturen und pädagogische Schwerpunkte finden, um Inklusion zu leben

Die Kinder erfahren mit ihren Bezugserziehern und in ihren Stammgruppen Bindung und Halt, können sich im offenen Kindergarten aber ihren Bedürfnissen und Interessen entsprechend frei bewegen. Besonders bewährt haben sich die täglichen Lernwerkstätten in kleinen Gruppen, für die sich die Kinder jeden Morgen mit Symbolkarten entscheiden.
„Man muss von sich selbst den Druck wegnehmen, dass jedes Kind zur gleichen Zeit das Gleiche machen und das gleiche Ziel erreichen muss, das haben wir ja oft als Erzieher. Man wächst so hinein. Man muss natürlich sehr flexibel sein, aber es ist sehr schön mit maximal acht Kindern zu arbeiten. Sich in diese Beobachtungsrolle zu stellen und zu schauen ‚nicht ich mach das Angebot', sondern ich schau, was die Kinder so mitbringen und wo die Interessen liegen.
Und ich gestalte dann die entsprechende Lernumgebung, dass die Kinder entsprechend ihrem Entwicklungsstand da arbeiten und lernen können."

Inklusion macht sich selbstständig

„Ich hatte gerade mit einer Kollegin ein kurzes Gespräch, in dem sie meinte ‚Inklusion läuft doch bei uns im Moment so richtig gut'. Ich mache es auch öfter daran fest, wenn mich jemand fragt ‚Wer ist denn hier Kind mit Behinderung?', dass ich es oft gar nicht mehr weiß. Ja, ich sehe und spüre da keine Unterschiede mehr und habe das Gefühl, dass es auch den Eltern so geht. Es ist schon so Alltag bei uns, dass wir uns da gar keine Gedanken mehr machen drüber."

Karin Witzigmann,
Leiterin des evangelischen Kindergartens in Aeschach

2.1 Der persönliche Weg zur Inklusion – Haltung und Menschenbild

„Es gibt Dinge, die wir lernen müssen, bevor wir sie tun können. Und wir lernen sie, indem wir sie tun." ARISTOTELES

Manche Dinge lernt man erst und tut sie dann, andere lernt man, weil man sie tut. Zunächst muss in jedem Fall die Offenheit im Team da sein, sich auf neue Herausforderungen einzulassen. Zudem gilt es gemeinsam ein grundsätzlich wertschätzendes Menschenbild zu entwickeln und zu leben. Die eine Einrichtung hat eine konkrete Anfrage eines Kindes und nimmt dies zum Anlass, in die Inklusion hineinzuwachsen. Eine andere Einrichtung will sich öffnen und wählt bewusst aus, welche Herausforderungen das Team als ersten Schritt in die Inklusion angeht. Wichtig ist es, das eigene Handeln, Fühlen und Denken selbst und im Team zu reflektieren. Denn die bloße Anwesenheit eines Kindes mit Behinderung garantiert noch keine gelebte Inklusion – Ihre Haltung gegenüber jedem Kind macht den entscheidenden Unterschied, ob es sich bei Ihnen akzeptiert und zugehörig fühlen kann und ob die Umsetzung der inklusiven Pädagogik gelingt.

Inklusion setzt bei der Haltung an

Inklusion ist und bleibt ein Prozess. Ihre Umsetzung ist an keine theoretische und praktische Prüfung gebunden. Die persönlichen Ansprüche, Vorstellungen und Vorerfahrungen haben Auswirkungen darauf, ob Sie es sich zutrauen, eine inklusive Pädagogik zu gestalten. Doch wo kann in kleinen Schritten begonnen werden?

Jeder Mensch hat ein Menschenbild, eine Haltung mit denen er anderen Menschen begegnet. Diese Haltung zu reflektieren, ist ein guter Ansatzpunkt, wenn Sie inklusiv arbeiten wollen. In den Interviews mit erfahrenen Fachkräften inklusiver Einrichtungen, die für diese Broschüre durchgeführt wurden, wurden ein individueller Blick auf jedes Kind, Offenheit und ein wertschätzendes Menschenbild als zentrale Voraussetzungen für gelingende Inklusion hervorgehoben (s. u.).

Stimmen aus der Praxis

„Und dann sind wir eigentlich in Inklusion reingewachsen, weil wir ein Geschwisterkind angemeldet hatten. Die Mutter war schwanger und hat ganz normal das Baby mit angemeldet, wir hatten das große Kind hier und das Kind kam auf die Welt und hatte Down-Syndrom. Wir haben mit der Familie diese Situation mitbekommen und haben uns damit auseinandergesetzt: ‚das Kind ist bei uns auf der Warteliste, was machen wir denn jetzt'. Und haben dieses Kind dann – als Regelkind – aufgenommen und sind dann mit ihm in die Integration reingewachsen."

Eva Wallner,
stellvertretende Leitung der Kinderkrippe Regenbogenland in München

„Es fängt damit an, dass man sich erst mal aufmacht, bereit sein muss Inklusion machen zu wollen, das ist der erste Schritt. Im Bereich der Schule spricht man ja von einer Schulfamilie, da zählen auch die Eltern dazu, das Kollegium, die Kinder. Denen muss allen klar sein `wir wollen Inklusion machen'. Wenn wir das machen wollen, bringt das in unsere Einrichtung massive Veränderungen und Einschnitte. Es fängt an mit der Ausstattung der Einrichtung, mit der Ausstattung der Schule, die muss behindertengerecht sein und es geht weiter mit der personellen Ausstattung. Diese Einrichtungen müssen mehr Ressourcen haben, um die Kinder mit Förderbedarf auch entsprechend fördern zu können. Die Grund- und Hauptschullehrerinnen brauchen entsprechende Fortbildungen, sie müssen wegrücken von ihrem alten tradierten Bild von Unterricht. […] Und dann muss klar sein, für die Einrichtung, für alle Beteiligten: ‚welche Kinder können wir denn integrieren, welche Kinder können wir inkludieren'. Wenn eine Einrichtung sagt ‚Wir nehmen alle Kinder auf', dann muss sie sich das gut überlegen. Das ist ein sehr vollmundiges Unterfangen."

Heribert Riedhammer,
Leiter der Montessori-Schule der Aktion Sonnenschein in München

Stimmen aus der Praxis

„Unser Leitbild für die Gesamteinrichtung: Man muss davon ausgehen, dass jeder Mensch dieselbe Wertigkeit besitzt. Das ist ganz was Zentrales. Dass man Menschen nicht nach Leistungsfähigkeit einordnet, also nicht: Der ist super, der leistet viel und der ist schlecht, der leistet wenig. Aber das ist eigentlich die zutiefst christliche Haltung. […] Man muss ein positives, sehr positives Menschenbild haben. Was nicht heißt, dass man dann blauäugig sein muss. […] Für Manchen muss man sich in mancher Phase ein bisschen mehr anstrengen, für den anderen weniger."

Heinrich Mittermair,
Trägervertreter für den Kinder- und Jugendhilfebereich des St. Josefs Heims in München

„Man muss auf jeden Fall ein sehr wertschätzendes Menschenbild haben, dass man wirklich von innen heraus überzeugt ist, dass alle Menschen gleich sind, dass jedes Kind sein Recht hat optimal gefördert zu werden – in den Grenzen, die man hat oder die einem möglich sind – aber ich glaub es ist wichtig, ein sehr humanistisches Menschenbild zu haben."

Heribert Riedhammer,
Leiter der Montessori-Schule der Aktion Sonnenschein in München

„Das pädagogische Personal benötigt eine sehr große Offenheit […] für verschiedene Fähigkeiten und für die Gruppe. Man muss jeden Tag einen individuellen Blick mitbringen, natürlich mit Zielsetzungen und auch Rahmenplan […], aber man muss es doch immer individuell herunterbrechen auf die einzelnen Kinder. Auch Kinder ohne eine Behinderung profitieren sicher genauso von dieser individuellen Sichtweise, die entwickeln sich ja auch nicht linear."

Silvia Reißner,
Leiterin des Integrativen Kinderhauses der Hessing-Stiftung in Augsburg

Der Blick auf mich selbst als Ausgangspunkt von Inklusion

Fruchtbarer Ausgangspunkt auf dem Weg zur Inklusion ist ein Innehalten und die Beschäftigung mit der eigenen Biographie. Der eigene Lebenszusammenhang, die eigene Kultur, dient jedem Menschen als zentraler und meist unbewusster Ausgangspunkt seiner Einstellungen und Bewertungen.

Kultur umfasst unsere Normen und Werte und regelt, wie wir als Menschen zusammenleben. Um es konkret zu machen: Wie wir Trauer zeigen, über was wir lachen, woran wir uns orientieren und wie flexibel wir dabei sind, was wir vom Leben erwarten, all das gehört zu unserer Kultur. Viele Bereiche unserer Kultur sind uns nicht bewusst und es fällt uns häufig schwer, unsere Kultur sprachlich darzulegen.

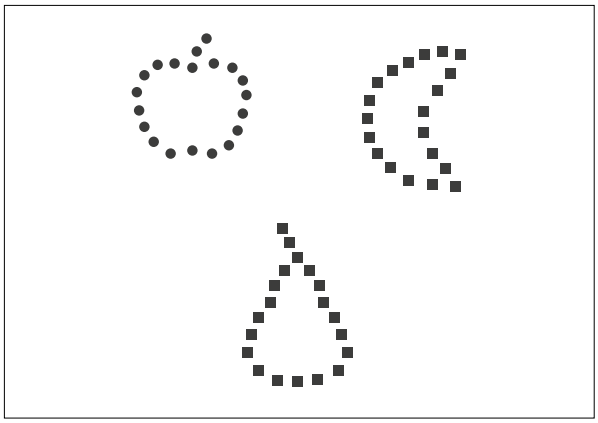
Kurze Selbstreflexion

Ein guter Ausgangspunkt, über Inklusion nachzudenken, sind Sie selbst. Mit welchen Facetten, Talenten und Sichtweisen bereichern Sie Ihre Einrichtung? Fallen Ihnen prägnante Situationen ein, in denen diese Seiten gesehen und geschätzt wurden?

Respekt vor Verschiedenheit, Gemeinschaft und Zugehörigkeit zu leben, ist eine Herausforderung, die jedem von uns persönliche Grenzen aufzeigt. Aber auch die Spannung auszuhalten zwischen dem „Besonders-Sein" und „Wie-alle-Sein", ist eine allgemeine Lebensaufgabe für jeden Menschen. Die offene Auseinandersetzung mit unserer Persönlichkeit hilft uns wahrzunehmen, wie Einzigartigkeit und Zugehörigkeit uns Menschen ausmacht. Auch im Blick auf das Gegenüber liegt die Chance, sich selbst zu erkennen. Dazu erläutert Feuser (1996 in: Schache, 2013, o.S.): „Wenn ich einem ‚behinderten' Menschen begegne, ihn anschaue und denke, wie er denn sein könnte, beschreibe ich mich selbst – meine Wahrnehmung des anderen. Ob ich die daraus entstehende Chance nutze, mich selbst zu erkennen, steht auf einem anderen Blatt!"

Exkurs Autismus-Spektrum

Wenn Sie nachfolgende Abbildung betrachten: Welche beiden Bilder gehören zusammen?



Grafik: Sarah Brockmann

Ein Kind im Autismus-Spektrum kommt vielleicht auf eine andere Lösung, weil es auf andere Dinge achtet (z. B. sieht es sofort, dass Birne und Mond aus Quadraten bestehen). Sie sehen in diesem Fall die Form, das Kind sieht die Details.

Kinder im Autismus-Spektrum haben häufig Schwierigkeiten, einzelne Wahrnehmungselemente in einen Gesamtzusammenhang zu bringen (sog. Zentrale Kohärenz). In unserem Beispiel erkennen sie dann z. B. nicht die Gesamtfigur (Apfel, Mond, Birne).

Emotionen können Einstellungsänderungen anstoßen

Auch wenn Ihre Haltung und Ihr Menschenbild Anschlussstellen für inklusives Arbeiten aufzeigen, können unangenehme Gefühle und Abwehr den Weg zum inklusiven Arbeiten begleiten.

Diese Hemmnisse haben grundsätzlich eine sinnvolle Funktion, indem sie uns schützen, Komplexität reduzieren und eigene Schwächen sichtbar machen. Stellen wir uns den inneren Widerständen, helfen diese unseren Lernprozess bei Veränderungen zu steuern und im individuellen Tempo in neue Einstellungen hineinzuwachsen. Achten Sie darauf, dass es bei jedem Teammitglied andere Ängste und Sensibilitäten gibt, die das Hineinwachsen in neue Einstellungen beeinflussen. Jede Kita-Fachkraft muss ihr individuelles Tempo gehen dürfen.

Kurze Selbstreflexion

Wie geht es Ihnen dabei, sich den Anforderungen der Inklusion zu stellen? Spüren sie Widerstände und Abwehrmechanismen? Welche? Denken Sie besorgt an Situationen, die Sie an Ihre Grenzen bringen könnten?

Emotionen leisten aber noch mehr. Sie unterstützen uns dabei, inklusiv zu arbeiten. Wenn Vertrauen, Fürsorge, Geduld und Liebe zu grundlegenden Werten einer inklusiven Pädagogik werden, können Verschiedenheiten und die damit verbundenen Spannungsfelder ausgehalten werden. Auch in Bildungsprozessen haben Emotionen einen zentralen Platz. Experimente in der Hirnforschung zeigen, dass Emotionen beim Lernen mitgelernt werden. „Wer also unter Angst lernt, aktiviert immer wieder diese Angst und kann deshalb nicht kreativ sein. […] Erfolgreiches Lernen ereignet sich in einer Atmosphäre der Achtung, Anerkennung, Wertschätzung und Begeisterung." (Klein, 2006, S. 6). Dies gilt auch für uns Erwachsene. Wenn Sie und Ihre Kolleginnen und Kollegen Freude an der Öffnung zur inklusiven Einrichtung haben, wird diese besser gelingen.

Die Bedeutung einer positiven Einstellung zu Inklusion

Die Einstellung zu Inklusion ist häufig stark von der Berufserfahrung mit Kindern mit Behinderung und von den inklusionsunterstützenden Ressourcen im beruflichen Kontext geprägt (Wölfl, 2023). Das kann bedeuten, dass sich die Einstellung zu Inklusion (auf persönlicher Ebene und im Team) mit wachsender Erfahrung in der Arbeit mit Kindern mit Behinderung und dem Aufbau von Expertise, durch die Teilnahme an inklusionsspezifische Fort- und Weiterbildungen, positiv verändert. Vielleicht ist es an der Zeit, „mutig zu sein" und erste Schritte in Richtung Inklusion zu wagen – die Einstellungen verändern sich dann häufig „im Tun".

Eine positive Einstellung zu Inklusion ist nicht der einzige Erfolgsfaktor für die konkrete Umsetzung von Inklusion. Andere Faktoren, wie eine erfahrene Leitungskraft, die über Fachwissen und ein solides Netzwerk aus Unterstützungspartnern verfügt, spielen ebenso eine wichtige Rolle. Eine positive Einstellung zu Inklusion kann jedoch den Veränderungsprozess

hin zu einer inklusiven Einrichtung beschleunigen und ist bedeutend für die Frage, wie Inklusion in einer Einrichtung umgesetzt wird (Wölfl, 2023). Positive Einstellungen zu Inklusion auf Leitungs- und Teamebene können dazu führen, dass Kinder nicht zu "Beistellkindern" (Roth, 2013) werden, sondern von echter Teilhabe im Kita-Alltag profitieren.

Stimmen aus der Praxis

„Dass es gut läuft in der Gruppe merkt man zum einen an der Stimmung. Man merkt es auch an sich selbst, an der eigenen Empfindlichkeit oder auch Belastung. Man geht da rein und hat ein Gefühl und eine Stimmung, die gerade in der Gruppe ist. Gerade in den Integrationsgruppen. Wir sehen das auch an den Kollegen, die nicht in der Integrationsgruppe arbeiten, die reinkommen und sagen: ‚Zur Zeit herrscht bei euch ein gutes Gefühl!' "

Andrea Zehetmair,
Pädagogin im St. Josefs-Heim in München

„Wir waren uns als Team da sehr einig, dass wir gesagt haben: ‚[Inklusion] ist eine Herausforderung für uns und das würden wir gerne machen und das würde uns Spaß machen, da würden wir uns gerne heranwagen.' Natürlich waren auch Unsicherheiten dabei: ‚Was kommt da auf uns zu, wie wird das werden, was bedeutet das in der Praxis für uns?' […] Überrascht hat uns, dass es eine recht normale Situation für uns alle war und das war schön und da ist auch das Team sehr nah zusammengerückt, weil wir da ganz viel im Austausch waren, viel gesprochen haben. Wir sind dann auch begleitet worden damals vom Integrationsfachdienst und der kam und hat einen Klausurtag zu dem Thema gemacht, dass wir noch einmal nachempfinden konnten, wie das ist, wenn man selbst behindert ist."

Eva Wallner,
stellvertretende Leitung der Kinderkrippe Regenbogenland in München

Reflexionsanregungen

- Welche Ängste oder Sorgen habe ich persönlich, wenn wir Kinder mit Behinderung aufnehmen? Dabei sind jeder Gedanke und die ausgelösten Gefühle wichtig und sollten gemeinsam im Team besprochen und ernstgenommen werden.

- Reden Sie die persönlichen Sorgen (anderer) nicht klein, sondern überlegen Sie gemeinsam: Was hilft uns, diese Sorgen zu reduzieren? Was können wir tun, damit wir uns gestärkt und kompetent fühlen?

- Welche Herausforderungen und Hindernisse für die Umsetzung der Inklusion sehen Sie in Ihrer Einrichtung? Durch die Hospitation in inklusiven Einrichtungen können Sie gemeinsam als Team Ideen für die Umsetzung in Ihrer Einrichtung entwickeln. Durch die Vernetzung mit anderen Einrichtungen eröffnen sich Chancen des mit- und voneinander Lernens.

- Was sind Ihre Stärken und Ihre Interessen im Bereich der inklusiven Bildung? Kommunizieren Sie im Team die Ressourcen und Kompetenzen jedes Teammitglieds und planen Sie gemeinsam, zu welchen Themen sie sich gemeinsam weiterbilden und zu welchen Schwerpunkten (z. B. vorurteilsbewusste Bilderbücher, Barrierefreiheit) sich einzelne Kolleginnen und Kollegen vertiefen, um Ressourcen zu bündeln. Auf diese Weise können Sie sich im Sinne eines multiprofessionellen Teams ergänzen und zusammenarbeiten.

„Erkenne dich selbst, bevor du Kinder zu erkennen trachtest. […] Unter ihnen allen bist du selbst ein Kind, das du zunächst einmal erkennen, erziehen und ausbilden musst.“ JANUSZ KORCZAK

Foto: Sonia Epple Fotografie



Notizen

2.2 Der fachliche Weg zur Inklusion – fachliche Weiterentwicklung

Ein Stolperstein bei der Umsetzung von Inklusion liegt im Selbstverständnis vieler frühpädagogischer Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen. Viele Jahre wurde davon ausgegangen, dass es ohne integrativen Schwerpunkt aus fachlicher, zeitlicher und räumlicher Hinsicht nicht möglich sei, Kinder mit Behinderungen aufzunehmen. Dies macht Widerstände in pädagogischen Teams gegen Inklusion verständlich (vgl. Kobelt- Neuhaus, 2010).



Abb. Blindeninstitut München - Foto: Dennis Weinmann

Die Einstellungen der Fachkräfte zu „Inklusion" bzw. „Behinderung" ist an Bedingungen gekoppelt. Studien zeigen, dass neben bestehenden Grundhaltungen und Wertvorstellungen auch Vorerfahrungen und die Qualifikation sowohl die Wahrnehmung als auch das pädagogische Handeln von Fachkräften maßgeblich beeinflussen können (Stoiber et al., 1998; Lieber et al., 1998; Mulvihill et al., 2002, Wölfl, 2023). Daher erfordert der Prozess von der Integration zur Inklusion nicht nur die Bereitschaft, die eigenen Kompetenzen für sich und im Team immer wieder zu reflektieren und weiter zu entwickeln. Jede Fachkraft braucht Gelegenheiten und zeitliche Ressourcen, um durch Fortbildungen und Hospitationen den Austausch mit anderen Einrichtungen sowie die Zusammenarbeit mit externen Fachdiensten und der Fachberatung ihre Kompetenzen zu erweitern (Guralnick, 2009; Heimlich & Behr, 2009). Die Weiterbildung einzelner Teammitglieder, z. B. zur Heilpädagogin oder zum Heilpädagogen, ist für das Team in der Regel eine große Bereicherung.

Als besonders effektiv haben sich Inhouse-Schulungen für das ganze Team erwiesen, sie können gezielt an die Bedürfnisse der Kolleginnen und Kollegen vor Ort anknüpfen und das Wissen ist haltbarer und transfersicherer, wenn mehrere Personen im Team darüber verfügen. Individuelle reflexive Lernprozesse gelingen besser in einer Wechselwirkung zwischen Erfahrung und Erkenntnis, wenn Fortbildungen sich mit Praxisphasen abwechseln. „Je deutlicher sich die Kursteilnehmerinnen in ihren Fragen ‚abgeholt' fühlen, desto leichter fällt es, die schrittweise Entwicklung zu planen (braucht Zeit), umzusetzen (braucht Praxisnähe) und zu reflektieren (braucht mindestens ein zweites Treffen)." (Kobelt-Neuhaus, 2011, S.26 f.)

Sonderpädagogische und interkulturelle Fachlichkeit, Wissen über das Leben in Armut, mit chronischen Krankheiten etc. sind wichtige Bereiche für eine inhaltliche Weiterentwicklung der Fachkräfte. Erarbeiten Sie sich spezielles Wissen über diese Fachthemen, besteht aber auch die Gefahr, das Kind auf die „typischen" Merkmale zu reduzieren. So wird plötzlich die türkische Familie in unserem Kopf zur „Familie mit muslimischer Kultur und eingeschränkten Frauenrechten" und wir übersehen dabei, dass die Mutter studiert und der Vater Atheist ist. Genauso ist nicht jedes Kind mit Down-Syndrom kontaktfreudig und musikbegeistert und nicht jedes Kind im Autismus-

Spektrum vermeidet konsequent Blickkontakt. Der inklusive Blick ist immer der individuelle Blick aufs Kind, der offen für die individuelle Lebenssituation und Wesensart ist. Ihre Fachlichkeit soll Ihnen helfen sensibel für entwicklungs- und bildungsrelevante Unterschiede zwischen den Kindern zu werden und den Blick zu öffnen, jedes Kind möglichst ganzheitlich mit all seinen Besonderheiten wahrzunehmen (vgl. Speck-Hamdan, 2011).

Stimmen aus der Praxis

„Im Jahre 2006 entschloss ich mich zu einer Weiterbildung zur ‚Heilpädagogin'. Der Bereich ‚Kinder mit Behinderung' hat mich persönlich angesprochen und es war mir ein großes Anliegen, noch mehr fachliches Wissen für dieses spezielle Arbeiten mit Kindern zu erlangen."

Maria Lechner,
Leiterin des Kindergartens St. Johannes
in Neustadt a. d. Aisch

„Ich glaube, da ist in der Ausbildung innerhalb der letzten Jahre viel passiert. Es wurde schon viel angerissen – gerade jetzt in dem Fachbereich Heilpädagogik, Pädagogik-Psychologie. Aber das meiste, finde ich, lernt man in der Praxis." „Das andere ist halt die Theorie. Das sind Definitionen von Syndromen oder auch die Dokumentation, klar macht man das auch mal [in der Ausbildung], aber wirklich gelernt und Erfahrung gesammelt hat man dann in der Praxis."

Julia Zue und Andrea Zehetmair,
Pädagoginnen im St. Josefs-Heim in München

Eine anspruchsvolle Teilaufgabe inklusiven Arbeitens bilden Bildungs- und Entwicklungspläne (auch als Förderpläne bekannt). Für ihre Erstellung ist die Zusammenarbeit mit Fachdiensten (z. B. Frühförderstellen, niedergelassenen Therapeutinnen, MSH, mHFD etc.) oder Fachberatung notwendig. Diese Zusammenarbeit dient zwar in erster Linie der Unterstützung des Kindes, sie erweitert aber über den fachlichen Austausch hinaus auch die fachlichen Kompetenzen aller Beteiligten. Besonders gut gelingt der fachliche Austausch, wenn die Therapeutinnen auch mal am Kita-Alltag teilnehmen und z. B. dazu beizutragen, die Sitzposition beim Essen zu optimieren, Störschall für ein hörbehindertes Kind zu reduzieren, oder die Situation für ein Kind im Autismus-Spektrum besser zu strukturieren. Diese Zusammenarbeit am konkreten Fall hilft dem Team besonders gut, sich fachlich weiterzuentwickeln, sie wirkt in gewisser Weise wie eine kleine, individualisierte Fortbildung.

Reflexionsanregungen

- Welche Möglichkeiten der fachlichen Weiterentwicklung gibt es für uns?
- Welche Fort- und Weiterbildungen könnten einzelne Teammitglieder im Bereich Inklusion besuchen?
- Gibt es Möglichkeiten für Teamfortbildungen oder Input in der Teamsitzung durch kooperierende Fachleute (z. B. Logopädin oder Ergotherapeutin)?
- Können wir die Kompetenzen im Team z. B. durch die Einstellung einer Heilpädagogin oder eines Heilpädagogen erweitern?
- Wie können wir das Fachwissen der kooperierenden Fachleute für uns nutzbar machen (z. B. durch Hilfe bei bestimmten Problemstellungen, wie Anpassung der Sitzposition durch die Physiotherapeutin oder Tipps zur Unterstützung der Mundmotorik beim Essen durch die Logopädin) oder gezielte Austauschtreffen?
- Welche Möglichkeiten zum Austausch oder zur Hospitation bei erfahrenen Einrichtungen in unserer Nähe gibt es (z. B. Austauschtreffen inklusiv arbeitender Einrichtungen oder Konsultationseinrichtungen, Kontaktaufnahme zu Fachberatungsstellen, z. B. Autismus-Kompetenzzentren)?

2.3 Der organisatorische Weg zur Inklusion – Team- und Organisationsentwicklung

Der Weg zur Inklusion läuft parallel auf mehreren Ebenen. Diese Ebenen müssen jede für sich Raum zur Entwicklung haben und sind gleichzeitig stark verwoben. Fachkräfte beschreiben die Umwandlung als Ineinandergreifen von persönlicher Bereitschaft und Entwicklung, fachlichen Inputs und Prozessen im Team. Im Folgenden erfahren Sie Themen der Organisations- und Teamentwicklung, die Schritte auf dem Weg zur inklusiven Einrichtung sein können.

Um Veränderungsprozesse nachhaltig zu gestalten und um der Vision von einer inklusiven Kindertageseinrichtung näher zu kommen, ist die Einbeziehung des gesamten Teams erforderlich. Die Rolle der Leitung ist es, das Team sowie die Eltern und Kinder auf dem Weg zu führen, die Prozesse zu moderieren und die verschiedenen Bedürfnisse und Ideen zusammenzubringen. Auf diese Weise können alle ihren Beitrag leisten und am Entwicklungsprozess teilhaben. Leitungskräfte nehmen in Veränderungsprozessen wie diesen eine Schlüsselposition ein (Nentwig-Gesemann, Nicolai & Köhler, 2016).

Konzeptionsentwicklung

Die Weiterentwicklung zu einer inklusiven Einrichtung beinhaltet auch, dass die inklusive Ausrichtung in der Konzeption sichtbar gemacht wird.

Mustervorlagen zur Inklusion z. B. Konzeptionen von (Konsultations-)Einrichtungen können Ihnen bei der Weiterentwicklung des eigenen pädagogischen Konzeptes Orientierung geben. Da jede Einrichtung von einzigartigen Menschen besucht wird, ihr persönliches Profil besitzt und individuelle Rahmenbedingungen vorliegen, ist die fortlaufende Weiterentwicklung der Einrichtungskonzeption für jede Bildungseinrichtung wichtig. Eine Konzeption dient als Grundlage für die Bildungs- und Erziehungsarbeit. Wenn diese Grundlage gemeinsam erarbeitet wurde, kann sie auch leichter gemeinsam umgesetzt werden. Hilfreich sind hierbei gezielte Teamfortbildungen zum Thema Inklusion und Konzeptionsentwicklung. Darüber hinaus kann Teamsupervision die Moderation von Teamprozessen unterstützen, so dass sich das Team selbst besser auf die Inhalte konzentrieren kann.

