



Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg
Hamburg University of Applied Sciences

Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg
Fakultät Wirtschaft und Soziales
Department Bildung und Erziehung in der Kindheit

Inklusion

eine pädagogische und gesellschaftliche

Herausforderung

Bildungsräume und Lernwelten im

früh-pädagogischen Bereich

Bachelor-Thesis

Hamburg, 29.04.2012

Vorgelegt von: Ulrike Wasserfall

Betreuende Prüfende: Prof. Dr. Dagmar Berghs-Winkels

Zweiter Prüfer: Prof. Dr. Andreas Voss

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung.....	3
2. Bildung und Erziehung als gesamtgesellschaftliche Aufgabe.....	4
2.1. Inklusion denken und verstehen.....	8
2.2. Rechtliche Grundlagen.....	8
2.2.1 Gesetzliche Grundlagen aus der Sicht von Menschen mit Behinderung	9
2.2.2 Unterstützung der Familien durch Investitionen in Bildungs- und Betreuungssysteme.....	11
2.2.3 Wertschätzung und Anerkennung von Kindern und deren Rechten.....	13
2.3. Einbeziehen aller Menschen in das Bildungssystem einer Gesellschaft.....	14
3. Der politische Auftrag zur Gestaltung frühkindlicher Bildung	15
3.1. Typologisierung von Bildungsprozessen.....	17
3.2. Veränderung der Bildungsorte und Lernwelten im 21. Jahrhundert.....	18
3.3. Frühförderung oder frühe Hilfen.....	20
4. Gesellschaftliche Teilhabe für alle.....	21
4.1. Früh-Pädagogik.....	22
4.2. Barrierefreiheit beginnt im Kopf.....	23
4.2.1 „Gemeinsam sind wir mehr“ - der Schrumpfungsprozess der Normalität	25
4.2.2 In der Vielfalt liegt die Normalität, eine Frage der Perspektive.....	28
4.2.3 Bildungsbeteiligung von Kindern unter sechs Jahren.....	28
4.2.4 Pädagogische Herausforderung in einer nicht-integrativen Kita	30
5. Inklusion oder Integration, ist das nicht dasselbe?.....	32
5.1. Integration.....	33
5.2. Inklusion.....	35
5.2.1 Die optimierte und umfassend erweiterte Integration nach Sander.....	35
5.2.2 Offener Unterricht.....	36
5.3. Die Bedeutung von Peer-Groups im frühkindlichen Bereich.....	39
6. INDEX für Inklusion.....	41
6.1. Die Anwendung des Index als Prozess in der Praxis.....	42
6.2. Die Akzeptanz von Strukturen.....	43
7. Inklusion braucht Professionalität.....	44
7.1. Inklusive Pädagogik nach Annedore Prengel.....	45
7.2. Sonderpädagogische Aspekte inklusiver Pädagogik.....	47
7.3. Empfehlungen.....	48
8. Inklusion – nur eine rechtlich verordnete Reform für ein verändertes Bildungswesen? Fazit.....	49
9. Anhang.....	51
9.1. Tabellen.....	52
9.2. Literaturliste.....	55
9.3. Quellenverzeichnis.....	56

Vorwort

Als der Begriff „Inklusion“ zum ersten mal in meinem Umfeld auftrat, war mein Interesse geweckt, als es hieß, dass darunter die Beschulung von behinderten Menschen auf einer ganz normalen Schule gemeint sei. Kurz darauf fand in Hamburg im November 2011 eine Demonstration statt unter dem Motto: „Ja zur Inklusion von Schülern mit Behinderungen!“, die von der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) organisiert worden war. Seit 2010 haben in Hamburg alle Kinder mit einer Behinderung das Recht, eine allgemeine Schule zu besuchen (Hamburgisches Schulgesetz, 2010). Es entstand die Frage, wie es mit Inklusion im vor schulischen Bereich aussieht. Die GEW hat dazu mehrere Berichte veröffentlicht, unter anderem von Dilk & Dupuis, (2011): „Auf dem Weg zu einer inklusiven Tagesstätte“. Der Titel deutet an, dass Inklusion ein Prozess ist, der noch nicht abgeschlossen ist und daher relativ neu sein muss. Der Bericht „macht Mut, Inklusion anzupacken“ heißt es, und reüssiert, dass Inklusion eine Herausforderung darstellt. Folgendes Zitat vermittelt einen Eindruck davon, dass Inklusion ein komplexes Thema und somit verschiedene Möglichkeiten der Auseinandersetzung damit zulässt:

