

LAG FRÜHE HILFEN

Beiträge zur Professionalisierung

Juni 2012



„Was Kinder im Rahmen einer inkluisiven Tagesbetreuung benötigen“

Eine Handreichung zu Anforderungen und
Gestaltungsmöglichkeiten für Fachkräfte von
Kindertageseinrichtungen und Frühförderstellen

2

Schriften zur Professionalisierung

Ausgabe Nr. 2 – Juni 2012

Herausgeber

Landesarbeitsgemeinschaft Frühe Hilfen e. V.
Grünberger Str. 222, 35394 Gießen

Erarbeitet von

Eva Klein
Arbeitsstelle Frühförderung Hessen, Offenbach
unter Mitarbeit von
Hubert Lorenz-Medick
Heidrun Bamikol-Veit

Fotos

Behindertenhilfe Offenbach e. V.

Gestaltung

Monika Maier-Luchmann, Egelsbach

Druck

1. Auflage 2000 Exemplare
DSA Druck & Service Augustin, Erzhausen



INHALT

Vorwort	4	4.7 Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit den Eltern	37
1. Einleitung	6	4.8 Vernetzung von Kompetenzen – Kooperationen	39
2. Frühe Bildung, Erziehung und Betreuung	8	5. Frühförderstellen als Kooperationspartner von Kindertages- einrichtungen	40
2.1 Kindliche Entwicklung	8	5.1 Grundlagen der Zusammenarbeit	41
2.2 Hessischer Bildungs- und Erziehungsplan	8	5.2 Handlungsfelder und Inhalte der Zusammenarbeit	42
2.3 Kindertageseinrichtungen – Sozialraum für alle Kinder... 10	10	5.3 Qualitätsfaktoren für Zusammenarbeit	44
2.4 Kinder mit Behinderung und drohender Behinderung	10	6. Aktuelle Herausforderungen Ausblick	46
3. Auf dem Weg zur Inklusion	11	Literaturliste	50
3.1 Von Integration und Inklusion	12	Anhang 1 Checkliste zur Klärung struktureller Voraussetzungen Frühförderung / Kita	53
3.2 Die Bedeutung Integrativer Prozesse	13	Anhang 2 Gesetzliche Grundlagen Frühförderung / Kita	54
3.3 Die UN-Behindertenrechts- konvention	15	Anhang 3 Komplexleistung Frühförderung in Hessen Erläuterungen und gesetzliche Grundlagen	56
3.4 Von Definitionen, Defiziten und Ressourcen	16	Anhang 4 Das Angebot der Heil- pädagogischen Fachberatung der Frühförderstellen im Überblick	58
4. Die Kindertagesstätte als inklusive Sozialraum	21		
4.1 Anforderungen an pädagogisches Arbeiten im inklusiven Setting	22		
4.2 Pädagogik der Vielfalt	24		
4.3 Bedeutung von Beziehungen	24		
4.4 Unterstützungsbedarfe und Unterstützungs- möglichkeiten	27		
4.5 Begleiten integrativer Prozesse im Alltag und im Spiel	33		
4.6 Selbstreflexive Kompetenzen	36		



VORWORT

Liebe Leserin, lieber Leser,

mit der vorliegenden Handreichung halten Sie den zweiten Teil der Schriftenreihe „Beiträge zur Professionalisierung“ in Händen, mit der die LAG Frühe Hilfen dazu beitragen möchte, die Arbeit und die Zusammenarbeit von Kindertageseinrichtungen und Frühförderstellen zu unterstützen und die fachliche Weiterentwicklung zu fördern.

Der zweite Teil ist dem Thema Inklusion gewidmet. Mit dem Begriff der Inklusion wird die Unterschiedlichkeit aller Menschen als Normalität formuliert und die Bereicherung durch ein gemeinsames Miteinander in den Mittelpunkt gestellt. Dies stellt die Gesellschaft und alle bestehenden Einrichtungen vor die Herausforderung, ihre räumlichen, strukturellen und konzeptionellen Grundlagen zu überprüfen, bestehende Barrieren abzubauen und Grundlagen für dieses Miteinander (weiter) zu entwickeln. Ziel ist es dabei, einen gemeinsamen Alltag zu gestalten, bei dem nicht nur jeder dabei ist, sondern sich selbst aktiv einbringen kann und den er mitgestalten kann.

Es gibt zahlreiche Ursachen, die eine aktive Teilhabe erschweren oder gar verhindern können, die im Konzept der Inklusion alle gleichermaßen in den Blick genommen werden. Um Barrieren gezielt abbauen zu können ist es im Anschluss daran erforderlich, für einzelne Aspekte, wie z. B. sprachliche Barrieren, gezielte unterstützende Maßnahmen zu entwickeln. Wesentlich ist dabei immer der Gedanke, dass, selbst wenn zuweilen ein Aspekt in den Vordergrund gestellt wird, um ihn genauer zu analysieren, kein Mensch auf diesen einen Aspekt reduziert werden darf (Geschlecht, Migrationshintergrund, Behinderung u. v. m.), sondern immer in seiner Gesamtheit und Gesamtsituation zu betrachten ist. Trotzdem kann es hilfreich sein, einen Faktor für eine bestimmte Fragestellung gezielt in den Fokus zu rücken, um besondere Erfordernisse, die sich daraus ergeben können zu erkennen. In diesem Sinne setzt sich z. B. die UN-Behindertenrechtskonvention mit den bestehenden Menschenrechten unter dem Blickwinkel von Menschen mit Behinderung auseinander und fordert deren Umsetzung für alle ein.

Die LAG Frühe Hilfen möchte mit der vorliegenden Handreichung das langjährige Erfahrungswissen ihrer Mitglieder zur gemeinsamen Erziehung und Bildung von Kindern mit und ohne Behinderung einbringen und gleichzeitig weiterentwickeln, indem sie Anregungen zur Gestaltung von inklusiv ausgerichteter Tagesbetreuung beschreibt und Anforderungen für eine gute Ausgestaltung formuliert. Die Handreichung richtet sich damit nicht nur an Mitarbeiter/innen von Kinderbetreuungseinrichtungen und Frühförderstellen, sondern ebenso an Fachberater/innen und Mitarbeiter/innen weiterer wichtiger Kooperationsfelder im Bereich der Frühen Kindheit.

Mit Inklusion ist ein neuer Begriff eingeführt, der eine Entwicklung weiterführt, die mit der Integrationsbewegung vor ca. 30 Jahren begonnen hat. Die innerhalb der Diskussion häufiger gehörte Definition von Integration – in Abgrenzung zur Inklusion – als „Anpassung Außenstehender an die bestehenden Normen“ ist dabei aus unserer Sicht und Erfahrung eine unzulängliche Reduzierung. In den Kindertageseinrichtungen, die seit langem auf dem Weg sind, Konzepte für alle Kinder anzubieten, differenzierte Unterstützung zu geben und Teilhabemöglichkeiten für alle zu entwickeln, ist vielmehr von Anfang an das Konzept der „egalitären Differenz“ zu finden, das die Gleichwertigkeit aller Kinder beschreibt und gleichzeitig ihre unterschiedlichen Bedürfnisse in den Blick nimmt. In diesem Sinne finden Sie in der Handreichung neben dem Begriff der Inklusion, als Überschrift und Rahmen, auch weiterhin den Begriff der Integration an den Stellen, wo er z. B. Konzepte beschreibt, die Grundlagen für einen inklusiven Rahmen bilden (z. B. das Konzept der „integrativen Prozesse“)¹.

In einem ersten Teil führt die Handreichung in knapper Form in allgemeine Grundlagen früher Bildung, Erziehung und Betreuung ein. Ein Orientierungspunkt dabei ist der Hessische Bildungs- und Erziehungsplan.

Der Begriff der Inklusion mit seinen vielseitigen Facetten und Spannungsfeldern wird in Kapitel 3 betrachtet. Die genannten Aspekte verstehen sich als Anregungen für die eigene Auseinandersetzung mit dem Thema, denn „dabei entstehen auch in inklusiven Einrichtungen keine utopisch – heilen Welten, sondern pädagogische Arrangements der Auseinandersetzung mit Widersprüchen“ (Prenzel 2010, 45), an denen es kontinuierlich weiterzuarbeiten gilt.

Was es bedarf, um aus einer Kindertageseinrichtung einen inklusiven Sozialraum zu machen, wird in Kapitel 4 in Form von Anregungen und Anforderungen beschrieben. Kooperationen mit ergänzenden Fachdiensten spielen dabei eine wichtige Rolle. Besonders heraus gegriffen werden dabei die Kooperationsmöglichkeiten mit den regionalen Frühförderstellen, deren Zusammenarbeit mit Kindertageseinrichtungen in Hessen, gefördert durch das Land, ebenfalls bereits eine langjährige Tradition hat. Die Inhalte, Möglichkeiten und erforderlichen Rahmenbedingungen werden in Kapitel 5 aufgezeigt.

Basierend auf einem Verständnis von Inklusion als einem kontinuierlichen Prozess, steht am Ende der Blick auf aktuelle Herausforderungen für den Bereich der frühen Kindheit und Erfordernisse für die Weiterentwicklung. Wir hoffen, Ihnen mit der Handreichung Bausteine für die Entwicklung Ihrer Einrichtung liefern zu können, die Sie auf dem Weg zur Gestaltung eines inklusiven Sozialraums für alle Kinder und ihre Familien begleiten.

Martina Ertel

Vorsitzende der Landesarbeitsgemeinschaft
Frühe Hilfen in Hessen e.V.

1 vgl. Annedore Prenzel (2010): Inklusion in der Frühpädagogik

„Egal wie ein Kind beschaffen ist, es hat das Recht, alles Wichtige über diese Welt zu erfahren, weil es in dieser Welt lebt.“ (Feuser 1995, 220)

Jedes Kind ist einzigartig. Kinder unterscheiden sich in ihrer Persönlichkeit, ihrem Temperament, ihren Begabungen, ihren körperlichen Fähigkeiten und ihren Eigenaktivitäten. Sie unterscheiden sich aber auch in den Bedingungen ihres Aufwachsens. Damit durch diese Unterschiede keine gravierenden Ungleichheiten für die Chancen ihrer Entwicklung gelegt werden ist es unsere Verantwortung, allen Kindern faire Lern- und Entwicklungschancen zu bieten und soziale Ausgrenzung zu verhindern. Diese Anforderung ist auch im Hessischen Bildungs- und Erziehungsplan festgeschrieben (vgl. Hessischer Bildungs- und Erziehungsplan 2007, 31).

Um den Kindern in ihren Unterschiedlichkeiten Spielraum zur bestmöglichen Entfaltung zu geben muss der von ihnen genutzte soziale Raum so gestaltet sein, dass er dieser Vielfalt Rechnung trägt. D.h. alle Kinder müssen die für sie wichtigen Orte und Einrichtungen erreichen können, dort willkommen sein und Angebote finden, die sie wachsen lassen. Einen wesentlichen Raum für Kinder im vorschulischen Alter stellen dabei neben der Familie die Kindertageseinrichtungen dar. Durch den Ausbau der Betreuungsmöglichkeiten für Kinder unter drei Jahren gilt dies in zunehmenden Maß auch für sehr junge Kinder.

Kindliche Entwicklung ist von Ressourcen und Risiken geprägt, die sich wechselseitig beeinflussen. Risikofaktoren bestehen z. B. durch ökonomische Armut und Bildungsarmut von Familien, der Belastung durch psychosoziale Risiken wie Langzeitarbeitslosigkeit, psychischer oder Suchterkrankung von Eltern, aber auch durch gesundheitliche Probleme oder Behinderungen des Kindes selbst. Diesen gilt es durch die Stärkung von Ressourcen zu begegnen.

Das Konzept der Inklusion fordert, Einrichtungen für alle Kinder zu öffnen und sie so zu gestalten, dass es allen ermöglicht wird, sich am gemeinsamen Alltag zu beteiligen und mitzuwirken. Dies ist als erster Schritt zu einer umfassenden Teilhabe zu sehen, mit der Ausgrenzung entgegengewirkt werden kann. Für ein tatsächliches Miteinander – dem Bieten von „fairen Lern- und Entwicklungschancen“ – bedarf es aber weiterer Voraussetzungen. Grundlegend ist ein fundiertes Wissen um kindliche Entwicklung, deren Voraussetzungen und Gelingensbedingungen. Dieses wird ergänzt durch fachspezifisches Wissen um Behinderungen kindlicher Entwicklung und deren Auswirkungen. Um dem zu begegnen, bedarf es Kenntnisse zu besonderen Fördermöglichkeiten und zu Teilhabemöglichkeiten unter erschwerten Bedingungen. Und natürlich braucht es Rahmenbedingungen, die ein gezieltes Eingehen auf eine Gruppe von Kindern sowie das

einzelne Kind in der Gruppe ermöglichen. Nur so kann erreicht werden, dass besondere Bedürfnisse nicht nur mitgedacht werden, sondern auch im Alltag für alle spürbar Berücksichtigung finden.

In Hessen liegt durch eine lange Tradition des integrativen Arbeitens bereits ein breites Erfahrungsspektrum in diesem Bereich vor. Damit dieses weitergeführt und umfassend verbreitet werden kann, richtet die vorliegende Handreichung ihren Blick auf die besonderen Bedürfnisse von Kindern, die behindert oder von Behinderung bedroht, die in ihrer körperlichen, kognitiven, sprachlichen, emotionalen und sozialen Entwicklung verzögert oder gefährdet sind. Dies beinhaltet in gleichem Maße Kinder, die durch deprivierende Lebensumstände in ihrer Entwicklung gefährdet sind.

Es ist Auftrag der pädagogischen Fachkräfte, Einrichtungsleitungen, Einrichtungsträger, Leistungsträger, politisch Verantwortlichen und der Gesellschaft, den Sozialraum so zu gestalten, dass Partizipationsmöglichkeiten für alle Kinder bestehen und Barrieren, die ihre Teilhabe behindern, abgebaut werden. Hierzu spielt auch die Kooperation mit ergänzenden oder beratenden Einrichtungen eine wichtige Rolle.

Inklusion bedeutet nicht nur, den Rahmen zu öffnen und möglichst barrierefrei zu gestalten. Es geht darum, ein gleichberechtigtes Miteinander zu erreichen, das in den konkreten Interaktionen der Beteiligten sichtbar und spürbar wird.

.....

Eine Basis von Interaktionen bilden integrative Prozesse. Damit gemeint sind Prozesse, die in Bewegungen von Annäherung und Abgrenzung zu Akzeptanz von Unterschiedlichkeit, zur Entdeckung von Gemeinsamem und zu Einigungen führen und somit eine Grundlage für Inklusion darstellen. Das Ziel der vorliegenden Handreichung ist es, zur Entwicklung inklusiver Sozialräume beizutragen, indem sie Wissen zur Gestaltung integrativer Prozesse vermittelt und Formen konstruktiver Zusammenarbeit der verschiedenen Beteiligten aufzeigt. Dies bezieht auch das Benennen erforderlicher Rahmenbedingungen für inklusive (Sozial-) Räume mit ein. Die Handreichung soll dazu beitragen, Grundlagen für ein entwicklungsförderliches Aufwachsen aller Kinder im alltäglichen Handeln verantwortungsvoll umzusetzen.



2.1 KINDLICHE ENTWICKLUNG

Das Wissen um die kindliche Entwicklung ist in ständiger Weiterentwicklung. Es handelt sich um ein komplexes Geschehen, das von vielen Faktoren beeinflusst wird. Heute wird davon ausgegangen, dass Kinder bereits von Geburt an über die notwendigen Kompetenzen verfügen, die ihnen Lernen und somit Weiterentwicklung ermöglichen¹. Besonders zwei Komponenten spielen dabei von Geburt an eine entscheidende Rolle und beeinflussen sich wechselseitig:

- die Fähigkeit zur Selbstregulation des Kindes und
- die Interaktionsqualität zwischen Kind und Bezugspersonen.

Die Bedeutung von emotionaler Sicherheit für die kindliche Entwicklung, insbesondere in der Säuglingszeit, wird in allen aktuellen Forschungen belegt. Auch Ergebnisse der Hirnforschung bestätigen neuerdings den engen Zusammenhang zwischen Entwicklung und tragenden und unterstützenden Beziehungen². Eine besondere Bedeutung kommt der Bindungstheorie und ihrer Weiterentwicklung zu (s. Kapitel 4.3). Sie verdeutlicht den engen Zusammenhang früher verlässlicher Beziehungen und der daraus resultierenden sicheren Bindung zwischen Kind und Bezugspersonen als Grundlage für das kindliche Neugier- und Entdeckungsverhalten. In diesem Sinne ist sie bedeutsamer Bezugspunkt für die Konzeptentwicklungen im frühpädagogischen Bereich geworden.

Zur Betrachtung kindlicher Entwicklung gehört demnach immer auch der Einbezug der Familie sowie die Betrachtung des gesamten Umfeldes im Sinne einer Lebensweltorientierung. Erst auf diese Weise kann ein umfassendes Bild von einem Kind, seinen Entwicklungsbedingungen und -möglichkeiten sowie seinen Motivationen und Perspektiven entstehen.

2.2 HESSISCHER BILDUNGS- UND ERZIEHUNGSPLAN

Der Hessische Bildungsplan benennt Grundlagen kindlicher Entwicklung für den Alterszeitraum von 0 – 10 Jahren und beschreibt Basiskompetenzen auf denen aufbauend Schwerpunkte von Bildungs- und Erziehungsprozessen entwickelt werden. Im Hessischen Bildungs- und Erziehungsplan werden Aufmerksamkeit und Wertschätzung im Umgang mit individuellen Unterschieden und soziokultureller Vielfalt gefordert. Mit dem Prinzip der inneren Differenzierung wird die bestmögliche Begleitung eines jeden Kin-

1 Ausführlichere Informationen hierzu u. a.: Der kompetente Säugling, Martin Dornes 1993, 12. Kinder- und Jugendbericht 2006, 129ff

2 vgl. Gerald Hüther (2007): Resilienz im Spiegel entwicklungsneurobiologischer Erkenntnisse, 45-56

des angestrebt³. Eine Schlüsselrolle kommt dabei der bewussten Gestaltung von Interaktionsprozessen zur Förderung der Entwicklung und der Kompetenzen des Kindes zu. Der aktuelle gesellschaftliche Kontext sowie die Lebenswelt der Kinder finden ebenfalls Berücksichtigung:

„Bildung im Kindesalter gestaltet sich als sozialer Prozess, an dem sich Kinder und Erwachsene aktiv beteiligen. Nur in gemeinsamer Interaktion, im sozialen Dialog und im ko-konstruktiven Prozess findet Bildung, nicht zuletzt als Sinnkonstruktion, statt. (...) Der Ansatz der Ko-Konstruktion (...) berücksichtigt, dass Kinder von Geburt an sozial eingebunden sind, Kompetenzen mitbringen und aktive Konstrukteure ihrer Bildungsprozesse sind.“ (Hessischer Bildungs- und Erziehungsplan 2007, 21)

.....