Reflexionsanregungen

- Barrierefreiheit als inklusiver Anspruch gilt nicht nur für die Kinder, sondern auch für Eltern, Interessenten und Gäste. Die folgenden Fragen können Sie und Ihr Team dabei unterstützen, Zugangsbarrieren zu entdecken und abzubauen.
- Wie barrierefrei und inklusiv sind die Inhalte des Internetauftritts, der Konzeption und die Aushänge Ihrer Einrichtung für die Eltern und weitere interessierte Personen?
- Sind die Texte gut verständlich (in Leichter Sprache oder zumindest einfach formuliert)?
- Können Sie bedarfsgerecht auch mehrsprachige Elterninformationen anbieten?
- Sind die Informationen für alle interessierten Personen zugänglich?

Weitere konkrete Anregungen zur Barrierefreiheit in Kitas finden Sie im „Raum für Inklusion" unter: www.link.kita.bayern/inklusionsraum

Dort finden Sie auch spezifische Anregungen, wie Sie spezifische Barrieren in Ihrer Kita in bestimmten Bereichen (Hören, Sehen, Kommunikation, Motorik, Kognition und Verhalten) abbauen können.

Strukturelle Bedingungen – auch auf die Ressourcen kommt es an

In unseren Interviews mit Fachkräften inklusiver Einrichtungen zeigen sich der Personalschlüssel und die Gruppengröße als zentrale strukturelle Bedingungen für Inklusion. Der Nachdruck, mit dem die Fachkräfte für eine bessere Personalausstattung argumentieren, ist oft gekoppelt mit der Befürchtung, Inklusion könne als Sparmodell missbraucht hinter den erreichten Status quo integrativer Arbeit zurückfallen.

Stimmen aus der Praxis

„Ich wünsch mir jetzt nur, dass uns die zusätzliche Heilpädagogenstelle bleibt [...]. Dass die Rahmenbedingungen nicht zum Schlechteren verändert werden und dass sich da nichts groß ins Negative verschiebt."

Regina Gregg,
Erzieherin in der Kinderkrippe
Regenbogenland in München

„Einrichtungen, die inklusiv arbeiten, so wie wir, benötigen natürlich einen viel besseren Personal-Kind-Schlüssel. Kinder mit besonderen Bedürfnissen oder auch Krippenkinder brauchen mehr Betreuung, auch im pflegerischen Bereich. Da reicht der Personal-Kind-Schlüssel von 1 zu 10 nicht aus. Vor allem in Zeiten mit mehreren kranken Mitarbeitenden rudern wir sehr. Dann machen wir einen Spagat, der auf Dauer nicht zu leisten ist. Wir brauchen einen Schlüssel von 1 zu 7 oder 6. Wenn Inklusion gewünscht wird, müssen die Rahmenbedingungen stimmen, sonst geht es zu Lasten der Kinder und der Mitarbeiter sowie der pädagogischen Arbeit."

Maria Salosnig,
Leiterin der Konsultations-Kita
Kinderhaus Munckerstraße in Bayreuth

Ein guter Personalschlüssel ist wichtig, macht jedoch allein noch keine gute Pädagogik aus. Die Basis für gelingende Inklusion bildet vielmehr ein offenes und engagiertes Team, gut aus- und weitergebildete Kita-Fachkräfte und eine gute Vernetzung mit Fachdiensten. Auch die engagiertesten Kita-Fachkräfte kommen an ihre Grenzen, wenn die Gegebenheiten vor Ort durch knappe und wenig personelle Ressourcen grundsätzlich nicht auf besonders personalintensive Zeiten (z. B. Eingewöhnung, Pflegesituationen) ausgerichtet sind. Eine ständige Überforderung der Fachkräfte aufgrund von zu knappem Personal und fehlenden Springkräften – in der Einrichtung – bei kurzfristigen Ausfällen von Kolleginnen und Kollegen ist dann schnell die Folge.

Hinzu kommt, dass jede Fachkraft die Möglichkeit zur Auszeit und für Pausen braucht, ohne ein schlechtes Gewissen zu haben, die Kollegin oder den Kollegen in dieser Zeit alleine zu lassen. Wenn es Ihnen als Pädagogin oder Pädagoge nicht gut geht, können Sie auch nicht optimal für die Bedürfnisse der Kinder da sein, die Ihre volle Aufmerksamkeit brauchen.

Bei manchen Kindern ist es nicht gleich abzusehen, welche zusätzlichen Ressourcen für eine angemessene Entwicklungsbegleitung im Kita-Alltag nötig sein werden. So werden Kinder die besonders intensive Betreuung benötigen evtl. aufgenommen, ohne dass die personelle Ausstattung realistisch eingeschätzt werden konnte. In manchen Fällen bedarf es zum Wohle des Kindes auch des Erkennens der eigenen Grenzen, der realistischen Einschätzung, was die eigene Einrichtung leisten kann.

Wenn Sie eine niedrigschwellige externe Teamunterstützung benötigen, um allen Kindern gut im Kita-Alltag gerecht werden zu können, kann der mobile Heilpädagogische Fachdienst (mHFD) eine erste Anlaufstelle sein. Die staatlich finanzierten mHFD sind meist an Interdisziplinären Frühförderstellen angebunden. Wo in Bayern staatliche mHFD zur Verfügung stehen, können Sie unter www.hfd-bayern.de/standort-tabelle nachlesen, weitere Informationen zu Tätigkeiten und Kooperationen der mHFDs mit Kitas finden Sie im IVO-Vernetzungsbericht unter: www.ifp.bayern/de/projekt/ivo/

Stimmen aus der Praxis

„Wir sind bei einem ‚Integrationskind' auch schon einmal an die Grenzen gestoßen. Das war ein Kind, das hatte minütlich Krampfanfälle und es hat so eine intensive Betreuung gebraucht, auch intensive medizinische Betreuung, dass wir ihm mit der Integration nicht gerecht geworden wären. Weder ihm noch den anderen Kindern. Da haben wir dann die Eingewöhnung abgebrochen, weil wir da gemerkt haben, das Kind braucht eine ganz andere Situation. Also in solche Situationen kommt man schon und da muss man wirklich auch gucken, ist das jetzt der richtige Weg."

Eva Wallner,
stellvertretende Leitung der Kinderkrippe
Regenbogenland in München

Manchmal wächst man aber auch an seinen Aufgaben. Denken Sie an die ersten Kapitel dieser Broschüre: Vieles passiert erst im Laufe der Zeit und braucht den regelmäßigen Austausch im Team, die Reflexion

über eigene Einstellungen und mögliche Einstellungsänderungen im Umgang mit Verschiedenheit und die gemeinsame Suche nach verbindenden Gemeinsamkeiten.

Selbstfürsorge im Team

Selbstfürsorge beginnt bei jeder Mitarbeiterin und jedem Mitarbeiter und setzt sich in der Teampflege fort. Wichtiger Bestandteil ist die Aufmerksamkeit auf die Balance zwischen Anforderungen und bestehenden Ressourcen. Jedes Ungleichgewicht kann zu einer Überforderung und Überlastung führen, die mittel- und langfristig die Arbeitszufriedenheit und die Gesundheit im Team beeinträchtigen kann. Weitere Anregungen zur Fürsorge und Selbstfürsorge finden Sie im Reflexionskarten-Set „Feinfühlig reagieren – Verhalten reflektieren" (Mayer & Berkic, 2021)[1].

Wenn Sie in Ihrer Einrichtung die Möglichkeit haben, sich auf die Öffnung für Kinder mit Behinderung(en) vorzubereiten: Sorgen Sie rechtzeitig dafür, dass für Ihre Bedürfnisse als Kita-Fachkraft bzw. Leitung gesorgt ist. Stellen Sie sich immer wieder die Frage, ob die Neuerungen das Team überfordern oder Sie selbst an die Grenzen Ihrer Kräfte bringen. Lassen Sie sich Zeit mit Veränderungen, bis diese ohne persönliche Überforderung möglich sind. Machen Sie sich Ihre Ressourcen (persönlich und im Team) bewusst und holen Sie sich die Unterstützung, die Sie brauchen. Achten Sie auf Frühwarnzeichen, wie körperliche Reaktionen (z. B. Kopfschmerzen, Verspannungen), Gedankenschleifen (z. B. ständige Sorgen, Konzentrationsprobleme) oder negative Gefühle (z. B. Wut, Angst). Sie können frühzeitig auf zu hohe Belastung hinweisen.

Viele Träger unterstützen Maßnahmen zur Team- und Organisationsentwicklung, wie sie im Zuge der Öffnung zur inklusiven Einrichtung notwendig sind. Teamsitzungen, die nicht nur Organisatorisches beinhalten und in denen es um die gegenseitige fachlich-inhaltliche Unterstützung geht, sind für die Kolleginnen und Kollegen in der Regel eine Quelle von Kraft und Motivation. Die Teamleitung oder auch zuständige Teammitglieder können die wichtigsten organisatorischen Punkte schriftlich zusammenstellen, dann bleiben lange Diskussionen darüber aus und trotzdem sind alle informiert. Sind die organisatorischen Fragen schnell geklärt, bleibt mehr Zeit für Teamfragen. Gleichzeitig schafft dieses Vorgehen mehr Raum für pädagogische Themen.

Stimmen aus der Praxis

„Wir sind ein Team, das schon sehr lange zusammen ist und das sich sehr viel abspricht. Bei uns beinhalten Teamsitzungen kaum organisatorische Dinge oder nur das Notwendigste. Uns ist wichtig, dass in Teamsitzungen von den Kindern gesprochen wird, dass reflektiert wird: wie geht's den Kindern und uns denn oder wie können wir uns auch gegenseitig Hilfestellung geben. Ja auch mal, dass man sagt ‚ich hab das und das ausprobiert' oder ‚ich habe die und die Erfahrung gemacht' oder ‚ich hab dieses Kind so und so erlebt'. Wichtig finde ich, dass man da ganz viel miteinander spricht und eine sehr gute Zusammenarbeit hat, ich denke das ist das A und O, auch für Inklusion."

Christine Hacker,
Leiterin der Konsultations-Kita
St. Nikolaus in Simbach

Multidisziplinäre Teams und Netzwerke

Um die vielfältigen Anforderungen, die eine inklusive Pädagogik an die Einrichtungen stellt, schultern und eine fortlaufende Qualitätsentwicklung und -sicherung der fachlichen Arbeit gewährleisten zu können, brauchen Sie als Pädagogin und Pädagoge vor Ort in den Kindertageseinrichtungen die Unterstützung durch externe Expertinnen und Experten (z. B. Unterstützung durch interdisziplinäre Frühförderstellen und Fachberatung oder verschiedene Therapeutinnen und Therapeuten). Denn: Eine Pädagogik der Vielfalt kann nur im Verbund gelingen.

Der interdisziplinäre Dialog zwischen Fachkräften bzw. Institutionen und die lebendige Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams ist Grundbedingung inklusiven Arbeitens. Dies kann durch die enge Kooperation mit externen Fachdiensten, aber optimalerweise auch durch die Erweiterung des pädagogischen Teams vor Ort stattfinden. So können Kindertageseinrichtungen davon profitieren, wenn frühpädagogisch geschulte Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen, Heilerziehungspflegerinnen, Heilerziehungspfleger oder Heilpädagoginnen und Heilpädagogen in pädagogischen Teams als feste Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter einbezogen sind.

[1] www.ifp.bayern/de/projekt/feinfuehligkeit-von-eltern-und-fachkraeften/

Stimmen aus der Praxis

„Die Heilpädagogin hat den fachlichen Hintergrund und bringt diesen auch ganz viel im Team ein. Es ist eine ganz große Bereicherung für uns, jemanden im Team zu haben, der das Wissen und die Fachlichkeit streut und wo man auf ganz viele Ressourcen zurückgreifen kann.
Dann können alle auch gut mit allen Kindern arbeiten."

Eva Wallner,
stellvertretende Leitung der Kinderkrippe Regenbogenland in München

In der pädagogischen Arbeit legen die verschiedenen Professionen unterschiedliche Schwerpunkte und bringen ihre entsprechenden Fachkompetenzen in die Arbeit ein. Durch diese interdisziplinäre Zusammenarbeit, z. B. Fallbesprechungen am Runden Tisch, kann ein breiter Blickwinkel entstehen, der zu einer professionelleren Wahrnehmung der Entwicklung und der Kompetenzen eines Kindes führt.

Inklusion kann nur da gelebt werden, wo das jeweilige Kind die Versorgung und Begleitung findet, die es für seine individuellen Bedürfnisse benötigt. Aufgrund ihres Fachwissens können heilpädagogische Fachkräfte durch ihre Präsenz in der Einrichtung, für Team und Eltern erste niedrigschwellige Ansprechpartner sein. Dabei profitieren nicht nur die „Integrationskinder". In Bezug auf die Früherkennung von Entwicklungsauffälligkeiten oder auch die Zerstreuung von Sorgen über die Entwicklung eines Kindes sind hier alle Kinder im Blick. Aus Sicht der Eltern werden fachliche Netzwerke, neben der sozialen Einbindung des Kindes (Peers) und der Familie (Freunde, Nachbarschaft), als besonders förderlich im Sinne der Inklusion und sozialen Zugehörigkeit wahrgenommen (Beckman et al., 1998).

Die ICF als gemeinsame Sprache aller Disziplinen
Viele Akteure (Frühförderstellen, Kitas, Ärztinnen und Ärzte) arbeiten inzwischen auf Grundlage des bio-psycho-sozialen Modells der ICF (Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit). Dabei werden nicht nur die Körperfunktionen und -strukturen betrachtet, wie dies bei medizinischer Diagnostik früher häufig der Fall war, sondern auch die Umwelt- und persönlichen Faktoren in den Fokus genommen, die Teilhabe mit bedingen.

Die ICF ist eine Chance, dass nicht nur medizinisch-therapeutische Aspekte in der Förderplanung dominieren, sondern gleichwertig auch pädagogische Aspekte zum wichtigen Bestandteil werden. Das Ziel der Förderplanung ist die größtmögliche Teilhabe am Alltag. Die konkreten Ziele für jedes Kind sollten alle Akteure (Kita, Frühförderung, Kinderärztin/ Kinderarzt, Therapeutinnen/ Therapeuten…) gemeinsam mit der Familie festlegen.

Was heißt das konkret?
Ein Gesundheitszustand entsteht in Wechselwirkung zwischen Körperstrukturen und -funktionen auf der einen, Aktivitäten und Partizipation auf der anderen Seite. Dazu kommen Einflüsse von Kontextfaktoren.

Foto: Sonia Epple Fotografie



Fallbeispiel:

Marat ist vier Jahre alt und hat die Diagnose Autismus-Spektrum-Störung. In der folgenden Abbildung wird die Kommunikationsbeeinträchtigung von Marat anhand des ICF-Modells eingeordnet. Eine solche Einordnung kann in interdisziplinären Fallbesprechungen erfolgen und die Abstimmung der Aufgaben der verschiedenen Akteure zur Erreichung eines gemeinsamen Ziels erleichtern.

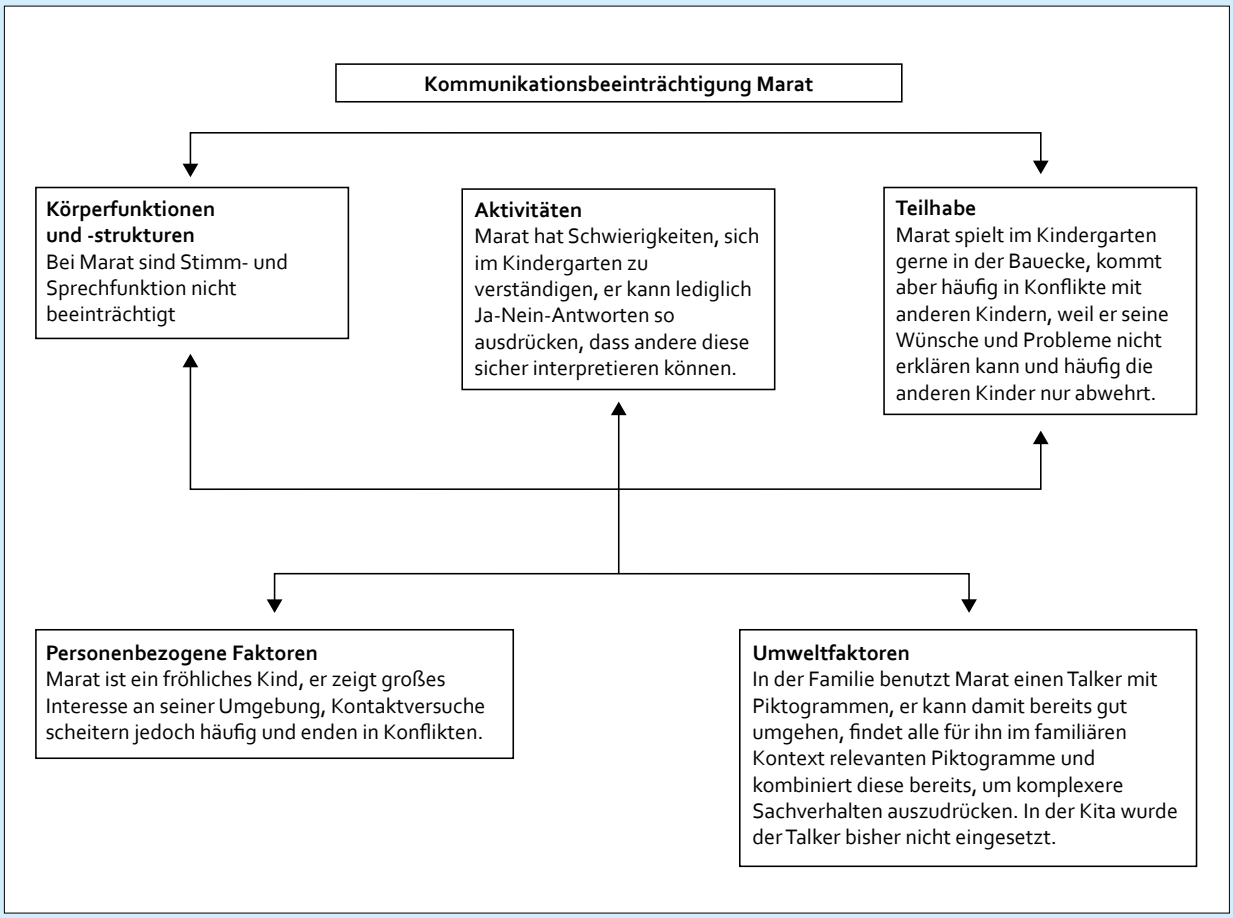


Abb. „Betrachtung anhand des ICF-Modells"

Die gemeinsame interdisziplinäre Einordnung anhand des ICF-Modells ermöglicht es der Kita, das Teilhabeproblem von Marat am Beispiel der Konflikte in der Bauecke zu benennen und die Eltern und Frühförderstelle sehen eine Lösung darin, dass der Talker Marat auch im Kindergarten helfen könnte, seine „Sprachlosigkeit" zu überwinden. Die Sprachtherapeutin aus der Frühförderstelle bietet daher an, einige Fördersitzungen in der Kita anzubieten, um dem Kita-Team, den Umgang mit dem Talker zu erklären und Marat zu helfen, mit dem Interesse der anderen Kinder an seinem Talker ohne Konflikte umzugehen. Dazu gehört auch, den anderen Kindern zu erklären, dass der Talker Marats „Stimme" ist, die nur er nutzen darf.

Die ICF soll helfen, den Blick nicht mehr nur auf die Funktionseinschränkungen zu richten, sondern immer zu fragen: Welche Teilhabeeinschränkungen bedingen diese und wie können therapeutische und pädagogische Ziele so geplant werden, dass sie für den Alltag eines Kindes echte Relevanz haben und ihm mehr Teilhabemöglichkeiten eröffnen?

Bei allen Formen von Behinderung und Entwicklungsauffälligkeiten sind die bayernweit rund 200 Frühförderstellen zentrale Partner von Eltern und Kindertageseinrichtungen. In den durchweg interdisziplinär arbeitenden Einrichtungen sind die Bereiche Pädagogik, Psychologie, Logopädie, Physiotherapie und Ergotherapie vertreten. Wichtige Leitlinien der Frühförderung sind das interdisziplinäre Zusammenwirken dieser Berufsgruppen und die Lebenswelt- und Alltagsorientierung der Hilfen. Konkret bietet die Frühförderung eine ausführliche interdisziplinäre Diagnostik, Beratung, Anleitung und Unterstützung der Eltern sowie Therapie und Förderung. Frühförderung begleitet Kinder und ihre Familien in ihrem Lebens- und Lernumfeld. Die Vernetzung mit anderen Angeboten und Einrichtungen im sozialen Umfeld des Kindes (wie zum Beispiel Kindertageseinrichtungen, Kinderärztinnen und - ärzte, Sozialpädiatrische Zentren) ist dafür Voraussetzung. Beispielsweise gibt es für Kinder mit Seh- oder Hörschädigung spezielle überregionale Frühförderstellen und für Kinder im Autismus-Spektrum ausgewiesene regionale Autismus-Kompetenzzentren (siehe: Tipps zur Vernetzung auf der Folgeseite).

Im Rahmenvertrag der Frühförderstellen ist ein inklusives Verständnis festgeschrieben, kindzentrierte Förderung ist immer mit Familien- und Lebensweltorientierung verknüpft. Die Unterstützung der Kinder kann daher auch zu Hause und in der Kita stattfinden. Interdisziplinäre Frühförderstellen bieten durch ihr offenes Beratungsangebot einen niederschwelligen Einstieg, der nicht zwingend in die gezielte Förderung und Therapie durch Spezialisten führen muss, hier können sich Eltern erste Informationen aber auch Unterstützung bei der weiteren Hilfeplanung holen. Auch die Angebote im Bereich der „Frühen Hilfen" können niedrigschwellige Unterstützungsangebote in den ersten Lebensjahren bieten. Daneben können niedergelassene Therapeutinnen und Therapeuten, die Mobilen Sonderpädagogischen Hilfen (MSH), psychologische und andere Fachdienste oder verschiedene Beratungszentren bereits bei der Planung und Umstellung Ihrer Einrichtung hilfreiche Partner sein (siehe auch Infosammlung und Adressen).

Sie können, je nach zeitlichen Ressourcen, Beratungsgespräche im Vorfeld führen oder sich Vorinformationen zu verschiedenen Behinderungsarten holen. Inklusion lebt hier von der je unterschiedlichen Expertise und bringt Ihnen im besten Fall einen lebendigen Prozess bei der Auseinandersetzung darüber, was Inklusion in der praktischen Arbeit heißen und was Ihre Einrichtung, Ihr Team von anderen lernen kann.

Ganz wichtig ist, dass Sie sich Zeitressourcen für Netzwerkarbeit schaffen. Das gilt nicht nur im Vorfeld, sondern insbesondere auch für den pädagogischen Alltag. Eine Logopädin, die z. B. nur kommt, um die Therapie mit einem Kind im Kindergarten abzuhalten, und dann sofort wieder geht, ist für das Kind nicht effektiv und für das pädagogische Team keine verfügbare Ansprechpartnerin. Alltagsintegrierte Therapie in Verbindung mit Tür-und-Angel-Gesprächen sind gute, leicht umsetzbare Möglichkeiten, das Netzwerk auch für die pädagogische Arbeit gewinnbringend zu nutzen. Die Erkenntnisse der Fachexpertinnen und -experten können dann leichter in das pädagogische Handeln der Kita-Fachkräfte im Alltag der Kindertageseinrichtung einfließen.

Voraussetzung zur Förderung eines Kindes durch externe Fachleute ist immer die Zustimmung bzw. Beantragung durch die Eltern.

Tipps zur Vernetzung

Informationen für Kitas zum Barrierenabbau finden Sie im „Raum für Inklusion" unter:
www.link.kita.bayern/inklusionsraum

Regionale Unterstützungsangebote für Kitas und Familien sind ab 2026 auf der interaktiven Landkarte „Wegweiser Inklusion Bayern" zu finden (verlinkt über den Raum für Inklusion).

Frühförderstellen und sozialpädiatrische Zentren in Ihrer Nähe finden Sie unter:
www.fruehfoerderung-bayern.de/fruehfoerderstellen

Die mobilen Sonderpädagogischen Hilfen (MSH) können bei den zuständigen Förderschulen vor Ort abgefragt werden.

Eine Übersicht über die Angebote im Bereich „Frühe Hilfen" (z. B. Erziehungsberatungsstellen, Kinderschutzangebote, Schreibabyambulanzen etc.) finden Sie unter: www.stmas.bayern.de/themen/kinderschutz-jugendschutz/gewalt-vernachlaessigung/koki.php/

Niedergelassene Sprachtherapeutinnen / Sprachtherapeuten, Logopädinnen / Logopäden, Physiotherapeutinnen / Physiotherapeuten, Ergotherapeutinnen / Ergotherapeuten, Psychotherapeutinnen / Psychotherapeuten oder Heilpädagoginnen / Heilpädagogen finden Sie im Branchenbuch oder auf den jeweiligen Homepages der Berufsverbände (siehe auch Infosammlung und Adressen).

Das Angebot und das Einzugsgebiet der mobilen Heilpädagogischen Fachdienste finden Sie unter:
www.hfd-bayern.de/standort-tabelle

Eine Übersicht über die Autismus-Kompetenzzentren in Bayern finden Sie unter:
www.stmas.bayern.de/themen/inklusion/autismus/

Verfahrenslotsen begleiten und unterstützen junge Menschen mit (drohender) Behinderung und deren Familien und sind an die jeweiligen Jugendämter angebunden.

Weitere Beratungsangebote und Fachdienste können Sie auch bei Ihrem zuständigen Bezirk oder Jugendamt erfragen oder deren Homepage entnehmen.

Eltern auf dem Weg zur Inklusion mitnehmen

Im deutschen Bildungssystem gab und gibt es eine lange Tradition der Separation von Kindern mit Behinderung(en) und der Bildung von eher homogenen Gruppen in Kindertageseinrichtungen. Vor dem Hintergrund der eigenen Kindheitserfahrungen stellt die gemeinsame Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern mit und ohne Behinderung für die meisten Eltern eine noch ungewohnte Neuerung dar. Sowohl die Eltern mit einem Kind mit Behinderung als auch die Eltern mit einem Kind ohne Behinderung wünschen sich eine optimale Kindertagesbetreuung und Bildungsunterstützung für ihr Kind. Und die meisten Eltern werden sich fragen, ob und wie es dem pädagogischen Team gelingen kann, allen Kindern gerecht zu werden.

Das Team und die Leitung sollten daher alle Eltern möglichst früh einbeziehen und auf den inklusiven Ansatz der Einrichtung hinweisen. Sicherlich sind schriftliche Unterlagen, etwa die Einrichtungskonzeption, wichtige Erstinformationen. Doch werden sie kaum genügen, um die Eltern von der inklusiven Idee zu überzeugen, und viele Eltern werden durch komplexe schriftliche Informationen nicht erreicht.

Stimmen aus der Praxis

„Wir haben ein großes Netzwerk mit vielen Schulen, dem Jugendamt, mit der HPT, mit dem Jean-Paul-Verein u.a. Sozialpädagoginnen unterstützen uns bei den Förder- und Hilfeplanungen für unsere SIP-Kinder (sozialintegrative Plätze für Schulkinder) und arbeiten wöchentlich bei uns in der Einrichtung mit. Wir werden unterstützt von verschieden Fachdiensten wie z. B. Frühförderung und Blindenfrühförderung. Wir haben uns ein umfangreiches Netzwerk aufgebaut, um eine optimale Förderung für die Kinder zu gewährleisten."