„Bei Inklusion geht es ums Ganze. Nicht um eine Aufgabe, ein Thema, eine Methode, die neben vielen anderen steht. Inklusion ist das Dach, unter dem sich die verschiedenen Ansätze vereinen, es ist die Klammer, mit der alles zusammengehalten wird. Inklusion ist auch das Fundament von Werten und Haltungen“ (Dilk & Dupuis, 2011)

1. Einleitung

In dieser Arbeit sollen verschiedene Möglichkeiten der Auseinandersetzung mit dem Thema Inklusion innerhalb Deutschlands bearbeitet werden. Ziel der Arbeit ist zu erklären, warum der Begriff Inklusion einerseits zur Besserung bildungspolitischer und sozialer Verhältnisse beitragen kann und andererseits auf starke Ablehnung stößt wegen angeblich unüberwindbarer Schwierigkeiten. Ohne die Schwierigkeiten und Probleme leugnen zu wollen, ist das Anliegen dieser Arbeit auf einen Paradigmenwechsel aufmerksam zu machen. Das Anerkennen und Respektieren von Vielfalt ermöglicht allen Menschen einer Gesellschaft die gleichberechtigte Teilhabe und erhöht damit die Chancen für mehr und besser qualifizierte Bildungsteilnehmer.

Durch eine Erläuterung der Besonderheiten des deutschen Bildungswesens wird vorab geklärt, welchen Stellenwert Bildung und Erziehung in der Gesellschaft haben. Ebenfalls werden in diesem Teil anhand der rechtlichen Grundlagen aus der Sicht von Menschen mit Behinderungen, aus der Sicht von Familien und der Betreuungssituation ihrer Kinder und aus der Sicht nur von Kindern deren jeweilige Stellung innerhalb des Bildungswesen ergründet.

In Kap. 3 geht es um das bestehende Erziehungs- und Bildungswesen und deren derzeitige und zukünftige Veränderungen auf Grund politischer und gesellschaftlicher Bedingungen. In Kap. 4 soll geklärt werden, warum die pädagogische Arbeit für viele Fachkräfte zu einer

immer größeren Herausforderung wird auch in Hinsicht auf die zunehmende Anzahl von Kindern mit problematischen Ausgangslagen.

In Kap. 5 werden die Unterschiede oder auch Gemeinsamkeiten von Integration und Inklusion und die Bedeutung von Peer-Groups für das Aufwachsen von Kindern erarbeitet.

Der Index für Inklusion wird in Kap. 6 als Begleit- und Entwicklungsinstrument für Inklusion empfohlen. Weitere pädagogische Hinweise zur Einführung von Inklusion und Empfehlungen werden in Kap. 7 erläutert. In Kap. 8 wird die Arbeit mit einem Fazit abgeschlossen.

Weibliche und männliche Schreibweisen werden in der Arbeit uneinheitlich verwendet, da eine allgemein geschlechtsneutrale Schreibweise nach Meinung der Verfasserin die Lesbarkeit des Textes eher nachteilig beeinflussen würde. Gemeint sind – sofern nicht ausdrücklich anders gekennzeichnet – natürlich immer beide Geschlechter.