Die Nutzung des Bildungsbegriffs bereits ab Geburt steht in Zusammenhang mit den Ergebnissen der PISA-Studie sowie neueren entwicklungspsychologischen Erkenntnissen. Betrachtet man die frühe Kindheit bereits als Bildungszeit ist dies aber keinesfalls mit Verschulung gleichzusetzen. Vielmehr bezeichnet es die aktive Auseinandersetzung des Kindes mit seiner Umwelt und umfasst Lernprozesse und die Aneignung der Umwelt mit allen Sinnen⁴. Im Zuge des Ausbaus von Angeboten für Kinder unter drei Jahren ist dies von besonderer Bedeutung. Ausführungen hierzu finden sich in der den Hessischen Bildungs- und Erziehungsplan ergänzenden Handreichung: „Kinder in den ersten drei Lebensjahren: Was können sie, was brauchen sie?“.



3 vgl. Hessischer Bildungs- und Erziehungsplan (2007), 31

4 vgl. Heidi Simoni (2008): Bildung und Erziehung in Kitas. Beziehungsnetze bewusst fördern. In: Frühförderung interdisziplinär 4/2008

2.3 KINDERTAGESEINRICHTUNGEN – SOZIALRAUM FÜR ALLE KINDER

Als häufig erster Sozialisationsort außerhalb der Familie bieten Kindertageseinrichtungen Kindern einen Rahmen, indem sie vielfältige Entwicklungsangebote erhalten und in ein soziales Umfeld eingebunden sind, das ihnen umfangreiche Handlungsmöglichkeiten eröffnet. Die Angebote bieten den Kindern ergänzende Anregungen und entsprechen ihrem Bedürfnis nach Kontakt zu Gleichaltrigen und anderen Kindern. Damit haben sie einen eigenständigen Wert für die frühen Entwicklungs- und Bildungsprozesse der Kinder. Da dies für alle Kinder gleichermaßen gilt, entwickelten sich in Hessen bereits Ende der 70er Jahre gemeinsame Betreuungsmöglichkeiten von Kindern mit und ohne Behinderung. Von Anfang an war dabei klar:

„Die Gemeinsamkeit aller Kinder existiert nicht in einem bloßen Nebeneinander der Kinder, sondern realisiert sich in Partizipationsmöglichkeiten für alle.“ (Kron 2008, 189)

.....

Zunächst öffneten sich heilpädagogische Einrichtungen für Kinder ohne Behinderung, später auch Regelkindergärten für Kinder mit Behinderung oder drohender Behinderung. Die integrative Betreuung entwickelte sich stetig weiter und führte in Hessen zur Einführung des Integrationsplatzes für alle Einrichtungen.

2.4 KINDER MIT BEHINDERUNG ODER DROHENDER BEHINDERUNG

Behinderungen haben vielfältige Ursachen und können sich sehr unterschiedlich auf die Entwicklung eines Kindes auswirken.⁵ Genauso unterschiedlich müssen die jeweiligen Angebote zur Unterstützung aussehen. Sie beginnen oftmals bereits vor dem Besuch einer Kindertageseinrichtung. Ein erstes Angebot für Familien ist dabei die Frühförderstelle mit heilpädagogischen und therapeutischen Angeboten für das Kind sowie Beratung und Unterstützung für die Familie. Der Übergang in eine Kindertageseinrichtung kann von der Frühförderung begleitet werden, wodurch sich Kooperationen aufbauen und Zusammenarbeit entwickeln kann. Integrativ arbeitende Kindertageseinrichtungen und Frühförderstellen haben gleichermaßen den Auftrag, Barrieren für Kinder mit besonderem Unterstützungsbedarf abzubauen und Partizipationsmöglichkeiten auf- und auszubauen (s. Kapitel 5). Auf diese Weise unterstützen sie Kinder und ihre Familien dabei, die für sie erforderlichen Hilfen in ihrer Umgebung zu finden und ermöglichen allen Kindern alltägliche Erfahrungen mit Unterschieden und Vielfaltigkeit als Normalität.

5 Im Sozialgesetzbuch IX wird Behinderung in §2 Abs. 1 wie folgt definiert: „Menschen sind behindert, wenn ihre körperliche Funktion, geistigen Fähigkeiten oder seelische Gesundheit mit hoher Wahrscheinlichkeit länger als sechs Monate von dem für das Lebensalter typischen Zustand abweichen und daher ihre Teilhabe am Leben in der Gemeinschaft beeinträchtigt ist. Sie sind von Behinderung bedroht, wenn die Beeinträchtigung zu erwarten ist.“

3

AUF DEM WEG ZU INKLUSION

„Man kann Inklusion nicht machen, man kann nur dafür sorgen, dass inklusive Verhältnisse entstehen.“ (Stein/Krach/Niedick 2010)

Bereits in den 1970er Jahren wurde im englischsprachigen Raum in Zusammenhang mit der Bürgerrechtsbewegung als neues internationales Leitbild der Begriff der Inklusion eingeführt.

Der Begriff der Inklusion ergibt sich aus der Auffassung,

„dass eine Gesellschaft aus Individuen besteht, die sich alle mehr oder weniger unterscheiden. Um dieser Tatsache gerecht zu werden, muss die Gesellschaft dafür Sorge tragen, dass der Zugang aller Bürger zu Institutionen und Dienstleistungen unter Berücksichtigung ihrer individuellen Möglichkeiten eröffnet wird.

Das Prinzip der Integration strebt die Eingliederung behinderter Menschen in die bestehende Gesellschaft an; Inklusion dagegen will die Veränderung bestehender Strukturen und Auffassungen dahingehend, dass die Unterschiedlichkeit der einzelnen Menschen die Normalität ist. Jeder Mensch soll die Hilfe und Unterstützung erhalten, die er für die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben benötigt.“ (Baumgart, Bücheler 1998: Lexikon Wissenswertes zur Erwachsenenbildung)

Damit hat Inklusion insgesamt eine weit reichende politische und gesellschaftliche Bedeutung. Sie kann als ein zu beschreitender Weg verstanden werden, der durch dynamische Prozesse befördert wird an denen jede Person an ihrem Ausgangsort teilhat⁶.

Folgende Kernpunkte liegen dem Gedanken der Inklusion zugrunde:

- Die Unterschiedlichkeit von Menschen wird als Selbstverständlichkeit und als Potenzial angesehen. Vielfalt erhält durch Inklusion eine positive Zuwendung.
- Alle Dimensionen von Heterogenität kommen gleichermaßen in den Blick (unterschiedliche Fähigkeiten, Geschlechterrollen, ethnische Herkunft, soziale Milieus, Religionen, körperliche Bedingungen u.v.m.).
- Polarisierende Vorstellungen, bzw. die Bildung von zwei Kategorien-Paaren (z. B. behindert – nichtbehindert) greifen zu kurz und werden den einzelnen Menschen wenig gerecht.

⁶ vgl. Dannenbeck/Dorrance (2009): Inklusion als Perspektive (sozial)pädagogischen Handelns – eine Kritik der Entpolitisierung des Inklusionsgedankens. Zeitschrift für Inklusion, Nr. 2 (2009)

In den Blick genommen werden muss eine Mehrdimensionalität, d.h. „dass Kinder immer verschiedenen Gruppierungen zugleich angehören“ (Prenzel 2010, 22).

- Verschieden sein bedeutet nicht, einander über- oder untergeordnet zu sein.
- Inklusion setzt bei der Umsetzung an der Frage bestehender Barrieren in der Umwelt an, die es zu beseitigen gilt. Damit wird auch die Qualität von Einrichtungen auf den Prüfstand gestellt⁷.

3.1 VON INTEGRATION UND INKLUSION

Der Begriff der Inklusion löst, insbesondere im Bereich der Teilhabemöglichkeiten von Menschen mit Behinderungen, den Begriff der Integration zunehmend ab. Dabei wird das Verhältnis von Integration und Inklusion sehr unterschiedlich dargestellt. Im Sinne der UN-Behindertenrechtskonvention baut Inklusion auf den Inhalten der Integrationskonzepte auf. Inklusion beinhaltet eine besondere Fokussierung, die bereits dem Begriff der Integration zugrunde liegt. Weiterentwickelt wird sie durch den Blickwechsel auf die geforderte Barrierefreiheit, also die grundsätzliche Veränderung von Institutionen und Strukturen, um die Teilhabe für alle Menschen zu ermöglichen. Das Konzept der Inklusion benennt vor allem die Leistungen, die das System erbringen muss, um allen Menschen in ihrer jeweiligen Unterschiedlichkeit gleichermaßen förderliche Bedingungen zu schaffen.

Damit verbunden sind also Anforderungen an die grundsätzliche Ausgestaltung von Institutionen auf der einen Seite. Auf der anderen Seite können dabei weiterhin individuelle Unterstützungsmaßnahmen für die einzelne Person/das einzelne Kind erforderlich sein.

Fachkräfte, Einrichtungsträger sowie Kosten- und Verantwortungsträger werden damit gleichermaßen vor große Herausforderung stellt, denn

„Inklusion bedeutet nun aber nicht, einfach die Türen der Regeleinrichtungen aufzumachen. Die zahlreichen Sonderpädagog(inn)en und Therapeut(inn)en für Kinder mit besonderen Bedürfnissen werden durch das Etikett „Inklusion“ keineswegs überflüssig. Inklusiv Konzepte sind keine Sparprogramme. Vielmehr geht es darum, die bestehenden Einrichtungen räumlich, konzeptionell und personell so zu verbessern, dass alle Kinder individuell gefördert werden. Ziel muss sein, Zugehörigkeit trotz Verschiedenheit zu ermöglichen und gleiche Chancen beim Aufwachsen für alle Kinder zu gewährleisten.“ (Resch/Maywald 2010)

.....

7 vgl. Annedore Prenzel (2010): Inklusion in der Frühpädagogik, 20

In einer Kindertageseinrichtung und innerhalb einer Kindergruppe fordert es von allen Beteiligten hohe Aufmerksamkeit und Sensibilität, wenn es darum geht, unterschiedliche Möglichkeiten und Bedürfnisse aller Kinder zu erkennen, sie richtig einzuschätzen und in der Angebotsgestaltung und täglichen Begleitung des einzelnen Kindes und der Kindergruppe zu berücksichtigen. Eine konzeptionelle Grundlage hierfür bietet das „Prinzip der inneren Differenzierung“, das bereits in vielen Kindertageseinrichtungen der Arbeit zugrunde liegt. Mit dem Blick auf die individuellen Fähigkeiten der einzelnen Kinder können Fördermöglichkeiten sowie Unterstützungsbedarfe abgeleitet werden. Ziel ist es, dadurch jedem Kind eine größtmögliche Partizipation innerhalb des Gruppengeschehens zu ermöglichen.



Bereits im Rahmen der integrativen Pädagogik wurde der Blick vom einzelnen „zu integrierenden“ Kind auf die Wechselwirkung zwischen Kind und Umfeld erweitert. Darauf aufbauend sind im Elementarbereich sowohl in den theoretischen Konzepten als auch in der praktischen Umsetzung die Inhalte zwischen Integration und dem darauf folgenden Konzept der Inklusion fließend.

3.2 DIE BEDEUTUNG INTEGRATIVER PROZESSE

Im Zuge der Integrationsbewegung, wurden bereits in den 1980er Jahren, ausgehend von den Kindertageseinrichtungen, Konzepte entwickelt deren Inhalte auch dem Leitbild der Inklusion hinterlegt sind. Ein Meilenstein der Integrationspädagogik ist die „Theorie integrativer Prozesse“, die in den 1980er Jahren von der Frankfurter Forschergruppe um Helmut Reiser formuliert wurde.

Diese Theorie kann auch als Kern von Inklusion angesehen werden, denn es ist das Gelingen integrativer Prozesse, das dazu beiträgt inklusive Verhältnisse zu erreichen.⁸

„Als integrativ im allgemeinsten Sinn bezeichnen wir diejenigen Prozesse, bei denen ‚Einigungen‘ zwischen widersprüchlichen innerpsychischen Anteilen, gegensätzlichen Sichtweisen, interagierenden Personen und Personengruppen zustande kommen. Einigungen erfordern nicht einheitliche Interpretationen, Ziele, Vorgehensweisen, sondern vielmehr die Bereitschaft, die Positionen der jeweils anderen gelten zu lassen, ohne diese oder die eigene Position als Abweichung zu verstehen. Einigung bedeutet den Verzicht auf die Verfolgung des Andersartigen und stattdessen die Entdeckung des gemeinsam Möglichen bei Akzeptanz des Unterschiedlichen.“ (Klein u. a. 1987, 37f)

.....

Grundlagen integrativer Prozesse sind demnach Einigungen, die durch Bewegungen von Annäherung und Abgrenzung entstehen. Dabei geht es nicht um die Anpassung an die Erwartung Anderer, sondern die gegenseitige Anerkennung der Verschiedenheit. Voraussetzung ist die Fähigkeit und der Wunsch, einen gemeinsamen Nenner mit anderen zu finden⁹.

Integration im Sinne von Einigungen stellt dabei einen Prozess dar, der sich auf mehreren Ebenen vollzieht:

SUBJEKTIVE BZW. INNERPSYCHISCHE EBENE

Hier findet die Auseinandersetzung mit den eigenen Einstellungen und Haltungen gegenüber Anderen statt, sozusagen der „innere Dialog“.

INTERAKTIONELLE EBENE

In den konkreten Interaktionen zwischen Kind und Kind sowie Erzieher/in und Kind werden die Bewegungen von Annäherung und Abgrenzung am besten beobachtbar. Dies gilt ebenso für Prozesse innerhalb eines Einrichtungsteams.

INSTITUTIONELLE EBENE

Hier zeigt sich eine inklusive Ausrichtung zunächst durch die Öffnung einer Einrichtung für alle Kinder. Erforderlich sind ebenfalls entsprechende Konzeptionen sowie eine Ausstattung und Ressourcen, die inklusives Arbeiten ermöglichen.

GESAMTGESELLSCHAFTLICHE EBENE

Auf dieser Ebene geht es darum sich öffentlich gegen Diskriminierung einzusetzen¹⁰

8 vgl. Annedore Prengel (2010): Inklusion in der Frühpädagogik, 19

9 vgl. Maria Kron (2008): Integration als Einigung – Integrative Prozesse und ihre Gefährdungen.

In: Kreuzer/Ytterhus: „Dabei sein ist nicht alles“ – Inklusion und Zusammenleben im Kindergarten, 190

10 vgl. Timm Albers (2011): Mittendrin statt nur dabei. Inklusion in Krippe und Kindergarten, 10f

„Werden auf allen Ebenen integrative Prozesse in Gang gesetzt, kann davon ausgegangen werden, dass damit positive Effekte auf die Entwicklung aller Kinder erzielt werden können, nicht nur auf die der Kinder mit Behinderung.“ (Albers 2011, 12)

.....

3.3 DIE UN-BEHINDERTENRECHTSKONVENTION

2006 verabschiedete die Generalversammlung der Vereinten Nationen das Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Schlüsselbegriffe der Konvention sind

WÜRDE – INKLUSION – TEILHABE – SELBSTBESTIMMUNG
EMPOWERMENT – CHANCENGLEICHHEIT – BARRIEREFREIHEIT

In der Präambel heißt es zur Definition von Behinderung,

„dass das Verständnis von Behinderung sich ständig weiterentwickelt und dass Behinderung aus der Wechselwirkung zwischen Menschen mit Beeinträchtigungen und einstellungs- und umweltbedingten Barrieren entsteht, die sie an der vollen, wirksamen und gleichberechtigten Teilhabe an der Gesellschaft hindern.“ (Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen, dt. Fassung 2010, 1)

Die Behindertenrechtskonvention beschreibt keine neuen Rechte, sondern ergänzt die allgemeinen Menschenrechte um die Perspektive von Menschen mit Behinderung, mit dem Ziel, ihnen einen uneingeschränkten Zugang zu den bestehenden Rechten zu ermöglichen.

Deutschland gehörte mit zu den Erstunterzeichnern. Am 26. März 2009 trat die Behindertenrechtskonvention für Deutschland in Kraft und ist seither geltendes deutsches Recht. Die größten Herausforderungen ergeben sich hierbei für den Bereich der Bildung, insbesondere mit Blick auf das deutsche Schulsystem.

In Artikel 24 zum Thema Bildung heißt es hierzu im ersten Satz: „Die Vertragsstaaten anerkennen das Recht von Menschen mit Behinderungen auf Bildung. Um dieses Recht ohne Diskriminierung und auf der Grundlage der Chancengleichheit zu verwirklichen, gewährleisten die Vertragsstaaten ein integratives Bildungssystem [im Original: ‚inclusive education system‘] auf allen Ebenen und lebenslanges Lernen.“ (Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen, dt. Fassung 2010, 18)

Seit 2011 hat das Land Hessen eine Stabstelle zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention eingerichtet, die die Prozesse der Umsetzung anregt, begleitet und unterstützt.

3.4 VON DEFINITIONEN, DEFIZITEN UND RESSOURCEN

Das Thema Inklusion umfasst verschiedene Spannungsfelder, die in den Blick genommen werden sollten und die es zu gestalten gilt.