Maria Salosnig,
Leiterin der Konsultations-Kita
Kinderhaus Munckerstraße in Bayreuth

„Bei uns ist durch den jahrzehntelangen interdisziplinären Kompetenzaustausch bei allen ganz viel gewachsen, sowohl bei den Erziehern und Kinderpflegern als auch bei den Therapeuten [...]. Das ist ein täglicher Kompetenzgewinn auf der interdisziplinären Ebene. [...] Ich denke, dass es wirklich wichtig ist, [...] dass man sich Multiprofessionalität holen muss ...
Wir haben in der Krippe jetzt zum Beispiel ein Kind, das blind ist, und wir werden unterstützt von der überregionalen Frühförderstelle. Da waren wir im Gang unterwegs und da hat die Mitarbeiterin zu ihm gesagt: ‚Du musst die Hände voraus tun' ... Und klar, jetzt läuft er mit den Händen voraus."

Silvia Reißner,
Leiterin des integrativen Kinderhauses
der Hessing-Stiftung in Augsburg

Je konkreter die Eltern erfahren und nachvollziehen können, wie die Kinder untereinander und mit den Fachkräften das Miteinander gestalten und wie die Pädagogik der Vielfalt gelebt wird, desto eher werden sie verstehen, welchen Qualitätsgewinn der Weg zur Inklusion für alle Kinder mit sich bringt.

Stimmen aus der Praxis

„Ein einzelnes Kind kann ich integrieren. Inklusiv arbeiten tue ich dann, wenn ich eine Einrichtung komplett öffne. Wenn [...] die Eltern mit einem behinderten Kind wissen, sie können zu uns kommen, es gibt eine relativ hohe Wahrscheinlichkeit, dass das Kind mit vielen Nichtbehinderten in unserem Kindergarten einen Platz hat. [...] Man muss Plätze vor Ort schaffen [...] Ich schaffe eine Infrastruktur, die bedeutet, dass ein behindertes Kind sich völlig normal anmeldet im Kindergarten und dann auch hier hingeht."

Heinrich Mittermair,
Trägervertreter für den Kinder- und Jugendhilfebereich des St. Josefs-Heims in München

Wie lassen sich alle Eltern mit ins Boot holen und für ein inklusives Miteinander begeistern? Hier ist die Kreativität und Begeisterungsfähigkeit jedes Teams einer Kindertageseinrichtung gefragt. Aushänge über aktuell geplante Aktivitäten, Fotodokumentationen, die inklusive Bildungsprozesse veranschaulichen, und die Möglichkeiten für einen kurzen Austausch beim Abholen und Bringen der Kinder tragen dazu bei, dass Eltern gut informiert und eingebunden sind und die Kita-Fachkräfte als offene Ansprechpersonen für Fragen und mögliche Sorgen wahrgenommen werden. Gezielte Elternabende können darüber hinaus über die fachlichen Hintergründe der pädagogischen Arbeit im Hinblick auf Vielfalt und Kindorientierung informieren. Insbesondere Hospitationsangebote und Führungen durch die Einrichtung sind gute Möglichkeiten, Transparenz zu schaffen und inklusive Pädagogik für Eltern erlebbar zu machen.
Eine frühzeitige Einbeziehung und Partizipation von Eltern im Öffnungsprozess trägt dazu bei, dass sie Einblick in den pädagogischen Alltag haben und so sicher gehen können, dass ihr Kind – wie jedes andere Kind auch – Aufmerksamkeit und angemessene Unterstützung für eine gute Bildung und Entwicklung erhält.
Wichtig kann für Eltern auch die Information sein, dass das Team bei der Aufnahme von Kindern mit Behinderung(en) durch zusätzliches Fachpersonal (z. B. Heilpädagoginnen und Heilpädagogen, die Frühförderung usw.) unterstützt wird.
Um die Gemeinschaft der Eltern zu stärken, kann die Kita offene und regelmäßige Angebote wie z. B. ein Elterncafé gestalten. Auf diese Weise können sich interessierte Eltern in kleinerem Kreise kennen lernen und ins Gespräch kommen.

Auch bei der Konzeptionsweiterentwicklung können die Eltern und ihre Anliegen von Anfang an mit einbezogen werden. Optimal ist es, wenn der Elternbeirat an der Konzeptionsentwicklung beteiligt wird, da die Konzeption von allen beteiligten Personen gemeinsam getragen werden sollte. Die Einbindung kann hier von Anfang an eine Chance sein, auch die Elternperspektive zu gewinnen und zu berücksichtigen.

Die Rolle der Eltern als wichtigste Partner wird im Kontext der Aufnahme von Kindern mit Behinderung im folgenden Kapitel nochmals vertieft thematisiert.

Reflexionsanregungen

- Wie können wir als Team die Eltern für die Gewinne und Bildungschancen einer inklusiven Pädagogik sensibilisieren? (z. B. durch Fotodokumentationen an „sprechenden Wänden", die inklusive Bildungsprozesse sichtbar machen)
- Wie können wir Fachwissen an interessierte Eltern weitergeben? (z. B. einen Ordner mit Kontaktadressen von Therapeutinnen und Therapeuten, Hinweisen auf Internetseiten von Selbsthilfeorganisationen)
- Wo können wir Eltern oder den Elternbeirat auf dem Weg zur Inklusion stärker einbeziehen?
- Welche Kompetenzen oder Erfahrungen einzelner Eltern können uns als Team weiterhelfen und wie können wir diese Kompetenzen einbeziehen? (z. B. fachlicher Input versierter Eltern zu bestimmten Erkrankungen/Behinderungen, Hilfe bei der Weiterentwicklung der Konzeption, Mitgestaltung eines Elternabends durch fachlich versierte Eltern ...)

III. Konkrete Schritte:

Ein neues Kind kommt – von der Aufnahme bis zur interdisziplinären Unterstützungsplanung

Wenn der Übergang von der Familie in eine Kinderkrippe oder einen Kindergarten ansteht, stellen sich zunächst viele Fragen. Manche Fragen sind spezifischer und betreffen vor allem Kinder mit Behinderung. Viele Eltern von Kindern mit Behinderung machen die Erfahrung, dass ihr Kind nicht überall willkommen ist und das auch dort, wo Plätze und/oder Ressourcen verfügbar wären.

Die Eltern fragen sich: Welche Kita ist die Richtige für mein Kind? Welche Einrichtung nimmt mein Kind auf und kann gut für es sorgen? Wird die Pädagogin bzw. der Pädagoge mein Kind mögen und gut unterstützen können? Wie wird sich mein Kind fühlen, wenn es andere Kinder beobachtet und vielleicht nicht mitspielen kann? Sorgt die Pädagogin bzw. der Pädagoge dafür, dass die anderen Kinder auf mein Kind achtgeben? Haben wir (noch) die Wahl zwischen Sondereinrichtung, integrativer Einrichtung und Regeleinrichtung mit Inklusionsanspruch? Kann ein Regelkindergarten meinem Kind mit Behinderung wirklich gerecht werden?

Die Kita fragt sich: Wie müssen wir uns weiterentwickeln, damit wir dieses Kind aufnehmen können? Welche Ressourcen haben und brauchen wir künftig? Welche Kompetenzen müssen wir im Team entwickeln, um inklusive Pädagogik leben zu können? Wie werden die anderen Kinder reagieren und welche Regeln für unser Zusammenleben benötigen wir? Wie werden Eltern anderer Kinder auf die Öffnung für Vielfalt reagieren? Wann können wir uns Zeiträume für den Austausch mit Eltern schaffen, um diese am Prozess teilhaben zu lassen?

Diese Fragen sind auch hilfreich, um ins Gespräch zu kommen, wodurch die Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit den Eltern gestärkt wird.

Erfahrungsbericht einer Mutter

„Für uns heißt Inklusion erst mal, dass der heilpädagogische Kindergarten geschlossen wird, aber kein Amt den Kindergarten unterstützen will, der Lotta aufnimmt."

Auszug aus „Lotta Wundertüte. Unser Leben mit Bobbycar und Rollstuhl" (Roth, 2013, S. 237)

Erfahrungsbericht einer Mutter

Das erste Gespräch mit dem Kindergarten:
„Mutter: ‚Warum wollt ihr eigentlich so gerne behinderte Kinder aufnehmen?' Fachkraft: ‚Wir sind von der Inklusion überzeugt.'
Mutter: ‚Das sehen ja nicht alle so.' Fachkraft: ‚Ich sehe da gar keinen Diskussionsbedarf. Bei einem Regenbogen frage ich auch nicht: Muss gelb unbedingt noch sein? Rot und blau reichen doch auch schon. Gelb gehört eben auch dazu.' "

Auszug aus „Lotta Wundertüte. Unser Leben mit Bobbycar und Rollstuhl" (Roth, 2013, S. 215)

3.1 Vor der Aufnahme

1. Schritt: Eigene Grenzen und Möglichkeiten im Team klären

Viele Kindertageseinrichtungen haben bereits einen Plan, nach dem sie bei der Neuaufnahme eines Kindes mit einem zusätzlichen Unterstützungsbedarf vorgehen. Andere wiederum haben noch wenig Erfahrung damit.

Überlegen Sie zunächst im Team, wo Ihre persönlichen Grenzen liegen. Trauen wir uns z. B. die Aufnahme eines schwerstmehrfachbehinderten Kindes oder eines Kindes im Autismus-Spektrum zu? Ist unsere Einrichtung baulich geeignet für ein blindes Kind oder ein Kind im Rollstuhl? Manche Hindernisse lassen sich mit etwas Engagement aus dem Weg räumen, andere nicht. Oftmals verschieben sich diese persönlichen Grenzen mit der Erfahrung des Teams – Sorgen und Ängste einzelner sollten immer ernst genommen werden – wer noch Berührungsängste hat, darf auch erst mal eine Beobachterrolle bekommen und in die neue Situation langsam hineinwachsen.

Sondieren Sie aber auch, wer im Team vielleicht schon Erfahrungen im Bereich der Inklusion hat oder wer besondere Begeisterung für dieses Thema aufbringt. Dann ist diese Kollegin oder dieser Kollege vermutlich eine gute Erstkontaktperson für die Familie, denn die ersten Kontakte sind prägend für die weitere Zusammenarbeit.

Manchmal ist es hilfreich in dieser Phase der Entscheidung für oder gegen die Aufnahme eines Kindes mit Behinderung, die Erfahrungen anderer Kitateams einzubeziehen, z. B. im persönlichen Austausch, durch Hospitationen oder Netzwerktreffen (viele größere Träger organisieren Netzwerktreffen inklusiv arbeitender Einrichtungen). Wenn man den Alltag anderer inklusiv oder integrativ arbeitender Kitas sieht oder von deren Erfahrungen hört, kann das oft helfen, kreative Lösungswege für Hindernisse zu finden und eigene Sorgen und Ängste zu überwinden oder bei eigenen Problemen erfahrene Ansprechpartner zu haben und diese auch den Eltern an die Seite zu stellen.

2. Schritt: Erstes Kennenlernen von Kind, Eltern und Kita

Wenn im Team Bereitschaft besteht, sich auf das Kind mit besonderem Unterstützungsbedarf einzulassen, vereinbaren Sie einen Schnuppertag mit Eltern und Kind. So können Sie und die Eltern eine Vorstellung davon bekommen, ob es dem Kind bei Ihnen und Ihnen mit dem Kind gut gehen wird. Ist die Entscheidung zur Aufnahme getroffen, ist es Zeit für ein ausführliches Aufnahmegespräch zwischen Kita-Fachkräften, Eltern und ggf. weiteren Beteiligten.

Die ersten und wichtigsten Gesprächspartner sind für Sie als Kita-Fachkraft immer die Eltern des Kindes. Manche Eltern kennen bereits die Rolle der Experten, indem sie z. B. von Ärzten angesprochen wurden: „Was meinen Sie? Sie kennen Ihr Kind am besten …" (vgl. Roth, 2013). Zu einem ersten Informationsgespräch sollten die Eltern/Bezugspersonen und die zukünftigen Bezugspädagoginnen und Bezugspädagogen des Kindes anwesend sein. Bei der ersten Aufnahme eines Kindes mit Behinderung kann es hilfreich sein, wenn auch eine Trägervertretung/Fachberatung anwesend ist, um Rückendeckung und Know-how zu geben, z. B. zu Organisations- oder Finanzierungsfragen. Auch Therapeutinnen und Therapeuten, die bereits mit dem Kind arbeiten, können ihr Fachwissen bereits in dieser frühen Phase beisteuern, wenn Sie dies als hilfreich erachten.

Der Zweck eines solchen Gespräches ist es, Informationen auszutauschen und die benötigte Unterstützung für den Eintritt des Kindes in die Einrichtung zu vereinbaren. Nehmen Sie sich ausreichend Zeit dafür. Besprechen Sie individuelle Vorlieben, Interessen, Fähigkeiten des Kindes und Herangehensweisen sowie Hilfsmittel, die sich bewährt haben. Es ist äußerst wichtig, mit der Familie eine solide Verbindung zu entwickeln, da sie die verwundbarste Ressource bei der Planung von Hilfen ist. Und bitten Sie die Eltern um eine schriftliche Schweigepflichtsentbindung, damit Sie sich als Einrichtung z. B. mit den zuständigen Therapeutinnen und Therapeuten austauschen können.

Geben Sie den Eltern Raum, ausführlich und offen über Ihr Kind zu erzählen, um bereits wichtige Informationen für die Eingewöhnung zu erfahren. Besprechen Sie mit den Eltern auch, welche Interessen das Kind hat, was es gerne spielt, welche Situationen belastend für das Kind sein können und was ihm z. B. auch Trost

spendet oder es beruhigt. Die Sichtweisen der primären Bezugsperson des Kindes ergänzen die subjektiven Deutungen der Kita-Fachkräfte und ermöglichen alternative Planungsschritte und Angebote sowie eine gezielte Abstimmung der Eingewöhnung auf das Kind und seine Familie (vgl. Neuhaus u. a., 2014, S. 20).

Besprechen Sie offen mit den Eltern, welche Probleme es geben könnte, aber auch, worauf Sie sich freuen (neue Herausforderungen, positive Eigenschaften des Kindes, Zusammenarbeit mit Eltern und Therapeutinnen und Therapeuten als Ressource …).

Klären Sie dann mit den Eltern die konkreten nächsten Schritte, denn die bürokratischen Aufgaben sind nicht zu unterschätzen und Eltern und Einrichtung sollten gemeinsam an einem Strang ziehen, um das Beste für das Kind zu ermöglichen.

3. Schritt: Formalitäten vor der Aufnahme (in Bayern)

Im Folgenden finden Sie eine kurze Erläuterung der Verfahrensschritte für die Gewährung des erhöhten Gewichtungsfaktors (4,5) nach dem Bayerischen Kinderbildungs- und -betreuungsgesetz (BayKiBiG) für Kinder mit (drohender) Behinderung. Hierfür brauchen Sie eine Feststellung des Anspruchs auf Eingliederungshilfe. Voraussetzungen hierfür sind:

1. Beantragung von Eingliederungshilfe durch die Eltern
   - Die Beantragung der Eingliederungshilfe erfolgt durch die Personensorgeberechtigten (also meist die Eltern) beim zuständigen Bezirk (bei Schulkindern mit seelischer Behinderung beim zuständigen Jugendamt). Auf der Homepage des zuständigen Bezirks/ Jugendamts finden Sie i. d. R. die entsprechenden Formulare zum Download.
   - Zusätzlich müssen die Eltern ein aktuelles fachliches Gutachten einreichen (in der Regel reicht ein kinderärztliches Gutachten mit Diagnose und daraus möglichen oder bestehenden Entwicklungsverzögerungen; im Einzelfall sind zusätzliche kinder- und jugendpsychiatrische oder psychologische Gutachten nötig).
   - Sofern dem Antrag auf Eingliederungshilfe stattgegeben wird, legen die Personenberechtigten den Bewilligungsbescheid beim Träger der Einrichtung vor.
2. Der Träger wendet sich wegen des Abschlusses einer Leistungs- und Entgeltvereinbarung an den Bezirk (bzw. bei Schulkindern mit seelischer Behinderung an das Jugendamt)
3. Die Eingliederungshilfeleistungen des Bezirks sind in der Rahmenleistungsvereinbarung aufgelistet. Die Rahmenleistungsvereinbarung T-K-Kita sieht folgende Leistungen vor:
   - Personalkosten für zusätzlich erforderliches Personal
   - behinderungsbedingter Mehraufwand für Sachkosten
   - Ausgleich für verminderte Einnahmen bei den Elternbeiträgen
   - Fachdienststunden im Umfang von bis zu 50 Stunden pro Kindergartenjahr
   - Die Bezirke erbringen ihre Förderung in der Regel durch eine Anhebung des Gewichtungsfaktors 4,5 auf 5,5.
4. Besuchen mindestens drei Integrationskinder eine Einrichtung, so kann für zusätzlich erforderliches Personal die Gewährung des Faktors x beantragt werden.
5. In besonderen Fällen kann auch die Kostenübernahme für eine Individualbegleitung beim Bezirk oder Jugendamt beantragt werden, der das Kind während eines Teils oder während der ganzen Betreuungszeit begleitet.

Unterstützen Sie die Eltern auch im eigenen Interesse bei der Beantragung der Eingliederungshilfe, da die Vereinbarung zwischen Träger und Bezirk nicht rückwirkend abgeschlossen werden kann und Sie eine Refinanzierung zum erhöhten Gewichtungsfaktor erst ab einem späteren Zeitpunkt beanspruchen können, wenn die Beantragung nicht rechtzeitig erfolgt. Der Gewichtungsfaktor 4,5 kann bis zu sechs Monate auch ohne bestehenden Eingliederungsanspruch gewährt werden, sofern die Eltern einen Antrag auf Feststellung der Eingliederungshilfe gestellt haben und zwischen dem Träger der Einrichtung und dem Bezirk bereits eine Leistungs- und Entgeltvereinbarung existiert.

Sprechen Sie in jedem Fall im Vorfeld der Aufnahme eines Kindes mit besonderem Unterstützungsbedarf auch mit Ihrem zuständigen Träger, damit dieser die nötigen Vereinbarungen mit dem Bezirk oder Jugendamt in die Wege leiten kann.

Und ein wichtiger Hinweis zum weiteren Bildungsverlauf: Ein erhöhter Gewichtungsfaktor ist unabhängig von der Frage des weiteren Bildungsverlaufs zu sehen. Eltern können grundsätzlich entscheiden, ob sie ihr Kind an einer Grundschule oder, bei einem entsprechenden sonderpädagogischen Förderbedarf, an einem Förderzentrum anmelden.

Erfahrungsbericht einer Mutter

„Ein Integrationshelfer – das ist eine Person, die zusätzlich in den Kindergarten kommt und nur für Lotta zuständig ist. Ich habe das beim Sozialamt[2] beantragt. Vier Wochen, hat die Dame gesagt. So lange soll es dauern, bis eine Entscheidung fällt." (S. 227)

„Lotta geht seit vier Monaten in den Kindergarten. Ich warte immer noch auf einen Bescheid vom Sozialamt. [...] Muss ich jetzt auch noch Jura studieren, um Lotta helfen zu können?" (S. 234 ff.)

Auszüge aus „Lotta Wundertüte. Unser Leben mit Bobbycar und Rollstuhl" (Roth, 2013)

4. Schritt: Dokumentieren des Aufnahmeprozesses

Wenn Sie sich das Ziel gesetzt haben, sich zur inklusiven Einrichtung weiter zu entwickeln, halten Sie die einzelnen Schritte der Aufnahme im Team fest, besprechen Sie, was sich bewährt hat und was bei der nächsten Aufnahme optimiert und beachtet werden kann. So entwickeln Sie einen passgenauen Aufnahmeleitfaden für Ihre Einrichtung, in dem auch die notwendigen Verwaltungsabläufe ihren Platz finden. Sie sichern damit die Qualität und entwickeln diese kontinuierlich weiter. Erstellen Sie z. B. auch eine Sammlung mit Adressen zuständiger Personen (Bezirk, Träger, Beratungsstelle) und Kopien.



Abb. Blindeninstitut München - Foto: Dennis Weinmann

[2] In Bayern ist die Praxis der Bezirke sehr unterschiedlich (nähere Informationen unter www.bezirk-oberbayern.de/Soziales/Kinder-und-Jugendliche/Begleitung-und-Assistenz), das Sozialamt ist nicht zuständig.

3.2 Das Kind kommt in die Kita

1. Schritt: Eingewöhnung – einen guten Anfang finden

Der Übergang von der Familie in die Kinderkrippe oder den Kindergarten stellt für viele Kinder und ihre Eltern die erste längere Trennung nach einer Zeit des intensiven und engen Zusammenlebens dar. Dies kann in besonderem Maße für Kinder mit Behinderung(en) gelten, da diese eine besondere Fürsorge benötigen und oft mit weniger Kontakt zu anderen Kindern aufgewachsen sind.

Kinder, die noch wenig oder problematische Erfahrung mit Trennungen von Ihren Eltern und Hauptbezugspersonen gemacht haben oder sich grundsätzlich besonders schwer mit Veränderungen tun, benötigen ein besonders hohes Maß an emotionaler Sicherheit. Trennungen können dann besonders belastend für ein Kind sein. Die bisherigen Bindungs- und Trennungserfahrungen eines Kindes in seiner Familie sind entscheidend dafür, wie belastend eine Trennungssituation vom Kind und seiner (primären) Bezugsperson empfunden wird und wie sie sich jeweils verhalten. So kommen z. B. frühgeborene Kinder oder Kinder mit Behinderung, die von Geburt an viel Zeit im Krankenhaus verbringen mussten, bereits mit vielfältigen, nicht immer behutsam vorbereiteten Trennungserfahrungen in die Kita. Auch mussten manche Eltern schwere Verlustängste durchstehen, wenn nicht klar war, ob ihr z. B. frühgeborenes Kind die ersten Wochen überlebt. In solchen Fällen kann es für die Eltern besonders schwierig sein, ihr Kind in fremde Hände zu geben. Haben Sie Verständnis, wenn Eltern mehr Zeit für den Vertrauensaufbau zur Kita und das zeitweise Loslassen ihres Kindes benötigen.

Viele Eltern von Kindern mit Behinderung ringen noch stärker als andere Eltern mit der Frage, ob die Betreuung in der Kita für das Kind gut ist. Durch den Übergang von der Familie in die Kita sind alle Eltern herausgefordert, ihre Rolle als Mutter und Vater zu überdenken und neu zu definieren. In manchen Fällen ist dieser Prozess jedoch noch weit schwieriger, weil die Vergleichsnorm eine andere ist, es stellen sich daher auch spezielle Fragen (z. B. „Es tut Kindern gut, mit Gleichaltrigen zu spielen – aber gilt das auch für mein Kind?"). Nicht immer erfährt man als Kita-Fachkraft schon gleich die ganze Familiengeschichte, aber eine verständnisvolle und wertschätzende Berücksichtigung ungewohnten oder vielleicht sogar befremdlichen Elternverhaltens ist in jedem Fall wichtig.

Einladung zur Gedankenreise

Stellen Sie sich vor, Sie planen eine Reise zu dem Land Ihrer Träume. Voller Vorfreude und Erwartungen machen Sie sich auf den Weg. Als Sie aus dem Flugzeug aussteigen, sind Sie nicht am gewünschten Ort angekommen. Für dieses Land haben Sie auch nicht gepackt, sind Sie nicht ausgerüstet und Sie wissen auch nicht wo sie nun hingehen können. Was nun?
Sinnbildlich kann es so (werdenden) Eltern gehen, wenn Sie erfahren, dass Ihre Lebenspläne nun anders sein werden, wenn ihr Kind mit einer Behinderung zur Welt kommt.

Damit ein Kind den Übergang in die Kita und die tägliche Trennung von den primären Bezugspersonen ohne seelische Überforderung bewältigen kann, kommt es darauf an, diesen Übergang durch eine elternbegleitete, bezugspersonenorientierte und abschiedsbewusste Eingewöhnung vorzubereiten (Laewen, 1989; Laewen, Andres & Hédervári 2000). Nur so kann es gelingen, eine familiäre Betreuung durch weitere, allmählich vertraut werdende Bezugspersonen in der Kita zu erweitern und eine „Fremd-Betreuung" durch Unbekannte zu vermeiden.

Steckbrief – „Unser Kind"

Laden Sie die Eltern ein, einen kleinen Steckbrief zu ihrem Kind zu verfassen. Dazu kann die Kita eine eigene „Steckbriefvorlage" erstellen, die die Eltern vor dem Erstgespräch ausfüllen. Für Eltern mit nicht-deutscher Familiensprache kann das Steckbriefschreiben z. B. per E-Mail und Übersetzungstool vereinfacht werden. Der Steckbrief kann die besonderen Stärken und Vorlieben des Kindes und mögliche Herausforderungen im zukünftigen Kita-Alltag aus Sicht der Eltern beinhalten. Gemeinsam mit den Eltern können Sie basierend auf dem Steckbrief überlegen, was das Kind braucht, um gut in der Gruppe anzukommen.

Wichtig ist, die Eltern so zu informieren und in die Eingewöhnung einzubeziehen, dass ggf. ihre Schuldgefühle („Ich lasse mein Kind im Stich") und Trennungsängste („Wie geht es meinem Kind in der Kita?") verringert werden und dass sie verstehen, welche Bedeutung sie als sicherer Hafen während der Eingewöhnung für ihr Kind haben (Hédervári-Heller, 2010).

Der Eingewöhnungsverlauf nach dem sogenannten „Berliner Modell" (Laewen et al., 2000) ist in deutschen Kinderkrippen weit verbreitet (nachzulesen unter www.infans.net/pdf/Eingewoehnung.pdf). Das „Münchner Modell" (nachzulesen unter www.muenchen.de , Stichwort: „Rahmenkonzeption für Krippen") stellt eine Erweiterung dar, indem es auch die anderen Kinder als Bezugspersonen berücksichtigt und in die Eingewöhnung einbezieht (Winner & Erndt-Doll 2009; Griebel & Niesel 2011). Der frühe Einbezug der anderen Kinder ist hier ebenso wichtig, wie das von Ihnen gelebte Modell. Dann erfahren alle Kinder unmittelbar im täglichen Miteinander, dass Verschiedenheit etwas Positives ist, jedes Kind in der Kindergruppe einen guten Platz findet und dazugehört: nicht nur dabei, sondern mittendrin!

Auseinandersetzung einer Mutter mit dem Begriff Behinderung:

„Was hat sie denn? Sie ist ein Mensch mit Behinderung? Eher nicht. Ich beginne mit: Sie kann nicht sitzen. Sie kann nicht gut sehen. Zustandsbeschreibungen. Das Problem sei, so lese ich, dass der Begriff ‚Behinderung' immer unterscheide zwischen denen, die behindert sind, und denen, die normal sind. Nur was ist normal? Ist es der, der bei Licht mit den Augen sieht, oder der, der noch im Dunkeln mit den Händen sehen kann?"

Auszug aus „Lotta Wundertüte. Unser Leben mit Bobbycar und Rollstuhl" (Roth, 2013, S. 141)

Unterstützung der Eltern

Wenn Eltern erfahren, dass ihr Kind eine Gesundheits- oder Entwicklungsstörung hat, dann treten sie häufig zunächst einmal in eine krisenhafte Phase, der ein oft langer und schwieriger Prozess des „Sich-darauf-Einstellens" folgt. Jede Familie geht mit solchen Nachrichten zwar unterschiedlich um, aber alle sind über lange Zeit – oft auch über mehrere Jahre – einem stärkeren Stress ausgesetzt als andere Familien. Sie können die betroffene Familie durch diese Periode der Trauer, Umstellung und Akzeptanz begleiten, indem Sie den Eltern wichtige Informationen geben, ihnen bei der Navigation durch das komplexe System von Unterstützungen helfen oder Strategien aufzeigen, wie sie mit den besonderen Herausforderungen umgehen können. Teilen Sie die positiven Äußerungen und Einblicke, die Ihnen die Familie gewährt, und helfen Sie den Eltern, zuerst ihr Kind zu sehen.