2. Bildung und Erziehung als gesamtgesellschaftliche Aufgabe

In dem Grußwort der von der Deutschen UNESCO-Kommission e.V. (DUK) herausgegebenen Leitlinien für die Bildungspolitik (2009) zur Inklusion heißt es, dass „Bildung für Alle“ das größte und wichtigste Programm der UNESCO im Bereich Bildung sei. (Hirche, Präsident der DUK). Hirche betont, dass Bildungssysteme von der **frühkindlichen Bildung** an so gestaltet werden, dass sie alle Kinder erreichen und sich den verschiedenen Bedürfnissen von Kindern flexibel anpassen können. Eine genaue Alterseingrenzung für den Begriff „frühkindlich“ ist in dieser Arbeit nicht möglich. In der verwendeten Literatur wird die Altersspanne uneinheitlich verstanden. In der Literatur vor dem Jahr 2000 ist damit allgemein das Alter vor dem Eintritt in die Schule gemeint, so auch im Bereich der Hilfen zur Eingliederung, den frühen Hilfen bzw. der Frühförderung. Da innerhalb der neueren Kindheitsforschung, Berufsausbildung und pädagogischen Literatur die Erkenntnisse über die Kinder im Alter unter drei Jahren stark angewachsen sind, hat sich hier teilweise der Begriff der „Frühpädagogik“ entwickelt.

In dieser Arbeit wird es um die Veränderung der Bildungsorte und Lernwelten im früh pädagogischen Bereich in Deutschland gehen. Diese Veränderung vollzieht sich seit einiger Zeit auf zwei Ebenen:

1. Von dem Erziehungsauftrag der Familien in die vermehrt institutionelle Welt der Kindertagesstätten
2. Vom Betreuungs- und Pflegeauftrag der Kindertageseinrichtungen zu einem Bildungsauftrag

Beide Veränderungen sind wichtige Entwicklungsschritte auf dem Weg zu einer gleichberechtigten Teilhabe am gesellschaftlichen Leben für alle Kinder. Die Veränderung der ersten Ebene ergibt sich aus der verstärkten Teilhabe von Frauen am Berufsleben und der damit einhergehenden Veränderung des alten Familienmodells, die Veränderung der zweiten Ebene muss sich erstens den verstärkt gestellten Anforderungen von Eltern anpassen und zweitens dem Wissen, dass Bildung nicht erst mit dem Schuleintritt anfängt,

sondern spätestens von Geburt an stattfindet.

Der Inklusionsbegriff in der pädagogischen und gesellschaftlichen Diskussion hat durch die rechtliche Verankerung eine gute Grundlage. Was jedoch genau mit Inklusion gemeint ist, wird nicht überall einheitlich verstanden. Die DUK (2009) versteht das Konzept der Inklusion als ein Bildungsangebot das die Bedürfnisse aller Lernenden in den Mittelpunkt rückt. Vielfalt wird als Chance für Lern- und Bildungsprozesse verstanden und erfordert von den Bildungseinrichtungen dementsprechende strukturelle und inhaltliche Anpassungen, unter anderem flexible Bildungsangebote. Es wird eine genauere Darstellung der Bildungsbeteiligung von Kindern geben, hinsichtlich ihrer jeweiligen Ausgangslagen und besonderen Bedürfnisse.

International gesehen kommt der Begriff der Inklusion aus dem englischsprachigen Bereich und ist in Deutschland seit der Ratifizierung der UN-Konventionen über die Rechte von Menschen mit Behinderung verstärkt in den Sprachschatz aufgenommen worden. Mit der Übersetzung von „inclusion“ ist manchmal Inklusion und manchmal Integration gemeint.

Man kommt in der gegenwärtigen Diskussion über pädagogische und gesellschaftliche Herausforderungen auf Grund der Inklusionsbestrebungen nicht umhin, internationale Erkenntnisse und Entwicklungen mit einzubeziehen, weshalb zur Unterstützung der These von Inklusion vor allem auf die Resolutionen und Konventionen der UN und der Deutschen UNESCO Kommission (DUK) Bezug genommen werden wird. Die Genese des Bildungssystems hat in Deutschland nach dem zweiten Weltkrieg eine spezielle Entwicklung genommen, welche nicht unberücksichtigt bleiben darf, z.B. in Hinsicht auf die Diskriminierung von Menschen mit Behinderung oder auf das durch Separation bestimmte deutsche Bildungswesen (Prengel, 2010).