In den aktuellen Diskussionen wird zuweilen vorschnell in nur eine Richtung argumentiert. So hört man zum Beispiel, dass Inklusion eine Entwicklung „von der Fürsorge hin zur Autonomie“ bedeutet, womit ersteres nicht mehr nötig zu sein scheint. Auch wenn dabei der Begriff der Fürsorge neu zu definieren ist und nicht mit Bevormundung einhergehen darf, so blendet eine solche Einseitigkeit die Vielschichtigkeit und Verwobenheit der Ebenen lediglich aus, anstatt sie zu erfassen. Für den Bereich der frühen Kindheit sind es vor allem die Pole

- Autonomie und Fürsorge sowie
- Defizit- und Ressourcenorientierung,

die von besonderer Bedeutung sind. Diese Begriffe stehen jeweils in einer Dialektik zueinander, d. h. sie hängen miteinander zusammen und sind durch ein „entweder – oder“ nicht wirklich aufzulösen ohne einen wesentlichen Teil des Ganzen auszublenden. Bei einer kritischen Betrachtung kann es deshalb hilfreich sein, Brücken über diese Spannungsfelder zu bauen, die so zu gestalten sind, dass junge Kinder passende und unterstützende Räume, Bezugspersonen und Hilfen für eine bestmögliche Entwicklung erhalten.

Hierzu einige Gedanken Anregungen:

ZUM BILD VOM SELBSTSTÄNDIGEN UND AUTONOMEN KIND

Kinder sind zweifelsohne kompetent und verfügen von Geburt an über Ressourcen und Fähigkeiten – aber sie sind gleichzeitig auch abhängig und bedürftig. Hierfür die passende Balance zu finden gehört zu den herausfordernden Aufgaben der Bezugspersonen. Eine einseitige Fokussierung auf die Eigenaktivität und die Kompetenz hat Auswirkungen insbesondere auf sehr junge Kinder sowie auf Kinder, die aufgrund von körperlichen, geistigen oder emotionalen Behinderungen nur teilweise oder nur erschwert in der Lage sind, ihre Ziele und Pläne spontan und eigenständig zu erreichen. Kinder, die aufgrund von Einschränkungen bei ihren Versuchen sich die Welt anzueignen, auf vermehrte Schwierigkeiten stoßen, können sich frühzeitig frustriert zurückziehen. Hier ist ein unterstützendes Entgegenkommen seitens der Bezugspersonen von besonderer Bedeutung. Maria Kron benennt dies als „kompensatorische Erziehung“¹¹. Dies kann gleichermaßen für Kinder gelten, die in sozial benachteiligten, von Armut geprägten Familien aufwachsen.

¹¹ vgl. Maria Kron (2010): Ausgangspunkt: Heterogenität. Weg und Ziel: Inklusion? Reflexion zur Situation im Elementarbereich. Zeitschrift für Inklusion, Nr. 3 (2010)

Simone Hess beschreibt dazu: „... nur Kinder, die in ihrer bisherigen Entwicklung in der Familie ausreichend emotional gestützt sind und ihr Tun aus ihrer bisherigen Lebenssituation mit Sinn und Motiven verbinden, ziehen Vorteil aus der Stärkung des Selbständigkeitsaspektes beim Lernen in Kindertageseinrichtungen. Aber gerade in der Gruppe jener Kinder, die in sozial benachteiligten, von Armut geprägten Familien aufwachsen, bedarf es oftmals einer (...) Stärkung und Stützung durch Beziehungsangebote, damit sie Sinnhaftes für sich überhaupt erst erkennen können und daraus abgeleitete Ziele mit entsprechend darauf abgestimmten Handlungen verfolgen können. Nicht alle, aber große Teile dieser Kinder bedürfen als Stützfunktion und für eine innere Strukturierung entsprechender Beziehungsangebote durch Erwachsene bzw. die Elementarpädagogin.“ (Hess 2009, 167)

Anstelle eines (distanzierten) Begleiters von Lernprozessen benötigen Kinder also aktive und interagierende Beziehungspersonen, die sie emotional begleiten, damit ihre Entwicklungsschritte und ihre Persönlichkeitsentfaltung gefördert werden und nicht eingeschränkt bleiben müssen (siehe Kapitel 4.4).

ZUM BILD VON BEHINDERUNG

Was eine Behinderung ausmacht wird in Medizin, Psychologie und Pädagogik zum Teil unterschiedlich beschrieben.

Dennoch kann festgehalten werden, dass sich der Blick auf Behinderung grundlegend verändert. Während sie früher als individuelles Merkmal einer Person angesehen wurde, wird sie zunehmend mit einem mehrdimensionalen Blick betrachtet, der auch soziale und Umweltfaktoren mit einbezieht. Deutlich wird dies, wenn man die Entwicklung der Klassifikationen der Weltgesundheitsorganisation (WHO) dazu betrachtet.

In der „International Classification of Impairment, Disability and Handicap“ (ICIDH, WHO 1980) wird Behinderung mit den Begriffen Schädigung – Beeinträchtigung – Benachteiligung beschrieben. Dieses lineare Modell ist vorwiegend an der betroffenen Person ausgerichtet. 2001 wurde es von der Internationalen Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (International Classification of Functioning, Health and Disability/ICF, WHO 2001) abgelöst. Dort heißt es:

„Behinderung ist gekennzeichnet als das Ergebnis oder die Folge einer komplexen Beziehung zwischen dem Gesundheitsproblem eines Menschen und seinen personenbezogenen Faktoren einerseits und den externen Faktoren, welche die Umstände repräsentieren, unter denen Individuen leben, andererseits.“ (dt. Fassung 2005, 9)

.....

Damit wird Behinderung ein bio-psycho-soziales Modell unterlegt, wie die folgende Abbildung deutlich macht:

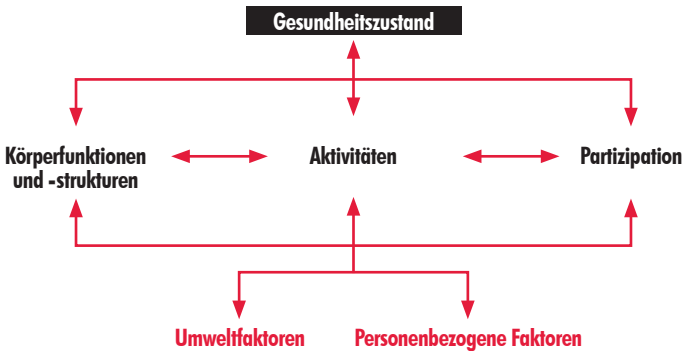


Abbildung 1: Wechselwirkungen zwischen den Komponenten der ICF (Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit, dt. Fassung 2005, 23)

Die zuvor bestehenden Zuschreibungen von Behinderung werden durch den Einbezug weiterer persönlicher und Umweltfaktoren im positiven Sinn in Herausforderungen und Ansprüche gewandelt. Kompetenzen und Fertigkeiten werden ebenfalls mit einbezogen. Damit kann die ICF als Grundlage für die Ermittlung von Bedarfslagen bezogen auf die Person als auch das Umfeld dienen und somit einen möglichst breiten Handlungsrahmen eröffnen. Gleichzeitig bietet sie eine „einheitliche Sprache“ für die Zusammenarbeit unterschiedlicher Disziplinen wie Pädagogik und Medizin.

Bedeutsam ist die Frage nach einer Definition von Behinderung vor allem in Hinblick auf ggf. erforderliche Hilfen. Hier spielt die Früherkennung in Kindertagesstätten eine wichtige Rolle.

ZUM BILD VON DEFIZITEN UND RESSOURCEN

Die Kindertageseinrichtung ist im Vorschulalter neben der Familie der wichtigste Sozialisationsort. Sie ist für Eltern eine Anlaufstelle bei Fragen zur Erziehung und Entwicklung ihres Kindes. Die Kindertageseinrichtung sucht ihrerseits den Kontakt zu Eltern, um Stärken, Fähigkeiten und Ressourcen eines Kindes in den Blick zu nehmen, aber auch wenn sich Fragen oder Besorgnisse durch Auffälligkeiten in der Entwicklung eines Kindes ergeben. Damit ist sie ein wesentliches Feld zur Früherkennung. Die vielfältigen Entwicklungsvoraussetzungen und -bedingungen machen ein sorgsames Begleiten der Kinder erforderlich, das zunehmend mit gezielter Beobachtung einhergeht. Dazu stehen aktuell eine Vielzahl von Methoden, Screenings und Tests zur Verfügung.

Wenn Schwierigkeiten eines Kindes deutlich werden, so ist es momentan erst die zu stellende Diagnose, die den Zugang zu den bestehenden Unterstützungsmöglichkeiten eröffnet (pädagogische/therapeutische Frühför-

dermaßnahmen, Beratung o.ä.). Die daran anschließenden Maßnahmen sind ressourcenorientiert ausgerichtet. Die anfängliche Etikettierung ist häufig defizitorientiert. Das damit verbundene Spannungsfeld wird als „Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma“ bezeichnet¹². Dieses ist nicht einfach aufzulösen. Eine Zuschreibung festgestellter Schwierigkeiten als Defizite, die es „wegzuthrapieren“ gilt führt zu einer Verengung des Bildes vom Kind, die im schlechten Fall seine Stigmatisierung nach sich zieht. Aber auch ein einseitiger Ausblick auf die Fähigkeiten – unter Ausblendung der Schwierigkeiten – wird dem Kind in seiner Situation nicht gerecht und führt schlimmstenfalls zur Vorenthaltung erforderlicher Unterstützung und Hilfen. Einen weiteren wichtigen Aspekt soll das folgende Beispiel verdeutlichen.

Praxisbeispiel

.....

Lisa, ein Mädchen mit einer hochgradigen Sehbehinderung, kommt neu in die Kindertagesstätte. Sie wird von der Frühförderung für sehgeschädigte Kinder begleitet, die Anregungen für Orientierungshilfen für Lisa gibt. Die Fachkräfte der Kita erfragten im Vorfeld des Besuchs eine Fortbildung zum Thema Sehbehinderung, um Lisa unterstützen zu können. Das Thema der Sehbehinderung selbst aber wurde Lisa gegenüber bisher eher vermieden.

Lisa kann viele Dinge sehr gut (Rollenspiele, Spielideen entwickeln, Geschichtenerzählen u.v.m.) und ist ein offenes und interessiertes Kind. Trotzdem erlebt sie, dass sie manche Dinge nicht oder weniger gut kann als die anderen (z. B. Ausschneiden, die Würfelzahl beim Brettspiel erkennen oder sich bei Ausflügen in ungewohnter Umgebung schnell orientieren). Entzieht man Lisa durch eine einseitige Fokussierung auf Ihre Fähigkeiten die Möglichkeit sich mit ihrer Sehbehinderung auseinanderzusetzen, d.h. diese als Grund für ihre Schwierigkeiten zu benennen und die damit verbundenen Gefühle (Wut, Trauer) auszusprechen und ausagieren zu können, kann dies dazu führen, dass sie sich als Gesamtperson unvermögend wahrnimmt. In Folge dessen kann es zu Vermeidungsstrategien oder Kompensationsstrategien kommen, die für Lisa eine große Anstrengung bedeuten. In der Begleitung durch die Frühförderung und die Erzieherinnen geht es deshalb darum, auch Lisas Sehbehinderung mit zu benennen, um in der Verarbeitung zu einem Selbstbewusstsein zu kommen, das es Lisa ermöglicht, ihre Stärken zu kennen und für ihre Schwierigkeiten selbstbewusst Hilfe einzufordern. Für Lisa heißt das z. B. einfordern zu können beim Bilderbuch betrachten näher heran zu gehen, eine gute Beleuchtung zu erhalten, größere Würfel für die Brettspiele zu besorgen und deren Markierungen zu verbessern oder einfach manche Dinge nicht machen zu müssen und Alternativen zu suchen, die für Lisa passend und motivierend sind.

12 vgl. Timm Albers (2011): Mittendrin statt nur dabei. Inklusion in Krippe und Kindergarten, 14f.

Damit ein umfassendes Bild eines Kindes und seiner Situation entsteht ist es also erforderlich sowohl Begrenzungen, Schwierigkeiten und Bedürfnissen als auch Ressourcen, Kompetenzen und Fähigkeiten zu betrachten – ein beidäugiges Sehen also, so wie im Modell der ICF beschrieben.

Auch wenn die aktuellen Hilfefzugänge eine Diagnose erfordern, darf es dabei nicht darum gehen, Kinder durch Etikettierungen zu stigmatisieren und auf ihre Defizite festzulegen. Hilfreich hierfür ist ein „offener Blick“ bspw. in Form von gezielter und strukturierter Beobachtung, die Kind, Interaktionen und Umfeld zusammen betrachtet. Dadurch können gleichermaßen Bedürfnisse als auch Fähigkeiten des Kindes wahrgenommen werden und darauf aufbauend gemäß ihren Bedürfnissen passende Bedingungen, Angebote und Unterstützungsmöglichkeiten gefunden werden.

FRÜHFÖRDERUNG

Bei Auffälligkeiten in der Entwicklung eines Kindes bietet die regionale Frühförderstelle im Rahmen einer offenen Anlaufstelle die Möglichkeit zu einem ersten Kontakt und einer Abklärung evtl. vorliegender Bedarfe. Hierzu können die Mitarbeiter/innen in den betreuenden Einrichtungen die Eltern ermutigen, sich selbst mit den Fragen zu ihrem Kind an die Frühförderstelle zu wenden. In Absprache mit den Eltern können die pädagogischen Fachkräfte der Kindertageseinrichtung sich aber auch selbst zur Abklärung und weiteren Bedarfsplanung an die Frühförderstelle wenden (Angebot der Heilpädagogischen Fachberatung, s. Anhang 4).

In diesem Zusammenhang ist die Kindertageseinrichtung einerseits Vermittlerin für bedarfsgerechte Unterstützungsmaßnahmen und bietet gleichzeitig Raum dafür, dass diese größtenteils im Rahmen der Einrichtung angeboten und somit im Sozialraum des Kindes stattfinden können.



4 !

DIE KINDERTAGESSTÄTTE ALS INKLUSIVER SOZIALRAUM

Allen Kindern sollen Bildungschancen eröffnet werden, indem sie ihren Fähigkeiten entsprechend gefördert werden. Dies ist das Ziel pädagogischen Handelns und hierfür bedarf es zahlreicher Bedingungen, die zur Gestaltung einer Kindertageseinrichtung Voraussetzung sind.

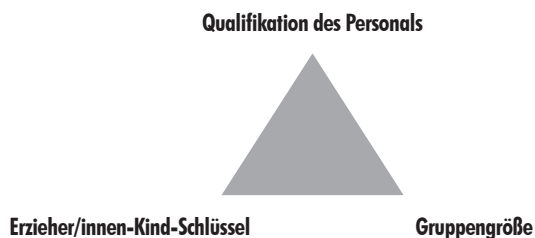
Als wesentliche Qualitätsdimensionen können dabei Orientierungsqualität, Strukturqualität und Prozessqualität benannt werden¹³.

ORIENTIERUNGSQUALITÄT beschreibt die Haltung der Professionellen, die das direkte pädagogische Handeln beeinflusst (Bild vom Kind, Auffassung über Erziehungsziele u.ä.) sowie die Art und Weise, sich neuen Anforderungen bezüglich besonderer Bedürfnisse von Kindern zu öffnen.

PROZESSQUALITÄT beschreibt die Inhalte der Pädagogik – also die Gesamtheit der Interaktionen und Erfahrungen – in Bezug auf die Kinder, die Eltern, das Team und das Gruppengeschehen.

STRUKTURQUALITÄT beschreibt die Qualität der Rahmenbedingungen.

Als „eisernes Dreieck der Strukturqualität“ werden dabei die Punkte Qualifikation des Personals, Erzieher/innen-Kind-Schlüssel und Gruppengröße genannt¹⁴.



Natürlich gibt es noch eine Vielzahl weiterer Aspekte, die die Grundlagen des pädagogischen Arbeitens mit Kindern betreffen. An dieser Stelle können sie nicht weiter ausgeführt werden. Als wesentlicher Aspekt sei hier noch mal auf die „tragende“ Bedeutung der äußeren Rahmenbedingungen hingewiesen, die nicht zuletzt von politischen Entscheidungen abhängen.

¹³ vgl. Cornelia Giebeler (2005): Krippe, altersgemischte Gruppe und Co – Konzepte institutioneller Bildung und Betreuung für Kinder unter drei. 30f

¹⁴ vgl. Viernickel/Schwarz (2009): Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung, Betreuung, 10

Den Einfluss inklusiven bzw. integrativen Arbeitens auf die Qualität von Kindertageseinrichtungen beschreibt Isabel Behr wie folgt¹⁵:

„Wenn Sie die pädagogische Qualität Ihrer Kinderkrippe erhöhen wollen, dann sollten Sie unbedingt auch Kinder mit besonderen Förderbedürfnissen aufnehmen! – Gute pädagogische Qualität in Kindertageseinrichtungen ist integrative Qualität.“ (Behr 2009)

.....

4.1 ANFORDERUNGEN AN PÄDAGOGISCHES ARBEITEN IM INKLUSIVEN SETTING

Inklusionspädagogik ist darauf ausgerichtet für jedes Kind – unter Berücksichtigung seiner individuellen Entwicklungsvoraussetzungen – die für es günstigsten Bedingungen für sein physisches, psychisches und soziales Wachstum zu ermöglichen. Dafür ist ein Umfeld zu schaffen, das so wenig wie möglich soziale Einschränkungen beinhaltet.

„Die Gruppe als Sozialisationsraum ist pädagogisch so zu gestalten, dass die Verschiedenheit der Kinder zum Zuge kommen kann. Die Gruppenorganisation sollte Annäherungen, Abgrenzungen, Interaktion und Kooperationen ermöglichen. Inklusive Erziehung in heterogenen Gruppen bedeutet – neben der Beseitigung struktureller Hindernisse – die Kinder in Suche nach Anknüpfungspunkten zu ermuntern und sie zu unterstützen, Gemeinsamkeiten und Ebenen der Kooperation und des gemeinsamen Lernens zu entdecken.“ (Kron 2010)

.....

Betrachtet man Inklusion als eine Perspektive bzw. Blickrichtung pädagogischen Handelns wird schnell deutlich, dass dies eine große Herausforderung darstellt und pädagogische Kreativität erfordert. Es gibt zwar grundlegende Überlegungen zur Teilhabe aller Kinder, aber einfache Bewertungen, z. B. in „gute Methoden – schlechte Methoden“ können dabei zu kurz greifen. Vielmehr bedarf es in jedem Einzelfall einer Entscheidung, die den jeweiligen Kontext und die jeweilige Situationsgestaltung mit einbezieht. Hierzu gehört ebenso die Reflexion des eigenen Handelns. Unter Einbeziehung der Kinder kann es damit jedes Mal eine Vielfalt von konkreten Handlungsoptionen geben¹⁶.