Zukunftsweisende Bildungssysteme und -konzepte stellen das Kind und seine Eltern als aktive Mitgestalter in den Mittelpunkt. Solch ein familienzentriertes Arbeiten bedeutet, dass das Kind mit zusätzlichem Unterstützungsbedarf nie isoliert betrachtet wird, sondern immer als Teil der ganzen Familie. Eine wichtige Ressource, um Familien zu unterstützen, ist – neben einer guten Zusammenarbeit mit der Kita bezüglich des Kindes – die Informationsweitergabe, das Netzwerken und das Herstellen von Kontakten zwischen Familien. Es tut vielen Eltern gut, sich mit anderen Eltern in ähnlicher Situation austauschen zu können. Spezielle Elterngruppen finden Sie häufig bei den Frühförderstellen vor Ort oder auch bei Selbsthilfevereinen.

2. Schritt: Interdisziplinäre Unterstützungsplanung

Familien brauchen sowohl informelle (z. B. Tür-und-Angel-Gespräch) als auch formelle (z. B. Entwicklungsplangespräche) Unterstützung, so dass sie beides haben: Wissen und Fertigkeiten sowie die Zeit und Energie, um die Entwicklung ihres Kindes zu unterstützen.

Damit ein Kind mit besonderem Unterstützungsbedarf nicht einfach nur nebenbei „mitläuft", sondern angemessene Lernfortschritte machen kann, ist es wichtig, einen individuellen Entwicklungsplan zu erstellen, der jährlich überprüft wird und dem ganzen Team bekannt ist. Dabei sammeln und teilen alle Beteiligten Informationen und legen eine grundsätzliche Richtung für das weitere Vorgehen fest. Grundvoraussetzung dafür ist, dass Sie als Team mit vielen verschiedenen Menschen und Professionen zusammenarbeiten, die in das Leben und die Pflege des Kindes (bereits) eingebunden sind.

Erfahrungsbericht einer Mutter

Mutter: „Und wie soll Lotta dabei gewinnen? […] Sie bräuchte auch im Kindergarten gezielte Förderung."

Fachkraft: „Klar, wir wollen ja nicht, dass sie zum Beistell-Kind wird." Mutter: „Beistellkind?" Fachkraft: „Wenn ich höre: ‚Die sitzt so gern dabei und saugt das alles auf', werde ich misstrauisch. Lotta soll ihre Möglichkeiten entfalten. Wir könnten einen Integrationshelfer beantragen, das wäre jemand, der Lotta in den Kindergarten begleitet."

Auszug aus „Lotta Wundertüte. Unser Leben mit Bobbycar und Rollstuhl" (Roth, 2013, S. 215)

Zu einer guten Zusammenarbeit muss individuell für jedes Kind festgestellt werden, welche wichtigen oder nützlichen Kooperationspartner für die optimale Unterstützung sinnvoll sind. Neben Eltern und den Kita-Fachkräften sind das in der Regel die zuständigen Therapeutinnen und Therapeuten (z. B. Heilpädagogik, Ergo-, Logo-, Physiotherapie) einer Frühförderstelle oder niedergelassener Praxen, Jugendamtsmitarbeiterinnen und -mitarbeiter sowie Fachdienste.

Es ist wichtig, therapeutische Interventionen frühzeitig in möglichst viele Lebenswelten der Kinder (z. B. zu Hause, in der Kita) zu integrieren, um eine positive Entwicklung zu fördern. Werden beispielsweise bei Kindern im Autismus-Spektrum oder bei Kindern mit Kommunikationseinschränkungen Programme wie PECS oder TEACCH zu Hause und in der Therapie angewendet, ist zu empfehlen, diese Programme in der Kita ebenfalls zu nutzen. Dies kann beispielsweise auch unter Anleitung eines/r Logopäden/in geschehen (vgl. dazu auch Informationen in der Rubrik „Kommunikation" unter: www.link.kita.bayern/inklusionsraum).

Wie erstellen wir einen individuellen Entwicklungsplan?

Der individuelle Entwicklungsplan wird von allen Beteiligten gemeinsam entwickelt und gibt einen Überblick über die Entwicklungs- und Bildungsziele sowie Unterstützungsmaßnahmen für das Kind. Häufig werden die Begriffe „Förderplan" oder „Hilfeplan" synonym benutzt.

Zunächst wird hierbei der Ist-Stand reflektiert, die Erwartungen aller Beteiligten geklärt und Ziele entwickelt, um das Kind in seiner Kompetenzentwicklung bestmöglich zu unterstützen. Hier kann ein Fragenkatalog Orientierung geben.

Individuelle Kompetenzen und Interessen des Kindes

- Was tut das Kind gerne?
- Was versucht das Kind gerade zu beherrschen oder was hat es gerade gelernt?
- Welche realistischen neuen Herausforderungen gibt es zu Hause, in der Therapie, in der Kita für das Kind?
- Welche besonderen Interessen bzw. welches Spiel- oder Erkundungsverhalten zeigt das Kind derzeit?
- Gibt es eine Dokumentation des derzeitigen sprachlichen, motorischen, kognitiven und sozialen Kompetenzstandes (z. B. Entwicklungstests oder Experteneinschätzungen)?
- Wie sehen Eltern, Therapeutinnen und Therapeuten, Pädagoginnen u. Pädagogen das Kind (Emotionen, Sozialverhalten, Lernen)?

Erwartungen

- Welche Wünsche hat das Kind? (Oder, falls eine direkte Auskunft nicht möglich ist, können die Eltern Erwartungen aus Sicht ihres Kindes formulieren: Was würde mein Kind sich wünschen?)
- Welche Erwartungen, Prioritäten und Bedürfnisse hat die Familie? Eventuell können die Eltern diese schriftlich im Vorfeld sammeln.
- Welche Erwartungen und Ziele haben die Kita-Fachkräfte und Therapeutinnen und Therapeuten?
- Passen diese Erwartungen zusammen oder müssen die Prioritäten erst abgestimmt werden?

Um die tatsächliche Umsetzung im Alltag zu gewährleisten, sind schriftliche Zielvereinbarungen wichtig. Denn häufig gehen gute Ideen im Alltag unter oder bleiben im Ansatz stecken. Dann helfen schriftlich festgelegte Ziele, selbst „dran" zu bleiben oder die zuständigen Personen zu erinnern. Die Ziele orientieren sich immer an den Stärken und Interessen des Kindes, sodass jeder Entwicklungsplan für jedes Kind spezifisch

ist (z. B. interessiert sich Leo für Autos, dann ist eine Wortschatzerweiterung im Themenbereich Fahrzeuge sinnvoll; will Greta gerne in den Turnraum im ersten Stock, kann das Treppensteigen zum intrinsischen Ziel werden; malt Jona gut, so bieten sich selbst gemalte Bilder an, um den Tagesablauf für ihn transparent zu machen). Wenn die Eltern zustimmen, erhält jedes Teammitglied und die beteiligten Therapeutinnen und Therapeuten eine Kopie des Plans. Mindestens einmal im Jahr sollte der Entwicklungsplan überprüft werden, denn das Kind wächst und entwickelt sich weiter. Dabei sollten ebenfalls die Fortschritte, also die neuen Kompetenzen und nicht die Probleme des Kindes, als Grundlage dienen.

Anpassung der Gegebenheiten vor Ort

- Kann das Kind an den Alltagsaktivitäten der Kita erfolgreich teilnehmen?
- Welche Anpassungen oder Hilfestellungen braucht das Kind, um aktiv teilnehmen zu können? (z. B. kann ein Sprachausgabegerät, das von den Eltern besprochen wird, das Erzählen vom Wochenende ermöglichen; ein besonderer Stuhl das gemeinsame Essen erleichtern; eine Matratze im Raum erhöhtem Ruhebedarf entgegenkommen – Ihren kreativen Ideen sind hierbei keine Grenzen gesetzt)

(Quelle: Kieferle, 2013)



Abb.: "Kind mit Talker" - Foto: Claudia Goesmann

Klären Sie unbedingt im Rahmen des Entwicklungsplan-Gesprächs, wer für welche Aufgaben die Verantwortung übernimmt, so dass möglichst bald viele Rahmenbedingungen optimiert sind (z. B. Eltern besorgen einen Talker (elektronisches Sprachausgabegerät), Physiotherapeutin oder Physiotherapeut kümmert sich um den Sitzplatz, Frühförderung oder Logopädin oder Logopäde um eine Übersicht zu Alltagsgesten etc.). Und fragen Sie nach, ob Therapeutinnen und Therapeuten gelegentlich oder sogar regelmäßig in die Kita kommen können, um den regelmäßigen Austausch zu gewährleisten (s. u.).

Aber auch im Rahmen der begleitenden therapeutischen Angebote während des Kita-Alltags gilt: Kinder brauchen eine Betreuung und Lernunterstützung durch vertraute Personen; eine „Fremdbetreuung" durch unbekannte oder ständig wechselnde Fachkräfte/Therapeutinnen und Therapeuten versetzt die Kinder in Stress und trägt nicht zu ihrem Wohlbefinden bei.

Optimal ist daher eine speziell ausgebildete Fachkraft (z. B. Heilpädagoginnen oder Heilpädagogen) im Team oder zumindest die teilweise Durchführung von individuellen Therapien im Kita-Alltag. Eine Integration von Therapien in den Lebensalltag des Kindes erleichtert es, die in der Therapie neu erworbenen Fähigkeiten in den Alltag zu übertragen. Wird das Kind im Gruppengeschehen durch individuelle Assistenz begleitet („integrated therapy model"), kann die Therapie zum Modell werden, an dem sich auch Pädagoginnen und Pädagogen orientieren können (Sarimski, 2011).

Was können Sie konkret tun? Integrieren Sie die Fachdienste in Ihre Alltagsplanung. Nehmen Sie sich Zeit für Tür-und-Angel-Gespräche vor oder nach der Individualtherapie, vereinbaren Sie regelmäßige Treffen oder noch besser: Entwickeln Sie im Rahmen der Entwicklungspläne gemeinsame Ziele für das Kind und bitten Sie die Therapeutinnen/Therapeuten darum, auch in Alltagssituationen in der Kindergruppe mit dem Kind zu arbeiten, soweit das möglich ist (Frühförderung kann bei Bedarf mobil verordnet werden, niedergelassenen Therapeutinnen / Therapeuten erlauben die Heilmittelrichtlinien seit 2011 die Therapie außerhalb der Praxis (§ 11 Abs. 3 HMR) bei ganztägig betreuten „Integrativkindern", bei anderen Kassenpatienten muss ein Antrag auf Einzelfallgenehmigung gestellt werden). Die meisten Therapeutinnen und Therapeuten sind übrigens glücklich, wenn die Kita Interesse an den Therapieinhalten zeigt. Diese Zeitinvestition lohnt sich für alle Beteiligten und unterstützt maßgeblich die Wirksamkeit der Therapie.

Dies gilt in besonderem Maße auch für Kinder mit Behinderung, die beispielsweise durch häufige Arztbesuche oder längere Klinikaufenthalte immer wieder belastende Erfahrungen der Trennung oder Aussonderung bereits außerhalb der Kindertageseinrichtung machen mussten.

Die Integration therapeutischer Maßnahmen in den Kita-Alltag, im Gruppengeschehen oder in einer Kleingruppe ermöglicht diesen Kindern, sich als Teil der Kindergruppe zu erleben.

Stimmen aus der Praxis

„Wir kennen ja auch die Situation, dass wir Therapeuten mit im Haus haben, die dann eine Stunde kommen und wir stellen immer [...] fest, es macht so Sinn für die Kinder, wenn man an den Bedürfnissen und im richtigen Moment für die Kinder da sein kann und [...] auch mit den Kindern arbeiten kann, wenn das Kind nicht gerade müde ist oder grad keine Lust hat [...]. Die Heilpädagogin ist da einfach so flexibel von ihrer Zeiteinteilung, dass sie in den Momenten, in denen die Kinder gerade [...] aufnahmefähig sind, [...] sie dann begleiten kann und darauf eingehen und sie erlebt die normalen Gruppenstrukturen mit, hat den Blick auf alle Kinder, das finde ich auch ganz ganz wertvoll für uns."

Eva Wallner, stellvertretende Leitung der Kinderkrippe Regenbogenland in München

„Da diskutieren wir im Haus immer viel: Soll jetzt Therapie in der Gruppe im Alltag stattfinden oder dann wirklich nochmal einzeln? Ich würde es immer am Kind festmachen und an der Zielsetzung [...]."

Silvia Reißner, Leiterin des integrativen Kinderhauses der Hessing-Stiftung in Augsburg

Praxisbeispiel

„Ein etwa dreijähriger Junge mit weizen- blonden Locken bemüht sich, auf den Kletterturm zu steigen. Für mich fast unerträglich langsam bewegt sich seine Hand auf die nächste Sprosse der Leiter zu, die er jedoch sicher umklammert.
Noch langsamer hebt er das linke Bein auf die nächste Sprosse. Es scheint mir schlaff und kraftlos. Der kleine Junge verharrt einen Augenblick in dieser Stellung. Seine rechte Hand ergreift die nächste Sprosse. Das geht schneller. Jetzt muss das rechte Bein folgen. Aber der Junge verharrt wieder in der Bewegung. Ich kann das Zeitlupentempo nicht mehr ertragen. Ich könnte ihm helfen, sein Ziel schneller zu erreichen. Er muss doch verzweifeln bei diesem Schneckentempo! Jetzt kann ich sein Gesicht sehen. Er ist ganz ruhig und gesammelt. Er lächelt nicht, aber er scheint mir irgendwie zufrieden. Ich gehe nicht zu ihm, sondern schaue zu, wie er sich, fast nur durch die Kraft seines rechten Arms hochzieht, sodass endlich beide Füße auf der nächsten Sprosse stehen. In diesem Augenblick ruft eine Erzieherin: ‚Adrian, kommst du, wir wollen essen!' Adrian erwidert nichts. Ein Lächeln huscht über sein Gesicht. Langsam, für mich immer noch quälend, beginnt er den Abstieg. Unten angekommen, dreht er sich um und läuft in die Richtung, aus der seine Erzieherin gerufen hat. Sein Lauf ist holprig und ‚unrund'. Er zieht das linke Bein nach. Nach wenigen Schritten geht es gar nicht mehr. Er fällt. Wieder ist mein erster Impuls: Hingehen und ihm helfen. Doch Adrian hat sich schon aufgerappelt und ist um eine Ecke verschwunden."

(Schastok, 2006)

3. Schritt: Fortschritte wahrnehmen und dokumentieren – Beobachtung und Dokumentation

„Die Signale eines jungen Kindes mit einer Behinderung sind sehr individuell, und bei Kindern mit einer besonders schweren Behinderung kann es sein, dass Erzieherinnen und Erzieher ihr Gespür als wichtigstes, oft vernachlässigtes, aber meistens recht zuverlässiges, methodisches Instrument wiederentdecken müssen" (Solbach et al., 2011, S. 21).

Freie Beobachtung, als „aufmerksames Dabeisein" sollte täglich immer wieder zum Einsatz kommen. Das Verständnis für Beziehungen unter Kindern und zwischen Ihnen und den Kindern profitiert von dieser freien Beobachtung besonders, wenn Sie Ihre Rolle, Ihre Gefühle und Ihre Wahrnehmung und Handlungsimpulse aufmerksam betrachten und reflektieren. Das folgende Praxisbeispiel illustriert, wie eine alltägliche Beobachtung zur Selbsterfahrung beitragen kann.

Passende Beobachtungsverfahren auswählen und reflektieren

Gezielte Beobachtungsinstrumente lassen sich in freie und strukturierte Beobachtungsverfahren unterscheiden.

Exemplarisch für ein freies, prozessorientiertes Beobachtungsinstrument werden an dieser Stelle die Bildungs- und Lerngeschichten nach Margret Carr genannt. Das achtsame Beobachten und Wahrnehmen kindlicher Spielaktivitäten und Interessen hat den positiven Effekt, dass das Kind eine hohe Wertschätzung erfährt und erlebt, dass sein Handeln bedeutsam ist. Durch die Reflexion der Beobachtungen und die Planung nächster Schritte mit dem Kind erhält jedes Kind die notwendige Unterstützung, passgenaue Angebote und das Lernen wird „gefeiert" (vgl. Haas, 2012, o. S.). Die gemeinsam erarbeitete Bildungs- und Lerngeschichte ist gut dazu geeignet, mit jedem Kind das Beobachtete zu teilen. Daraus kann sich ein gemeinsames Weiterfragen und Forschen entwickeln.

Daneben gibt es unterschiedliche systematische Beobachtungsverfahren, bei denen Ihre Beobachtung als „zielgerichtete Aufmerksamkeit" strukturell gelenkt wird und die Dokumentation in vorgegebenen Bögen als Werkzeug vorliegt. Zu den gezielten Beobachtungsbögen zählen unter anderen der Liseb, Sismik/Seldak, Selsa und Perik (genauere Informationen unter: www.ifp.bayern/de/veroeffentlichungen/beobachtungsboegen/). Die Beobachtungsbögen geben auch die Möglichkeit, individuelle Bildungs- und Erziehungsziele für ein Kind zu formulieren und jedes Kind gezielt in seinen Kompetenzen zu stärken. Durch die quantitative Auswertung können Sie außerdem erfahren, wo das Kind im Vergleich zu anderen Kindern in bestimmten Entwicklungsbereichen liegt.

Diese systematischen Beobachtungsverfahren haben den Vorteil, die Beobachtung zu fokussieren, aber sie bergen auch die Gefahr, Wichtiges zu übersehen. Schließlich sieht man nur, worauf man achtet. Freie und vorstrukturierte Beobachtungen sind angewiesen auf Entscheidungen (vgl. Herm, 2007, S.48–52):

- Welchen Fokus soll die Beobachtung haben?
- Stehen Interaktionen, Sprache oder Spielverhalten eines einzelnen Kindes oder einer kleinen Gruppe im Zentrum?
- Gibt es einen besonderen Grund für die Beobachtung? Ist es Interesse, liegt ein aktueller Anlass vor etc.?
- Kann eine andere Person ebenfalls beobachten, damit die Beobachtung abgeglichen und besprochen werden kann?
- Wann und wie lange findet die Beobachtung statt und wie wird sie dokumentiert?

Erfahrungsbericht einer Mutter

„Jedes Mal, wenn ich Lotta nach dem Mittagsschlaf abhole, finde ich am Schwarzen Brett einen Zettel mit allen Kindernamen. Unter ‚Finkengruppe, Lotta' steht: [...] ‚Lotta hat heute mit Theo und Kofi gebastelt.'
‚Gebastelt?' frage ich [die Erzieherin].
‚Habt ihr euch nicht im Kind geirrt?'
‚Nein', sagt sie lächelnd. ‚Wir haben einen Behälter mit Watte gefüllt. Lotta hat mit ihren Händen darin gewühlt. Die anderen haben die Watte auf Pappe geklebt und Lotta hat mit den Händen draufgedrückt, bis der Kleber trocken war."

Auszug aus „Lotta Wundertüte. Unser Leben mit Bobbycar und Rollstuhl" (Roth, 2013, S. 226) der Hessing-Stiftung in Augsburg

Für standardisierte Beobachtungsverfahren ist im Zuge der Inklusion immer zu bedenken, dass nicht nur Schwächen des Kindes aufgedeckt, sondern auch und vor allem individuelle Stärken und Interessen wahrgenommen und dokumentiert werden können. Hierzu

sind freie Beobachtungskonzepte besonders geeignet, da diese den Blick auf die individuellen Interessen und Kompetenzen legen und zum Dialog mit dem Kind anregen.

Als Fachkraft können Sie auch Eltern darin unterstützen, einen positiven, stärkenorientierten Blick auf ihr Kind zu bekommen und sich über seine neuen Erfahrungen in der Kita zu freuen. Gerade Eltern, die sich oft in der Rolle des „Co-Therapeuten" erleben und vor allem mit den Schwächen ihres Kindes beschäftigen, können im Dialog mit Ihnen den wertschätzenden und interessierten Blick auf das tägliche Tun ihres Kindes teilen.
Hinterfragen Sie die von Ihnen verwendeten Verfahren immer kritisch.

- Ist das Verfahren für ein Kind mit geistiger Behinderung, Sehbehinderung etc. überhaupt geeignet?
- Kann ich auch bei diesem Kind Stärken damit dokumentieren?
- Auf welche Weise kann ich meine Beobachtungen mit den Eltern teilen?

Ein Beobachtungsverfahren ist für Sie als Kita-Fachkraft nur dann sinnvoll, wenn Sie aus der Beobachtung Informationen für Ihre pädagogische Arbeit ziehen können (vgl. dazu auch Wirts, 2022).

Die Beobachtung endet nicht mit dem Ausfüllen eines Beobachtungsbogens, sondern ist ein erster wichtiger Schritt um jedes Kind wahrzunehmen und die individuellen Stärken und Kompetenzen zu erkennen. Die beobachtende Haltung der Kita-Fachkraft trägt auch zu einer stabilen Beziehung zum Kind und zu den Eltern bei. Auf der Grundlage des Austauschs über die Beobachtung des Kindes in seiner Familie und in der Kindertageseinrichtung mit den Eltern kann eine passgenaue Abstimmung der pädagogischen Arbeit stattfinden und jedes Kind individuell in seiner Bildung und Entwicklung begleitet werden.

Durch den Einbezug der Erfahrungen und Beobachtungen der Eltern werden diese als Experten für Ihr Kind wertgeschätzt und die Kita-Fachkraft erhält einen umfassenderen Blick auf das Kind und kann mit diesen Informationen besser an die Lebenswelt des Kindes anschließen.

Durch die Einbeziehung der Beobachtungen über das Kind in seiner Familie können Eltern zudem beraten werden. Darüber hinaus können Ihre Beobachtungen und die der Eltern in die Reflexion im Team einfließen, um z. B. das kindliche Handeln oder Fühlen besser zu verstehen oder angemessen damit umzugehen.

Bei einem Kind mit Behinderung, das zusätzliche gezielte Unterstützung z. B. durch eine externe Therapeutin oder einen Therapeuten erhält, kommt noch ein dritter Blickwinkel auf das Kind hinzu, wie dies die Abbildung unten veranschaulicht. So können die Eltern, die Kita-Fachkräfte und die externen Hilfen das Kind beobachten und darüber in den Austausch kommen, um das Kind in seiner Entwicklung bestmöglich zu unterstützen.

Beobachtung und Dokumentation kann auch per Video erfolgen. Neben dem gemeinsamen Betrachten und Nacherleben der Aktivitäten mit den Kindern, kann der Einsatz von Videoaufnahmen[3] Beobachtungen objektiv absichern oder helfen, das eigene Verhalten in kritischen Situationen zu reflektieren. Und ganz nebenbei ist es ein toller Aufhänger für Elterngespräche. So können die Eltern ihr eigenes Kind im Kita-Alltag beobachten und gewinnen zusätzlich Vertrauen in die pädagogische Arbeit der Kita.

Durch kreative Dokumentationen, z. B. sprechende Wände, Portfolio oder digitale Bilderrahmen mit Diashow, werden Menschen, Bildungsprozesse, Kita- und Familienalltag sichtbar. Dies schafft vielfältige Gesprächsanlässe und ermöglicht, Dokumentation direkt in die pädagogische Arbeit einzubeziehen. Eltern freuen sich über Fotos ihres Kindes im Kita-Alltag, Kinder kommen ins Gespräch miteinander und die Dokumentation macht zudem meist auch noch Spaß.

Praxisbeispiel

„Im großen Spielzimmer [...] steht nun eine Box voller Bilder im Regal. Jan liebt es die laminierten und beschrifteten Fotos um sich herum auszubreiten, nach seinen Kameraden, Mama, Papa, Oma und Opa auf den Abbildungen zu stöbern und sich zu erinnern. Bilder vom Lichtfest sind dabei, von der Grillparty im Sommer, der Karnevalsfeier [...] ‚Von jedem Kind sind Bilder dabei und jedes Kind soll mal auf den Fotos vom Kitaleben sein', erläutert die Erzieherin Ritter. ‚Die Bilder sind ein tolles Mittel, um daran zu denken, was wir alle gemeinsam erlebt haben.' "

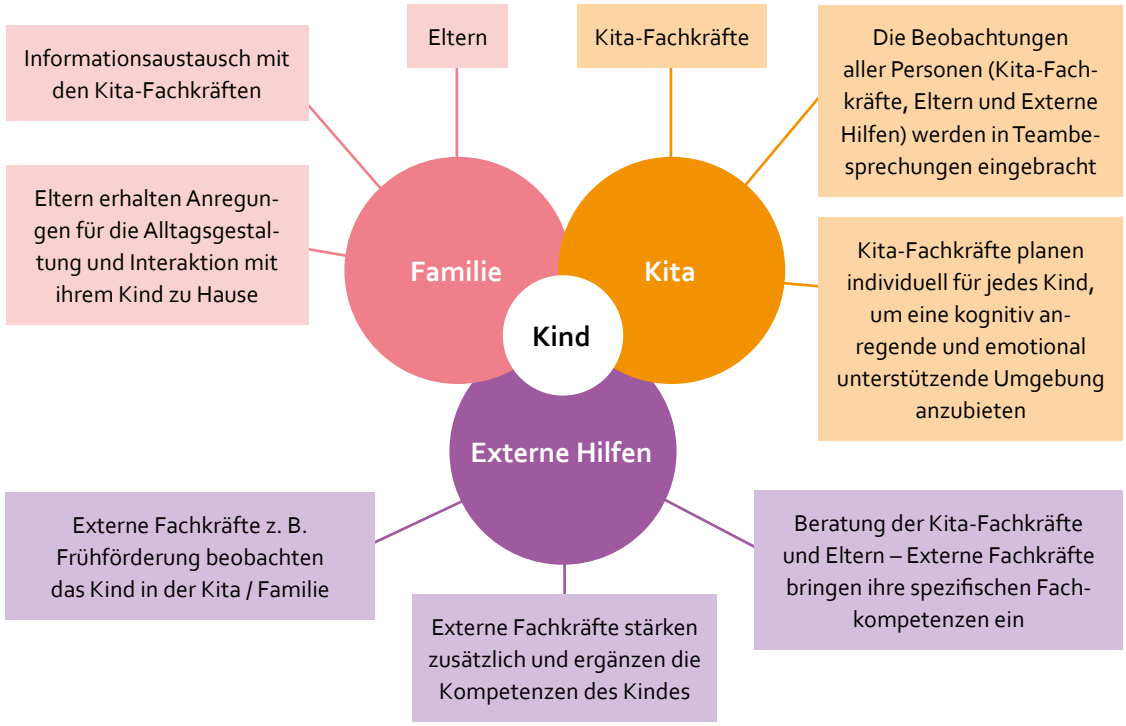
(Dilk & Dupuis, 2011, S. 13)

[3] Bei der Verwendung von Videoaufnahmen ist es wichtig, vorab das Einverständnis der Eltern zur Nutzung der Videos für die pädagogische Arbeit schriftlich einzuholen. Vgl. dazu auch https://www.berlin.de/sen/jugend/familie-und-kinder/kindertagesbetreuung/qualitaet/datenschutz_in_kitas_2020.pdf

Selbstreflexion der Kinder anregen

Viele Kinder sind durchaus in der Lage, über ihr eigenes Lernen und ihre Entwicklung nachzudenken, wenn dies anerkannt und gut unterstützt wird. Sie können helfen, ihren Fortschritt zu dokumentieren und herauszufinden, woran sie Freude hatten oder was sie schwierig fanden. Sehr junge Kinder und Kinder mit Sprach- oder anderen Entwicklungsstörungen drücken sich möglicherweise wenig oder gar nicht verbal aus, aber sie kommunizieren sehr viel auf andere Arten: durch Gesten, Handlungen, Körpersprache oder Gebärden. Auch hier können Portfolios einen guten Dienst erweisen, die auch dokumentieren, woran ein Kind sichtlich Freude hatte oder womit es sich längere Zeit beschäftigte.