Die Kinder von heute und die, die noch geboren werden, bilden unsere zukünftige Gesellschaft. Wie diese aussehen wird, hat die jetzige Generation selbst in der Hand. Folgt man dem zwölften Kinder- und Jugendbericht aus dem Jahr 2005, werden in den nächstfolgenden Jahren die Rahmenbedingungen für das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen durch Unterstützung und Förderung von Bildungsprozessen bestimmt.

Mit dem Übergang von einer Industrie- zu einer Dienstleistungs- und Informationsgesellschaft ist auch eine Veränderung des Bildungswesens notwendig geworden. Um das Bildungswesen diesen wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Veränderungen anzupassen, sind vermehrt höhere Bildungsabschlüsse notwendig. Dies hat zur Folge, dass die Auseinandersetzung mit dem Bildungswesen verstärkt in die öffentliche und politische Diskussion gefunden hat. Dieser Entwicklung entsprechend, wird Bildung zunehmend als Humanressource verstanden.

Die Autorengruppe des 2. Bildungsberichts 2008 führt in diesem Zusammenhang aus:

„Bildung bestimmt nicht nur die Entwicklungs- und Handlungschancen jedes und jeder Einzelnen in Beruf, Privatleben und als Bürger, sondern auch die Zukunftsfähigkeit unserer Gesellschaft. Dies hängt [...] mit Veränderungen im Wirtschafts- und Beschäftigungssystem zusammen: Die Humanressourcen sind in hochentwickelten Volkswirtschaften für die Wirtschaftsdynamik wichtiger als das Sachkapital.“ (Autorengruppe 2. Bildungsbericht, 2008, 6)

Eine andere gesellschaftliche Entwicklung betrifft die verstärkte Teilnahme von Frauen am Berufsleben und das sich daraus ergebende Problem der Betreuungssituation der Kinder. Das stark von den Nachkriegsjahren geprägte Familienmodell des Vaters als alleiniger Ernährer und der Mutter als Hausfrau und Erzieherin der Kinder hat sich komplett geändert. Laut einer Kinderbetreuungsstudie (Bien, Rauschenbach, Riedel, 2007) des Deutschen Jugend Instituts (DJI), hat die öffentliche bundesweite Betreuungssituation 2005 im Elementarbereich fast 100% erreicht, bei Kleinkindern liegt sie nur bei 10%, obwohl 31% der befragten Eltern für ihre Kinder ab dem 1. Lebensjahr einen Platz in Anspruch nehmen würden und 61% nach dem zweiten Lebensjahr. Diese Veränderung hat vor allem Auswirkungen auf das System der vor schulischen Betreuungssysteme gezeigt, indem das Recht auf einen Kindergartenplatz¹ für alle Kinder gesetzlich verankert worden ist, die Umsetzung des Rechtsanspruchs auf einen Betreuungsplatz für Kinder unter 3 Jahren ist derzeit noch nicht umgesetzt. Laut einer Studie des World Vision Deutschland e.V. leben nur noch 42% der Kinder in einer Familie, in der allein der Vater berufstätig ist, dagegen sind es 45% der Kinder deren Eltern entweder beide arbeiten, oder arbeitend und alleinerziehend sind (Hurrelmann/ Andresen/ TNS Infratest, 2007).

Parallel dazu hat das Wissen, dass Bildung nicht erst in der Schule anfängt, sondern von Geburt an stattfindet, ebenfalls zu einer Veränderung des Bildungsauftrags geführt. Denn Bildung und Erziehung wurde fast nur in den Familien geleistet. Die vor schulische Bildung und Erziehung wurde bisher in Deutschland (vor allem West) von den Familien selbstverständlich übernommen, ebenso wie außerschulische flankierende oder zusätzliche Bildungsmaßnahmen durch privaten Institutionen geleistet worden sind. Unterschiedliche familiäre Ausgangslagen führen jedoch zu ungleichen Bildungschancen.