Der Blick auf die Schwierigkeiten eines Kindes und das Herausfinden geeigneter Unterstützungsmöglichkeit kann dabei Vorteile für alle Kinder beinhalten, da neue und andere Zugangswege erweiterte Ansatzmöglich-

¹⁵ Im Rahmen einer Studie zur Erarbeitung von Qualitätsstandards von integrativen Kinderkrippen in München. Heimlich, Ulrich / Behr, Isabel (2007): Qualitätsstandards in integrativen Kinderkrippen der Landeshauptstadt München – Abschlussbericht

¹⁶ vgl. Dannenbeck / Dorrance (2009): Inklusion als Perspektive (sozial)pädagogischen Handelns – eine Kritik der Entpolitisierung des Inklusionsgedankens. Zeitschrift für Inklusion, Nr. 2 (2009)

keiten auch für die anderen Kinder bieten. Im Index für Inklusion heißt es hierzu:

„Dies ist ein Weg, wie Unterschiede zwischen Kindern bezüglich der Interessen, des Wissens, der Fähigkeiten, des familiären Hintergrunds, der Sprache im Elternhaus, Begabung oder Beeinträchtigung zu Potentialen für die Förderung von Lernen und Spiel werden können.“ (Index für Inklusion 2006, 16)

Bei Inklusion und somit Teilhabemöglichkeiten für alle geht es nicht darum, ein konfliktfreies Umfeld zu gestalten. Wichtig ist eine Begleitung und Unterstützung von sensibilisierten Fachkräften, die allen Kindern bei der Verarbeitung von Zugangshemmnissen, Abgrenzungen und vielleicht sogar Zurückweisungen behilflich sind, so dass sie in einem geschützten Rahmen die Erfahrung machen können, dass es Wege gibt, Barrieren der Teilhabe zu überwinden¹⁷.

Dabei wird deutlich, dass eine inklusive Ausrichtung im Team der Einrichtung beginnt. Eine inklusionspädagogische Qualifizierung der Fachkräfte ist dafür hilfreich. Inklusionspädagogisches und heilpädagogisches Fachwissen innerhalb der Einrichtung ermöglicht es, individuelle Hilfebedarfe differenziert erkennen zu können und Teilhabeprozesse in heterogenen Gruppen zu unterstützen.

Eine entsprechende Auseinandersetzung im Team beinhaltet:

- Die Auseinandersetzung mit den eigenen Assoziationen zum Thema Behinderung
Wie schätze ich Entwicklungspotenziale von Kindern ein?
Welche Erwartungen habe ich bei Kindern mit Behinderungen an ihre Möglichkeiten?
Kann ich mir für alle Kinder ein „integriert werden“ vorstellen?
Welches Bild von Behinderung habe ich?
- Diagnostische Kompetenzen
- Wissen im Bereich Entwicklungspsychologie, Beobachtung, Entwicklungsförderung und Dokumentation
- Kompetenzen zur multiprofessionellen Kooperation und Vernetzung (z. B. Gesprächsführung u. a.)
- Bestehender Ressourcen vor Ort und eine flexible Handhabung

¹⁷ vgl. Maria Kron (2008): Integration als Einigung – Integrative Prozesse und ihre Gefährdungen auf Gruppenebene, 193

Die Umsetzung all dieser Aspekte kann aus verschiedenen Perspektiven betrachtet werden. Annedore Prengel beschreibt hierzu vier Ebenen inklusiver Pädagogik:

- die Ebene der Institution (Rahmenbedingungen/Konzepte etc.)
- die Ebene der Begegnung/Interaktion (interpersonell)
- die Ebene der Didaktik (Art der gewählten Angebote/Methoden)
- die Ebene der Professionalität (Fachwissen, Qualifikationen)

Die verschiedenen Ebenen hängen miteinander zusammen und beeinflussen sich gegenseitig¹⁸.

4.2 PÄDAGOGIK DER VIELFALT

„In der Entwicklungslogik ist es widersinnig, Kinder in ihrer wichtigsten Sozialisationsphase voneinander zu isolieren und später von ihnen als Jugendliche oder Erwachsene zu verlangen, dass sie sich gegenseitig in ihrer Besonderheit achten und akzeptieren.“ (Kron 2008, 193)

.....

In der Kindergruppe, als unmittelbare Erlebensebene der Kinder, zeigt sich Teilhabe anhand von Interaktionen und Kooperation. Es finden Aushandlungsprozesse statt, in denen die Kinder durch Annäherung und Abgrenzung zu Einigungen finden können.

Ziel einer Pädagogik der Vielfalt ist die gleiche Anerkennung für alle – Kinder und Erwachsene – unter Respektierung ihrer Unterschiede. Dabei kommt der pädagogischen Fachkraft eine wesentliche Rolle zu. An ihr ist es, allen Kindern Akzeptanz entgegenzubringen und sie im Rahmen ihrer individuellen Fähigkeiten zu neuen Entwicklungsschritten zu ermuntern. Auf diese Weise erleben die Kinder Gleichheit und Achtung individueller Unterschiede ganz konkret.

„Erwachsene können hier als Modell für eine Haltung stehen, ein Interesse für Unbekanntes zu entwickeln, Dingen ohne Vorurteile auf den Grund zu gehen und Handlungen zu hinterfragen.“ (Albers 2011, 20)

.....

4.3 DIE BEDEUTUNG VON BEZIEHUNGEN

„Bindung ist die Voraussetzung für Bildung“. (Brisch 2011)

.....

Entwicklungspsychologische Theorien – und seit neuerer Zeit auch Ergebnisse der Hirnforschung – belegen die wesentliche Bedeutung von

18 vgl. Annedore Prengel (2010): Inklusion in der Frühpädagogik, 29f

beziehungsorientiertem Verhalten von Bezugspersonen für die kindliche Entwicklung. Die Bindungsforschung zeigt, dass auch Erzieher/innen neben den Eltern zu wichtigen Bindungspersonen werden können¹⁹. Voraussetzung hierfür ist eine Kontinuität in der Betreuung und eine Haltung, die eine Abstimmungsfähigkeit der Betreuungspersonen auf die Bedürfnisse der Kinder ermöglicht. Eine wichtige Rolle kommt dabei dem Konzept der Eingewöhnung zu²⁰.

BINDUNG UND KINDLICHE BEHINDERUNG

Die Behinderung oder Entwicklungsauffälligkeit eines Kindes kann sich auch auf seine Möglichkeiten des Beziehungsaufbaus auswirken und einen Risikofaktor dafür darstellen. Verläuft der Beziehungsaufbau zu einem Kind anders als die bisherigen Erfahrungen oder Erwartungen, bedarf es einer hohen Sensibilisierung der Bezugspersonen. Es geht darum, den des Kindes zu verstehen – der evtl. ein anderer ist als die gewohnten oder vielleicht als Umweg wahrgenommen wird – und ihm zu vermitteln, dass es angenommen wird.

Sabine Herm schreibt dazu: „Einige Kinder verfügen über weniger Selbstkorrektur-Mechanismen und können ein (mögliches) Fehlverhalten der Bezugsperson weniger gut ausgleichen. Wenn sich diese Kinder nicht wirklich ‚gesehen‘ und angenommen fühlen, besteht die Gefahr, dass sie zu glauben beginnen, nichts wert zu sein. In der integrativen Pädagogik ist daher die Fähigkeit ‚in Beziehung zu treten‘, ‚sich zu begegnen‘ und dabei die Sprache des Kindes zu finden unabdingbar, damit das Kind mit Gewissheit spürt: Ich bin so in Ordnung, wie ich bin.“ (Herm 2008, 115)



¹⁹ vgl. Lieselotte Ahnert (2004): Frühe Bindung. Entstehung und Entwicklung, 276 f

²⁰ Ausführliche Informationen zur Bindungstheorie finden sich in der Handreichung U3 zum Hessischen Bildungs- und Erziehungsplan.

Eine sichere Basis für das Kind, aber auch seine Eltern kann dabei durch das Konzept des „Containment“ (Bion 1967) beschrieben werden.

CONTAINMENT

„Containment“ kann übersetzt werden mit „gehaltene Atmosphäre“. Es meint das Aufnehmen und Akzeptieren der Gefühle des Kindes (vor allem der Gefühle von Angst, Unwohlsein oder Trauer) durch die Bezugsperson, ihre Verarbeitung und Rückvermittlung an das Kind in für es verständlicher Form. Besonders in Situationen von Trennung unterstützt und ermöglicht „Containment“ seitens der pädagogischen Fachkraft eine fließende Anpassung an die neue Umgebung. Es kann somit als Vorbedingung für das Entstehen eines Sicherheitsgefühls und gelungener Bindungen angesehen werden. Um Kinder bei der Regulierung ihrer Gefühle zu unterstützen, sind einfühlsame Reaktionen der Erzieher/innen notwendig. (vgl. Bailey 2008, 158f).

„Containment“ bietet gleichermaßen einen hilfreichen Rahmen gegenüber den – zum Teil ängstlichen – Erwartungen von Müttern und Vätern an die pädagogischen Fachkräfte bezogen auf eine gute Eingewöhnung ihres Kindes in seiner neuen Umgebung. Eine Studie von Bailey 2008 belegt einen Zusammenhang „zwischen der Einstimmung der Erzieherin auf die Mutter und der sozial-emotionalen Entwicklung des Kindes in der Gesellschaft Gleichaltriger“ (vgl. Bailey 2008, 160).

4.4 UNTERSTÜTZUNGSBEDARFE UND UNTERSTÜTZUNGSMÖGLICHKEITEN

Um ein gleiches Recht auf Teilhabe umzusetzen kann eine gelingende Partizipation aller Kinder unterschiedliche pädagogische Unterstützung erforderlich machen.

Bei Kindern, die aufgrund von Einschränkungen auf vermehrte Schwierigkeiten stoßen bei ihren Versuchen sich die Welt anzueignen, ist eine aktive Unterstützung seitens der Eltern oder professionellen Fachkräfte besonders gefordert. Um frühzeitige frustrierte Rückzüge zu vermeiden, kann es sein, „dass Entwicklungsprozesse nicht nur ermöglicht, begleitet und unterstützt, sondern überhaupt erst durch gezielte Fördermaßnahmen in Gang gebracht werden“ (Datler 2004, 65) müssen. Der Begriff der „Stimulierenden Feinfühligkeit“²¹ verdeutlicht diesen Zusammenhang.

STIMULIERENDE FEINFÜHLIGKEIT

Feinfühligkeit (vgl. Ainsworth 1974) ist die Fähigkeit

- die Signale des Kindes wahrzunehmen
- sie richtig zu interpretieren
- angemessen und
- prompt darauf zu reagieren.

Kriterien für stimulierende Angebote sind:

- die Art des Angebotes (sichtbar, hörbar, erreichbar, spannend)
- eine Adaptation eines Angebotes/Spielzeugs an die Fähigkeiten des Kindes
- eine Lagerung, die einerseits Sicherheit und Stabilität andererseits ein soweit als möglich autonomes Agieren des Kindes ermöglicht
- eine Umgebung, die Aufmerksamkeit und Konzentration fördert
- der Aspekt Zeit in Bezug auf: Tempo, Wiederholung, Resonanz
- eine sprachliche Begleitung des Angebots, die es in einen sinnhaften Gesamtprozess einbettet
- die Beziehungsqualität

21 Der Begriff der „Stimulierenden Feinfühligkeit“ wurde im Rahmen des Projektes „Das Erleben von Kleinkindern in Prozessen der Frühförderung und Familienbegleitung“ von Prof. Datler und seinen Mitarbeiter/innen zur Beschreibung der untersuchten Prozesse entwickelt. Das Projekt wurde zwischen 2001 und 2003 von der Forschungseinheit Psychoanalytische Pädagogik des Instituts für Bildungswissenschaft der Universität Wien unter Mitwirkung von Mitarbeiterinnen der Mobilen Frühförderung der Wiener Sozialdienste durchgeführt.

Im Folgenden werden einige Entwicklungsbereiche und ihre möglichen Unterstützungsbedarfe beschrieben und zum Teil mit Beispielen unterlegt.

POSITIVES SELBSTKONZEPT STÄRKEN

Unterschiedliche Ausgangsbedingungen der Kinder können die Entwicklung eines positiven Selbstkonzeptes belasten. So kann im Blick auf Kinder mit einer Behinderung die Gefahr bestehen, den Fokus auf Defizite eines Kindes zu legen. Eine solche Blickverengung erschwert es, die Gesamtpersönlichkeit des Kindes zu erfassen. Neben erforderlicher Unterstützung für bestehende Schwierigkeiten ist „Schatzsuche statt Fehlerfahndung“ gerade für diese Kinder von besonderer Bedeutung, um ein positives Selbstbild aufbauen zu können. In dem Zusammenhang ist auch der Begriff des Förderns, als „etwas Wertvolles ans Tageslicht bringen“ zu verstehen. Eigenaktivität, Fähigkeiten, Ressourcen und Interessen sind der Ansatzpunkt für entwicklungsunterstützende Angebote, damit jedes seine „Schätze“ zur Entfaltung bringen kann.

Um den Kindern Möglichkeiten der Selbstwirksamkeit zu bieten, ist die Arbeit mit Projekten besonders geeignet. Sie ermöglicht:

- Binnendifferenzierung als pädagogisches Prinzip der Projektarbeit, d.h. Kinder können sich in Kleingruppen nach aktuellem Interesse oder Entwicklungsniveau Teilbereichen des Projektes zuwenden und in diesem Rahmen gezielte Unterstützung durch die Erzieherin/den Erzieher erfahren
- Aktives Einbringen aller Kinder zum gemeinsamen Thema nach ihren individuellen Fähigkeiten, ihrem jeweiligen Entwicklungsniveau und Lerntempo²²

Praxisbeispiel

.....

Luisa und Lara sind beide zweieinhalb Jahre alt. Luisa ist sehbehindert. Wenn die Krabbelstube einen Ausflug auf einen unbekanntem Spielplatz macht, dann holt sich Luisa immer Lara als Unterstützung. Lara ist sehr zurückhaltend und traut sich wenig zu. Die beiden ergänzen sich gut, Luisa bekommt eine kostenlose Spielplatzführung und Laras Selbstwertgefühl wird enorm aufgebaut und gemeinsam trauen sie sich zu klettern und zu schaukeln (Quelle: Integrative Krabbelstube der Lebenshilfe, Frankfurt am Main).

22 vgl. Sabine Herm (2008): Konzepte integrativer Förderung im Elementarbereich, 116

EMOTIONALE UND SOZIALE KOMPETENZEN STÄRKEN

Zur Entwicklung eines positiven Selbstkonzept sind emotionale und soziale Kompetenzen grundlegend. Ein Aspekt, der zur Stärkung dieser Kompetenzen beiträgt, ist der erlebte Umgang mit Konflikten. Dabei kommt es Kindern zugute, wenn sie in der Kindergruppe erleben können, dass Konflikte erlaubt sind und Lösungen gefunden werden. Die Unterstützung und Begleitung der Erzieher/innen ermöglicht ihnen dabei sowohl die Verarbeitung im Erleben von Zugangshemmnissen oder Zurückweisungen als auch das Erarbeiten von Lösungsstrategien²³.

Ein weiterer Aspekt, gerade für Kinder mit körperlichen Einschränkungen, ist das Bereitstellen erforderlicher Hilfsmittel. Dadurch kann ihnen z. B. eine stabile Lage- oder Sitzposition ermöglicht werden, die es ihnen erleichtert sich auszudrücken und so ihre Teilhabe erweitert, wie das folgende Beispiel zeigt.

Praxisbeispiel

Marie, ein 30 Monate altes Mädchen mit spastischer Tetraparese in Folge extremer Frühgeburtlichkeit, braucht Unterstützung beim Sitzen – erforderlich ist eine entsprechende Hilfsmittelversorgung:

„Seit Beginn des Jahres steht der gewünschte Stuhl mit Sitzschale zur Verfügung. Dies hat laut Gruppenleiterin zu einer deutlichen Erleichterung der Arbeit und einer Verbesserung der (pädagogischen) Möglichkeiten in der Arbeit mit Marie geführt. Es können nun mehr Angebote gemacht werden und sie kann besser in das Gruppengeschehen eingebunden werden.“

Marie selbst ist deutlich aufmerksamer geworden, gerade wenn sie in ihrem Stuhl sitzt. Am Boden und auf dem Sitzkissen zeigt sie zurzeit noch eine höhere Aktivität. Neben ihrer gesteigerten Aufmerksamkeit sind vor allem Fortschritte im Bereich Sprache und Kommunikation zu sehen. Marie spricht nun einige Worte (Mama, Oma, Opa) und beginnt teilweise über Kopfschütteln auf Fragen zu antworten.

Hauptfortschritt aus Sicht der Frühförderfachkraft, die Marie bereits vor der Aufnahme in die Kita betreut hat, ist die Entwicklung im sozialen und emotionalen Bereich. Marie genießt nach ihrer Einschätzung sichtlich den Kontakt mit anderen Kindern und den Aufenthalt in einer anregungsreichen Umgebung. Die Aufmerksamkeit für ihre Umgebung ist deutlich höher geworden, sie versucht sich auditiv und visuell im Raum und auf die anderen Kinder zu orientieren.“ (Seitz/Korff 2008, 128)

23 vgl. Maria Kron (2008): Integration als Einigung – Integrative Prozesse und ihre Gefährdungen auf Gruppenebene, 193

KÖRPERBEZOGENE KOMPETENZEN STÄRKEN

Die Meilensteine der Entwicklung können sowohl zeitlich, als auch inhaltlich für einzelne Kinder durch körperliche oder geistige Beeinträchtigungen individuell anders verlaufen. So erfährt z. B. ein Kind mit einer spastischen Tetraparese (Lähmung aller 4 Gliedmaßen) deutliche Einschränkungen in seiner Mobilitätsentwicklung. Um den betroffenen Kindern trotzdem ein Höchstmaß an Eigenaktivität und Autonomie zu ermöglichen, bedarf es gezielter Unterstützungsmaßnahmen und Hilfsmittel.

Bei der Herausforderung, den nächsten Entwicklungsschritt für ein Kind zu erfassen, sind oft viele verschiedene Wege zu erproben. Anknüpfungspunkte sind hierbei immer die Kooperation und Motivation des Kindes²⁴.