Um die kindliche Wahrnehmung eigener Fortschritte zu unterstützen, hat die Kindertageseinrichtung „Am Eichwald" in Ingolstadt die „Könnerbox" eingeführt. In jedem Raum hängt eine Box, in die Kinder Zettel zu neu Gelerntem einwerfen können (z. B. „Ich habe heute einen Turm mit 40 Steinen gebaut" oder „Ich kann seit heute Dreiradfahren"), die Zettel werden entweder mit Hilfe der Kita-Fachkräfte beschriftet oder das Kind malt ein entsprechendes Symbol oder Bild darauf. Diese „Könnerzettel" werden dann gemeinsam gesichtet (Portfoliotag) und für das Portfolio verwendet (siehe Film 2 zu den Bayerischen Bildungsleitlinien): www.ifp.bayern/de/projekt/begleitfilme-zu-den-bildungsleitlinien/



Kindzentrierte Beobachtung und Dialog zwischen Eltern, Kita und externen Hilfen

Grafik: Dr. Margy Whalley (o.J.) Early Excellence Centre – Ein Ort für einen sicheren Start für Kinder und ihre Familien (farblich modifiziert)

3.3 Was tun, wenn ein Kind erst nach Aufnahme Anzeichen einer Entwicklungsgefährdung zeigt?

Erkennen von Entwicklungsgefährdungen

Wenn wir als Erwachsene den Entwicklungsstand von Kindern einschätzen, orientieren wir uns meist in erster Linie an Normwerten und vergleichen damit jedes Kind mit anderen Kindern seines Alters. Dies führt schnell zu einer Defizitorientierung (Suche nach Abweichungen, Fehlern), vorschnellen Diagnosen und dazu, die Ursache für Beeinträchtigungen ausschließlich im Kind zu suchen. Hier kann eine bewusste Sprache einen vorurteilsbewussten Umgang mit dem Verhalten oder den Fähigkeiten von Kindern unterstützen. Um auch zum Ausdruck zu bringen, dass von Behinderung bedrohte Kinder in ihrer Umwelt besonderen Risiken ausgesetzt sind, schlagen Jungmann und Albers (2008) den Begriff der „Entwicklungsgefährdung" vor. Auf diese Weise werden – ganz im Sinne der Inklusion – nicht nur Verhaltensauffälligkeiten und Entwicklungsverzögerungen, sondern auch psychosoziale Belastungen im familiären und sozialen Umfeld einbezogen.

Durch den täglichen Kontakt mit den Kindern bestehen in Kindertageseinrichtungen grundsätzlich gute Voraussetzungen zur Früherkennung von möglichen Entwicklungsgefährdungen. Gerade in Kinderkrippen wird die Anschlussfähigkeit von Inklusion besonders deutlich. Viele Behinderungen oder Entwicklungsverzögerungen werden erst im Verlauf der Krippenzeit oder noch später diagnostiziert. Die Diagnose „Autismus" wird z. B. durchschnittlich erst mit 6,5 Jahren gestellt (Höfer et al., 2019), wobei oft bereits lange vor der Diagnose erhöhte Reizsensibilität, erschwerte Sozialkontakte und/oder eine verzögerte Sprachentwicklung auffallen und den Alltag für Kind und Umgebung erschweren.

Die Gestaltung präventiver Angebote ist eine wichtige Aufgabe von Kindertageseinrichtungen. Um die Entstehung von Entwicklungsproblemen zu verhindern, ist es sinnvoll, dass Sie sich z. B. 1x jährlich einen Überblick über die Sprachentwicklung aller Kinder mit einfachen Screeningverfahren zu verschaffen. Bei Verdachtsmomenten können dann auch genauere Beobachtungsverfahren eingesetzt werden. So können Sie den Eltern eine genauere Diagnostik bei Kinderärztin, Therapeutin oder (bei Auffälligkeiten in mehreren Entwicklungsbereichen) bei einer Frühförderstelle empfehlen (Becker-Stoll et al., 2010; Jungmann & Albers, 2008). Wichtig für jede Kita ist daher ein gutes Netzwerk mit Expertinnen und Experten, die Entwicklungsstörungen (mit Einverständnis der Eltern) diagnostizieren können und nach der Diagnosestellung mit Ihnen und den Eltern gemeinsam die bestmögliche Unterstützung des Kindes planen (vgl. Kapitel 3.2, Schritt 2: Interdisziplinäre Unterstützungsplanung).

Exkurs Autismus-Spektrum



Kinder im Autismus-Spektrum zeigen uns oft schon früher, als wir es selbst bemerken, dass eine Situation überfordernd ist (z. B. Lautstärke, zu viele verschiedene Reize, unklare Regeln). Überforderung kann häufig zu einem Teufelskreis von auffälligem Verhalten und Sanktionen führen. Wichtig ist immer, nach dem „Warum?" zu fragen und Strukturen anzupassen (z. B. klare Kommunikation von Regeln und Tagesstrukturen, Reizreduktion, Rückzugsmöglichkeiten schaffen…). Davon profitieren alle Kinder!

Grafik: Sarah Brockmann

Im Hinblick auf den Übergang zur Schule ist es wichtig, die Eltern frühzeitig anzufragen, ob die Informationen zum Kind auch an die Schule weitergegeben werden dürfen, manche Eltern haben Angst vor einer „Vorverurteilung" ihres Kindes durch die Weitergabe der Diagnose, häufig hilft es den Eltern aber, vorausschauend gute Hilfesysteme auch im Schulkontext zu organisieren, wie z. B. eine Schulbegleitung. Als Kita genießen Sie i. d. R. mehr Vertrauen der Eltern, als das neue, noch unbekannte System Schule. Sprechen Sie daher offen mit den Eltern, welche Vorteile ein Austausch zwischen Kita und Schule haben kann, wenn es aus Ihrer Sicht dem Kind beim Übergang helfen kann.

Wenn Sie sich als Fachkraft Sorgen bezüglich der Entwicklung eines Kindes machen, können Sie den Eltern z. B. empfehlen, das Angebot einer interdisziplinären Frühförderstelle für eine erste, grundlegende Beratung in Anspruch zu nehmen. Das so genannte offene Beratungsangebot der Frühförderstellen ist niedrigschwellig und ohne vorherige Beantragung für Eltern verfügbar. Bei Bedarf wird dann in einer nachfolgenden interdisziplinären Diagnostik geklärt, ob das Kind weiteren Förderbedarf hat. In enger Abstimmung mit den Eltern und in Zusammenarbeit mit dem behandelnden Arzt wird bei Bedarf ein entsprechender Förder- und Behandlungsplan erstellt.

Was können Sie tun, wenn Sie über die Entwicklung oder das Verhalten eines Kindes besorgt sind?

Familien können wertvolle Einsichten in die Entwicklung und das Verhalten Ihres Kindes geben, daher ist es wichtig, die Familie schnell einzubeziehen, wenn Sie sich Sorgen über die Entwicklung eines Kindes machen. Es ist jedoch ratsam, zunächst mit Kolleginnen und Kollegen zu besprechen, ob diese Ihre Einschätzung teilen. In einer bereits inklusiv arbeitenden Einrichtung werden Sie vermutlich außerdem mit Spezialisten für verschiedene Entwicklungsbereiche zusammenarbeiten.

Eine kurze Rücksprache mit der Logopädin bzw. dem Logopäden oder Psychologin bzw. dem Psychologen kann helfen, Ihre eigene Einschätzung abzusichern (Achtung: ohne Einverständnis der Eltern nur anonym möglich). Sind diese Kontakte nicht vorhanden, können Sie Eltern beratend unterstützen, an welche Stelle sie sich wenden können (siehe Infosammlung und Adressen). Auch wenn die Eltern keinen Handlungsbedarf sehen, können Sie als Team die Beratung eines mobilen heilpädagogischen Fachdienstes (mHfD) oder eine andere Fachberatungsstelle in Anspruch nehmen. Dort erhalten Sie Hinweise zum guten Umgang mit den Schwierigkeiten des Kindes in der Einrichtung, auch wenn die Problembeschreibungen anonym erfolgen müssen.

Optimalerweise sollten zunächst alle, die mit dem Kind arbeiten, das Kind in verschiedenen Kontexten intensiver beobachten. Diese Beobachtungen sollen vor allem dazu dienen, Ihre Einschätzung abzusichern und dem Kind individuelle passende Unterstützung zukommen zu lassen. Achten Sie darauf, das Kind nicht zu „etikettieren", halten Sie bewusst auch Stärken des Kindes fest – die vielleicht in ganz anderen Bereichen liegen als dem, der Ihnen Sorgen macht. Wenn die Eltern nicht von Beginn an einbezogen waren, ist spätestens dann Zeit für ein Gespräch mit den Eltern, wenn sich das Team einig ist, dass die Entwicklung des Kindes Anlass zur Sorge gibt. Bei solchen schwierigen Gesprächen ist es extrem wichtig, dass immer auch die Stärken des Kindes ein Thema sind, um den Eltern zu zeigen, dass Sie das Kind nicht nur mit seinen Schwächen sehen, es nicht etikettieren als Problemkind, sondern es bestmöglich unterstützen wollen. Halten Sie im folgenden Prozess der Unterstützungssuche engen Kontakt mit der Familie, das stärkt das Vertrauen in Ihre Arbeit und wird es erleichtern, die Eltern für die Beantragung therapeutischer Unterstützung zu gewinnen. Denn die Verordnung von Therapie bzw. Frühförderung geht immer über die Eltern. Sie sind die wichtigste Schlüsselstelle, um dem Kind nachhaltig zu helfen. Vertrauen Sie darauf, dass in der Regel alle Eltern das Beste für ihr Kind wollen, auch wenn ihre Wege oder Hoffnungen vielleicht zunächst andere sind als Ihre. Manchmal brauchen Eltern Zeit, um Hilfsangebote annehmen zu können.

Wichtig ist, dass die Eltern überhaupt bereit sind, Ihre Anregungen anzunehmen. Es gibt Lebensumstände, die die elterlichen Ressourcen so stark in Anspruch nehmen, dass diese keine Kapazitäten physischer und psychischer Art mehr haben, um Hilfe für das Kind zu holen oder anzunehmen. Wenn Sie die Eltern stärken, indem Sie Ihnen Wertschätzung entgegenbringen und versuchen, zu verstehen, warum diese Mutter oder dieser Vater so handelt, werden Sie zu einer wichtigen Ressource für die Eltern und erreichen leichter etwas Positives für das Kind. Denn gerade bei Entwicklungsverzögerungen eines Kindes ist die Beziehung von Kita-Fachkräften und Eltern eher fragil, besorgte Eltern deuten Ihre Aussagen viel schneller als Kritik am Kind

(Peitz, 2004). Vermeiden Sie daher Begriffe, die eine Störung oder Behinderung nahelegen, sofern diese nicht bereits diagnostiziert ist. Beschreiben Sie stattdessen feinfühlig Ihre Wahrnehmung vom beobachteten Verhalten des Kindes und seinen Umgang mit konkreten Herausforderungen (z. B. Ich habe beobachtet, dass es ihrem Sohn schwerfällt zu balancieren. Heute im Turnraum hatten wir eine Bewegungsbaustelle aufgebaut und auf der Bank war es schwierig für ihn, das Gleichgewicht zu halten. An meiner Hand ist es ihm gelungen. Ist Ihnen das zu Hause auch aufgefallen?).

Wichtig ist bei allen Gesprächen, auch Positives zu berichten bzw. auch die Kompetenzen zu benennen, wodurch Eltern die Informationen besser annehmen können (z. B.: „Besonders gerne ist Ihr Sohn in der Bewegungsbaustelle auf die Weichbodenmatte gehüpft. Das hat ihm so viel Freude bereitet, dass er dabei laut gelacht hat."). Durch das Berichten von Stärken und Schwächen wird Eltern bewusst, dass ihr Kind ganzheitlich wahrgenommen wird.

Reflexionsanregungen

- Welche Erfahrungen haben wir im Team bereits mit dem Thema Inklusion? Ist eine Kollegin oder ein Kollege besonders engagiert und übernimmt mit Unterstützung der Leitung die Erstkontakte mit den Eltern?

- Welche Kinder stehen auf der Warteliste und welche Grenzen sehen wir für uns als Einrichtung oder als Team: z. B. Rollstuhleignung des Gebäudes, Fachwissen zu bestimmten Themen (z. B. Seh- oder Hörbehinderung, Infantile Zerebralparese), zu wenig Erfahrung oder Ängste bezüglich Kindern mit Mehrfachbehinderung?

- Wo bekommen wir Hilfe (z. B. vom Träger) bezüglich der formalen Aufgaben?

- Wie sehen unsere Netzwerke mit Fachleuten aus? Brauchen wir weitere Kontakte, um uns Fachwissen oder Unterstützung zu holen? Wo finden wir diese?

- Welche Beobachtungsmethoden setzen wir derzeit ein? Was eignet sich im inklusiven Kontext? Was möchten wir verändern? Z. B. Portfolios oder Könnerbox einführen, vgl. BayBL-Begleitfilm 2 „Organisation und Moderierung von Bildungsprozessen": www.ifp.bayern/de/projekt/begleitfilme-zu-den-bildungsleitlinien

Abb. "Feinfühlige Begleitung" - Blindeninstitut München, Herr Mühlegg - Foto: Dennis Weinmann



IV. Konkrete Schritte:

Räume und Strukturen inklusiv gestalten

Im folgenden Kapitel wird der Blick auf die Raumgestaltung, Spielmaterialien und Barrierefreiheit in der Kindertageseinrichtung gerichtet, um gemeinsames Spielen und Lernen zu ermöglichen. Inklusive Strukturen herzustellen ist vielschichtig und es geht um mehr als um den Bau einer Rampe im Eingangsbereich, der rasch in den Sinn kommt. Die Schaffung eines inklusiven Raumkonzeptes mit anregungsreichem Material, das die kindliche Neugierde weckt und zum gemeinsamen Spiel mit Kindern anregt, benötigt besondere Aufmerksamkeit im Team. Tipps für inklusive Materialien finden Sie auf den folgenden Seiten.

Wichtig ist beim Thema Raumgestaltung zudem, dass die Ausstattung und Materialien immer wieder verändert und weiterentwickelt werden, um den inklusiven und barrierefreien Anspruch zu erfüllen. Bei jeder Aufnahme eines Kindes lernen Sie als Team mit- und voneinander und merken rasch, welche Veränderungen und Materialien notwendig sind, damit z. B. ein kleinwüchsiges Kind selbstständig die Türen öffnen oder am Tisch auf Augenhöhe mit anderen Kindern gemeinsam essen kann.

Die Beispiele machen bewusst, dass nicht nur die Materialauswahl kontinuierlich auf die Interessen der Kinder abgestimmt werden soll, sondern auch viele weitere Strukturen angepasst werden müssen und eine fortlaufende Reflexion notwendig ist.

Das Online-Angebot „Raum für Inklusion"

Ganz konkrete Ideen und Tipps zur inklusiven Gestaltung des Kita-Alltags finden Sie im "Raum für Inklusion". Dort werden Informationen zum Barrierenabbau in den Bereichen Motorik, Sehen, Hören, Kommunikation, Verhalten & Kognition zur Verfügung gestellt. Verschiedene Materialien, wie die Broschüre zum Raum für Inklusion und weitere Arbeitsmaterialien, stehen dort zum kostenlosen Download bereit.

Zusätzlich wurde eine individuelle Beratungsmöglichkeit für Kita-Teams und Fachberatungen geschaffen und es werden (Online-) Veranstaltungen zur Vertiefung verschiedener Themenbereiche für Kindertageseinrichtungen angeboten.



4.1 Innenräume und Spielmaterialien inklusiv nutzen

Ein Raum ist nicht einfach nur ein Raum, sondern immer auch Lebens- und Bildungsraum für den Menschen, der darin lebt. Er wirkt auf das emotionale Wohlbefinden, er kann eine Umgebung zum Wohlfühlen, Sichgeborgenfühlen sein oder im Gegensatz dazu Kälte und Distanz ausstrahlen. Zum Zweiten können Räume zum Erkunden und Entdecken anregen oder die Exploration der Kinder behindern. Auch beim Thema inklusive Bildung spielt der Raum daher eine wichtige Rolle. Aus der Reggio-Pädagogik ist der bekannte Ausspruch „der Raum als dritter Pädagoge" geläufig.

Bei Neubauten ist meist für die Rollstuhleignung gesorgt, während die Barrierefreiheit in Kindertageseinrichtungen in älteren Bauten kreativer Lösungen bedarf. Oft stehen Umbaumaßnahmen noch aus, was die Aufnahme der Kinder aufgrund unzureichender Barrierefreiheit erschweren kann oder überbrückende Lösungen für den Einzelfall notwendig macht.

Für Kinder mit eingeschränkter Sinneswahrnehmung sind Anpassungen der Räume notwendig, um gezielte Sinneserfahrungen zu ermöglichen und Gefahrenquellen aus dem Weg zu schaffen. So brauchen zum Beispiel Kinder mit eingeschränkter Sehkompetenz akustische und taktile Unterstützungssysteme im Raum, die Sicherheit und Orientierung geben. Speziell für diese Kinder ist auch eine Abgrenzung von Spielbereichen und Laufwegen besonders wichtig, während Kinder mit Hör- und Sprachproblemen auf eine gute Raumakustik angewiesen sind, die ihnen das Zuhören erleichtert und Störgeräusche minimiert.

Praxistipps zur Raumgestaltung

Akustik
Optimalerweise sollte schon beim Bau einer Kita darauf geachtet werden, dass schalldämmende Baustoffe und Ausstattung eingesetzt werden, denn nur gute schalldämmende Baustoffe garantieren eine wirklich optimale Raumakustik. Wo diese nicht vorhanden sind, lohnt es sich, den Raum akustikfreundlich umzugestalten. Dies kommt den Kindern und den pädagogischen Fachkräften zugute und erleichtert konzentriertes Spiel, längere Dialoge und Entspannung. Sind die Wände und Decken glatt und befinden sich wenig Stoffe, Teppiche oder Raumteiler im Raum, so beeinträchtigt das die Akustik – diese kann mit wenig Aufwand, z. B. durch dreidimensionale Bastelarbeiten an der Wand, Tücher an der Decke, Teppiche oder das Umstellen von Möbeln zu räumlich abgetrennten Spielbereichen, deutlich verbessert werden (Anregungen z. B. im Leitfaden „Barrierefrei hören und kommunizieren in der Arbeitswelt" www.hoerkomm.de).

Versuchen Sie es doch einmal mit Laut- und Leise-Räumen. Besprechen Sie mit den Kindern, dass Toben z. B. in der Turnhalle oder im Flur okay ist, aber im Gruppenraum tabu, wichtig ist dann aber, dass die Kinder auch bei Bedarf Zugang zu diesen Räumen haben, offen oder teiloffen arbeitende Einrichtungen tun sich damit leichter.

> Besprechen Sie in einer **Kinderkonferenz**, welche Räume leise und welche laut sein sollen und welche Signale zur Erinnerung eingesetzt werden können (z. B. Triangel oder Fingerorgel für leise Phasen oder Räume).

Kreieren Sie akustische Rückzugsmöglichkeiten, indem Sie Kopfhörer bereitstellen, die zum Beispiel beim Malen, Puzzeln oder Bücher anschauen getragen werden können. Auch Höhlen, die mit Kissen und Kopfhörern ausgestattet sind, bieten Lärmschutz und Pause für reizoffene oder erschöpfte Kinder.

Hindernisse und Gefahren erkennen
Ein Rundgang durch die Einrichtung aus der Perspektive eines Kindes hilft uns Erwachsenen, kindliche Herausforderungen im Alltag bewusst zu machen und Einschränkungen beim selbstständigen und freien Bewegen im Raum zu erkennen. Folgen Sie einem Kind mit besonderen Bedürfnissen (z. B. einem Krabbelkind, einem Kind im Rollstuhl oder einem Walker (Rollator), einem Kind mit Sehbehinderung, einem Kind mit Kleinwuchs) eine Weile und versetzen Sie sich in seine Lage. Sie erkennen und entdecken Gefahrenquellen, Hürden oder auch welche Materialien zum Entdecken und Erforschen einladen.

Reflektieren Sie im Anschluss, ob die für die Kinder erreichbare Materialauswahl geeignet ist und welche gefährdenden Materialien oder Barrieren Sie beseitigen können. Kann man in der Toilette einen Rollstuhl wenden? Gibt es spitze Kanten, an denen sich z. B. ein sehbehindertes Kind leicht stoßen kann oder können Wegmarkierungen und Haltegriffe angebracht wer-

den? Versuchen Sie diese Hindernisse zu entdecken und zu minimieren (z. B. durch die Absicherung von Durchgangswegen oder das Freiräumen von Wendeplätzen für den Rollstuhl).

Auch die Spielzeugplatzierung ist ein inklusives Thema: Kann z. B. auch das Kind im Rollstuhl oder ein Krabbelkind die Spielzeuge gut selbstständig erreichen oder braucht es ständig Hilfe, weil Möbel im Weg stehen oder die Spielzeuge zu hoch platziert sind?

Optimale Lösungen für Ihre Einrichtung und Ihre Kinder mit all ihren Bedürfnissen können nur Sie selbst herausfinden. Eine inklusive Praxis lebt deshalb von kreativen Teams, welche sich im Sinne einer lernenden Organisation weiter entwickeln und lösungsorientiert zusammenarbeiten.

Bildungs- und Erfahrungsräume schaffen
Ein weiterer Aspekt der Raumgestaltung ist es, den Bedürfnissen aller Kinder zeitgleich möglichst gerecht zu werden. So sind die Bedürfnisse nach Bewegung und Entspannung sowie die Interessen der Kinder verschieden: Ein paar Kinder wollen zu lauter Musik tanzen oder sich austoben, andere lieber in Ruhe lesen, spielen oder mit Naturmaterialien und Bausteinen konstruieren. Dieser Vielfalt gerecht zu werden, erscheint im ersten Moment nahezu unmöglich, aber es gibt differenzierte Raumkonzepte, die individualisiertes Lernen ermöglichen und so den Kindern und auch den Erwachsenen gerecht werden.

Manche Kinder benötigen Unterstützung bei der Erschließung von Bildungs- und Erfahrungsräumen. Visualisierungen von Raumstrukturen, Abläufen, sozialen Situationen und Handlungsmöglichkeiten (z. B. mittels visueller Variantenpläne, App Go Talk Now) können für Kinder im Autismus-Spektrum oder Kinder mit Down-Syndrom Brücken bauen für echte Teilhabe im Alltag.

Bildungs- und Erfahrungsräume ermöglichen den Kindern sowohl Raum für Begegnung und Gemeinsamkeiten als auch Platz für Rückzug und individuelle Beschäftigung. Die Bildungs- und Erfahrungsräume bieten den Entscheidungsfreiraum, das zu tun, worauf ein Kind gerade Lust hat, was es gerade spielen, lernen oder in welcher Gesellschaft es sich gerade aufhalten und Zeit verbringen möchte. So kann sich ein Kind mit starkem Bewegungsdrang häufiger für den Bewegungsraum entscheiden und dort aktiv sein, wenn dies seinem persönlichen Lernweg oder seinem momentanen Bedürfnis entspricht. „Je größer die Vielfalt von Lernmöglichkeiten ist und je mehr Auswahl, Entscheidungs- und Handlungsspielraum die Kinder haben, desto besser gelingt der Umgang mit Heterogenität" (Koeppel, 2011, S. 241). Durch ein Raumkonzept, welches Kindern diese Vielfalt ermöglicht, bewusst Räume auszuwählen und aktiv mitzugestalten, werden sie in ihren individuellen Kompetenzen und deren Weiterentwicklung gestärkt.

Aber auch für pädagogische Fachkräfte hat das Konzept Vorteile. Vielleicht haben Sie viel Freude an musikalischen Aktivitäten, spielen vielleicht ein Instrument? Die Kollegin oder der Kollege hingegen war schon immer für Sport oder Naturwissenschaften zu begeistern? Wer nicht gerne singt, kann die Begeisterung fürs Singen kaum an die Kinder weitergeben, wer ungern vorliest, ist nicht die richtige Person, um Kinder für Bücher zu begeistern. Aber in jedem Team sind unterschiedliche Menschen mit unterschiedlichen Begabungen zu finden.

Versuchen Sie in Ihrem Team herauszufinden, welche Kompetenzen vorhanden sind und geben Sie sich gegenseitig die Gelegenheit, diesen Interessen auch Raum für deren Entfaltung zu geben. Auch hierfür bietet sich das Konzept der Bildungs- und Erfahrungsräume an.

Rückzugsräume schaffen
Es ist wichtig, dass Kinder mit erhöhtem Strukturierungsbedarf immer einen Rückzugsraum zur Verfügung haben. Viele offen arbeitende Einrichtungen bieten daher für junge Kinder und Kinder mit besonderem Strukturierungsbedarf so genannte Nestgruppen an. Die meisten Kinder entdecken nach einer Zeit gerne die Welt außerhalb des schützenden Nestraumes – erst in Begleitung einer vertrauten Person, später zunehmend allein.

Auch das Thema optische Reizüberflutung kann ein Anlass sein, den Gruppenraum mit neuen Augen zu betrachten und sich in der Gestaltung bestimmter Räume oder Ecken auf wesentliche, klar strukturierte Gestaltungselemente zu beschränken. Das hilft allen Kindern, sich besser zur orientieren.

Stimmen aus der Praxis

„Unser Konzept ist so gestaltet, dass wir in sogenannten Familiengruppen die Kinder von 0 bis 12 Jahren betreuen. Die Räume, das Mobiliar und die Spielsachen sind auf wechselnden Bedarf ausgerichtet. […] In diesen Familiengruppen werden v. a. die Basiskompetenzen gestärkt. [Darüber hinaus] gibt es in unserem Haus Bildungsräume. Dort werden die Kinder außerhalb ihres ‚Nestes' gruppenübergreifend gefördert. Diese Räume werden ebenfalls genutzt für unsere ‚Lernwerkstatt'".

Maria Salosnig,
Leiterin der Konsultations-Kita
Kinderhaus Munckerstraße in Bayreuth

„Ich denke, diese offenen Bereiche sind für die inklusive Arbeit wichtig. Dass die Kinder nicht nur auf einen Raum fixiert sind, sondern dass die Räume alle geöffnet sind. Wesentlich ist, dass es auch viele verschiedene Räume gibt, dass aber gleichzeitig auch ein Raum da ist, ein Gruppenraum – das ist uns persönlich als Team sehr wichtig –, wo die Kinder wissen: da bin ich ‚zu Hause'. Da gehe ich hin, da kann ich mich zurückziehen, da sind meine Bezugspersonen."

Christine Hacker,
Leiterin der Konsultations-Kita
St. Nikolaus in Simbach

„Die Kinder unter drei Jahre haben einen eigenen Gruppenraum mit einer festen Bezugserzieherin, die [nur] für diese Altersgruppe zuständig ist. Diejenigen Kinder, die Interesse signalisieren, die Kita auch außerhalb des festen Gruppenraums zu erkunden, erhalten ab diesem Zeitpunkt die Möglichkeit, Angebote außerhalb ihrer Gruppe wahrzunehmen. Das erfordert ein hohes Maß an Absprachen mit den entsprechenden Kolleginnen. Wir waren überrascht, wie früh einige Kinder dieses Angebot in Anspruch nehmen." (Renz, 2011, S. 17)

Barbara Renz,
Sachgebietsleiterin des Amtes für Kinder, Jugend und Familie der Stadt Freiburg

Ruhe- und Bewegungsräume einrichten
„Ruhe und Bewegung sind keine Gegensätze, sie bedingen sich gegenseitig. Der beste Weg zur Entspannung ist die Erfüllung der Bewegungsbedürfnisse der Kinder" (Zimmer, 2013, S. 1). Die Bedürfnisse der Kinder nach Ruhe und Bewegung sind sehr unterschiedlich. Von Vorteil ist daher ein offener Bewegungsraum, der es den Kindern ermöglicht, ihn einen Großteil des Tages – je nach individuellem Bedürfnis – zu nutzen. Auch für Kleingruppenaktivitäten oder Therapien, die viel Bewegungsfreiraum brauchen, kann ein solcher Raum gute Dienste leisten.

Stehen gleichzeitig Ruhebereiche zur Verfügung, kann es im Sinne inklusiver Bildungspraxis gelingen, den individuellen Bedürfnissen der Kinder nach aktiver Bewegung und Ruhephasen im Tagesablauf gerecht zu werden. Ein besonderes Beispiel für Räume, die auch Kindern mit schweren Behinderungen Anregung und gleichzeitig Entspannung bieten, sind so genannte „Snoezelen"-Räume. In diesem ablenkungsarm gestalteten Raum können Kinder ästhetische Sinneserfahrungen durch Düfte und Lichteffekte sammeln und gleichzeitig zur Ruhe kommen.