Das Thema Chancengleichheit in Bezug auf Bildung und Ausbildung ist seit den 70er Jahren des letzten Jahrhunderts vor allem in Bezug auf soziale Verhältnisse² innerhalb West Deutschlands diskutiert worden. Aber auch auf andere soziale Randgruppen wurde aufmerksam gemacht, es ging um die Diskriminierung von Menschen mit Behinderung und Frauen. Aus meiner Erinnerung sind vor allem Ernst Klee mit dem Buch „Behindertenreport“ und Alice Schwarzer als Herausgeberin einer feministischen Frauenzeitschrift zu nennen.

In dieser Zeit entstand der Begriff der „Integration“. Man wollte Randgruppen der Gesellschaft nicht länger ausschließen sondern ihnen die Möglichkeit geben am normalen gesellschaftlichen Leben teilzunehmen. Die Integrationsbewegung von Menschen mit Behinderung erhielt ihre Antriebskraft vor allem von den selbst betroffenen Eltern behinderter Kinder.

Zurück zu den Kindern, die die zukünftige Gesellschaft sein werden: Bildung und

1 Seit 1996 gilt in Deutschland der Rechtsanspruch auf einen Kindergartenplatz (BVerfG im Urteil zum § 218 StGB). Hintergrund der Entscheidung des Bundesverfassungsgerichtes war, dass der Rechtsanspruch den Entschluss begünstigen sollte ungeborenes Leben auszutragen. Gesetzlich verankert wurde der Anspruch im [Achten Sozialgesetzbuch - SGB VIII \(Kinder- und Jugendhilfegesetz\), §24](#). Er gilt für jedes Kind im Alter vom vollendeten dritten Lebensjahr bis zum Schuleintritt und bezieht sich, in der Regel, auf einen Halbtagsplatz. Die Länder haben eigene - zum Teil unterschiedliche - Ausführungsbestimmungen dazu in ihren [Ausführungsgesetzen zum Kinder- und Jugendhilfegesetz](#) erlassen.

2 heute spricht man von „sozialökonomischem Status“

Erziehung hat sich in der öffentlichen Wahrnehmung in Deutschland zu einer gesamtgesellschaftlichen Aufgabe entwickelt. Die Trennung von Bildung im öffentlichen Bereich und Erziehung im privaten Familienmodell ist in der heutigen Zeit nicht mehr nachvollziehbar. Eine weitere entscheidende Veränderung ist die Erkenntnis des lebenslangen Lernens und dass Bildung nicht erst in der Schule, sondern von Geburt an und schon davor anfängt.

Da jedes Kind einzigartig ist und ein Recht auf Achtung, Wohlergehen, Entfaltung seiner Persönlichkeit und auf vielfältige Entwicklungschancen hat, hat es auch das Recht auf qualitativ hochwertige Bildung. Das gilt für alle Kinder, unabhängig von Geschlecht, Herkunft, sozialen oder ökonomischen Voraussetzungen, Behinderung oder besonderen Lernbedürfnissen und ist daher universal. Die DUK (2009) appelliert an Bund und Länder u. a. „**Inklusion als verbindliches Ziel der frühkindlichen Bildung zu definieren**“. Weiter heißt es in derselben Resolution von 2009, dass „die große Bedeutung der frühkindlichen Bildung für Leben und Lernen[...] nach wie vor unterschätzt“ wird.