Praxisbeispiel

Nico, ein 33 Monate alter Junge mit cerebralen Bewegungsstörungen aufgrund von Frühgeburtlichkeit ist linksseitig eingeschränkt:

„Nico braucht beim Sitzen, das überwiegend auf dem Schoß der Pädagogin stattfindet und auch beim Spielen am niedrigen Tisch, immer eine Hand bzw. den Unterarm zum Stützen des Körpers. Neben der fehlenden Arm- bzw. Handfreiheit bedeutet dies eine insgesamt instabile Position. Dies führt offensichtlich dazu, dass er mit seiner Aufmerksamkeit bei seiner Rumpfkontrolle ist und sie nicht ausreichend auf feinmotorische, sprachliche, soziale oder kognitive Aktivitäten lenken kann.

Insgesamt sind korrekt angepasste Hilfsmittel zur Fortbewegung und zum Sitzen angezeigt. So wird das Hochkrabbeln einer Stufe offensichtlich durch einen rutschigen Bodenbelag erschwert, da trotz erkennbarem Bewegungsplan und großer Ausdauer die Kraft in Nicos Beinen offenbar nicht ausreicht, um die Stufe zu überwinden. [...] Stehen Hilfen und Hilfsmittel dauerhaft nicht oder nur schlecht angepasst zur Verfügung, kann es zur Ausbildung von Sekundärbehinderungen kommen, beispielsweise durch Motivationsverlust aufgrund von Misserfolgserfahrungen oder eingeschränkten Möglichkeiten, mit Material tätig zu werden.

Die Mitarbeiterinnen der Gruppe haben im Vorfeld einige Überlegungen angestellt, um den Gruppenraum für Nicos motorische Möglichkeiten angemessen zu gestalten. [...] Beim zweiten Besuch zeigt sich [...] deutlich, dass beispielsweise ein für ihn angeschaffter niedriger Tisch zu diesem Zeitpunkt genutzt wird. Dieser Tisch stellt vermutlich eine Entwicklungsanregung dar, da Nico hier die Möglichkeit hat, auf Augenhöhe mit anderen Kindern zu interagieren und ohne Hilfen sehen zu können, welche Materialien hier angeboten werden. In diesem Fall konnte also mit relativ wenigen Mitteln eine entwicklungsförderliche Anpassung für Nico umgesetzt werden.“ (Seitz/Korff 2008, 165)

24 vgl. Sabine Herm (2008): Konzepte integrativer Förderung im Elementarbereich, 117

KOMMUNIKATIVE KOMPETENZEN STÄRKEN

„Ein Kind hat hundert Sprachen, hundert Hände, hundert Gedanken, hundert Weisen zu denken, zu spielen, zu sprechen, immer hundert Weisen zuzuhören, zu staunen und zu lieben, hundert Weisen zu singen und zu verstehen“. (Malaguzzi zit. nach Dreier 1995, 15)

.....

Es sind unterschiedliche Faktoren und Bedingungen die zu Störungen in der Sprachentwicklung führen können und einen Erwerb der Lautsprache verzögern oder verhindern (organische Störungen, genetische Syndrome, autistische Störungen, sozial-emotionale Probleme u.v.m.). Für die betroffenen Kinder ist es schwer, sich den Menschen ihrer Umgebung mitzuteilen und gleichzeitig wird es von ihnen erwartet, da die lautsprachliche Kommunikation die gängige ist. Für ein inklusives Setting ist es deshalb erforderlich, Kommunikation so zu gestalten, dass alle Kinder sich gemäß ihrer Fähigkeiten ausdrücken können und alle verstanden werden.

Ausgehend von den zahlreichen Sprach-Förder-Programme haben Studien ergeben, dass es eine alltagsinklusive Sprachgestaltung und Sprachförderung ist, die die Kinder am nachhaltigsten erreicht²⁵. Doch für manche Kinder (z. B. Kinder mit Körperbehinderungen, die den Mundbereich einschließen) reicht dies nicht aus. Um auch diese Kinder davor zu bewahren, sich in infolge von ungünstigen oder frustrierenden Kommunikationserfahrungen zurückzuziehen, ist es wichtig, mit ihnen gemeinsam Dialogstrukturen und -möglichkeiten zu entdecken.

Dies kann z. B. durch ein gemeinsames Entwickeln ihnen angemessener und realisierbarer Zeichen und Kommunikationssysteme geschehen, damit Kinder entsprechend ihrer Ausdrucksmöglichkeiten ihre Bedürfnisse mitteilen und am Dialog teilhaben können. Unterstützung hierzu bietet das Konzept der „Unterstützten Kommunikation“. Hierzu gehören:

- Körpereigene Kommunikationsformen (Gesten, Gebärden, Blickverhalten, Mimik und Körperhaltung)
- Externe Kommunikationsformen (konkrete Objekte; Bilder und Symbole, die einzeln oder in komplexeren Formen genutzt werden, z. B. Bildtafeln oder Tagebücher)
- Technische Kommunikationshilfen (Schalter, Talker u.v.m.)

Durch diese vielfältigen körpereigenen, technischen und nicht-technischen Kommunikationsmöglichkeiten und -hilfen wird immer auch die Anbahnung der Lautsprache unterstützt²⁶.

25 vgl. Timm Albers (2009): Sprache und Interaktion im Kindergarten. Eine quantitativ-qualitative Analyse der sprachlichen und kommunikativen Kompetenzen von drei- bis sechsjährigen Kindern

26 vgl. Inge Holler-Zittlau (2003): Unterstützte Kommunikation. Beratung in der Frühförderung, 21

UNTERSTÜTZTE KOMMUNIKATION

Die Unterstützte Kommunikation ist ein sonder- und heilpädagogisches sowie therapeutisches Konzept zur Entfaltung bestmöglicher, individueller Kommunikationsaktivitäten. Alle Methoden, die der Verbesserung oder dem Ersetzen mangelhafter Lautsprache dienen, werden als Unterstützte Kommunikation (UK), international als „Augmentative and Alternative Communication (ACC)“ bezeichnet. Ziel von UK ist es, die Verständigung zwischen dem Kind und seinen Bezugspersonen zu erschließen, zu unterstützen und zu fördern. Welche Formen von UK für das jeweilige Kind angemessen sind, ist individuell zu ermitteln.

BEISPIELE FÜR DIE UMSETZUNG IN DER KITA

BILDSYMBOLE

Häufig werden im Kita-Alltag bereits solche Symbole genutzt, um z. B. die Fächer der Kinder zu kennzeichnen. Als Orientierungshilfe für Kinder können solche Symbole darüber hinaus genutzt werden, um z. B. die Räume der Kita zu markieren. Dabei bietet es sich an, Symbole nicht zu abstrakt zu wählen, sondern solche, die einen Bezug zum jeweiligen Raum haben (z. B. Namen der Gruppen, Haushaltsgegenstand für Küche, Waschbecken für Bad, Rutsche für Garten o.ä.).

Ein Kind, das in Bewegung und Sprache eingeschränkt ist, könnte dann z. B. durch Zeigen auf eine Bildkarte, die die gleichen Symbole enthält zeigen, wo es hinmöchte.

GEBÄRDEN

Der begleitende Einsatz von einigen ausgewählten Gebärden kann die Verständigung von Gesprochenem erleichtern. Dabei wird das Sprechen durch die Gebärden unterstützt – nicht ersetzt. Auf diese Weise können Gebärden Kindern helfen, etwas besser zu verstehen, sich selbst leichter auszudrücken und zur Einstieghilfe in den Lautspracherwerb werden.

Im Kita-Alltag lassen sie sich z. B. gut in Sing- und Fingerspiele einführen. Durch diesen spielerischen Umgang damit, der alle Kinder einbezieht, wird ein wichtiger Baustein für die soziale Integration aller Kinder gelegt²⁷.

Praxisbeispiel

Kai, ein Kind mit umfassender Behinderung, kam mit einem Jahr in die Integrative Krabbelstube. Zum Zeitpunkt der Aufnahme konnte er nicht sprechen, sich nicht artikulieren. Lediglich den Kopf konnte er drehen. Wenn er saß, konnte er sich nicht abstützen. Aber Blickkontakt konnte Kai sehr gut herstellen; sein Weinen war eher unspezifisch. Um besser kommunizieren

²⁷ vgl. Timm Albers (2011): Mittendrin statt nur dabei. Inklusion in Krippe und Kindergarten, 86f

zu können kam mit der Beratungsstelle „Ohne Worte“ eine Kooperation zustande: Für Kai wurde ein „Ich-Buch“ erstellt, in dem Fotos von seiner Familie, wichtige Bezugspersonen und Ereignisse dargestellt wurden.

Auch mit Bildkarten wurde gearbeitet. Kai bekam Karten auf denen die Lebensmittel für das Frühstück dargestellt waren. Dann wurde er beim Frühstück gefragt, was er gerne essen wollte. Kai sollte dann mit dem Finger auf die entsprechende Bildkarte zeigen. Auch die anderen Kinder (ohne Behinderung) haben diese Bildkarten gerne genutzt, um sich verständlich zu machen. Kai's Familie hat auch gerne Fotos mitgebracht, die darstellten, was Kai z. B. am Wochenende mit seiner Familie unternommen hat. Beim gemeinsamen Betrachten der Fotos sind immer schöne Gespräche mit allen Kindern entstanden.

Am liebsten mochte Kai den „Big Mac“, der bei Kai mit ca. drei Jahren zum Einsatz kam: zu Hause haben die Eltern einen kurzen Satz aufgesprochen. In der Krabbelstube hat Kai dann mit Hilfe der pädagogischen Fachkräfte oder den Kindern auf den „Big Mac“ gedrückt, alle haben gehört, was Kai erlebt hat oder was wichtig war. So konnten die Kinder am Leben von Kai teilnehmen und zum Beispiel auch erzählen, was sie zu diesem Thema berichten konnten. In der Krabbelstube wurde der BIG-mack dann für zu Hause besprochen oder von den Kindern besungen. Auf diesem Weg konnte Kai dann zu hause „berichten“, was er in der Krabbelstube erlebt hatte. (Quelle: Integrative Krabbelstube der Lebenshilfe, Frankfurt am Main)

4.5 BEGLEITEN INTEGRATIVER PROZESSE IM ALLTAG UND IM SPIEL

Wichtig für das Gelingen von Teilhabeprozessen ist die bewusste Gestaltung von konkreten Situation im Einrichtungsalltag. Durch eine verstärkte Konzentration auf das einzelne Kind können Interaktionen zwischen den Kindern angebahnt und unterstützt werden. Erleichternd hierbei sind Orientierung gebende Strukturen und Gemeinsamkeit stiftende Aktivitäten.

Praxisbeispiel



Tim kam mit einem Jahr und neun Monaten in die Krabbelstube. Tim hat Down-Syndrom und konnte zunächst nicht laufen und nicht sprechen. Essen wollte Tim nur eine ganz spezielle Sorte Babybrei.

Tim hat sehr viel selbst getan für seine Entwicklung. Er zeigte sehr viel Eigeninitiative und hat vieles ausprobiert und erkundet. Besonders gefallen hat Tim immer der Singkreis, der jeden Tag vor dem Mittagessen stattfindet. Die Lieder, die gesungen werden, werden bewusst mit Bewegungen und Gebärden begleitet. Tim konnte zunächst nicht mitsingen, hat aber schnell die Bewegungen und Gebärden mitgemacht. Die Kinder konnten sich auch immer ein Lied wünschen, Tim hat seine Wünsche mit Hilfe der zum Lied gehörenden Bewegungen und Gebärden mitgeteilt und war

immer sehr begeistert, wenn die Kinder dann sein Wunschlied gesungen haben.

Auch beim Essen hat Tim seinen „Speisepfan“ durch die Wirkung der Gruppe erweitert. Essen ist in der Krabbelstube immer ein sehr lustvolles Erlebnis. Es wird der Honig mit den Fingern geschleckt, er landet gar nicht erst auf dem Brot, die Rosinen werden aus dem Müsli gefischt und genau betrachtet ...

Tim hat hier viel experimentiert und manchmal etwas von den Fingern geschleckt und festgestellt, dass das gar nicht so schlecht schmeckt. Tim hat sich an immer mehr herangetraut und zunächst Brezeln gegessen, dann die Brotkruste und die Rinde der Brotscheiben. Manche Kinder gaben Tim großzügig ihre eigene Brotrinde (weil sie sie selber nicht mochten) aber er nahm nur die ohne Belag. Mit anderen Kindern ist Tim in Wettstreit getreten, weil durch seine Vorliebe die Brotkruste auch für andere interessant wurde.

Auch zu Hause hat sich die „Speisepfanerweiterung“ ausgewirkt: Tim konnte immer mehr vom Familienessen mitessen und musste nicht separat bekocht werden! (Quelle: Integrative Krabbelstube der Lebenshilfe, Frankfurt am Main)

Gerade für das gemeinsame Spiel gibt es einige Aspekte, deren Beachtung es Kindern erleichtert, sich gemäß ihren Fähigkeiten einzubringen²⁸.

28 vgl. Theresa Casey (2008): Die Rolle der Erwachsenen bei der Förderung des integrativen Spiels. In: Kreuzer/Ytterhus (Hrsg.): „Dabei sein ist nicht alles“. Inklusion und Zusammenleben im Kindergarten, 219f



DIE GESTALTUNG INTEGRATIVER SPIELUMGEBUNG

- eröffnet eine Vielzahl an Möglichkeiten, sich einzubringen und teilzunehmen
- hat verschiedene Spielflächen / Aktionsräume, die nicht nur auf eine gezielte Nutzung ausgerichtet sind (bspw. Puppenecke, Bauecke)
- beinhaltet Materialien, die flexibel genutzt werden können (bspw. Naturmaterialien wie Sand, Holz oder Steine)
- bietet auch Rückzugsmöglichkeiten und geschützte Bereiche.

Die Unterstützung von Spiel und Interaktion bzw. von Kind-Kind-Interaktionen

- erfordert genaues Beobachten von Spielsituationen
- bedarf einer Vergewisserung, ob Interpretationen stimmen, z. B. durch Rücksprache mit den Kindern
- fordert bei der direkten Beteiligung des Erwachsenen am Spiel heraus:
das richtige Maß an Unterstützung zu finden
selbstbestimmte Interaktion der Kinder zuzulassen

Mögliche Hilfestellungen können sein

- das Aufzeigen einer sich bietenden Gelegenheit, um am Spiel teilzunehmen (Mittler)
- das Angebot oder die aktive Zuweisung einer Rolle an ein Kind
- das Vorspielen oder das Wiederholen für ein Kind
- Teambildung mit einem Kind
- Die Kommentierung des Spiels/Vereinfachen und Verlangsamten
- Hilfestellungen beim Verlassen des Spiels

Im Spiel können Kinder die eigene Identität z.B. durch das Spielen mit Rollen ausloten. Auf diese Weise können auch eigene Grenzen überschritten werden. Gemeinsamkeiten und Unterschiede können bewusst werden und Akzeptanz erprobt werden. Überraschende Momente im Spiel (anders als erwartet, als im Alltag bekannt) können die gegenseitige Wertschätzung fördern.

Die Einstellung und Herangehensweise der pädagogischen Fachkraft hat dabei einen wesentlichen Einfluss auf die (inklusive) Gesamtatmosphäre.

4.6 SELBSTREFLEXIVE KOMPETENZEN

Da das Arbeiten mit einer inklusiven Ausrichtung sehr vielschichtig ist, erfordert es eine regelmäßige Betrachtung des eigenen Tuns. Einen geeigneten Rahmen hierfür bieten Teamsitzungen, Fallgespräche, Konzepttage und Vorbereitungszeiten. Ergänzend hierzu ist eine regelmäßige Supervision von außen, als Begleitung und Reflexionsmöglichkeit der Prozesse nicht nur hilfreich, sondern notwendig.

Fragen, die sich im Rahmen inklusiven Arbeitens auf Teamebene ergeben, können sein:

- Wie offen gehen wir mit unseren eigenen Verschiedenheiten um?
- Inwieweit betrachten wir unsere unterschiedlichen Fähigkeiten und Lebensbiografien als Bereicherung für Diskussion und pädagogisches Handeln?
- Wie nehmen wir die Unterschiedlichkeit der Kinder wahr? Sehen wir eher Chancen oder Probleme?
- Wie gehen wir mit der Verschiedenheit der Eltern um?²⁹

Fragen, die sich an jede Fachkraft innerhalb des Teams richten, sind:

- Wie begegne ich dem einzelnen Kind?
- Habe ich Ängste oder Vorbehalte?
- Wo ist Raum diese zu besprechen, Informationen zu erhalten, Unterstützung zu bekommen?³⁰

Wichtig bei der Reflexion ist es Raum zu geben, um verschiedene Perspektiven zuzulassen und so einen differenzierten Blick auf das jeweilige Kind zu erhalten. Dies kann z.B. bedeutsam sein, wenn es um die Zuschreibung von Behinderung im Verhältnis zur Persönlichkeit eines Kindes geht. Fragen zum Perspektivwechsel können dabei sein: Hat auch ein Kind mit Behinderung ein Recht auf Macken? Kann ich diese erkennen und benennen, so wie bei anderen Kindern, oder schreibe ich jedes Verhalten der Behinderung zu?

Ein weiterer Aspekt bei der Betrachtung eines Kindes kann mit den Begriffen „Halten und Zumuten“ beschrieben werden. Hier wird die Frage nach der Notwendigkeit eines Schonraums für Kinder mit besonderen Bedarfen gestellt. Dieser kann immer wieder nötig sein, muss aber auch hinterfragt werden, um das jeweilige Kind nicht dadurch einzuengen oder in seiner Kompetenzentwicklung zu „behindern“.

29 vgl. Sabine Herm (2008): Konzepte integrativer Förderung im Elementarbereich, 114

30 vgl. Simone Hess (2009): Elementarpädagogische Professionalität und sonderpädagogische Kompetenzen – Subjektgebundene Wirksamkeiten von Erzieherinnen zur Förderung von Kindern mit Gefährdungen im Bildungsweg, 170

Um all diese herausfordernden und verantwortlichen Aufgaben täglich leisten zu können ist es ebenso wichtig, sich selbst mit seinen eigenen Möglichkeiten und Grenzen betrachten zu können und für sich Sorge zu tragen. Wichtig und hilfreich dafür ist es, im Sinne einer Resilienz auch der Fachkräfte:

- Die eigenen Gefühle wahrnehmen und ausdrücken zu können
- Die eigenen Grenzen wahrzunehmen
- Die eigenen Anteile betrachten zu können
- Sich nicht für alles verantwortlich zu fühlen
- Selbst Hilfe annehmen zu können in Krisen
- Einen gehaltenen und tragenden Rahmen vorzufinden (Team, Supervision etc.)