Spiel- und Lernecken gestalten
Eine abgegrenzte Kuschel- oder Leseecke sollte immer und für alle Kinder verfügbar sein. Projektecken, Literacy-Center, Bau- oder Rollenspielecken, die räumlich abgetrennt sind, ermöglichen den Kindern ein ungestörteres Spiel und damit mehr Ruhe.

Zeichnen Sie in den **Grundriss** Ihrer Einrichtung die Verbindungen von Tür zu Tür ein – diese „Straßen" werden niemals ruhige Spielorte. Verlegen Sie daher Spiel- oder Leseecken immer an den Rand, möglichst weit entfernt von diesen Durchgangswegen.

Trennregale oder Vorhänge reduzieren als positiven Nebeneffekt auch den Störschall. Gehen Sie daher mit offenen Augen durch Ihre Einrichtung: Wie viele solche ruhigen – vom Durchgangsverkehr geschützten – Ecken gibt es bei Ihnen? Wie werden diese genutzt? Nehmen die Kinder sie an? Wenn nicht, hilft vielleicht eine Kinderkonferenz zum Thema „Was wünscht ihr euch in dieser Ecke anders?". Die Kinder haben häufig erstaunlich genaue Vorstellungen davon, was ihnen fehlt oder was sie stört – lassen Sie sich überraschen! Sorgen Sie aber unbedingt dafür, dass auch Kinder zu „Wort" kommen, die sich nicht so gut oder gar nicht verbal äußern. Beobachten Sie deren Verhalten genau

und bringen Sie die Interessen dieser Kinder in die Diskussion ein.

Wenn einzelne Kinder ein hohes Bedürfnis nach geschützten Bereichen haben, suchen Sie z. B. versierte Eltern, die eine Höhle, ein Baumhaus oder ein Nest zum Zurückziehen bauen können – optimalerweise können die Kinder mithelfen beim Planen und Bauen.

Manchmal entstehen Raumideen auch durch Projekte, wie der abgebildete Kosmo-Raum, der im Rahmen eines Projektes zu Welt und Weltall entstand. Räume verändern sich mit wandelnden Interessen der Kinder.

So kann z. B. die Rollenspielecke auch um Utensilien zu aktuellen Bilderbüchern oder Themen der Kinder aufgestockt werden. Ein Postamt nach dem Ausflug zur Postfiliale, Tierkostüme zum Zoobesuch, „Reise um die Welt" nach den Ferien sind weitere Beispiele. Das Konzept der Literacy-Center arbeitet mit solchen, zu speziellen Themen gestalteten Ecken (vgl. auch Großer, 2011), die viel Bildungspotenzial beinhalten.

Lassen Sie Ihrer und der Fantasie der Kinder freien Lauf. Vieles kann man ohne großen finanziellen Aufwand umgestalten. Für die Kinder, aber auch für Sie selbst wird die Umgestaltung der Ecken und Räume viele gemeinsame Lernmöglichkeiten bieten und es macht Spaß, gemeinsam Neues zu gestalten, das sehr viel inklusiver ist als die Standardmöblierung aus dem Katalog. Schauen Sie genau hin, was alles an Bildungsthemen in solchen Projekten liegt: Literacy-Erfahrung im Postcenter oder Wissenserwerb bei der Materialsammlung zum Thema Erde, feinmotorische Fähigkeiten beim Sägen und Hämmern, interkulturelle Pädagogik bei Gesprächen über die Materialien aus den Herkunftsländern der Familien. Dann können solche Projekte andere pädagogische Aktivitäten ersetzen, statt zusätzlich Arbeit zu machen!

Inklusion bedeutet auch, die Umgebung so zu gestalten, dass Sie bei allen Kindern Neugier weckt und für alle Kinder nutzbar ist. Das werden Sie in einer inklusiv arbeitenden Einrichtung nur schaffen, wenn Sie selbst sich die Räume mit Ihren Kindern (und Eltern) nach den eigenen Bedürfnissen individuell gestalten und auch immer wieder anpassen, falls sich etwas nicht bewährt.

Abb. "Bildungs- und Erfahrungsraum" - Foto: Claudia Goesmann



Spielmaterialien bewusst auswählen

Die Bedeutung einer möglichst vielfältigen Reizumgebung zeigen Untersuchungen zur Kleinkindentwicklung auf. Um sich optimal zu entwickeln, braucht das Gehirn ein möglichst vielfältiges Reizangebot (vgl. Oerter & Montada, 2008).

Kinder sind neugierig und wollen ihre Lebenswelt entdecken. Kinder erforschen die verfügbaren Materialien ganzheitlich mit allen Sinnen. Besprechen Sie daher regelmäßig im Team, welche Materialien für die Kinder zugänglich sind und ob das richtige Maß an Vielfalt zur Verfügung steht, um sowohl Veränderung und Kontinuität für Kinder anbieten zu können. Insbesondere für Kinder mit eingeschränkter Sinneswahrnehmung kann eine zu häufige Veränderung eine Überforderung bedeuten, für andere Kinder wiederum kann zu diesem Zeitpunkt schon der Reiz fehlen. Beobachten Sie daher immer wieder den Umgang mit den zugänglichen Materialien: Was wird noch häufig benutzt, was staubt ein? In vielen Fällen müssen Teams kreative Lösungen für Materialien finden, um Kindern mit verschiedenen Unterstützungsbedarfen Teilhabe zu ermöglichen.

Praxistipps zu inklusiven Spielmaterialien und Büchern

Gefahren erkennen
Auch die Auswahl von Spiel- und Lernmaterial sollte in Hinblick auf die Eignung für alle Kinder der Einrichtung optimiert werden. Dies kann zunächst im Hinblick auf die Sicherheit und den Unfallschutz für alle Kinder geschehen. Kleinkinder oder Kinder mit geistiger Behinderung sind schnell gefährdet durch kleinteiliges Spielzeug, Klebstoff, spitze Scheren etc. Größere Kinder müssen sich im selbstständigen Umgang damit üben. Daher ist es sinnvoll, die Materialien so anzuordnen, dass nur die größeren Kinder sie selbstständig erreichen. Klare Regeln für das Wegräumen nach Benutzung funktionieren oft besser, wenn die „Großen" wissen, dass sie mit dem Aufräumen für die Sicherheit der „Kleinen" bzw. weniger selbstständigen Kinder verantwortlich sind. Regeln ersetzen natürlich trotzdem nicht die Beaufsichtigung, aber sie helfen ungemein.

Auf Identifikation und Handhabbarkeit achten
Neben dem Sicherheitsaspekt spielt natürlich der pädagogische Zweck der Materialien die wichtigste Rolle: Können sich auch Kinder im Rollstuhl, Kinder mit verschiedenen Hautfarben, Kinder beiderlei Geschlechts mit den Materialien identifizieren? Häufig sitzen nur die Jungen in der Bauecke, während die Mädchen die Puppenecke bevölkern. Mit der bewussten Materialauswahl können sie auch Kinder für die Ecken begeistern, die vorher kein Interesse daran hatten (z. B. Bausteine mit Edelsteinen oder Prisma, Rollenspielecke mit Feuerwehrausrüstung und flexible Spielmaterialien, etwa Kartons, Holz, Kissen, Decken, Stoffe).

Bei den gezielt ausgewählten Spielmaterialien ist wichtig, dass sich die Kinder der Kindertageseinrichtung mit diesem Angebot identifizieren können. Aus diesem Grund ist darauf zu achten, dass insbesondere die Puppen, als menschliche Nachbildungen, eine gewisse Vielfalt aufzeigen. Puppen mit verschiedenen Haut- und Haarfarben und Gesichtsmerkmalen oder kulturelle Vielfalt in der Puppenkleidung thematisieren Vielfalt im kindlichen Spiel. Eine Puppe im Rollstuhl hilft einem Kind mit Gehbehinderung bei der Identifi-

Abb. "Vielfalt bei Puppen" - Foto: Claudia Goesmann



kation und sorgt zudem für eine Normalisierung des Hilfsmittels Rollstuhl bei allen Kindern. Vielleicht gibt es in Ihrer Einrichtung auch eine Puppe, die im Spiel, eventuell aufgrund von Altersschwäche, ein Bein verloren hat? Dann sind Sie herzlich eingeladen diese Puppe einmal nicht zum „Puppendoktor" zu bringen, sondern die Kinder zu motivieren, zu versuchen, ob sie auch mit einer Puppe ohne Bein spielen können (vgl. del Barrio Saiz, 2013, S. 28).

Verschiedene Beurteilungskriterien für die Anschaffung und Auswahl von Spielmaterialien lassen sich zusammenfassen:

- Ist das Spielzeug zum Spielbedürfnis und Interesse „Ihrer" Kinder passend?
- Ermöglicht es (sprachliche) Kommunikation und Spiel mit anderen Kindern? Motiviert es zu selbstständigem Spiel?
- Ist die Beschaffenheit des Spielmaterials kindgerecht? Sind Farbe, Form und Größe ansprechend, lässt es sich gut reinigen und ist es sicher?
- Ermöglicht das Spielmaterial Wahrnehmungs und Bewegungsübungen?
- Können Aufmerksamkeit, Ausdauer und Konzentration mit dem Spielmaterial geübt werden? (vgl. Klein, 2012, S.172)

Neben der Identifikation mit dem Spielmaterial ist auch die Handhabbarkeit für die Kinder ein wichtiges Kriterium. So sind z. B. größere Bauklötze oder Duplo-Lego für ein Kind mit motorischen Einschränkungen leichter zu benutzen. Spielzeug mit klaren und intensiven Farben oder mit akustischen Reizen ist interessanter für Kinder mit Sehbehinderung.

Auch Spielmaterialien wie „laute" Bälle und Glocken-Medizinbälle sind Spielmaterialien, die inklusive Bildungsprozesse ermöglichen, da die akustischen Sinnesreize ermöglichen, dass Kinder mit geringer Sehfähigkeit lustvoll mitspielen können, ohne benachteiligt zu sein.

Damit sich ein Kind bei alltäglichen Situationen möglichst selbstständig bewegen kann, ist es sinnvoll, diese Situationen genau zu betrachten und gegebenenfalls Hilfsmittel passgenau anzubieten. So können beispielsweise Greifhilfen dazu beitragen, dass ein Kind aktiv sein und erleben kann „Ich kann es alleine!".

Stimmen aus der Praxis

„Ich hatte hier schon einmal ein Kind mit Sehbehinderung, das hat ganz wenig gesehen und wir haben daraufhin vielerlei Spielmaterial angeschafft mit klaren, deutlichen Farben. Es hat dem Mädchen viele Situationen erleichtert, weil sie bestimmte Sachen dann besser wahr- nehmen konnte und wir haben dann daraufhin gemerkt, dass die anderen Kinder da auch ganz deutlich darauf ansprechen [...]. Das erleben wir immer wieder, [...] wenn wir genau hinschauen, dass wir feststellen, das ist ja auch für andere hilfreich und bereichernd."

Regina Gregg,
Pädagogin in der Kinderkrippe
Regenbogenland in München

Spielzeuge zum Stressabbau

Stellen Sie eine Kiste mit sog. Stimming-Toys zum Stressabbau bereit (z. B. Klammern, Plop-Spielsachen, Igelbälle, Fidget-Toys). In Situationen, die Ruhe erfordern (z. B. Sitzkreis), Übergänge oder Stress beinhalten (z. B. sich anstellen, auf etwas warten) kann ein Stimming-Toy beispielsweise Kindern im Autismus-Spektrum oder Kindern mit motorischer Unruhe oder Konzentrationsproblemen helfen, überschießende Energie und innere Unruhe selbst zu regulieren.

Bilderbücher für eine inklusive Bildungspraxis
Kinder sollten ihre eigene Lebenswirklichkeit auch in Büchern wiederfinden, Rollenklischees sollten nicht verfestigt, sondern individuelle Lebensentwürfe positiv dargestellt werden. Das gilt für die Patchworkfamilie und Menschen mit verschiedenen Hautfarben ebenso wie für Menschen im Rollstuhl oder mit Sinnesbehinderung. Sichten sie Ihren Buchbestand doch mal kritisch und suchen Sie bei Neuanschaffungen nach Büchern, in denen Menschen mit Behinderung nicht nur als hilfebedürftige Randfiguren und arabisch aussehende Personen nicht nur als Gemüsestandinhaber dargestellt sind. Es gibt inzwischen eine große Auswahl an mehrsprachigen Büchern, die zum Teil auch in anderen Ländern illustriert sind und schon

dadurch ein anderes Alltagsmodell zeigen (z. B. unter www.schule-mehrsprachig.at). Bücher, in denen ein Kind mit Behinderung eine Hauptrolle spielt oder Behinderung als menschliche Eigenschaft positiv thematisiert wird, sind hingegen schwerer zu finden, aber auch das gibt es, wenn man bewusst danach sucht. Im Anschluss finden Sie eine kleine Auswahl.

Sichten Sie Ihren Buch- und Spielzeugbestand kritisch und schaffen Sie gezielt Material an, das die Lebenssituation „Ihrer" Kinder positiv darstellt und erklärt (siehe Literaturempfehlungen) oder neue Interessen weckt (z. B. Glitzerbausteine, Rollenspielmaterial aus verschiedenen Kulturkreisen).

Bilderbuchtipps zum Thema Inklusion:

Florian lässt sich Zeit. Von Adel Sansone, 2012 erschienen im Tyrolia Verlag.
Florian geht gemeinsam mit seinem jüngeren Bruder Peter in den Kindergarten. Florian – ein Kind mit Down-Syndrom – ist nicht nur zwei Jahre älter als Peter, er ist auch sonst ein wenig anders: er braucht für alles länger, er lernt langsamer, und manche Kinder machen sich deshalb über ihn lustig. Sein kleiner Bruder verteidigt ihn, indem er erklärt: „Florian lässt sich eben Zeit". Etwas aber kann Florian besser als alle anderen: Er kann sehr gut trösten.

Einer für Alle – Alle für Einen! Von Brigitte Wenninger und Eve Tharlet, 2005 erschienen im Minedition Verlag.
Einer für alle – Alle für einen! Zu diesem Schluss kommen einige Tiere, die zusammen ausziehen, um die Welt zu entdecken. Schwächen einzelner werden aufgefangen durch die Stärken der anderen.

Benny Blu – Rolli & Co. – Verschieden ist ganz normal. Von Renate Wienbreyer, Thomas Herbst und Nicola Herbst, 2011 veröffentlicht von Kinderleicht Wissen Verlag GmbH & Co.KG.
Im Benny-Blu-Buch „Rolli & Co. – Verschieden ist ganz normal" geht Benny auf Kinder mit Behinderung zu, fragt neugierig nach, wie sie mit ihrer Einschränkung leben, und erklärt so manches Hilfsmittel, das sie nutzen.

Das schwarze Buch der Farben. Von Menena Cottin, Rosana Faria und Helga Preugschat, 2008 erschienen im Fischer KJB Verlag.
Ein besonderes Bilderbuch, das alle Sinne sensibilisiert und Kinder und auch Erwachsene erahnen lässt, was es heißt, blind zu sein. Farben werden mit einem Satz beschrieben und in Braille-Schrift wiederholt. Die beschriebene Farbe ist auf der zweiten Seite reliefartig abgedruckt und damit erfühlbar.

My Face Book. Von Star Brigt Books 2011 herausgegeben. Der Verlag ist Star Bright Books.
Das Pappbilderbuch mit Fotografien von Kindern aus aller Welt eignet sich besonders für Kinder in den ersten Lebensjahren. Kinder lieben es, andere Kinder anzuschauen. Es sind zehn Kinder zu sehen mit verschiedenen Gesichtsausdrücken. So ist z. B. ein Kind zu sehen, das müde ist oder ein Kind das glücklich ist. Das Buch ist mehrsprachig und als bilinguale Edition erhältlich auf Englisch, Arabisch / Englisch, Somalisch / Englisch, Chinesisch / Englisch und in vielen weiteren Sprachen.

Lisa und die besondere Sache – eine Geschichte über Epilepsie. Von Daniela Abele, 2000 erschienen im Verlag Epilepsie.
Das Bilderbuch erzählt die Geschichte von Lisa, einem lustigen Mädchen mit Epilepsie aus zwei Kinder-Perspektiven. Das Buch eignet sich gut, um mit älteren Kita-Kindern das Thema Epilepsie zu besprechen, Wissen zu vermitteln und Ängste abzubauen.

Nora + Ben. Mein Alltag. Von Michaela Wulf-Schäfer, 2014 erschienen im Loeper Verlag.
Das Bilderbuch zeigt verschiedene Alltagssituationen, die mit Gebärden nach Deutscher Gebärdensprache (DGS) bebildert sind. In Kindertageseinrichtungen können hörende Kinder und Kinder mit Hörschädigung durch die Gebärden im Alltag leichter miteinander kommunizieren und spielerisch Wörter einer „neuen" Sprache entdecken.

Lilly gehört dazu!: Ein Bilderbuch über Behinderung & Inklusion. Von Irmgard Partmann und Laura Bednarski, 2020 erschienen im Coppenrath Verlag.
In diesem Bilderbuch wird liebevoll von der kleinen Lilly mit Down-Syndrom und ihrer großen Schwester erzählt. Es geht darum, dass Liebe unabhängig von Leistung und Können ist und jeder einen festen Platz hat – in seiner Familie und in dieser Welt.

Ich bin Loris: Kindern Autismus erklären. Von Pascale Hächler, Barbara Tschirren und Martine Mambourg 2014 erschienen im BALANCE Buch + Medien Verlag
„Ich bin Loris" findet einen leichten und gut nachvollziehbaren Zugang zum Thema „Anderssein" vor dem Hintergrund einer Autismus-Spektrums-Störung und zeigt wie Inklusion von Kindern im Autismus-Spektrum in Kindergarten und Schule gelebt werden kann.

Was ist mit Tom?: Geschichten zur Aufklärung über Autismus (Aspergersyndrom) in Kindergarten und Grundschule. Von Britta Seger, 2020 erschienen im Leoper Literaturverlag
Die Geschichten um Tom zeigen, wie viele verschiedene Facetten eine Autismus-Spektrums-Störung haben kann, welche Bedürfnisse Kinder im Autismus-Spektrum haben und welchen Herausforderungen sie in ihrem Alltag begegnen können.

Weitere Buchempfehlungen zu verschiedenen inklusiven Themenbereichen finden Sie auch unter: www.link.kita.bayern/inklusionsraum

Notizen

4.2 Das Außengelände einer inklusiven Einrichtung

In den meisten Kindertageseinrichtungen können Kinder täglich im Garten spielen und die Natur entdecken. Ein naturnaher Garten enthält vielfältigste Naturmaterialien und dadurch eine Vielzahl an Bildungschancen. „Loose-Parts"-Spielzeug, welches natürliches Spielzeug wie zum Beispiel Wasser, Sand, Erde, Büsche oder Gräser sein kann, ermöglicht eine vielseitige Nutzung für Kinder und regt ihre Fantasie und Kreativität an (vgl. Louv, 2011, S.114). Für eine inklusive Praxisgestaltung kann das „Loose-Part"-Spielmaterial im wahrsten Sinne des Wortes ein verbindendes Element werden, da Naturmaterialien beliebig komplex betrachtet werden können und sich für vielerlei Spielformen oft beliebig verwandeln und einsetzen lassen. Anhand des Naturmaterials Gras kann dieses Prinzip veranschaulicht werden: So kann es ein Kind genießen, über eine hohe Sommerwiese zu rennen und dabei die Gräser auf seiner Haut zu spüren. Das Gras kann jedoch auch das Forscherinteresse eines Kindes wecken, welches es genau unter die Lupe nimmt und die verschiedenen Arten untersucht. Das Gras kann sich jedoch auch geflochten in eine Krone für eine Prinzessin oder einen Prinzen verwandeln und Rollenspiele anregen. Dieses exemplarische Beispiel zeigt, wie wandelbar Naturmaterialien sind und welche Bildungschancen für alle Kinder darin stecken. Naturmaterialien sind beliebig komplex und damit für jedes Kind ansprechend.

Die Gartengestaltung kann eine besondere Herausforderung für inklusiv arbeitende Einrichtungen darstellen. Insbesondere dann, wenn Kinder im Rollstuhl oder mit einer Beeinträchtigung des Sehsinns die Chance erhalten sollen, diesen möglichst frei und zugleich sicher nutzen zu können. Aber auch Kinder, die z. B. eine geistige Behinderung oder Probleme mit der Affektkontrolle haben, benötigen Unterstützungssysteme und klare Strukturen, um die Natur gefahrenfrei und in möglichst großer Vielfalt und mit allen Sinnen entdecken zu können.

Abb. "Akustische Signale" - Blindeninstitut München - Foto: Dennis Weinmann



Praxistipps zur Gartengestaltung

Orientierungshilfen und Sicherheitsvorkehrungen schaffen

Um im Garten Sicherheit für jedes Kind mit besonderen Bedürfnissen gewährleisten zu können, müssen Bereiche wie die Schaukel, die besonderer Aufmerksamkeit bedürfen, mit klaren Signalen erkennbar gemacht werden. Ein kleiner Zaun oder Glöckchen an der Schaukel können z. B. einem sehbehinderten Kind die Orientierung erleichtern. Durch diese akustische Verstärkung wird das Schaukeln zudem zu einem besonders anregenden Sinneserlebnis.

Orientierungshilfen, die Wege kennzeichnen, können auf verschiedene Weise angebracht werden. Eine Möglichkeit ist, eine fortlaufende geschwungene Wölbung an den eingrenzenden Mauern anzubringen, die bei der Entdeckungsreise im Garten Wegweiser sein können.

> Gehen Sie einmal mit „geschlossenen Augen" durch Ihren **Garten** und überlegen Sie, wo akustische Signale oder tastbare Markierungen helfen, Sicherheit und Teilhabe auch für Kinder mit Sehbehinderung zu ermöglichen. Für die Farbgestaltung empfehlen sich satte Farben, wie blau und gelb, da diese von Kindern mit Sehbeeinträchtigung am klarsten wahrgenommen werden können.

Giftige Pflanzen, wie Tomaten, Kartoffeln oder Thujen, können für Kinder, die noch viele Dinge mit dem Mund erkunden (orale Phase), eine Gefahr darstellen, sie sollten – wenn überhaupt – in sicheren Bereichen angepflanzt werden (z. B. im abgezäunten Beet oder hoch, außer Greifweite im Blumentopf). Für die Pflanzenauswahl in Ihrer Einrichtungen sollten Sie eine Giftfibel hinzuziehen, um sicherzugehen, dass nur ungiftige Pflanzen für die Kinder zugänglich sind.

Spezielle Gartenelemente für Kinder mit besonderen Bedürfnissen

Eine weitere Gestaltungsidee ist ein „Barfußweg" aus vielen verschiedenen Naturmaterialien, der intensive taktile Wahrnehmung ermöglicht. So können Sie auch z. B. in einer Kleingruppe gemeinsame Aktivitäten gestalten, bei denen das Kind mit Sehbehinderung Vorteile hat: wenn alle Kinder durch Augenmasken in ihrer Sehkompetenz eingeschränkt sind, ist das sehbehinderte Kind im Vorteil. Solche Gruppenerfahrung kann die Gemeinschaft sowie das Einfühlungsvermögen zwischen behinderten und nicht behinderten Kindern stärken. Auch ein Rollstuhlparcours, eine Rolli-taugliche Wippe oder Hochbeete, die mit Rollstühlen unterfahrbar sind, sind zum „Garteln" und „Matschen" hilfreich, um alle Kinder mit einzubeziehen. Erhöhte Beete, die z. B. mit Kräutern und duftenden Blumen bepflanzt sind, ermöglichen die intensive Wahrnehmung der natürlichen Umwelt.

Auch bei Sitzflächen kann durch die bewusste Gestaltung für Plätze „mitten drin" gesorgt werden, indem in einer Sitzbank auch ein Freiraum für einen Rollstuhl bleibt.

Die barrierefreie Gartengestaltung und entsprechende Gartenelemente können kostspielig sein und aufwändige Umbaumaßnahmen notwendig machen. Es gibt Firmen, welche die Mitarbeit von Eltern ermöglichen, wodurch Kosten verringert werden können. Unterstützung können Sie auch durch Sponsoren wie Stiftungen erhalten oder durch die Presse beim Sammeln von Spenden für Ihr Projekt. Selbsthilfevereine haben oft kompetente Ansprechpartner, die Sie beratend bei der Finanzierung und Durchführung unterstützen können.

> Bauen Sie doch mal gemeinsam mit Kindern und Eltern einen Weidentunnel oder ein Weidenhaus. Das ist einfach und bietet tolle **Rückzugsräume**.

Abb. "Bank MITTEN DRIN" - Förderzentrum Aschau i. Ch. - Foto: Claudia Goesmann



Abb. "Orientierungshilfen" - Blindeninstitut München - Foto: Dennis Weinmann



Reflexionsanregungen

- In inklusiven Einrichtungen wird mehr auf Vielfalt in der Nutzung und Gestaltung der Räume geachtet. Gibt es bei Ihnen in der Einrichtung neben den Gruppenräumen auch Nebenräume für Kleingruppenarbeit, Entspannungsräume, Therapieräume oder Bewegungs-/Mehrzweckräume und wie nutzen die Kinder diese?

- Was könnte man ändern, damit die wenig genutzten Räume interessanter werden? Beziehen Sie dazu auch die Ideen der Kinder ein, fragen Sie die Kinder, was sie sich wünschen, was sie stört.

- Wenn Sie sich vorstellen können, auch Kinder mit Körperbehinderung aufzunehmen: In welcher Form ist Ihre Ausstattung vorbereitet? Haben Sie Rampen, breite Türen, eine behindertengerechte Schaukel, eine angemessene Wickelmöglichkeit, eine behindertengerechte Toilette, flexible Möbel wie anpassbare Stühle bei Haltungsschäden? Welche Spiel- und Naturerfahrungsräume sind für Kinder im Rollstuhl zugänglich? Wie können Sie mit relativ geringen Hilfsmitteln Teilhabe am gemeinsamen Spiel im Garten ermöglichen?

- Welche „Gefahrenzonen" befinden sich im Garten? Um diese bewusst erkennen zu können, ist es hilfreich, den Garten zum Beispiel mit einem Rollstuhl oder geschlossenen Augen zu erkunden. Überlegen Sie daraufhin, welche Hilfsmittel Ihnen Sicherheit geben können.

- Welche Sinneserfahrungen sind im Garten der Kindertageseinrichtung möglich? Sammeln Sie Ideen, wie Sie den Garten anreichern können mit vielfältigen Reizen für die Augen, die Ohren, die Nase, den Mund und die Haut. Gehen Sie einmal barfuß durch den Garten – welche Materialien könnten Sie einarbeiten, um das Spektrum zu erweitern?

- Besprechen Sie regelmäßig im Team, welche Materialien für die Kinder zugänglich sind und ob das richtige Maß an Vielfalt zur Verfügung steht, um sowohl Veränderung (durch neues Material) und Kontinuität (durch vertrautes Material) für Kinder anbieten zu können.