Zwei Jahre später heißt es in einer Resolution der DUK (2011), dass Deutschland im Vergleich zu vielen seiner europäischen Nachbarn bei der Entwicklung eines inklusiven Bildungswesens einen erheblichen Nachholbedarf hat. Die Ergebnisse der Pisa Studie haben in Deutschland zu einer Intensivierung der Bemühungen um Verbesserungen im Bildungswesen und vielen Diskussionen geführt. Inhaltlich geht es dabei vor allem um Leistungssteigerung und zentralistische, das heißt vergleichbare, Bildungsziele, wie zum Beispiel dem Zentralabitur. Auch die Diskussion um ein inklusives Bildungswesen steht hoch im Kurs³. Die Verunsicherung ist groß, die Meinungen sind gespalten, ähnlich wie beim Betreuungsgeld für Kinder unter drei Jahren, die zu Hause betreut werden. Dies ist auch auf mangelnde öffentliche Information zurückzuführen. Zu einer gesellschaftlichen Herausforderung kommt es meines Erachtens, weil Solidaritätsbekundungen in wirtschaftlichen Krisenzeiten vielen Menschen schwerfallen. Die DUK appelliert an Kommunen und Institutionen, die Maßnahmen zu einer inklusiven Bildung und Erziehung zu unterstützen. Zu diesen Maßnahmen zählen die Verankerung der Inklusion in den Schulgesetzen, in der Aus- und Fortbildung aller pädagogischer Berufe, eine planvolle Überführung der Sonderschulen in das allgemeine Schulwesen, Sicherung von notwendigen sachlichen, personellen und finanziellen Ausstattungen, alle kommunalen Strukturen in die inklusive Entwicklung einzubinden und die Zusammenarbeit von Jugendhilfe und sozialen Diensten mit allen Bildungseinrichtungen zu fördern, wissenschaftliche Forschung zu inklusiver Bildung und deren Umsetzung in Deutschland zu fördern und öffentlich für eine inklusive Bildung einzutreten und den Wissensaustausch über inklusive Bildungspraxis zu unterstützen.

Die pädagogische Herausforderung liegt meines Erachtens deshalb in der umfassenden und qualitativen Umsetzung in die Praxis, was sich auch in der Aus- und Fortbildung und Unterstützung der pädagogischen Fachkräfte zeigen muss.

3 Eine Anmeldung bei Google „Alert“ mit den Stichworten „Inklusion in Kitas“ ergab vom 05.02.-06.04.2012 **46** Einträge

2.1. Inklusion denken und verstehen

Inklusion bedeutet das Bildungswesen anders zu denken als bisher. Es geht darum die Menschen nicht von einander zu separieren, in unterschiedlichen Sonder- oder Regeleinrichtungen, sondern alle von Anfang an gemeinsam, inklusiv in einer Institution zu betreuen, zu bilden und zu erziehen. Inklusiv heißt, dass alle Menschen unabhängig von Geschlecht, ethnischer Zugehörigkeit, Religion, besonderen Lernbedürfnissen, sozialen oder ökonomischen Voraussetzungen gleichberechtigt und gemeinsam an qualitativ hochwertiger Bildung teilhaben können. Dabei ist es entscheidend, dass nicht der oder die Lernende sich in ein bestehendes System integrieren und anpassen muss, sondern dass das System, die Bildungsinstitution, sich auf die Bedürfnisse der Lernenden einstellt und die entsprechenden Voraussetzungen dafür schafft.

Das bedeutet für Deutschland auch, dass die bestehenden Sonderschulen „planvoll in das allgemeine Schulwesen zu überführen [sind]“ (DUK, 2011).

Um Inklusion besser verstehen zu können, führt die DUK zentrale Argumente wie folgt an:

Pädagogische Gründe bestehen darin, dass alle Kinder davon profitieren, wenn Lehrer Mittel und Wege finden müssen, auf individuelle Unterschiede einzugehen.

Die sozial begründete Annahme ist, dass Kinder, welche durch gemeinsamen Unterricht Vielfalt als Normalität erleben, sich auch in Zukunft weniger diskriminierend verhalten und die Vielfalt und individuellen Unterschiede als Ressourcen begreifen.

Ein komplexes System unterschiedlicher Schultypen mit jeweiliger Spezialisierung auf verschiedene Gruppen zu erhalten sei ein ökonomisch kosten intensiverer Faktor, da mangelhaft ausgebildete Menschen für ein selbstbestimmtes Leben und bessere Chancen auf dem Arbeitsmarkt nachträglich qualifiziert werden müssten.