4.7 BILDUNGS- UND ERZIEHUNGSPARTNERSCHAFT MIT DEN ELTERN

Alle Mütter und Väter sind die Experten ihrer Kinder. Für die Mitarbeiter/innen der Kinderbetreuungseinrichtungen sind sie Bildungs- und Erziehungspartner in der Begleitung des Kindes. Mütter und Väter von Kindern mit Behinderung sind diesem Verständnis nach selbstverständlich Teil der Elterngemeinschaft. Zum Teil – und gerade in den Anfangszeiten – befinden sie sich in einer erschwerten Lebenssituation. Diese kann geprägt sein von Trauer, Schuldgefühlen, Unsicherheit, gesellschaftlicher Isolation, Belastung durch häufige Krankenhausaufenthalte und insgesamt Überlastung. Übergänge wie der Eintritt des eigenen Kindes in die Kindertageseinrichtung können deshalb mit Ängsten verbunden sein.

Die Eingewöhnungszeit ist eine besondere Zeit, um einen guten Kontakt zu den Eltern eines Kindes mit Behinderung entstehen zu lassen und deren ganz individuelle Situation kennen zu lernen. Deshalb sollte dort viel Zeit und Gelegenheit vorhanden sein, „um wichtige Informationen über besondere Pflegemaßnahmen, Handlings, Ernährungsgewohnheiten, Kommunikationsmöglichkeiten, die emotionale Empfänglichkeit u. a. m. mitteilen und zeigen zu können, falls es für ihr Kind notwendig ist.“ (Herm 2008, 115)

Gerade bei sehr jungen Kindern kann es sein, dass auch die Eltern selbst noch einen hohen Informationsbedarf z. B. zu behinderungsspezifischen Fragen, möglichen Hilfsmitteln, rechtlichen Grundlagen u. v. m. haben. Hier kann es hilfreich sein, den Austausch von Eltern untereinander zu fördern und darüber hinaus Eltern den Weg zu Beratungs- und Informationsstellen aufzuzeigen³¹.

31 vgl. Simone Seitz (2008): Modellprojekt Förderung von Kindern mit Behinderung unter drei Jahren in Kindertageseinrichtungen – Abschlussbericht, 84

Als Kriterien zur Kooperation mit den Eltern werden von Heimlich und Behr in den von ihnen erarbeiteten „Qualitätsstandards in integrativen Kinderkrippen in der Landeshauptstadt München“ u. a. folgende beschrieben³²:

- Der jeweilige individuelle Bedarf der Kinder wird bei der Aufnahme mit den Eltern evtl. unter Einbeziehung von Vorschlägen (...) anderer Stellen für das einzelne Kind gemeinsam geklärt und festgelegt. Die Eltern werden ermuntert ihre Kompetenzen im Bezug auf die besonderen Erfordernisse ihres Kindes einzubringen.
- Es wird für jedes Kind ein individueller Förderplan erstellt.
- Unterstützende Hilfen und Beratung; Vermittlung in Fachdienststellen etc.; Beratung in Erziehungsfragen, wenn Eltern dies wünschen.
- Die Fachkräfte überlegen/besprechen mit den Eltern wie durch medizinische u. andere Maßnahmen sichergestellt werden kann, dass bei Abwesenheit der Eltern keine bedrohlichen Zustände beim Kind eintreten können (Maßnahmen, Notfallmedikation u.ä.),

wie die Kinder mit Behinderungen ihre besonderen Kompetenzen in die Gestaltung der Gruppe einbringen können,

wie ihnen der Zugang zu den unterschiedlichen Räumen/Außengelände und Materialien ermöglicht werden kann.



³² Heimlich/Behr (2007): Qualitätsstandards in integrativen Kinderkrippen der Landeshauptstadt München – Abschlussbericht, 53f

4.8 VERNETZUNG VON KOMPETENZEN – KOOPERATIONEN

„Die Begleitung von Kindern mit besonderen Bedürfnissen setzt eine regelmäßige und enge Kooperation mit anderen Bildungseinrichtungen und psychosozialen Fachdiensten voraus.“ (Hessischer Bildungs- und Erziehungsplan 2007, 39)

.....

Als Kriterien für die Grundlage von Kooperationen beschreiben Heimlich und Behr³³:

- „Frühzeitiges Eingreifen, wenn Entwicklungsrisiken erkennbar sind bzw. durch Kooperation verhindern, dass Entwicklungsprobleme entstehen.
- Die Kinderkrippe holt sich Beratung und Unterstützung (je nach Problemstellung) und arbeitet eng mit den sozialen Diensten zusammen.
- Es ist sichergestellt, dass alle Mitarbeiter der Einrichtung die relevanten sozialen Dienste und deren Aufgaben kennen
- Erzieherinnen sprechen generell erst mit den Eltern, bevor sie sich an externe Stellen wenden, wenn sie sich um die Gesundheit, Entwicklung und das Wohlergehen eines Kindes Sorgen machen.
- Die Frühförderstellen sind in der Einrichtung bekannt.
- Zwischen der Kinderkrippe, den Eltern und der Frühförderung finden regelmäßige Gespräche statt, in denen Zielvereinbarungen und Absprachen getroffen werden.
- Zusätzliche Frühförderung findet in Zusammenarbeit aller Beteiligten (incl. Eltern) in der Kinderkrippe statt.
- Andere pädagogische Institutionen im Stadtteil werden als Partner für Bildung, Erziehung und Förderung betrachtet.
- Es erfolgen gegenseitige Information, Unterstützung, gemeinsames Lernen, Weiterentwicklung, gemeinsame Weiterbildung.“

Angesprochen dabei ist eine Vielzahl von möglichen Kooperationspartnern, die es je nach Bedarf und Vorhandensein in der eigenen Region zu erschließen gilt. Im anschließenden Kapitel werden insbesondere die Zusammenarbeitsmöglichkeiten mit den regionalen und überregionalen Frühförderstellen beschrieben.

33 Heimlich/Behr (2007): Qualitätsstandards in integrativen Kinderkrippen der Landeshauptstadt München – Abschlussbericht, 79f



FRÜHFÖRDERSTELLEN ALS KOOPERATIONSPARTNER VON KINDERTAGESEINRICHTUNGEN

Zu einer inklusiven Ausrichtung gehört es, unterschiedliche Sichtweisen und unterschiedliches Fachwissen zusammenzuführen.

Bei der Begleitung von Kindern mit Entwicklungsgefährdungen oder (drohenden) Behinderungen ist es hilfreich, pädagogische und sonder- bzw. heilpädagogische Kompetenzen zu vernetzen. Für Kinder im Vorschulalter und ihre Familien sind dabei die interdisziplinären Frühförderstellen in der Region kompetente Ansprechpartner.

Frühförderung ist ein Angebot von Hilfen für Kinder, von Geburt bis Schuleintritt, die behindert oder von Behinderung bedroht, in ihrer körperlichen, kognitiven, sprachlichen, emotionalen und sozialen Entwicklung gefährdet oder verzögert sind, sowie für ihre Eltern und andere Bezugspersonen im Lebensumfeld des Kindes (Familie, Kindergruppe, Kindertageseinrichtung)³⁴. Sie ist Teil des Gesamtsystems flächendeckender Grundversorgung für behinderte und von Behinderung bedrohte Kinder und deren Familien.

Frühförderstellen sind Einrichtungen, in denen pädagogische, therapeutische und z. T. psychologische Fachkräfte interdisziplinär zusammenarbeiten. Die Interdisziplinarität wird entweder durch das Vorhandensein der verschiedenen Berufsgruppen innerhalb der Einrichtung gewährleistet oder durch Kooperationsverträge mit externen Therapiepraxen.

Die Angebote beziehen sich auf die Bereiche der Früherkennung und Diagnostik, der Beratung, der Förderung und Behandlung. Zu der lebensweltorientierten Ausrichtung gehören ebenso alltagsunterstützende Zusammenarbeit mit den Familien bzw. Bezugspersonen sowie weiteren Institutionen im Lebensraum des jeweiligen Kindes.

Im Rahmen einer offenen Anlaufstelle bieten Frühförder- und Frühberatungsstellen Informationen und Beratung für alle Familien und Fachleute, die sich Sorgen um die Entwicklung der ihnen anvertrauten Kinder machen. Die offene Anlaufstelle beinhaltet ohne bürokratischen Verwaltungsaufwand Angebote der Information und fachlichen Beratung und zielt auf Empfehlungen zum weiteren Vorgehen ab.

Bei Zustandekommen einer regelmäßigen Förderung/Behandlung findet diese in gemeinsam vereinbarten Abständen entweder in der häuslichen Umgebung des Kindes (mobile Leistung), in der Kindertageseinrichtung (mobile Leistung) oder in den Räumen der Frühförderstelle (ambulante Leistung) statt.

34 vgl. Rahmenkonzeption Frühförderung Hessen 2003

Kindzentrierte Förderung/Behandlung findet als Einzelförderung oder in Kleingruppen statt. Wesentliches Merkmal der Frühförderung ist immer die enge Einbeziehung der Eltern.

Darüber hinaus können themenzentrierte, regionalisierte Gruppenangebote für Eltern/Familien angeboten werden.

Für Kindertageseinrichtungen besteht außerdem das Angebot der Heilpädagogischen Fachberatung der Frühförderstellen.

Der erste Blick der Frühförderung liegt auf der Erfassung und Berücksichtigung der Entwicklungsvoraussetzungen und -bedürfnisse eines Kindes sowie auf seinen Fähigkeiten und besonderen Vorlieben. Darauf aufbauend werden Förderangebote gestaltet. Dazu kommt die Beratung und Begleitung der Eltern.

Besucht ein Kind eine Kindertageseinrichtung geht es über den Blick auf die individuellen Bedürfnisse hinaus bzw. von diesen ausgehend darum, Beteiligungsmöglichkeiten an den Lern- und Spielprozessen der Gruppe zu entwickeln. An dieser Stelle setzt die Zusammenarbeit an.

Ist Frühförderung bereits im Vorfeld der Kindertagesstätte mit der Förderung eines Kindes betraut, so ist es in Absprache mit der Familie ihr Auftrag, den Übergang in die Kindertagesstätte zu begleiten und Vernetzungs- und Koordinationsaufgaben wahrzunehmen. Aber auch bei Fragen zum Entwicklungsverlauf eines Kindes, das bereits in einer Kindertageseinrichtung ist, können die Fachkräfte der regionalen und überregionalen Frühförderstellen zur Zusammenarbeit angefragt werden sowie insbesondere bei der Aufnahme von Kindern, die im Vorfeld noch keine Frühfördermaßnahmen erhalten haben.

Hier können die Fachkräfte der Frühförderstellen z. B. Informationen beisteuern, was für das Kind an Unterstützung erforderlich sein könnte, welche Raumgestaltung hilfreich sein kann und welche Hilfsmittel nötig sind, um die Aufnahme eines Kindes zu ermöglichen.

5.1 GRUNDLAGEN DER ZUSAMMENARBEIT

Die Systeme Kindertagesstätte und Frühförderung haben unterschiedliche Schwerpunkte, Aufträge und Ansätze, mit denen sie Kinder betreuen und fördern. Für eine konstruktive Zusammenarbeit ist es deshalb wichtig, diese Unterschiede zu kennen, um dadurch Missverständnisse bei Anforderungen und Herangehensweisen zu vermeiden. Im Anhang befindet sich hierfür eine Checkliste, die zur Klärung grundlegender Fragen als Voraussetzung von Zusammenarbeit beitragen kann (Leistungsangebote, Rahmenbedingungen, Voraussetzungen u. a., s. Anhang 1).

Die Grundlagen gemeinsamer Zusammenarbeit bilden gegenseitige Kenntnis, Wertschätzung, Offenheit und Vertrauen. Auf dieser Basis kann

eine gemeinsame Zielsetzung für die Förderung der individuellen Entwicklung und Teilhabe des einzelnen Kindes entwickelt werden. Bei diesem fortlaufenden Prozess sind alle Beteiligten gleichermaßen mit einbezogen (Eltern, Kindertageseinrichtung, Frühförderung und ggf. weitere medizinisch-therapeutische und psychosoziale Fachdienste). Die Zusammenarbeit mit den Eltern als vorrangige Bezugspersonen und Spezialisten für ihr Kind hat dabei einen besonderen Stellenwert. Die gemeinsame Abstimmung der Erwartungen und Zielvorstellungen ist die Grundvoraussetzung für eine partnerschaftliche Kooperation, die sich an der individuellen familiären Situation orientiert.

Die Wertschätzung von Unterschiedlichkeiten als Grundlage von Inklusion gilt gleichermaßen für die Fachkräfte verschiedener Institutionen. Durch den Austausch über verschiedene Blickweisen kann es dabei zu einer wechselseitigen Perspektivenerweiterung kommen. Ein regelmäßiger Austausch führt auf diese Weise zu einem größeren und besseren Verständnis für alle Kinder.

5.2 HANDLUNGSFELDER UND INHALTE DER ZUSAMMENARBEIT

Entwicklungsförderung umfasst Begleitung, Unterstützung und Anregung von Bildungs- und Lernprozessen, die auf vertrauensvollen Beziehungen basieren. Sie ist eingebettet in ein inklusives Setting der jeweiligen Kindertageseinrichtung. Die verschiedenen Einrichtungen verfügen über unterschiedliche Erfahrungen mit den vielfältigen Entwicklungsvoraussetzungen und -bedingungen von Kindern.

Die Inhalte einer Kooperation von interdisziplinärer Frühförderung und Kindertageseinrichtung zur gemeinsamen Umsetzung des Bildungs- und Förderauftrags für Kinder mit Entwicklungsauffälligkeiten oder (drohender) Behinderung können je nach Bedarf vielfältig sein.

Sie umfassen:

- Beratung und Unterstützung bei der Früherkennung von Entwicklungsgefährdungen (im Rahmen der offenen Anlaufstelle bzw. des Angebots der Heilpädagogischen Fachberatung der Frühförderstellen)³⁵
- gemeinsame Planung von Unterstützungs-, Begleitungs- und Fördermöglichkeiten
- Weitervermittlung an andere Fachdienste oder Einrichtungen (z. B. diagnostische, Beratungs- oder sonst zuständige Stellen)
- Durchführung heilpädagogischer FF-Angebote innerhalb der Kindertageseinrichtung

³⁵ Kurzdarstellung s. Anhang 4

- Durchführung therapeutischer FF-Angebote innerhalb der Kindertageseinrichtung im Rahmen einer Komplexleistung
- Beratung von Erzieher/innen und Erzieherenteams bei der Vorbereitung einer Integrationsmaßnahme
- gemeinsame Beratung bei der Gestaltung integrativer Spielumgebungen unter besonderer Berücksichtigung der besonderen Bedürfnissen eines Kindes
- gemeinsame Beratung bei der Gestaltung und Umsetzung der individuellen Förderung des Kindes im Rahmen von Einzel-, Kleingruppen- und Gruppenangeboten
- gemeinsame Abstimmung von Förderzielen und –maßnahmen im Rahmen der interdisziplinären Förderplanung
- Beratung im Kontext von Prozessbegleitung (Krisenintervention)
- Unterstützung und Beratung der Erzieher/innen bei Fragen zur Elternarbeit/Elternberatung
- Unterstützung und Beratung von Eltern und Erzieher/innen beim Übergang des Kindes in die Schule
- gemeinsame Veranstaltungen der Öffentlichkeitsarbeit (z. B. Elternabende) zu Themen der kindlichen Entwicklung oder Integration von Kindern mit (drohenden) Behinderungen
- Vernetzung im weiteren Sinne, als Teil der regionalen Strukturen der Zusammenarbeit psychosozialer Dienste (z. B. regionale Arbeitskreise, Integrationskonferenzen, Arbeitskreise der LAG Frühe Hilfen, etc.)

Die Vernetzung von Kindertageseinrichtungen und Frühförderung und die Kooperation der Fachkräfte dient also sowohl der Verbesserung der Früherkennung von problematischen Entwicklungsverläufen einzelner Kinder als auch der konkreten Unterstützung von Kindern mit besonderen Bedarfen vor Ort. Im Rahmen der Zusammenarbeit können Hilfeeorderungen frühzeitig erkannt und Unterstützungsbedarfe ermittelt werden. Darauf aufbauend können passende Förderangebote und Partizipationshilfen gemeinsam entwickelt und umgesetzt werden.

5.3 QUALITÄTSFAKTOREN FÜR DIE ZUSAMMENARBEIT – ZUSAMMENARBEIT ALS QUALITÄTSFAKTOR

Der Aufbau und die Gestaltung von Kooperationen benötigt Ressourcen und Rahmenbedingungen. Dies ist nicht nebenher von den Fachkräften zu leisten.

Im strukturellen Bereich erforderlich ist:

- eine Verankerung in der Konzeption beider Einrichtungen
- eine entsprechend kalkulierte personelle Ausstattung (Kapazität/Ressourcen)
- ausreichende räumliche Voraussetzungen in den Einrichtungen
- Aufbau und Weiterentwicklung der fachlichen Kompetenzen zur interdisziplinären Zusammenarbeit u. a. durch Fortbildungsangebote.

Als hilfreich für eine gelingende Zusammenarbeit haben sich darüber hinaus erwiesen³⁶:

- Eine Kontinuität von Personen und Arbeitskonzepten
Die Erarbeitung einer gemeinsamen inhaltlichen Arbeitskonzeption wird erleichtert, wenn auf beiden Seiten feste Ansprechpartner/innen vorhanden sind, die die integrative Arbeit begleiten. Gleichzeitig ist der Einbezug aller an der Betreuung des Kindes in der Einrichtung beteiligten Fachkräfte zu gewährleisten (z. B. durch gegenseitige Informationen über geplantes Vorgehen).
- Die Präsenz der Frühförderfachkräfte in den Kindertageseinrichtungen
Regelmäßige Kontakte fördern die Zusammenarbeit. Günstig ist eine Einbettung der Angebote als wiederkehrender Bestandteil der Lebenswelt der Kindertageseinrichtung. Dies wird unterstützt durch gemeinsame Fallgespräche und Abstimmung der weiteren Planung (z. B. zur Weiterarbeit mit den Kindern in der Gruppe, Elterngespräch, weitere Hilfsmaßnahmen)
- Ein „erster Ansprechpartner“ für die Kindertageseinrichtung
Frühförderung hat den konzeptionellen Auftrag, die unterschiedlichen Hilfs- und Fördermaßnahmen im Hinblick auf ein Kind mit komplexem Förderbedarf zu koordinieren. Im konkreten Einzelfall ist dies mit den Fachkräften der Kita abzustimmen und verbindliche Absprachen über die Aufgabenverteilung zu treffen (Wer koordiniert? Wer delegiert an wen? Wer übernimmt was?).