Notizen

4.3 Sozialräume erschließen

Für Kinder ist es wichtig, sich in der näheren Umgebung von Kindergarten, Schule und Wohnort orientieren zu können und auch die Bildungspotenziale der eigenen Umgebung zu kennen. Viele Familien sind keine regelmäßigen Bibliotheksnutzer, kommen selten auf Spielplätze oder zu offenen Kinder- und Jugendangeboten. Kennen die Kinder sich aus, können sie diese Erfahrungsräume selbstständig nutzen bzw. deren Besuch in der Familie anregen. Daher ist die Öffnung zum Gemeinwesen und die Vernetzung und Nutzung von Freizeitangeboten mit den Kindern ein gewinnbringendes pädagogisches Element. Erkunden Sie mit den Kindern die nähere Umgebung, suchen Sie Angebote, die auch das sehbehinderte Kind oder das Kind im Rollstuhl nutzen kann. Das können das nahe gelegene Waldstück, die Bibliothek oder der Kinder- und Jugendtreff sein, aber auch der rollstuhlgerechte Spielplatz (Orte finden unter: www.wheelmap.org). Und überlegen Sie, was Ihre Kinder an Bedingungen brauchen, damit sie auch möglichst viele Erfahrungsräume nutzen können. Wichtig ist für alle Kinder, dass sie sich möglichst ihren Kompetenzen entsprechend autonom in der näheren Umgebung bewegen und zurechtfinden können. Die Öffnung zum Gemeinwesen bedeutet aber auch, mit den Kindern z. B. Stadtverwaltung, Müllabfuhr oder U-Bahn zu besuchen. Ergeben sich Hürden, ist dies ein guter Anlass, um darauf aufmerksam zu machen und mit den Zuständigen nach Lösungsmöglichkeiten zu suchen.

Vielleicht schreiben Sie gemeinsam mit den Kindern einen Brief an die Stadtverwaltung oder besuchen Sie zuständige Personen, um das Anliegen vorzutragen. Die Kinder können so im optimalen Fall auch viel über ihre Partizipationsmöglichkeiten lernen und selbst(wirksam) zur Verbesserung der Situation beitragen.

Stimmen aus der Praxis

„Wir haben ein Waldgrundstück" – und mir war klar: Es gibt nicht die Überlegung „können wir das Kind mitnehmen?", sondern wir stellen uns die Frage: „Was braucht das Kind, damit es mitgehen kann?!"

Maria Lechner,
Leiterin des Kindergartens
St. Johannes in Neustadt a. d. Aisch

„Grundsätzlich hat ja jedes Kind ein besonderes Bedürfnis, das ist uns ein großes Anliegen und dementsprechend gibt's Kinder, die ganz deutlich diese Sicherheit brauchen, und es gibt Kinder, die das nicht so stark brauchen. Da hat jedes Kind auch seinen eigenen Weg. Wir haben Kinder mit Behinderungen erlebt, die ganz locker damit umgegangen sind – auch in einem freien Rahmen –, und Kinder, die ohne Behinde- rung bei uns leben und eine ganz starke Struktur brauchen. Das ist wirklich so individuell und das erleben wir wirklich ganz unabhängig davon, ob ein Kind eine Behinderung hat oder nicht. Und das ist immer wieder ganz spannend für uns."

Eva Wallner,
stellvertretende Leitung der Kinderkrippe
Regenbogenland in München

4.4 Tagesstrukturen anpassen

Kinder brauchen Rituale und Strukturen im Tagesablauf. Sie geben ihnen Orientierung, Halt und eine verlässliche Routine. Für Kinder im Autismus-Spektrum oder Kinder mit Down-Syndrom ist dies besonders wichtig, aber auch alle anderen Kinder profitieren davon. Täglich wiederkehrende Rhythmen bedeuten jedoch nicht in „Stein gemeißelte" Abläufe und verpflichtende Teilnahme. Etablieren Sie daher tägliche Routinen im Tagesablauf, wie den gemeinsamen Morgenkreis zu einer bestimmten Zeit, die Ankündigung bestimmter wiederkehrender Abläufe mit einem bestimmten Klang oder optischen Signal (z. B. Aufräummusik, Gong, Triangel, Fingerorgel, Aufräum-Ampel), die Freispielzeit mit klaren Regeln für den Ablauf der Aktivitätenwahl (z. B. nur vier Kinder im Bällebad, Steckkärtchen mit dem Namen für Aktivitäten außerhalb des Gruppenraumes, klare Regeln für das Aufräumen oder auch Stehenlassen von Bauwerken).

Achten Sie bei der Wahl der Routinen darauf, dass jedes Kind der Einrichtung sie sehen oder hören kann. Die Aufräum-Ampel muss für ein blindes Kind hörbar gemacht werden, die Fingerorgel ist nicht hilfreich für ein Kind mit Hörbehinderung, der laute Gong oder (zusätzlich) ein optisches Signal sind dann besser geeignet.

Manchen Kindern hilft auch die Visualisierung der Tagesstruktur, z. B. können Sie wiederkehrende Aktivitäten fotografieren und auf einem Tagesplan die aktuelle Aktivität markieren (z. B. mit einem wandernden Pfeil, einer Wäscheklammer oder einem Rahmen), so dass sich die Kinder informieren können, was als Nächstes ansteht oder gerade angesagt ist. Einzelnen Kindern fällt es sicher schwerer, sich aus einer spannenden Aktivität zu lösen. Sie brauchen Zeit, sich auf den anstehenden Übergang vorzubereiten, also kündigen Sie diesen am besten rechtzeitig an, auch hierbei helfen ritualisierte Signale.

Die Mahlzeiten bedürfen einer besonderen Kindorientierung. Für den pädagogischen Alltag leiten sich aus dem Grundbedürfnis des Kindes, sein Hunger- und Durstgefühl nach Bedarf zu stillen, gleitende Essenszeiten oder Zwischenmahlzeiten ab. Auch mehrere Essenszeiten mit Kleingruppen können eine Möglichkeit sein, dass die Kinder mitbestimmen können, wann sie essen möchten. Für jedes Kind zugängliche Getränke, z. B. durch Trinkstationen mit persönlichen Tassen oder Trinkflaschen, sind wichtig.

Überlegen Sie im Team, welche Übergangssituationen („Mini-Transitionen") der Tag in Ihrer Gruppe beinhaltet (z. B. Ende Freispiel, Beginn Morgenkreis, Garderobe, Mittagessen, Aufräumen). Überlegen Sie, welchen Kindern diese Übergänge besonders schwerfallen. Auffälliges Verhalten kann ein Ventil für Stress, Überreizung oder Überforderung sein und drückt die Not eines Kindes aus. Sammeln Sie gemeinsam Ideen, wie die Kinder bei den Übergängen unterstützt werden können (z. B. Visualisierung von Tagesplänen, Rituale).

Stimmen aus der Praxis

„Rituale sind sehr wichtig. Kinder brauchen einen Tagesablauf und gerade Kinder mit besonderen Bedürfnissen, die brauchen irgendetwas, an was sie sich halten können. Das mag so ein grober Tagesablauf sein, aber natürlich sind das auch die Personen, die da sind."

Christine Hacker,
Leiterin der Konsultations-Kita
St. Nikolaus in Simbach

„Die Kinder können sich schon viel besser orientieren, wenn sie die Eintrittskarten ziehen für die Bildungsbereiche. Die verstehen das viel schneller und können sich dann auch viel besser entscheiden. Und so ist auch der Tagesablauf visualisiert für die Kinder. Mit Karten erfahren sie, was es zu essen gibt, wann Mittagsruhe ist, was für ein Projekt ist. Das visualisieren wir auch immer in unserer Kinderkonferenz. Wer fehlt heute, wer ist da? Welche Fachkraft ist in welchem Bereich? Wer hat Geburtstag? Das alles funktioniert über Bildkarten und Fotos."

Karin Witzigmann,
Leiterin des evangelischen Kindergartens
in Aeschach

Die Essenszeiten sollten allen Kindern entsprechen, denn auch Sie werden keine Freude an der pädagogischen Arbeit haben, wenn einzelne Kinder vor Hunger unkonzentriert oder schlecht gelaunt bei den Aktivitäten sind.

Wenn Sie den Wochenplan gemeinsam mit einzelnen Kindern gestalten, ist dies nicht nur ein Teil Ihrer Vorbereitungen, der in den Alltag integriert werden kann, sondern auch hilfreich, um Kinder auf das vorzubereiten, was in den nächsten Tagen ansteht. Die Eltern werden Ihnen dankbar sein für die Informationen, z. B. an einer Tafel, auf der die Aktivitäten des Tages dokumentiert werden. Einige Eltern profitieren besonders von der schriftlichen Ankündigung, die mit vertrauten Bildern oder Symbolen illustriert ist (z. B. wenn ihnen die deutsche Schriftsprache nicht vertraut ist). Mit den Kindern gemeinsam gestaltete Wochenpläne oder Dokumentationen dienen darüber hinaus auch als Gesprächsanlass („Mama, am Dienstag gehen wir in den Zoo – den Löwen habe ich gemalt") und als Hilfestellung. Die wiederholte und visualisierte Ankündigung von Abweichungen vom normalen Tagesgeschehen kann Kinder unterstützen, die sich mit Veränderungen schwer tun (z. B. Kinder im Autismus-Spektrum).
Über kleine Änderungen des Alltags (z. B. Bilder bei der Ankündigung von Aktivitäten statt nur Schrift, Rituale für alltägliche Abläufe) können Sie den Weg der Inklusion zu einem Gewinn für alle Kinder und Eltern machen.

Bei gezielten Aktivitäten mit Kleingruppen spielt die Länge des gemeinsamen Tuns eine ausschlaggebende Rolle. Ihre Beobachtungen aus dem Alltag, über welche Zeitspanne hinweg ein Kind aufmerksam bleibt oder wie viel Nähe zu anderen Kindern es ertragen kann, sind wichtige Hinweise für Ihre Planungen, damit gemeinsame Aktivitäten gelingen können. Diese Erkenntnisse können vielleicht nicht auf alle Aktivitäten übertragen werden, aber sie helfen dabei, die passenden Rahmenbedingungen für einzelne Kinder zu finden.

Auch regelmäßige Zeiträume für Reflexionen mit Kindern über gemeinsame Erlebnisse, z. B. bei einem Mittagskreis, können hilfreich sein, passgenau die Aktivitäten mit den Kindern zu gestalten. Die Kinder erleben dadurch, dass ihre Meinung wichtig ist und die erwachsene Bezugsperson ein offenes Ohr für ihre Ideen, Wünsche und Themen hat. Ein zeitnaher Gesprächskreis hat den Vorteil, dass Kinder von aktuellen Aktivitäten erzählen können. Damit jedes Kind im Gesprächskreis entsprechend seinen Kompetenzen mitreden und mitgestalten kann, können verschiedene Hilfsmittel notwendig werden. So braucht beispielsweise ein Kind, das sich nicht so gut artikulieren kann oder sich nicht traut, seine Meinung zu vertreten, eine sensible Begleitung. Ein Gesprächsstein kann eine Möglichkeit sein, dass jedes Kind zu Wort kommt. Einzelgespräche vorab ermöglichen es, zurückhaltende Kinder zu stärken, ihre Meinung zu äußern. Genaues Beobachten hilft, auch das Erleben von Kindern zu erfassen, die sich verbal (noch) nicht äußern können. Nicht sprechende Kinder können sich mit Hilfe einfacher Talker (Sprachausgabegeräte), die z. B. von einem Freund, Ihnen oder den Eltern besprochen wurden, auch in Gesprächsrunden einbringen.

Insgesamt ist die Schaffung einer für alle Kinder passenden Tagesstruktur eine große Herausforderung, die sich nicht von heute auf morgen optimal lösen lässt. Wichtig ist, dass Sie und Ihre Kolleginnen und Kollegen bereit sind, die bestehende Tagesstruktur kritisch zu prüfen und kindorientiert zu flexibilisieren. Welchen Kindern entspricht die Tagesstruktur und welche Kinder sind damit überfordert? Welche Hilfestellung brauchen diese Kinder oder was können wir an den Strukturen ändern, dass die Tagesabläufe auch für diese Kinder passend und verlässlich genug sind?

4.5 Alltagsaktivitäten inklusiv gestalten

In der Münchner Kinderkrippe „Regenbogenland" und der Hessing-Stiftung in Augsburg wurde die inklusive Bildung zu einem der zentralen pädagogischen Schwerpunkte der Einrichtung mit dem Ziel, alle pädagogischen Aktivitäten so flexibel und offen zu gestalten, dass jedes Kind teilhaben kann. Insbesondere auch die Kinder mit Behinderung(en) und die Jüngsten sollten stärker einbezogen werden. Die nachfolgenden Zitate machen deutlich, dass dies einen fruchtbaren und kreativen Prozess in Gang setzt, der sich mit jedem neuen Kind und mit jeder inklusiven Herausforderung fortsetzt.



Abb. "Tagesablauf mit Piktogrammen"
Foto: Claudia Wirts

Stimmen aus der Praxis

„Die Kreativität ergibt sich von alleine. Ich muss ja immer neue Wege und Möglichkeiten suchen, mit verschiedenen Einschränkungen umzugehen. In einem Jahr hatten wir ein gehörloses Kind und ein blindes Kind. Und das unter einen Hut zu bringen in einem Morgenkreis, braucht halt neue Ideen. Die Gegebenheiten sind so und ich muss jetzt schauen, wie kann ich das so vermitteln, dass alle Kinder davon was haben und ‚das Ihre' rausholen können. Da wird Kreativität bei den Erwachsenen auch gefördert und dadurch gibt man es automatisch auch an die Kinder weiter [...]. Ich muss eine Lösung, eine Möglich- keit finden, wie ich zu etwas komme, und die Kinder machen das genauso. Nicht nur im klassischen Kreativbereich, sondern im Alltag auch."

Regina Gregg,
Pädagogin in der Kinderkrippe
Regenbogenland in München

„Am Anfang war das schon so, dass man sich mehr überlegen musste, wie können wir jetzt alle in eine Turnstunde integrieren, wenn ein Kind dabei ist, dass sich nur durch Popo-Rutschen bewegen kann, dann kann ich nicht sagen: ‚So wir springen jetzt alle auf dem Trampolin'. Und das Schöne ist eigentlich, das verliert sich auch mit der Zeit, weil man so ein Denken kriegt ‚ich bau meine Angebote so, dass jeder profitieren kann'. Das funktioniert dann mit der Zeit auch alleine. Das hat – finde ich – auch so mit der Grundhaltung zu tun. Es ist auch wirklich schön, weil man noch mal mehr überlegt, was ermöglicht man. Wir hatten letztes Jahr das Thema ‚Stadt Augsburg' und es ist dann so selbstverständlich, da trägt man den Jungen auf den Perlachturm. Weil er einfach auch mit dabei sein soll. Klar ist das anstrengend, einen fünfjährigen Jungen die Treppen hochzutragen. Und der war völlig weg von der Aussicht und der war noch nie so weit oben und der glaubt jetzt, er kann fliegen, und es war einfach super schön."

Katharina Kastner,
Erzieherin im integrativen Kinderhaus
der Hessing-Stiftung in Augsburg

Die Kinder, die in die Kindertageseinrichtung aufgenommen werden, bilden immer eine heterogene Gruppe aus Jungen und Mädchen mit verschiedenem Temperament und Charakter. Dies hat auch Auswirkungen auf den Beziehungsaufbau zwischen Kindern und Kita-Fachkräften. Die Kinder wählen selbst, zu welcher Kita-Fachkraft sie in verschiedenen Situationen gehen und welche ihre Hauptbezugsperson ist, bei der sie sich wohl und sicher fühlen. Die Kinder wählen auch selbst aktiv ihre Spielpartner aus und so bilden sich Kleingruppen in der Gesamtgruppe.

Inklusion heißt auch nicht, dass alle Kinder sich miteinander anfreunden werden. Inklusion setzt voraus, dass Vielfalt von Ihnen bewusst gestaltet und offen thematisiert wird, denn Vielfalt in heterogenen Gruppen ist „nicht aus sich heraus ein Motor für wechselseitige Anerkennung und Wertschätzung" (Sulzer & Wagner, 2011, S. 25). Damit Kinder gegenseitiges Verständnis und Kompetenzen zu einem wertschätzenden Umgang miteinander entwickeln können, brauchen sie pädagogische Begleitung und Unterstützung. Vielfalt kann für Kinder erst dann nachhaltig begriffen werden, wenn sie im pädagogischen Alltag durchgängig gelebt und mit ihr bewusst umgegangen wird.

„Vor 20 Jahren hatten wir die Idealvorstellung, dass die Kinder immer auch diejenigen mit Behinderung zum Spielen auffordern sollen. Das hat oft nicht funktioniert und schien mehr der Wunsch der Erwachsenen zu sein. Man muss auch etwas Attraktives anbieten, das das Interesse der Kinder weckt auch mit dem Kind zu spielen, das besondere Unterstützung braucht" (Kron et al., 2010, S. 175-177).

Die folgenden Aspekte sind eine Zusammenstellung von Kriterien zur nachhaltigen Umsetzung von Inklusion, die von verschiedenen Experten des Bereichs inklusive Bildung stammen (Kron, 2011; Sulzer & Wagner, 2011; Gasteiger-Klipcera & Klipcera, 2008; Höllrigl, 2011 und Kampshof & Walter, 2011).

Inklusive Pädagogik gelingt,

- wenn das Zusammenleben bestimmten Qualitäten entspricht, insbesondere:
  - » intensive kooperative Sozialkontakte,
  - » geringer Stellenwert von Wettbewerbssituationen,
  - » Sorge um den Einbezug aller Kinder in Lerngemeinschaften und
  - » Offenheit gegenüber der Verschiedenheit des anderen, um durch Kontakt Aussonderungstendenzen abzubauen;
- wenn Kindern vielfältige Interaktionen mit anderen Menschen ermöglicht werden, was entscheidend dazu beitragen kann, Vorurteile abzubauen oder gar nicht erst entstehen zu lassen;
- wenn Patenmodelle praktiziert werden, die Peerlernen ermöglichen und unterstützen und soziale Beziehungen zur Lernpartnerin/ zum Lernpartner entscheidend verbessern;
- wenn das kooperative Lernen in heterogenen Lerngruppen betont wird, weil dieses das wirksamste Mittel ist, Solidarität zwischen den Kindern mit und ohne besondere Bedürfnisse aufzubauen;
- wenn die pädagogische Aufmerksamkeit darauf gerichtet ist, wie sich die Sicht der Kinder aufeinander und ihr Umgang miteinander entwickeln und verändern;
- wenn vorteilsbewusste Bildung und Erziehung im Sinne von „Vielfalt respektieren, Ausgrenzung widerstehen" zum Tragen kommt, wo es im Kern darum geht, „die Spannung zwischen dem Respektieren von Unterschieden und dem Nichtakzeptieren von unfairen Gedanken und Handlungen zu erkennen und kreativ auszutragen" (Derman-Sparks, 1989 in: Sulzer & Wagner, 2011, S. 21).

? Reflexionsanregungen

- Gibt es Kinder, die mit dem Tagesablauf überfordert sind (z. B. nicht in den Garten wollen, beim Mittagessen einschlafen oder bei Übergängen von einer zur anderen Aktivität auffällig reagieren)? Was könnten Sie ändern, um diese Kinder zu unterstützen (z. B. einige Minuten vorher einen anstehenden Übergang durch Signal ankündigen, die Tagesstruktur anpassen)? Gibt es vielleicht auch Strukturen, die Sie belasten oder wiederkehrend Stress auslösen? Betrachten Sie gemeinsam den Tagesablauf und schaffen Sie für sich und die Kinder die notwendigen Rahmenbedingungen.

- Betrachten Sie nun den Tag mit Blick auf ein ausgeglichenes Verhältnis an aktiven und ruhigen Zeiten zum Erholen. Gibt es darin für die Kinder, aber auch für Sie ausreichende Pausen und Möglichkeiten zum Trinken und Essen? Sorgen Sie auch für Ihr Wohlbefinden?

- Sie sind eingeladen, darüber nachzudenken, wie viele leistungs- und wettbewerbsorientierte Situationen im Tagesablauf stattfinden. Wie viele Kooperationsmöglichkeiten gibt es im Gegenzug

dazu? Machen Sie eine Liste von Situationen, die sich anbieten, um kooperativem Lernen mehr Raum zu geben.

- An welchen Punkten im Tagesablauf ist Zeit, damit Sie Kinder zu Ihren Wünschen und Ideen befragen können? Sprechen Sie im Team darüber, wie Sie Rahmenbedingungen schaffen können, damit Zeit für längere Dialoge mit Kindern, z. B. über mögliche Projekte und Ausflüge, möglich sind.

Schlussbemerkung

Inklusion bedeutet, sich auf den Weg zu machen, das Bestmögliche für alle Menschen, die in der Kindertageseinrichtung zusammenkommen, zu erreichen. Sie bedarf eines ständigen Reflexionsprozesses, immer wieder neuer Ideen, kreativer Lösungen, individueller Anpassungen.

Inklusion ist ein Weg, der viele unterschiedliche Abzweigungen hat, die jedes Kita-Team immer wieder vor die Entscheidung stellen, welche Weggabelung für die Kinder, die Eltern und das Team selbst die richtige ist. Und vielleicht ist manchmal ein vermeintlicher Umweg der beste Weg, denn manches braucht Zeit, z. B. das Wachsen einer inklusiven Haltung, die Optimierung der räumlichen Gegebenheiten, der Wissenserwerb zum Umgang mit spezifischen Bedürfnissen einzelner Kinder.

Infosammlung und Adressen

Beratungs- und Förderangebote Regierungsbezirke Bayern. www.blja.bayern.de/service/adressen/regierungen/index.php Jugendämter in Bayern. www.blja.bayern.de/service/adressen/jugendaemter/index.php

Mobile Sonderpädagogische Dienste – Informationen auf den Seiten der Regierungsbezirke Frühförderung – Adressen und Angebote der Frühförderstellen und Sozialpädiatrischen Zentren:

- Arbeitsstelle Frühförderung Bayern. www.fruehfoerderung-bayern.de/
- Mobile Heilpädagogische Fachdienste. www.hfd-bayern.de/
- Vereinigung für interdisziplinäre Frühförderung e.V. www.fruehfoerderung-viff.de
- Angebote Frühe Hilfen in Bayern: www.stmas.bayern.de/themen/kinderschutz-jugendschutz/gewalt-vernachlaessigung/koki.php/
- Sozialheld*innen: Beratung zum Barrierenabbau www.sozialhelden.de

Informationen für Fachkräfte und Eltern zu Behinderungen und Krankheiten

- Willkommen – Wenn es anders kommt – Informationen für Eltern eines behinderten oder chronisch kranken Kindes. Verfügbar unter: www.shop.bioeg.de/willkommen-wenn-es-anders-kommt/
- Bauerfeind, S. (2022). Autismus im Kindergarten - wie Teilhabe gelingen kann. Praxishandbuch für Mitarbeitende und Eltern. Norderstedt: Books on Demand.

Selbsthilfe- und Elternvereine

- Selbsthilfeplattform für Eltern von Kindern mit Behinderung www.intakt.info
- Bayerischer Blinden- und Sehbehindertenbund. www.bbsb.org
- Bayerischer Cochlea Implantat Verband. www.bayciv.de
- Bundesverband „Das frühgeborene Kind" e.V. www.fruehgeborene.de
- Bundesverband zur Förderung von Menschen mit Autismus. www.autismus.de
- Down-Kind e.V. München und Umgebung. www.down-kind.de
- Down-Syndrom-Netzwerk Deutschland e.V. www.down-syndrom-netzwerk.de
- Forum der deutschsprachigen Diabetes Selbsthilfegruppen. www.diabetes-kids.de
- Landesarbeitsgemeinschaft Selbsthilfe Bayern: www.lag-selbsthilfe-bayern.de
- Landesverband Bayern der Gehörlosen. www.lv-bayern-gehoerlos.de
- Landesverband Bayern der Schwerhörigen und Ertaubten. www.schwerhoerige-bayern.de
- Landesverband Epilepsie Bayern. www.epilepsiebayern.de

Landesverband Autimus Bayern.

www.autismus-bayern.de/

- NAKOS – Nationale Kontakt- und Informationsstelle zur Anregung und Unterstützung von Selbsthilfegruppen. www.nakos.de
- Orpha-Net. Seltene Krankheiten – Informationen + Links zu Foren. www.orpha.net/de
- Selbsthilfekoordination Bayern (Informationen und Adressen zu Selbsthilfe-Vereinen). www.seko-bayern.de

Weitere nützliche Links zum Alltagsleben mit Behinderung:

- Wheelmap – die Online-Karte für rollstuhlgerechte Orte. Verfügbar unter: www.wheelmap.org
- Fachinformationen zu Sprachstörungen und Therapie. www.sprachheilwiki.de
- Aktion-Mensch. Informationen und Kampagnen zum Thema Inklusion. www.aktion-mensch.de
- Leitfaden „Barrierefrei hören und kommunizieren in der Arbeitswelt" www.hoerkomm.de

Quellen für spezielles Spiel- und Fördermaterial

- Integrative Spiele und Fördermaterialien. www.ringelfee.de
- Hilfsmittel, Spiele und mehr für Menschen mit Behinderung. www.sinnvoll-geschenkt.de

- Versandhaus für besseres Sehen.
  www.blindshell.de/
- Riedel Lehrmittelvertrieb GmbH.
  www.der-riedel.de
- Ariadne Ideenshop
  www.shop.ariadne.de/

Links zuletzt geprüft am 24.09.26

Weitere Informationen und laufend aktualisierte Adressen finden Sie unter:
www.link.kita.bayern/inklusionsraum

Wenn Sie Ergänzungen oder Anmerkungen zu dieser Adresssammlung haben, melden Sie sich gerne unter:
raumfuerinklusion@ifp.bayern.de

Literaturverzeichnis

Projektprogramm KINDERWELTEN. Grundlagen, Ziele und Design des Projekts (2004). Berlin. Online verfügbar unter www.kinderwelten.net, zuletzt geprüft am 26.02.24.

Albers, T. (2011): Mittendrin statt nur dabei. Inklusion in Krippe und Kindergarten. München: Reinhardt (Frühpädagogik).

Barrio Saiz, Ana del: Building Critical Learning Comunities in ECEC settings in the Netherlands. Vortrag am Kongress „Kompetent für Inklusion!" am 18.10.2013. Online verfügbar unter www.weiterbildungsinitiative.de/fileadmin/Redaktion/Themen/PDF/Ana_del_Bario_Saiz.pdf zuletzt geprüft am 17.06.2024.

Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen &. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (Hrsg.) (2012): Gemeinsam Verantwortung tragen. Die Bayerischen Leitlinien für die Bildung und Erziehung von Kindern bis zum Ende der Grundschulzeit. München. Online verfügbar unter www.bestellen.bayern.de/application zuletzt geprüft am 17.06.2024.

Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen &. Staatsinstitut für Frühpädagogik; Staatsinstitut für Frühpädagogik (Hrsg.) (2010): Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor.

Bundesministerium für Familie, Senioren Frauen und Jugend (Hrsg.) (2010): Qualitätsstandards für die Beteiligung von Kindern und Jugendlichen. Allgemeine Qualitätsstandards und Empfehlungen für die Praxisfelder Kindertageseinrichtungen, Schule, Kommune, Kinder- und Jugendarbeit und Erzieherische Hilfen. BMFSFJ. Berlin. Online verfügbar www.kinderinfo.de/ratgeber/kindergerechtes-deutschland/

Booth, T.; Ainscow M. & Kingston D. (2012): Index für Inklusion (Tageseinrichtungen für Kinder). Spiel, Lernen und Partizipation in der inklusiven Kindertageseinrichtung entwickeln. 5. Auflage. Frankfurt am Main: Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft.

Bräu, K.; Carle, U. & Kunze I. (Hrsg.) (2011): Differenzierung, Integration, Inklusion. Was können wir vom Umgang mit Heterogenität an Kindergärten und Schulen in Südtirol lernen. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Braun, K.; Helmeke, C. & Bock J. (2009): Bindung und der Einfluss der Eltern-Kind-Interaktion auf die neuronale Entwicklung präfrontaler und limbischer Regionen: Tierexperimentelle Untersuchungen. In: K. H. Brisch und Hellbrügge T. (Hrsg.): Wege zu sicheren Bindungen in Familie und Gesellschaft. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 13–52.

Brisch, K.H. & Hellbrügge T. (Hrsg.) (2009): Wege zu sicheren Bindungen in Familie und Gesellschaft. Stuttgart: Klett-Cotta.

Diamond, K. E. & Hestenes, L. L. (2004): Vorstellungen von Voschulkindern in Bezug auf Behinderungen. In: L. Fried & G. Büttner (Hrsg.): Weltwissen von Kindern. Zum Forschungsstand über die Aneignung sozialen Wissens bei Krippen- und Kindergartenkindern. Weinheim, München: Juventa, S. 183–200.