Der Erfolg inklusiver Schulen hängt von den gemeinsamen Anstrengungen aller Beteiligten ab, den LehrerInnen, Kindern, Eltern und Familien. „Die Reform sozialer Institutionen ist keine rein technische Aufgabe; sie hängt vor allem von der Überzeugung, dem Engagement und dem guten Willen all jener ab, die die Gesellschaft ausmachen“ (Flieger, 2010, 8).

Auch die GEW (Demmer, 2010) ist davon überzeugt, dass inklusive Bildung eine inklusive Umgebung braucht. Dies wird auch durch die Aussage deutlich, dass viele PädagogInnen verunsichert sind und sich mehr Unterstützung für ihre Arbeit wünschen.

2.2. Rechtliche Grundlagen

Die internationalen und nationalen rechtlichen Grundlagen zur Wegbereitung einer inklusiven Gesellschaft, bzw. eines inklusiven Bildungssystems machen klare Vorgaben und sind dabei sehr vielfältig und komplex.

Die rechtlichen Vorgaben lassen sich unter verschiedenen Perspektiven aufreihen, allein eine chronologische Aufzählung wäre zu unübersichtlich. Unter dem eingegrenzten Aspekt der Inklusion aus sozialer, pädagogischer und kindlicher Perspektive ergeben sich drei, teilweise sich überschneidende Linien rechtlicher Grundlagen. Die Perspektiven ergeben sich aus der Sicht und zur Umsetzung für die Belange

- von Menschen mit Behinderungen
- von Familien und ihrer Unterstützung durch Institutionen der Bildung, Betreuung und Erziehung
- von Kindern und ihrer Rechte auf Einzigartigkeit

Allen Perspektiven gemein ist selbstredend die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte von 1948 und das Grundgesetz. Die verschiedenen Perspektiven ergeben sich, indem unter anderem die einzelnen Artikel betrachtet werden.

Die angefügten Tabellen werden nur teilweise genauer erläutert, alle Gesetze sind jedem zugänglich und können nachgelesen werden. In Anbetracht der teilweise mangelnden Umsetzung in die Praxis werden einige Teile/Artikel zur Unterstützung der Inklusionsthese genauer betrachtet. Die Tabellen erheben keinen Anspruch auf Vollständigkeit.

2.2.1 Gesetzliche Grundlagen aus der Sicht von Menschen mit Behinderung

Ein sehr starker Impuls zu einer inklusiven Gesellschaft geht hervor aus den Bedürfnissen von Menschen mit Behinderung und ihren Angehörigen. Erstmals in der Geschichte sind in dem Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen, 2007 in New York völkerrechtlich diese Rechte von Menschen mit Behinderung verbindlich festgeschrieben worden. 2009 wurden sie von der BRD ratifiziert und in Kraft gesetzt. Dieser Meilenstein der Geschichte ist hart erkämpft worden. Mit der NS-Zeit brachen, vor allem in Deutschland, mit den Gesetzen über die Verhütung unwerten Lebens und der Rassendiskriminierung bis zum Ende des 2. Weltkrieges verhängnisvolle Zeiten an. 1938 wurde ein weiteres Gesetz erlassen, das die Menschen in „Schulbildungsfähige“ und „Schulunbildungsfähige“ unterteilte. Dieses Gesetz wurde nach 1948 noch in die Schulgesetze der Länder übernommen. Aus diesen schwarzen NS-Zeiten der Extinktion⁴ und Exklusion unter anderem von Menschen mit Behinderung, war es dann, ausgehend von der humanen und würdevollen Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte 1948, ein schwerer Weg, über gut gemeinte Wohlfahrt und Fürsorge für Menschen mit Behinderung, nämlich der Separation und Ausgrenzung aus der Gesellschaft, bis endlich in den 1970er und 1980er Jahren zu ihrer Wiedereingliederung, das heißt ihrer Integration. Der gut gemeinte Weg bedeutet rechtlich gesehen, abgesehen von Art. 1, Grundgesetz über die Menschenwürde, das Bundeshilfesozialgesetz (BSHG), das von 1962 an den Umfang der Sozialhilfe für bedürftige Einwohner der Bundesrepublik Deutschland regelte. Für Menschen mit Behinderung hieß das Hilfe zur Eingliederung. Zwischen den Jahren 1968 und 1974 gab es eine Deklaration der allgemeinen und besonderen Rechte der geistig Behinderten, z. B. das Recht auf Schule. Eine Werkstättenverordnung gab behinderten Menschen das Recht auf Arbeit und berufliche Eingliederung, sowie erstmals einen Anspruch auf heilpädagogische Hilfen für Kinder, die noch nicht im schulfähigen Alter sind. Bemerkenswert ist die 1974 erlassene Aufhebung des Sterilisationsgesetzes zur „Vermeidung erbkranken Nachwuchses“ aus dem Jahr 1934.