36 vgl. Toni Mayr (2002): Frühförderung und Kindergarten – Qualitätskriterien für die Kooperation, 108f

- Dokumentation

Eine gemeinsame Falldokumentation (die einrichtungsspezifischen Fallakten des Kindes und die Protokolle der gemeinsamen Fall- und Beratungsgespräche umfassend) dient als jederzeit nachvollziehbare Basis für den Förderprozess und verdeutlicht die Verbindlichkeit der Zusammenarbeit.

Innerhalb der Region unterstützen darüber hinaus vernetzte Strukturen, z. B. die institutionelle Zusammenarbeit in gemeinsamen Arbeitskreisen, die Kooperation im Einzelfall und schaffen eine transparente Infrastruktur in der Region. Dies erleichtert es, für jedes Kind und seine Familie bedarfsgerechte Angebote zu finden.

Um all dies sicher zu stellen müssen die Grundlagen von und für Kooperation in den Finanzierungsmodellen der Einrichtungen Verankerung finden. Hierzu gehören ebenso Zeiten der Hospitation und der gegenseitigen Beratung. Außerdem erforderlich ist eine Sicherstellung beider Angebotsformen, die die notwendige Ergänzung erlaubt.

ZUSAMMENARBEIT ALS QUALITÄTSFAKTOR

Für das Gelingen von Förder- und Integrationsprozessen stellt die Ausgestaltung der Zusammenarbeit der beteiligten Personen einen wesentlichen Qualitätsfaktor dar. Damit ermöglicht wird:

- eine Erweiterung des eigenen pädagogischen Handelns sowie der eigenen fachlichen Kompetenzen durch die Integration anderer fachlicher Sichtweisen
- der „Blick von Außen“ als Hilfe bei der Reflexion des eigenen pädagogischen Handelns
- die Abstimmung passgenauer Angebote für das Kind unter Einbeziehung der familiären Situation und Bedarfe
- eine kompetente, sich ergänzende Beratung der Eltern
- die Einbettung von heilpädagogischen und therapeutischen Angeboten oder Ansätzen in den Alltag der Kindertagesstätte
- die Vermeidung von doppelten Wegen für Kind und Familie

6 !

AKTUELLE HERAUSFORDERUNGEN – AUSBlick

Die gemeinsame Betreuung von Kindern in all ihrer Unterschiedlichkeit ist Ziel von Inklusion. Will man sie mit der erforderlichen Qualität umsetzen, stellt dies in der aktuellen Situation vor vielfältige Herausforderungen, die anzunehmen lohnenswert sind. Im abschließenden Kapitel werden wichtige Aspekte dazu zusammenfassend benannt.

RAHMENBEDINGUNGEN

„Um dem Anspruch von Inklusion als Anpassungsleistung des Systems an die Voraussetzungen und Bedarfe aller Kinder gerecht zu werden, müssen Rahmenbedingungen Standards genügen, nach denen jedes Kind unabhängig von Status oder Zuschreibung von jeder Einrichtung aufgenommen werden kann. Dazu müssen ggf. zusätzliche Ressourcen (Personalstärke, Gruppengröße, räumliche Voraussetzungen) bereitgestellt werden.“ (Albers 2011, 29)

.....

Kinder und Fachkräfte benötigen gute Rahmenbedingungen, um die Zeit außerhalb der Familie als eine gewinnbringende, entwicklungsanregende und persönlichkeitsstärkende gestalten zu können. Eine Vielzahl von Studien, Expertisen und Forschungsergebnissen belegen diese Zusammenhänge und deren Nutzen³⁷. Im Rahmen der Diskussion um den Ausbau von Betreuungsplätzen und angesichts des bereits jetzt bestehenden Fachkräftemangels ist es deshalb umso erforderlicher, dies nicht aus den Augen zu verlieren, sondern auf den jeweiligen Ebenen einzufordern und umzusetzen.

GEMEINSAME FÖRDER- UND BERATUNGSMÖGLICHKEITEN DURCH FRÜHFÖRDERUNG UND KINDERTAGESEINRICHTUNG

Die Zusammenarbeit zwischen Kindertageseinrichtung und Frühförderstelle erweitert die Möglichkeiten der individuellen Begleitung eines Kindes sowohl innerhalb der Kindertageseinrichtung als auch für den familiären Bezugsrahmen. Entwicklungspotentiale der Kinder können durch die gemeinsame Betrachtung besser erkannt und passender unterstützt werden. In gleichem Maße gefördert werden dadurch die Teilhabeprozesse und somit die Integration der Kinder gestärkt.

Im Hinblick auf die nachfolgenden Punkte wird die Bedeutung von konstruktiver Zusammenarbeit noch an Stellenwert gewinnen, da neue gemeinsame Kooperationsfelder entstehen. Eine wesentliche Voraussetzung

37 vgl. u. a. Ahnert, Lieselotte (Hrsg.) (2004): Frühe Bindung. Entstehung und Entwicklung. München: Reinhardt

hierfür ist die Gewährleistung, dass Maßnahmen der Frühförderung und der Besuch einer Kindertageseinrichtung, auch bei Inanspruchnahme eines Integrationsplatzes, parallel möglich sind. Grundlage muss es sein, die jeweils erforderlichen Unterstützungs-, Förder- und Beratungsmaßnahmen in Bezug auf das jeweilige Kind und seine Familie und deren Bedarf ausrichten und abstimmen zu können.

KINDER UNTER 3 JAHREN IN KINDERTAGESEINRICHTUNGEN

Im Zuge des Ausbaus der Betreuungsplätze für Kinder unter drei Jahren ist die Diskussion um die fachlichen Standards und integrativen/inklusiven pädagogischen Konzepte der Betreuung der ganz kleinen Kinder mit besonderem Förderbedarf dringend notwendig. Entsprechende Rahmenbedingungen sind gerade in dieser frühen Entwicklungszeit essentiell.

Dazu gehört ebenfalls die Möglichkeit der Zusammenarbeit mit externen Stellen. Die Bedeutung der Zusammenarbeit von Kindertageseinrichtung und Frühförderstelle an dieser Stelle wird bereits durch eine aktuelle Studie der Universität Bremen belegt³⁸. Dort wird die Beratung von Mitarbeiter/innen durch die Frühförderstellen als wichtig für die Qualität der pädagogischen Arbeit genannt sowie insgesamt die Zusammenarbeit der beiden Systeme mit ihrem positiven Potential als gelingende Kombination herausgestellt:

„Die Untersuchung zeigte deutlich die Bedeutsamkeit der Weiterführung von Frühförderung auch nach der Aufnahme des Kindes in die Kita. Die Frühförderkräfte können offensichtlich bedeutsame und spezifische Entwicklungsanregungen für das Kind bieten und hiermit einen Kompetenztransfer sowohl in Richtung der Kita, als auch in Richtung der Eltern bzw. Bezugspersonen leisten. Die Familien erhalten hierdurch zugleich weiterhin die notwendige Unterstützung zur Herstellung von entwicklungsförderlichen Bedingungen im häuslichen Umfeld, die eine Kita in dieser Form kaum leisten könnte. Eine Frühförderung, die systematisch auf die Unterstützung des Kindes und der Bezugspersonen abzielt, stellt damit ein bedeutsames Komplement zur BEB [Bildung, Erziehung und Betreuung] dar.“ (Seitz/ Korff 2008, 255).

.....

CHRONISCH KRANKE KINDER IN KINDERTAGESEINRICHTUNGEN

Eine zunehmende Relevanz bekommen Fragen in Bezug auf die Betreuung chronisch kranker Kinder. Auch hier gilt es, deren Bedarfe differenziert zu ermitteln und die erforderlichen Unterstützungsmaßnahmen im pädagogischen sowie medizinischen Bereich bereit stellen zu können, um die

38 vgl. Simone Seitz (2008): Modellprojekt Förderung von Kindern mit Behinderung unter drei Jahren in Kindertageseinrichtungen – Abschlussbericht

Teilhabe der Kinder zu gewährleisten. Wesentlich ist dabei die Implementierung von Standards, die bei Bedarf den Einbezug externer Pflegekräfte ermöglichen, eine fachgerechte Anleitung der Fachkräfte vor Ort gewährleisten und eine umfassende Dokumentation sicherstellen. Diese müssen von allen Verantwortlichen mitgetragen werden.

FRÜHE HILFEN

Frühe Hilfen beschreiben präventive Hilfsangebote, die sich insbesondere an Familien mit psychosozialen Risiken richten.³⁹ Zum Bereich Frühe Hilfen gehören zahlreiche Institutionen (Erziehungsberatungsstellen, Kinder- und Jugendhilfeangebote, Familienhebammen, Frühförderstellen, Projekt etc.). Kooperation ist hier ein unabdingbarer Faktor, wobei sich bereits bestehende Zusammenarbeiten bewähren. Zu Fragen der Früherkennung und der Ermittlung passender Angebote für betroffene Kinder und ihre Familien sind Kindertageseinrichtungen und Frühförderstellen bereits vielerorts eingespielte Teams. Bei neuen Projekten war und ist ein Kooperationsaufbau erforderlich, um die Angebote aufeinander abzustimmen und im Bedarfsfall Familien entsprechende Überleitungen zu ermöglichen.

Neben der Sicherung und Weiterentwicklung bestehender hilfreicher Angebotsformen ist es für die Netzwerkbildung wichtig, unter Einbezug aller wesentlichen Unterstützungsangebote, strukturierte Kooperationsformen zu entwickeln (Wer gehört dazu? Wer macht was?) sowie die dafür erforderlichen zeitlichen und finanziellen Kontingente bereit zu stellen.

FAMILIENZENTREN

Als besonders positiv und wirkungsvoll hat sich in diesem Zusammenhang die Entwicklung von Familienzentren, häufig ausgehend von Kindertagesstätten, erwiesen. Nach dem Vorbild des aus England stammenden Konzepts der „Early Excellence Center“ kann durch die Öffnung der Einrichtungskonzepte und der Vernetzung mit anderen Institutionen (z. B. Erziehungsberatung, Familienbildung, Frühförderung) eine Angebotspalette erreicht werden, die den vielschichtigen Bedürfnissen von Familien entgegenkommt, die familiären Kompetenzen stärkt und eine niedrigschwellige Zugangsstruktur ermöglicht.

AUSBILDUNG VON PÄDAGOGISCHEN FACHKRÄFTEN

All diese Entwicklungen machen es erforderlich, innerhalb der Ausbildungen von pädagogischen Fachkräften neben den Basisqualifikationen grundlegende inklusionspädagogische Inhalte sowie fachspezifische heil- und sonderpädagogische Kenntnisse in Theorie und Praxisanteilen weit aus stärker als bislang zu implementieren.

³⁹ ausführliche Informationen befinden sich auf den Internetseiten des Nationalen Zentrums Frühe Hilfen unter www.fruehehilfen.de.

Die Weiterentwicklung der Zusammenarbeit muss darüber hinaus auf der Ebene von Fort- und Weiterbildungen unterstützt werden, die institutionsübergreifend angeboten werden und die Grundlagen von Kooperation thematisch aufgreifen, bzw. in allen Themenbereichen mitberücksichtigen⁴⁰

Mit der Broschüre „Was Kinder im Rahmen einer inklusiven Tagesbetreuung benötigen“ möchten wir dazu beitragen, für das umfassende Thema der Inklusion und seine zahlreichen Facetten zu sensibilisieren. Gleichzeitig soll sie Anregungen dazu geben und dazu ermuntern, sich auf integrative Prozesse einzulassen, die dazu beitragen, dass inklusive Verhältnisse entstehen können.

Aus unserer Sicht und Erfahrung stellt hierbei die Zusammenarbeit von Kindertageseinrichtungen und Frühförderstellen eine wichtige Basis für die qualitative Weiterentwicklung von integrativer Arbeit dar, die es allen Kindern ermöglicht, innerhalb ihrer unmittelbaren Lebenswelt, „ihre Persönlichkeit, ihre Begabung sowie ihre geistigen und körperlichen Fähigkeiten voll zur Entfaltung zu bringen“ (Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0 – 10 Jahren in Hessen 2007, 21). Damit leistet diese Zusammenarbeit bereits jetzt einen wesentlichen Beitrag auf dem Weg zu einer inklusiven Gesellschaft – verstanden als selbstverständliches Dazugehören von Menschen mit Behinderungen unter Bereitstellung erforderlicher Hilfs- und Unterstützungsmaßnahmen zur Teilhabe.

Kindertageseinrichtungen können in ihrer Arbeit vor Ort und in Zusammenarbeit mit anderen Einrichtungen ein Modell geben, wie Sozialraum inklusiv gestaltet werden kann. Frühförderstellen können Familien von Anfang an begleiten und sie dabei unterstützen, sich ihren Sozialraum zu erschließen.

Die vorangegangenen Ausführungen sollen den Nutzen sowie den Bedarf eines konsequenten quantitativen wie qualitativen Ausbaus der Klein- und Kleinstkindpädagogik unter inklusiven Gesichtspunkten belegen und die darin enthaltenen Forderungen unterstützen, denn

„Wer frühzeitig in Bildung investiert, tätigt langfristig Zukunftsinvestitionen, die sich für die Gesellschaft auszahlen. Dieser Blickwechsel von einer konsumtiven zu einer investiven Sicht auf die öffentliche Kindertagesbetreuung sollte von allen relevanten politischen Akteuren auf der Ebene von Bund, Ländern und Kommunen vollzogen werden.“ (DJI Kinderbetreuungsstudie 2005, 28)

.....

40 s. hierzu u. a. das jeweils aktuelle Jahresprogramm der Arbeitsstelle Frühförderung Hessen: www.asffh.de

LITERATURLISTE

- Ahnert, Lieselotte (2004) (Hrsg.): Frühe Bindung Entstehung und Entwicklung. München: Reinhardt
- Albers, Timm (2009): Sprache und Interaktion im Kindergarten. Eine quantitativ-qualitative Analyse der sprachlichen und kommunikativen Kompetenzen von drei- bis sechsjährigen Kindern. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Albers, Timm (2011): Mittendrin statt nur dabei – Inklusion in Krippe und Kindergarten. München: Reinhardt
- Albers, Timm (2011): Sag mal! Krippe, Kindergarten und Familie: Sprachförderung im Alltag. Weinheim: Beltz
- Bailey, Anna Kathleen (2008): Verlust: Ein vernachlässigtes Thema in der Forschung zur außerfamiliären Betreuung. In: Böhleber, Werner (Hrsg.): Psyche, Zeitschrift für Psychoanalyse und ihre Anwendungen, 62. Jahrgang, Februar 2008. Klett-Cotta, 154 – 170
- Behr, Isabel (2009): Inklusion konkret: Qualitätsstandards in integrativen Krippengruppen.
- Behringer, Luise/Höfer, Renate (2005): Wie Kooperation in der Frühförderung gelingt. München: Reinhardt
- Casey, Theresa (2008): Die Rolle der Erwachsenen bei der Förderung des Integrativen Spiels. In: Kreuzer, Max/Ytterhus, Borgunn (Hrsg.): „Dabei sein ist nicht alles“ Inklusion und Zusammenleben im Kindergarten. München: Reinhardt, 219-238
- Centre für Studies on Inclusive Education (2006): Index für Inklusion (Tageseinrichtungen für Kinder) – Lernen, Partizipation und Spiel in der inklusiven Kindertageseinrichtung entwickeln. Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (Hrsg. d. deutschspr. Fassung), Frankfurt a.M.
- Giebeler, Cornelia (2005): „Krippe, altersgemischte Gruppe und Co“ – Konzepte institutioneller Bildung und Betreuung für Kinder unter drei. In: Tagungsdokumentation „Kitas im Wandel“, Fachtagung des AWO Bezirksverband Mittelrhein e.V., 24.1.2005, 18-35
- Heimlich, Ulrich/Behr, Isabel (2007): Qualitätsstandards in integrativen Kinder → krippen der Landeshauptstadt München – Abschlussbericht. München: FiF
- Herm, Sabine (2008): Konzepte integrativer Förderung im Elementarbereich. In: Eberwein, Hans/Mand, Johannes: Integration konkret – Begründung, didaktische Konzepte, inklusive Praxis. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 107-120
- Hess, Simone (2009): Elementarpädagogische Professionalität und sonderpädagogische Kompetenzen – Subjektgebundene Wirksamkeiten von Erzieherinnen zur Förderung von Kindern mit Gefährdungen im Bildungsverlauf. In: BHP 48(2009)2, 148-178
- Hess. Sozialministerium/Hess. Kultusministerium (2007): „Bildung von Anfang an“ – Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0-10 Jahre in Hessen. Wiesbaden
- Hess. Sozialministerium (2010): Kinder in den ersten drei Lebensjahren: Was können sie, was brauchen sie?“ Eine Handreichung zum Hessischen Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0-10 Jahren. Wiesbaden
- Hessisches Sozialministerium (2003): Rahmenkonzeption Frühförderung Hessen. Marburg

- Holler-Zittlau, Inge (2005): Interaktions- und Kommunikationsentwicklung und deren Störungen in der frühen Kindheit. In: Arbeitsstelle Frühförderung Hessen (Hrsg.): Unterstützte Kommunikation – Beratung in der Frühförderung
- Hüther, Gerald (2007): Resilienz im Spiegel entwicklungsneurobiologischer Erkenntnisse. In: Opp, Günter / Fingerle, Michael (Hrsg.): Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Resilienz und Risiko. München: Reinhardt, S. 45-56
- Kobelt Neuhaus, Daniela (2001): Multidisziplinäre oder interdisziplinäre Kooperation? Kindertageseinrichtungen als Schnittstellen individual- und gruppenpädagogischer Konzepte. In: Hessisches Sozialministerium, Bundesvereinigung Lebenshilfe (Hrsg.): Ansichten über Frühförderung – Ergebnisse aus Wissenschaft und Praxis. Marburg, S. 191-201
- Kreuzer, Max/Ytterhus, Borgunn (Hrsg.) (2008): „Dabei sein ist nicht alles“ Inklusion und Zusammenleben im Kindergarten. München: Reinhardt
- Kron, Maria (2008): Integration als Einigung – Integrative Prozesse und ihre Gefährdungen auf Gruppenebene. In: Kreuzer, Max/Ytterhus, Borgunn (Hrsg.) (2008): „Dabei sein ist nicht alles“ Inklusion und Zusammenleben im Kindergarten. München: Reinhardt, S. 189-199
- Kron, Maria (2010): Ausgangspunkt Heterogenität. Weg und Ziel. Inklusion? Reflexionen zur Situation im Elementarbereich. Zeitschrift für Inklusion, Nr. 3 (2010). (www.inklusion-online.net: 6.10.2010)
- LAG Frühe Hilfen Hessen e.V. (Hrsg. 2009): Das Angebot der Heilpädagogischen Fachberatung der Frühförderstellen für Kindertageseinrichtungen in Hessen. Schriften zur Professionalisierung, Ausgabe Nr. 1
- Mayr, Toni (2002): Frühförderung und Kindergarten – Qualitätskriterien für die Kooperation. In: Leyendecker, Christoph / Horstmann, Tordis (Hrsg.): Große Pläne für kleine Leute – Grundlagen, Konzepte und Praxis der Frühförderung (Beiträge zur Frühförderung interdisziplinär; Band 6). München Basel, S. 106-115
- Prenzel, Annedore (2010): Inklusion in der Frühpädagogik. Bildungstheoretische, empirische und pädagogische Grundlagen. Deutsches Jugendinstitut, München (www.weiterbildungsinitiative.de)
- Rauh, Hellgard (2004): Kindliche Behinderung und Bindungsentwicklung. In: Ahnert, Lieselotte (Hrsg.): Frühe Bindung – Entstehung und Entwicklung. München: Reinhardt
- Seitz, Prof. Dr. Simone/ Korff, Natascha (2008): Modellprojekt Förderung von Kindern mit Behinderung unter drei Jahren in Kindertageseinrichtungen – Abschlussbericht zur wissenschaftlichen Begleitung. Universität Bremen (<http://simone.seitz.uni-bremen.de/integration-u3>)
- Viernickel, Susanne/Schwarz, Stefanie (2009): Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung – Wissenschaftliche Parameter zur Bestimmung der pädagogischen Fachkraft-Kind-Relation.