Dilk, A. & Dupuis, A. (2011): Auf dem Weg zu einer inklusiven Kindertagesstätte. Berichte aus und für die pädagogische Praxis. Frankfurt am Main: Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft.

Diskowski, D. & Pesch, L. (Hrsg.) (2008): Familien stützen – Kinder schützen. Was Kitas beitragen können. Weimar, Berlin: Verlag das netz.

Eberwein, E. & Mand, J. (Hrsg.) (2008): Integration konkret. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Förster, M. (2011): Projekte als methodisches Kernstück für neugieriges, forschendes und fragendes Lernen. In: G. Regel & U. Santjer (Hrsg.): Offene Kindergarten konkret in seiner Weiterentwicklung. Aus der Praxis für die Praxis, 20 Jahre später. Hamburg: EV-Verlag, S. 183–206.

Fried, L. & Büttner, G. (Hrsg.) (2004): Weltwissen von Kindern. Zum Forschungsstand über die Aneignung sozialen Wissens bei Krippen- und Kindergartenkindern. Weinheim, München: Juventa.

Fthenakis, W. E. (Hrsg.) (2004): Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden. Freiburg i. B.: Herder.

Führing, G. (1996): Begegnung als Irritation. Ein erfahrungsgeleiteter Ansatz in der entwicklungsbezogenen Didaktik. Münster, New York: Waxmann Verlag.

Gasteiger-Klicpera, B. & Klicpera C. (2008): Förderung der sozialen Inklusion. In: E. Eberwein & Mand J. (Hrsg.): Integration konkret. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 137–153.

Griebel, W. & Niesel, R. (2011): Übergänge verstehen und begleiten. Transitionen in der Bildungslaufbahn von Kindern. Berlin: Cornelson Verlag Scriptor.

Gronemeyer, M. (2009): Die Macht der Bedürfnisse. Überfluss und Knappheit. 2. Aufl. Darmstadt: Primus.
Großer, A. (2011): Literacy-Center. In: E. Reichert-Garschhammer & C. Kieferle (Hrsg.): Sprachliche Bildung in Kindertageseinrichtungen. Freiburg, Basel, Wien: Herder, S. 132–137.

Großer, A. (2011): Literacy-Center. In: E. Reichert-Garschhammer & C. Kieferle (Hrsg.): Sprachliche Bildung in Kindertageseinrichtungen. Freiburg, Basel, Wien: Herder, S. 132–137.

Gruber, R. & Siegel B. (Hrsg.) (2008): Offene Arbeit in Kindergärten. Das Praxisbuch. Weimar, Berlin: Verlag das netz.

Guralnick, M. J. (2009): Qualitätsbeurteilung bei der Inklusion in der frühen Kindheit. In: U. Heimlich & I. Behr (Hrsg.): Inklusion in der frühen Kindheit. Internationale Perspektiven. Berlin: LIT Verlag, S. 13–21.

Gutekunst, A.; Schreier, S. & Sarimski, K. (2012): Kinder mit schwerer und mehrfacher Behinderung im integrativen Kindergarten. Eine besondere Herausforderung. In: Frühförderung interdisziplinär 31, S. 26–32.
Haas, S. (2012): Das Lernen feiern. Lerngeschichten aus Neuseeland. Weimar: Verlag das netz.

Hammes-Di Bernardo, E. & Schreiner, S.A. (Hrsg.) (2011): Diversität. Ressourcen und Herausforderung für die Pädagogik der frühen Kindheit. Weimar: Verlag das netz.

Hansen, R.; Knauer, R. & Friedrich B. (2004): Die Kinderstube der Demokratie. Partizipation in Kindertagesstätten. Ministerium für Justiz, Frauen, Jugend und Familie des Landes Schleswig-Holstein. Online verfügbar unter www.kinder-beteiligen.de/dnld/kinderstubederdemokratie.pdf zuletzt geprüft am 17.06.2024.

Hansen, R.; Knauer, R. & Sturzbecher B. (2011): Partizipation in Kindertageseinrichtungen. So gelingt Demokratiebildung mit Kindern. Weimar, Berlin: Verlag das netz.

Hédervári-Heller, É. (2010): Eingewöhnung. In: W. Weegmann & C. Kammerlander (Hrsg.): Die Jüngsten in der Kita. Ein Handbuch zur Krippenpädagogik. Stuttgart: Kohlhammer, S. 237–250.

Heimlich, U. (2013): Kinder mit Behinderung: Anforderungen an eine inklusive Frühpädagogik, hg. v. DJI. München (WiFF-Expertisen Nr. 33, 33). Online verfügbar unter www.weiterbildungsinitiative.de/publikationen/detail/kinder-mit-behinderung-anforderungen-an-eine-inklusive-fruehpaedagogik
zuletzt geprüft am 17.06.2024.

Heimlich, U. & Behr, I. (Hrsg.) (2009): Inklusion in der frühen Kindheit. Internationale Perspektiven. Berlin: LIT Verlag.

Heimlich, U. & Behr, I. (2009): Qualitätsstandards für inklusive Kindertageseinrichtungen. In: U. Heimlich & I. Behr (Hrsg.): Inklusion in der frühen Kindheit. Internationale Perspektiven. Berlin: LIT Verlag, S. 22–40.

Herm, S. (2007): Gemeinsam spielen, lernen und wachsen. Entwicklungsbegleitung von Kindern mit und ohne Behinderung im Kindergartenalltag. 3. aktualisierte und erweiterte Auflage. Mannheim: Cornelsen Scriptor.

Höfer, Juliana; Hoffmann, Falk; Kamp-Becker, Inge; Poustka, Luise; Roessner, Veit; Stroth, Sanna et al. (2019): Pathways to a diagnosis of autism spectrum disorder in Germany: a survey of parents. In: Child and adolescent psychiatry and mental health 13, S. 16. DOI: 10.1186/s13034-019-0276-1

Höllrigl, P. (2011): Die Besonderheiten der Schule in Südtirol. In: K. Bräu; U. Carle & I. Kunze (Hrsg.): Differenzierung, Integration, Inklusion. Was können wir vom Umgang mit Heterogenität an Kindergärten und Schulen in Südtirol lernen. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 41–54.

Huber, Christian (2011). Inklusion wirkt!? Ein Forschungsüberblick. Tagung des Netzwerk-E der Universität zu Köln, Köln (10.12.2011). Online verfügbar unter www.hf.uni-koeln.de/data/e/File/Lehrstuhl%20ES/Jun.-Prof.Dr.ChristianHuber-Inklusionwirkt!-Ein-Forschungsberblick.pdf , zuletzt geprüft 17.06.2024.

Hüther, G. (2009): Welcher „Geist" prägt ihre KiTa? Die besondere Bedeutung von Geist und Haltung für die pädagogische Arbeit. In: kindergarten heute. Das Leitungsheft (2), S. 4 –8.

Jungmann, T. & Albers T. (2008): Integrative Erziehung in Kindertageseinrichtungen. Online verfügbar unter www.researchgate.net/publication/251847740_Integrative_Erziehung_in_Kindertageseinrichtungen#fullTextFileContent , zuletzt geprüft am 17.06.2024.

Kampshoff, M. & Walter M. (2011): Gestaltung eines wirklich inklusiven Unterrichts. In: K. Bräu, U. Carle & I. Kunze (Hrsg.): Differenzierung, Integration, Inklusion. Was können wir vom Umgang mit Heterogenität an Kindergärten und Schulen in Südtirol lernen. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 151–162.

Kieferle, Ch. (2013). Individuelle Kompetenzen und Interessen des Kindes. Unveröffentlichtes Manuskript. IFP München.

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

Klein, F. (2006): Integrative Bildungsarbeit in der KiTa. In: J. Appelt (Hrsg.): Zukunftshandbuch Kindertageseinrichtungen (Hrsg. Hildegard Rieder-Aigner). Regensburg: Walhalla und Praetoria.

Klose, E. (2005): Integrative Arbeit in der Montessori- Schule. In: Gemeinsam Leben-Gemeinsam Lernen e.V. Landesarbeitsgemeinschaft Bayern (Hrsg.): Schulische Integration von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Bayern Erfahrungen und Überblick. Aus der Praxis – für die Praxis. Brennberg: Montessori Landesverband Bayern e.V., S. 61–62.

Knauer, R. & Hansen R. (2010): Zum Umgang mit Macht in Kindertageseinrichtungen. Reflexionen zu einem häufig verdrängten Thema (TPS, 8, 24-28, 8). Online verfügbar unter partizipation-und-bildung.de/pdf/Knauer_Hansen_Macht.pdf , zuletzt geprüft am 17.06.2024.

Knauf, T. (2004): Der Einfluss pädagogischer Konzepte auf die Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen. In: W. E. Fthenakis (Hrsg.): Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden. Freiburg i. B.: Herder, S. 243–264.

Kniel, A.; Kniel, Ch. (1986): Behinderte Kinder in Regelkindergärten. Eine Untersuchung in Kassel. München: Deutsches Jugendinstitut.

Kobelt-Neuhaus, D. (2010): Inklusion – Konsequenzen für die Praxis in Kindertageseinrichtungen. In: frühe Kindheit 13 (2), S. 18–23.

Kobelt-Neuhaus, D. (2011): Fortbildung Inklusion. In: TPS (1), S. 26–28.

Koeppel, G. (2011): Facetten von Heterogentität in Kindergruppen – Ein Besuch im Kindergarten Montessori, Kohlern/ Bozen. In: K. Bräu; U. Carle & I. Kunze (Hrsg.): Differenzierung, Integration, Inklusion. Was können wir vom Umgang mit Heterogenität an Kindergärten und Schulen in Südtirol lernen. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 235–244.

Kokemoor, K. (2022). Von der Ohnmacht zur Handlungskompetenz. Die Begleitung von Kindern mit herausforderndem Verhalten. Gießen: Psychosozial Verlag.

Kokemoor, K. (2023). Entwicklungsbegleitung autistischer Kinder in Krippe und Kita. Freiburg im Breisgau: Herder.

Krenz, A. (2010): Kindorientierte Elementarpädagogik. Frühe Bildung und Erziehung. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Krenz, A. (2002): Die Konzeption – Grundlage und Visitenkarte einer Kindertagesstätte. Freiburg i. B.: Herder.

Kreuzer, M. & Ytterhus B. (Hrsg.) (2011): „Dabeisein ist nicht alles". Inklusion und Zusammenleben im Kindergarten. 2. Auflage. München, Basel: Reinhardt.

Kron, M. (2011): Der pädagogische Umgang mit Heterogenität – Routine und Herausforderung. In: E. Hammes-Di Bernardo & S. A. Schreiner (Hrsg.): Diversität. Ressourcen und Herausforderung für die Pädagogik der frühen Kindheit. Weimar: Verlag das netz, S. 86–93.

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

Laewen, H.; Andres, B. & Hédervári, É. (2000): Die ersten Tage in der Krippe. Ein Modell für die Gestaltung der Eingewöhnungssituation. 3. erweiterte Auflage. Neuwied, Berlin: Luchterhand Verlag.

Laewen, H.-J. (1998): Nicht-Lineare Effekte einer Beteiligung von Eltern am Eingewöhnungsprozess von Krippenkindern. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht (36), S. 102–108.

Landesarbeitsgemeinschaft Bayern, Gemeinsam Leben – Gemeinsam Lernen e.V (Hrsg.) (2005): Schulische Integration von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Bayern – Erfahrungen und Überblick. Aus der Praxis – für die Praxis. Brennberg: Montessori Landesverband Bayern e.V.

Lorber, K. & Hanf, J. (2011): Krippenkonzepte und Konzeptionsentwicklung. In: Norbert Neuß (Hrsg.): Grundwissen Krippenpädagogik. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Berlin: Scriptor, S. 60–86.

Louv, R. (2011): Das letzte Kind im Wald? Geben wir unseren Kindern die Natur zurück! Weinheim u. a.: Beltz.

Lüpke, S. & Tremel H. (2011): Türen öffnen – Teilhabe f ür Kinder mit Behinderungen und ihre Familien in integrativen Kitas. In: E. Hammes-Di Bernardo & S. A. Schreiner (Hrsg.): Diversität. Ressourcen und Herausforderung für die Pädagogik der frühen Kindheit. Weimar: Verlag das netz, S. 120–128.

Mienert, M. & Vorholz, H. (2011): Den Alltag öffnen – Perspektiven erweitern. Offene Arbeit in der Kitas nach den Bildungsplänen gestalten. Troisdorf: Bildungsverlag EINS.

Neuhaus, D.K., Haug-Schnabel, G., Bensel, J. (2014) Qualität der Zusammenarbeit mit Eltern. Ein Leitfaden für den Frühpädagogischen Bereich. Verfügbar unter www.kkstiftung.de/fileadmin/downloads/publikationen/kitaqm_publikation.pdf
zuletzt geprüft am 17.06.2024.

Neuß, N. (Hrsg.) (2011): Grundwissen Krippenpädagogik. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Berlin: Scriptor.

Nifbe (Hrsg.). (2023). Hör auf damit! Zwischen verletzendem und achtsamem Verhalten in der KiTa. Freiburg im Breisgau: Herder.

Nifbe Regionalnetzwerk Mitte (Hrsg.) (Autor). (2014). Selbstverständlich unterschiedlich! Wer Inklusion will, (er-)findet Wege. [DVD]. Hannover. Verfügbar unter www.nifbe.de

Hoffmann, H.; Rabe-Kleberg, U.; Viernickel, S.; Wehrmann, I. & Zimmer, R. (Hrsg.) (2010): Starke Kitas – starke Kinder. Wie die Umsetzung der Bildungspläne gelingt. Freiburg i. Br.: Herder.

Oerter, R. & Montada L. (Hrsg.) (2008): Entwicklungspsychologie. 6. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz.

Palme, H.-J. (2009): Blitzbilder ... ein Sprachlernspiel. Online verfügbar unter: www.blitzbilder-spiel.de/ , zuletzt geprüft am 17.06.2024.

Peitz, G. (2004): Wenn bei Kindern Verhaltensauffälligkeiten diagnostiziert werden. Risiken für die Erziehungspartnerschaft von Familie und Kindergarten. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht (51), S. 258–272.

Prengel, A. (1995): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in interkultureller, feministischer und integrativer Pädagogik. 2. Aufl. Opladen: Leske + Budrich.

Prengel, A. (2014): Inklusion in der Frühpädagogik. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). München: DJI (2., überarbeitete Auflage)

Regel, G. & Kühne T. (2007): Pädagogische Arbeit im Offenen K indergarten. 3 . A uflage de r vo ll ständig üb erarbeiteten Neuausgabe; 7. Gesamtauflage. Freiburg i. Br.: Herder.

Regel, G. & Santjer U. (Hrsg.) (2011): Offene Kindergarten konkret in seiner Weiterentwicklung. Aus der Praxis für die Praxis, 20 Jahre später. Hamburg: EV-Verlag. Reichert-Garschhammer, E. & Kieferle, C. (Hrsg.) (2011): Sprachliche Bildung in Kindertageseinrichtungen. Freiburg, Basel, Wien: Herder.

Reichert-Garschhammer, E.; Netta, B. & Prokop E. (2010): „Wir sind auf dem Weg … " Die Umsetzung des Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplans für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung in Kitas in Amberg und München. In: Hoffmann, H.; Rabe-Kleberg, U.; Viernickel, S.; Wehrmann, I. & Zimmer, R. (Hrsg.): Starke Kitas – starke Kinder. Wie die Umsetzung der Bildungspläne gelingt. Freiburg i. Br.: Herder, S. 75–90.

Renz, B. (2011): Das offene Konzept bringt viele Vorteile. In: Welt des Kindes (5), S. 16–17.

Robert Bosch Stiftung (2008): Frühpädagogik Studieren – ein Orientierungsrahmen für Hochschulen. Stuttgart: Robert Bosch Stiftung.

Roth, S. (2013): Lotta Wundertüte. Unser Leben mit Bobbycar und Rollstuhl. Köln: Kiepenheuer & Witsch.

Sarimski, K. (2011): Therapeutische Versorgung behinderter Kinder in inklusiven Kindertagesstätten. In: Gemeinsam leben (2), S. 76–83.

Schache, S. (2012): Inklusion beginnt im „Bauch". Eine leibliche Perspektive zur Begründung einer inklusiven Kultur (Zeitschrift für Inklusion, 4). Online verfügbar unter www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/36/36 zuletzt geprüft am 17.06.2024.

Schastok, A. (2006): 25 + Jahre Praxis der gemeinsamen Erziehung von Kindern in einer Kindertagesstätte (Zeitschrift für Inklusion, 1). Online verfügbar unter www.inklusion-online.net , zuletzt geprüft am 17.06.2024.

Schmidt, R. (2013): Inklusion ist doch eigentlich der Normalfall. In: Welt des Kindes. Fachzeitschrift für Kindertageseinrichtungen (4), S. 14–16.
Schöler, J.; Fritzsche, R.; Schastok, A. & Mousli, L. (2005): Ein Kindergarten für alle. Kinder mit und ohne Behinderung spielen und lernen gemeinsam. 2. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz.

Schule im Aufbruch (2012): Was verstehen wir unter Potentialentfaltung. Positionspapier der Initiative. Online verfügbar unter www.schule-im-aufbruch.de/, zuletzt geprüft am 17.06.2024.

Solbach, R., Strätz, R. & Weber, K. (2011): Inklusion – selbstverständlich auch bei Kindern unter drei Jahren. In: TPS (1), S. 20–22.

Sozialgesetzbuch (SGB) Neuntes Buch (IX) (19.06.2001): Rehabilitation und Teilhabe behinderter Menschen. Teil 1 - Regelungen für behinderte und von Behinderung bedrohte Menschen. Online verfügbar unter www.dejure.org/gesetze/SGB_IX/3.html, zuletzt geprüft am 28.04.2017.

Speck-Hamdan, A. (2011): Diversität – Herausforderungen und Chancen für die Pädagogik der frühen Kindheit. Ein Überblick. In: E. Hammes-Di Bernardo & S. A. Schreiner (Hrsg.): Diversität. Ressourcen und Herausforderung für die Pädagogik der frühen Kindheit. Weimar: Verlag das netz, S. 24–37.

Staatsinstitut für Frühpädagogik & Institut für Medienpädagogik in Forschung und Praxis (2014): Gute Praxis sichtbar machen. Fünf Begleitfilme zu den Bayerischen Leitlinien für die Bildung und Erziehung von Kindern bis zum Ende der Grundschulzeit. Verfügbar unter: www.ifp.bayern/de/projekt/begleitfilme-zu-den-bildungsleitlinien/ zuletzt geprüft am 17.06.2024.

Sulzer, A. &. Wagner P. (2011): Inklusion in Kindertageseinrichtungen – Qualifikationsanforderungen an die Fachkräfte. Hg. v. DJI. München (WiFF-Expertisen Nr. 33, 15). Online verfügbar unter www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/WiFF_Expertise_Nr._15_Annika_Sulzer_ Petra_Wagner_Inklusion_in_Kindertageseinrichtungen.pdf, zuletzt geprüft am 17.06.2024.

Sylva, K.; Melhuish, E. C.; Sammons, P.; Siraj-Blatchford, I. & Taggart B. (2004): The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project. The Final Report: Effective Pre-School Education. London: Departement for Education and Skills, Institute of Education, University of London (Technical Paper, 12).
Trippel, Robert (2011): Integration beginnt im Kopf. In: TPS 1, 2011, S. 18–19.

Wagner, P. (2006): „Warum sagt Aschenputtel denn nichts?". Soziale Ungleichheit und vorurteilsbewusste Bildung in Kindertageseinrichtungen. In: KinderTageseinrichtungen aktuell, KiTa spezial (4), S. 46–50.

Wagner, P. (2011) Diversitätsbewusstsein. Qualifikationsanforderung für pädagogische Fachkräfte. In: Hammes-Di Bernardo, E. & Schreiner, S. A. (Hrsg.): Diversität. Ressource und Herausforderung für die Pädagogik der frühen Kindheit. S.94–103. Weimar, Berlin. Verlag das Netz.

Wagner, P. (Hrsg.) (2013): Handbuch Inklusion. Grundlagen vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung. 1. Ausg. der überarb. Neuaufl. (3. Gesamtaufl.). Freiburg i. Br.: Herder.

Whalley, M. (o.J.) Early Excellence Centre – Ein Ort für einen sicheren Start für Kinder und ihre Familien. (www.early-excellence.de/binaries/addon/66_ dokumentation_whalley.pdf), zuletzt geprüft am 17.06.2024.

Wallnhöfer, G. (2011): Zur aktuellen Bildungslandschaft in Italien. In: K. Bräu; U. Carle & I. Kunze (Hrsg.): Differenzierung, Integration, Inklusion. Was können wir vom Umgang mit Heterogenität an Kindergärten und Schulen in Südtirol lernen. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 17–30.

Weegmann, W. & Kammerlander, C. (Hrsg.) (2010): Die Jüngsten in der Kita. Ein Handbuch zur Krippenpädagogik. Stuttgart: Kohlhammer.

Westen, B. (2005): Schulische Integration im Netzwerk anderer Hilfsangebote. In: Gemeinsam Leben – Gemeinsam Lernen e. V. Landesarbeitsgemeinschaft Bayern (Hrsg.): Schulische Integration von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Bayern Erfahrungen und Überblick. Aus der Praxis – für die Praxis. Brennberg: Montessori Landesverband Bayern e.V., S. 87–90.

Winner, A. & Erndt-Doll, E. (2009): Anfang gut? Alles besser! Ein Modell für die Eingewöhnung in Kinderkrippen und anderen Kindertageseinrichtungen für Kinder. Berlin, Weimar: Verlag das netz.

Wirts, C. (2001): Dysarthrophonietherapie. Ein Beitrag zur Optimierung hinsichtlich der spezifischen Bedürfnisse von Menschen mit frühkindlicher zerebraler Bewegungsstörung. Ludwig Maximilians Universität, München.

Wirts, C., Wertfein, M. & Wölfl, J. (2018). IVO - Eine Studie zur Umsetzung von Inklusion als gemeinsame Aufgabe von Kindertageseinrichtungen und Frühförderung in Bayern. Vernetzungsbericht. München: Staatsinstitut für Frühpädagogik (Projektbericht 33/2018). Verfügbar unter www.ifp.bayern/files/media/ifp/public/downloads/de/veroeffentlichungen/projektberichte/projektbericht_33_ivo_vernetzung_barrierefrei.pdf

Wirts, C. (2022): Das Kind Im Blick – Beobachtung als Grundlage für sprachliche Bildung Nutzen. In: Dreyer, R. (Hrsg.): Kita Fachtexte, Nr. 6/2022. Verfügbar unter:www.kita-fachtexte.de/fileadmin/user_upload/221018_KitaFachtexte_Wirts_01.pdf, zuletzt geprüft am 17.07.2024.

Wölfl, J., Wertfein, M. & Wirts, C. (2017). IVO - Eine Studie zur Umsetzung von Inklusion als gemeinsame Aufgabe von Kindertageseinrichtungen und Frühförderung in Bayern. Kita-Ergebnisbericht. München: Staatsinstitut für Frühpädagogik (Projektbericht 30/2017). Verfügbar unter www.ifp.bayern.de/imperia/md/content/stmas/ifp/projektbericht_ivo_nr_30.pdf

Staatsinstitut für Frühpädagogik und Medienkompetenz (Hrsg.). Raum für Inklusion – Barrierefreiheit in der Kita. München: IFP. Online verfügbar unter: www.link.kita.bayern/inklusionsraum, zuletzt geprüft am 17.06.2024.

Wölfl, J. (2023). Die Einstellung von Kita-Leitungskräften zu Inklusion. Dissertation, LMU München: Fakultät für Psychologie und Pädagogik. Verfügbar unter: www.edoc.ub.uni-muenchen.de/32897/, zuletzt geprüft am 17.06.2024.

Zimmer, R. (2013): Erleben, bewegen, entspannen. Mit Kindern zur Ruhe finden. Freiburg, Basel, Wien: Herder.

Das Programm „Bayern barrierefrei"

Mit dem Programm „Bayern barrierefrei" treibt Bayern den Abbau von Barrieren voran. Das ist eine große politische Herausforderung und eine Zukunftsaufgabe erstes Ranges.

Die Staatsregierung hat sich zum Ziel gesetzt: Bayern soll im gesamten öffentlichen Raum und im gesamten öffentlichen Personennahverkehr (ÖPNV) barrierefrei werden. Dabei ist sich der Freistaat seiner Vorbildrolle bewusst und baut im eigenen Verantwortungsbereich aktiv Barrieren ab.

Der Bereich der Bildung gehört von Beginn an zu den Schwerpunkten des Programms: Wenn Kinder mit und ohne Behinderung von Anfang an gemeinsam spielen, lernen, die Welt entdecken – dann wächst eine Generation heran, für die Vielfalt ganz selbstverständlich ist. Der Abbau von Barrieren ist also doppelt wichtig: für die Teilhabe der Kinder von heute und die Entwicklung der inklusiven Gesellschaft von morgen.

Das Programm wird begleitet und politisch koordiniert durch den Kabinettsausschuss „Bayern barrierefrei" unter der Federführung der Staatsministerin für Familie, Arbeit und Soziales. Mitglieder dieses Ausschusses sind die Staatssekretärin und Staatssekretäre sowie die Amtschefinnen und Amtschefs der Staatsministerien, die mit keinem Staatssekretärposten ausgestattet sind. Der Beauftragte der Bayerischen Staatsregierung für die Belange von Menschen mit Behinderung ist beratendes Mitglied. Der Ausschuss unterstreicht die hohe politische Bedeutung, die der Barrierefreiheit in Bayern beigemessen wird.

Weitere Informationen unter:
www.barrierefrei.bayern.de

Die Beratungsstelle Barrierefreiheit

Die Beratungsstelle Barrierefreiheit der Bayerischen Architektenkammer ist Ansprechpartnerin in allen Fragen zur Barrierefreiheit. Das Beratungsangebot erstreckt sich auf alle Lebensbereiche - vom barrierefreien Bauen bis hin zum barrierefreien Internet und zur besonders leicht verständlichen Sprache.

Das Beratungsangebot reicht von der individuellen Beratung zu Fragen der Barrierefreiheit einschließlich Fördermöglichkeiten und sozialen Fragen bis hin zur Vorträgen und Schulungen. Dabei setzen die Beraterinnen und Berater bedarfsgerechte Schwerpunkte.

In enger Zusammenarbeit mit der Stiftung Pfennigparade und der Caritas Augsburg Betriebsträger gGmbH konnte die Beratungsstelle Barrierefreiheit zu einer landesweiten Fachstelle für Barrierefreiheit ausgebaut werden. Mittlerweile gibt es 18 bayernweite Beratungsstandorte.

Dank der Förderung des Bayerischen Staatsministeriums für Familie, Arbeit und Soziales ist die Erstberatung kostenfrei.

Die kostenfreie bayernweite Erstberatung steht offen für alle, die sich mit dem Thema Barrierefreiheit auseinandersetzen, z. B. für Privatpersonen oder private Organisationen, für öffentliche Träger, Unternehmen aus der Wirtschaft oder Fachleute.

Weitere Informationen unter:
www.landesfachstelle-barrierefreiheit.de

Bayern barrierefrei

Notizen

Notizen

Bildnachweis: Dennis Weinmann (Blindeninstitut, München: Titel, S. 20, S. 33, S. 45, S. 55, S. 57);
Sonia Epple Fotografie (S. 9, S. 18, S. 25); Sarah Brockmann (S. 9, S. 16, S. 42); Claudia Goesmann (S. 37, S. 50, S. 51, S. 57); Claudia Wirts (S. 62)

Text auf dem Titelblatt: "Weil du mich magst..." von Jutta Richter

Gestaltung der 3. Auflage: Simon Fischer

Stand: September 2026



3. Auflage herausgegeben von:
Staatsinstitut für Frühpädagogik und Medienkompetenz
Mildred-Scheel-Str.4
D-92224 Amberg
www.ifp.bayern/de



Bayerisches Staatsministerium für
Familie, Arbeit und Soziales

1. & 2. Auflage herausgegeben von:
Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Soziales
Winzererstr. 9
80797 München
www.stmas.bayern.de