Zeitschrift für Inklusion
www.inklusion-online.net

Hess. Bildungs- u. Erziehungsplan – Handreichung U3
www.bep.hessen.de

Kommunaler Index für Inklusion
www.kommunen-und-inklusion.de

ANHANG 1:

CHECKLISTE

ZUR KLÄRUNG DER JEWEILIGEN STRUKTURELLEN VORAUSSETZUNGEN

- a) allgemein/ Grundlagen (Was ist bekannt/wissenswert/erforderlich?)
- b) einrichtungsbezogen (Was ist hilfreich abzufragen?)

Kindertageseinrichtung

- a) allgemein:
 - Rahmenvereinbarung Integrationsplatz
 - Mindestverordnung (MVO)
- b) Einrichtungsbezogene Voraussetzungen:
 - Konzept:
allgemein und in Bezug auf Integration/
Inklusion
 - Träger
 - Größe (gesamt, Gruppen, Kinderzahl)
 - Altersspanne der betreuten Kinder
 - Personelle Ausstattung:
Erzieher/innen-Kind-Verhältnis
 - Fachkenntnisse/Erfahrung des Personals mit
Integration/Inklusion
 - Räumlichkeiten
(Gruppenräume/Zusatzräume)
 - Öffnungszeiten
 - Tagesstruktur/Tagesablauf
 - Einbezug Familie/Elternarbeit
 - Bestehende Kooperationen
– Mit wem arbeiten Sie zusammen?
(z. B. mit Jugendamt, Sozialamt,
allgemeiner Kita-Fachberatung,
Erziehungsberatungsstellen etc.)
 - Mitarbeit in Arbeitsgruppen/ regionalen
Gremien

Frühförderung

- a) allgemein:
 - Rahmenkonzeption Frühförderung
 - Aufgabenbereich Heilpädagogische
Fachberatung
- b) Einrichtungsbezogene Voraussetzungen:
 - Leistungsangebot:
pädagogische/therapeutische Förderung und
Heilpädagogische Fachberatung
 - Träger
 - Personelle Ausstattung
(Qualifikation, Professionen)
 - Zugangsweg
(wie, wann, wer/AnsprechpartnerIn?)
 - Kapazitäten (Wartezeiten)
 - Angebotsformen
(kindbezogen, übergeordnet)
 - Einbezug Familie/Elternarbeit
 - Bestehende Kooperationen
– Mit wem arbeiten Sie zusammen?
 - Mitarbeit in Arbeitsgruppen/ regionalen
Gremien

Basierend auf dem Wissen um die jeweiligen strukturellen Voraussetzungen kann in der Auftragsklärung eine gemeinsame Zielsetzung in Bezug auf das Kind vorgenommen werden.

ANHANG 2:

RECHTLICHE UND FACHLICHE GRUNDLAGEN

Kindertageseinrichtungen

- **SGB VIII**
 - § 8a und 8b, Schutzauftrag bei Kindeswohlgefährdung, Fachliche Beratung und Begleitung zum Schutz von Kindern und Jugendlichen
 - §§ 22-25, Förderung von Kindern in Tageseinrichtungen und in Tagespflege
 - § 35a, Eingliederungshilfe für seelisch behinderte Kinder und Jugendliche
 - §§ 45-48, Erlaubnis für den Betrieb einer Einrichtung, Örtliche Prüfung, Meldepflichten, Tätigkeitsuntersagung
 - 5. Kapitel: Träger der Jugendhilfe, Zusammenarbeit, Gesamtverantwortung
- **Hessisches Kinder- und Jugendhilfegesetzbuch (HKJGB)** zuletzt geändert durch Gesetz vom 16.12.2011
 - § 23, Zuständigkeit bei Maßnahmen für junge Menschen mit Mehrfachbehinderungen und bei Maßnahmen der Frühförderung für Kinder (einschließlich der integrativen Betreuung von Kindern in Tageseinrichtungen)
 - §§ 25 – 34, Tageseinrichtungen für Kinder, Kindertagespflege
- **Hessisches Gesetz zur Gleichstellung von Menschen mit Behinderungen** (Hessisches Behinderten-Gleichstellungsgesetz – HessBGG)
- **Verordnung über Mindestvoraussetzungen in Tageseinrichtungen für Kinder** (Mindestverordnung – MVO) vom 17.12.2008
- **SGB XII §§ 53,54** in Verbindung mit SGB IX § 55f –
Rechtliche Grundlage für die Gewährung eines Integrationsplatzes
- **Rahmenvereinbarung „Angebote für Kinder mit Behinderung vom vollendeten 3. Lebensjahr bis Schuleintritt in Tageseinrichtungen für Kinder“** (Rahmenvereinbarung Integrationsplatz, in Kraft getreten 1.8.1999), Vereinbarung zwischen den kommunalen Spitzenverbänden in Hessen, dem Landeswohlfahrtsverband und der Liga der Freien Wohlfahrtspflege Hessen – derzeit in Überarbeitung
- **Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0 – 10 Jahren in Hessen** „Bildung von Anfang an“, hrsg. vom Hessischen Sozialministerium und vom Hessischen Kultusministeriums, Wiesbaden 2007
- **Kinder in den ersten drei Lebensjahren: Was können sie, was brauchen sie?** Eine Handreichung zum Hessischen Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0 – 10 Jahren, hrsg. vom Hessischen Sozialministerium, Wiesbaden 2010
- Bei Drucklegung in Planung: **Hessisches Kinderförderungsgesetz (Kifög)** in dem die gegenwärtig bestehenden unterschiedlichen Rechtsnormen des Landes Hessen (Richtlinien und Verordnungen) zusammengefasst werden sollen.

Frühförderung

- **SGB IX Rehabilitation und Teilhabe behinderter Menschen – 2001**
(erstmalige gesetzliche Verankerung von Frühförderung)
 - § 26 Leistungen zur medizinischen Rehabilitation
(2) Leistungen zur medizinischen Rehabilitation umfassen insbesondere die Früherkennung und Frühförderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder
 - § 30 Früherkennung und Frühförderung
(2) Leistungen zur Früherkennung und Frühförderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder umfassen des Weiteren nichtärztliche therapeutische, psychologische, heilpädagogische, sonderpädagogische, psychosoziale Leistungen und die Beratung der Erziehungsberechtigten durch interdisziplinäre Frühförderstellen [...]
 - §§ 55 / 56 Heilpädagogische Leistungen
(2) In Verbindung mit Leistungen zur Früherkennung und Frühförderung (§30) [...] werden heilpädagogische Leistungen als Komplexleistung erbracht.
- **Frühförderungsverordnung (Früh-V) – 2003**
- **SGB XII Sozialhilfe**
 - § 53 (Eingliederungshilfe/Teilhabe)
- **SGB VIII Kinder- und Jugendhilfe**
 - § 35a (seelische Behinderung) – in Hessen gibt es eine landesrechtliche Regelung, nach der für Leistungen der Frühförderung unabhängig von der Art der Behinderung die Sozialhilfe zuständig ist.
- **SGB V – § 43a Nichtärztliche sozialpädiatrische Leistungen**
 - §§ 124, 125 Beziehungen zu Leistungserbringern von Heilmitteln (Zulassung, Rahmenempfehlungen und Verträge)
- **Rahmenkonzeption Frühförderung Hessen**
erarbeitet von der Landesarbeitsgemeinschaft der Frühförderstellen in Hessen e. V. hrsg. vom Hessischen Sozialministerium, Wiesbaden 2003

ANHANG 3:

ERLÄUTERUNGEN ZUR KOMPLEXLEISTUNG FRÜHFÖRDERUNG IN HESSEN

- **Die Komplexleistung Frühförderung**

In der Frühförderverordnung wird die Komplexleistung Frühförderung beschrieben als ein besonderes Angebot für Kinder mit Entwicklungsverzögerungen und Entwicklungsgefährdungen sowie drohenden oder bestehenden Behinderungen und deren Familien, das sowohl heilpädagogische als auch therapeutische Maßnahmen umfasst. Zu unterscheiden davon ist die reine Heilmittelerbringung, die weiterhin als eine oder mehrere therapeutische Maßnahme(n) vom Arzt über ein Rezept verordnet wird.

- **Der interdisziplinäre Förder- und Behandlungsplan**

Die Grundlage der Komplexleistung Frühförderung ist ein mit den Eltern abgestimmter interdisziplinärer Förder- und Behandlungsplan, der von allen beteiligten Fachleuten (IFF-Stelle, verordnender Arzt und ggf. externe therapeutische Praxis) erstellt und unterschrieben wird.

Mit diesem Förder- und Behandlungsplan, der mindestens einmal jährlich fortgeschrieben werden muss, wird entschieden, welchen Bedarf das betreffende Kind hat und ob es sich dabei um einen komplexen Frühförderbedarf handelt. Die fachübergreifenden Förderziele und die jeweiligen Maßnahmen werden abgestimmt. Der Förder- und Behandlungsplan regelt also, was das Kind an Maßnahmen bekommt. Die Therapieleistungen werden auch im Rahmen der Komplexleistung nach wie vor auf Basis einer ärztlichen Verordnung erbracht.

- **Therapie in der Kindertagesstätte**

Mit dem Förder- und Behandlungsplan wird ebenfalls festgelegt, wo die Fördermaßnahmen stattfinden. Die pädagogische Förderung wird weitestgehend im häuslichen Umfeld des Kindes, in der Frühförderstelle oder der Kita stattfinden, die therapeutische Behandlung in der Frühförderstelle, der kooperierenden Praxis oder im häuslichen Umfeld. Im Rahmen der Komplexleistung Frühförderung ist es ebenfalls möglich, dass die Therapie in der Kindertagesstätte erfolgt.

- **Wer kann die Komplexleistung Frühförderung erbringen?**

Die „Hessische Vereinbarung zur Umsetzung der FrühV“ (2006) konkretisiert dies für das Land Hessen. Nach der Vereinbarung einheitlicher Instrumente dürfen seit dem 01.01.2008 ausschließlich Interdisziplinäre Frühförderstellen (IFF) die Komplexleistung Frühförderung erbringen.

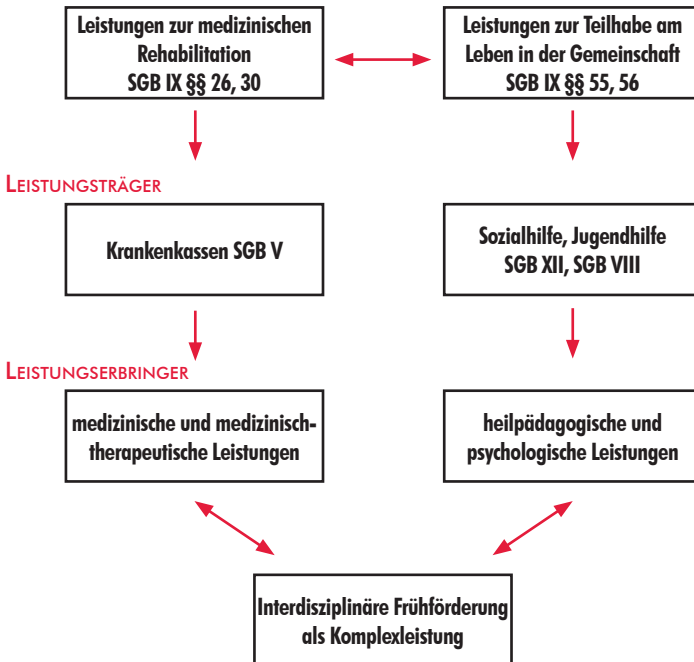
Dies sind Frühförderstellen, die entweder pädagogische und therapeutische Fachkräfte in ihrer Einrichtung angestellt haben (interdisziplinär besetzt) oder die pädagogische Fachkräfte angestellt haben und für die Erbringung therapeutischer Leistungen Kooperationsverträge mit niedergelassenen Praxen abgeschlossen haben (interdisziplinär kooperierend).

GESETZLICHE GRUNDLAGEN DER KOMPLEXLEISTUNG

(Quelle: Überregionale Arbeitsstelle Frühförderung Brandenburg, 2009)

- Ebenen

SOZIALGESETZBUCH



ANHANG 4

DAS ANGEBOT DER HEILPÄDAGOGISCHEN FACHBERATUNG DER FRÜHFÖRDERSTELLEN IM ÜBERBLICK

- **Anbieter**

Heilpädagogische Fachberatung für Kindertageseinrichtungen ist ein Angebot der regionalen interdisziplinären Frühförderstellen in Hessen.

- **Adressat**

Das Angebot richtet sich an Erzieher/innen und andere pädagogische Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen für Kinder von wenigen Monaten bis zur Einschulung (Krippen, Krabbelstuben, Kindergärten etc.), die Fragen im Zusammenhang mit dem Entwicklungsprozess eines Kindes haben, in Absprache mit den Eltern bzw. Sorgeberechtigten.

- **Zielgruppe**

Die Zielgruppe sind Kinder mit Behinderung oder drohender Behinderung sowie Kinder mit Entwicklungsauffälligkeiten oder Entwicklungsgefährdungen von Geburt an bis zur Einschulung, die eine Kindertageseinrichtung besuchen oder aufgenommen werden sollen.

- **Anlässe**

Anlässe zur Inanspruchnahme der Heilpädagogischen Fachberatung der Frühförderstellen können z. B. sein:

- Entwicklungs- /Verhaltensauffälligkeiten eines Kindes in der Kindertageseinrichtung
- die Aufnahme eines Kindes mit (drohender) Behinderung in die Kindertageseinrichtung
- Problemstellungen während einer Einzelintegrationsmaßnahme

- **Angebote**

Die Heilpädagogische Fachberatung der Frühförderstellen bietet Unterstützung bei:

- der Früherkennung von Entwicklungsauffälligkeiten (Prävention)
- der Planung und Umsetzung von Unterstützungs-, Begleitungs- und Fördermaßnahmen
- der Vorbereitung einer Integrationsmaßnahme in der Einrichtung (Begleitung des Übergangs)
- der Begleitung von Integrationsprozessen (Krisenintervention)
- der Begleitung des Übergangs in die Schule

- **Vernetzung**

Das Angebot der Heilpädagogischen Fachberatung der Frühförderstellen ergänzt durch seinen besonderen Schwerpunkt die regionalen Beratungs- und Hilfsangebote für Familien und Erzieher/innen. Es bestehen Kooperationen mit den entsprechenden Institutionen vor Ort sowie den Institutionen des Gesundheitswesens.

Das spezifische kindenzentrierte Beratungs- und Begleitangebot wird in kooperativer und fachlich-inhaltlicher Abstimmung mit den Fachberatungen der kommunalen, kirchlichen und freien Träger von Kindertageseinrichtungen umgesetzt.

LAG FRÜHE HILFEN


Landesarbeitsgemeinschaft

Frühe Hilfen in Hessen e. V.

In der LAG Frühe Hilfen in Hessen e.V. haben sich Fachkräfte verschiedener Professionen aus Frühförder- und Beratungsstellen und Kindertagesstätten zusammengeschlossen, um sich für eine nachhaltige Verbesserung der Lebenssituation von Kindern mit Behinderung, mit drohender Behinderung, mit Entwicklungsverzögerung oder -gefährdung und deren Familien einzusetzen.

Als Interessensvertretung ihrer Mitglieder ist es ihr Ziel, die vorhandenen Hilfesysteme nachhaltig zu sichern und die Träger der Einrichtungen bei der zukunftsweisenden Weiterentwicklung ihrer Konzepte und Angebote zu unterstützen.





Landesarbeitsgemeinschaft
Frühe Hilfen in Hessen e. V.
Grünberger Str. 222 35394 Gießen

Tel. (0641) 79 798 100/114

Fax. (0641) 79 798 101

info@fruehe-hilfen-hessen.de