Zu dieser Zeit begann, medizinisch und pädagogisch gesehen eine verstärkte

⁴ Lat. Extincto => Auslöschung. In der Biologie/ Paläontologie: Aussterben, Verschwinden einer Art aus einem Lebensraum

Wahrnehmung der Defizite von behinderten oder von Behinderung bedrohter Menschen. Die Wahrnehmung von Menschen mit Behinderung war vor allem auf deren Defizite gerichtet. Das auf Defizite ausgerichtete Paradigma zur Wahrnehmung von Behinderungen erklärte sich aus den verschiedenen Behinderungsarten und den daraus resultierenden differenten Heil- und Therapiemethoden.

Aus einer Dokumentation von Böhne/ Marquardt (2011) geht eindrücklich hervor, wie weit der Weg war, von der gesetzlichen Unterscheidung im Jahr 1938 in „Schulbildungsfähige“ und „Schulunbildungsfähige“, die noch nach 1945 in die Schulgesetze der Länder übernommen wurde, bis zum Beschluss der Kultusministerkonferenz (KMK) „Zum Recht auf Bildung in der Schule“ für Geistig Behinderte im Jahr 1971.

Es soll aus der historischen gesetzlichen Entwicklung heraus deutlich machen, wie weit der Weg bis zum Integrationsgedanken der 1970er und 1980er Jahre war. Auch eine noch heute unvorstellbare gesellschaftliche Vision, wie die Inklusion es sein mag, wird ihre Zeit bis zur Verwirklichung brauchen.

Die zweite Dekade der Entstehung der Rechte für Menschen mit Behinderung beginnt 1981 mit dem von der UN ausgerufenen ersten internationalen Jahr der Behinderten, unter dem Motto: „Integration statt Isolation“. Es dauert noch über ein Jahrzehnt, bis es im Grundgesetz Art. 3, Abs. 3, Satz 2, heißt: „Niemand darf wegen seiner Behinderung benachteiligt werden“. Nach einigen nationalen Verbesserungen der Rechte Behinderter, kommt es zur Ausrufung des „Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen“ zum Ende dieser Dekade und zur anschließenden Ratifizierung durch Deutschland im Jahr 2009.

Man könnte das Jahr 2009 als Beginn der dritten Dekade sehen unter dem Aspekt der Verwirklichung der in der UN-Konvention geforderten Inklusion, das heißt, dass Menschen mit Behinderung als gleichberechtigte und vollwertige Bürger des Landes anerkannt werden (Art.8) und ihnen eine unabhängige Lebensführung und Teilhabe an der Gesellschaft ermöglicht wird (Art. 19). Die Umsetzung in die Praxis wäre keine Vision mehr, wenn der gesellschaftliche Blick und die damit verbundene Haltung auf das Leben von Menschen mit Behinderung eine andere wäre, so auch in dem Sinne von Blumenthal (2010), die glaubt, dass die Unterzeichnung der UN-Konventionen über die Rechte von Menschen mit Behinderung ein großer Schritt für alle Menschen ist, unabhängig, ob sie von dieser betroffen sind oder nicht. Weiter heißt es in ihrem Auftrag als Senatskordinatorin für die Gleichstellung behinderter Menschen, dass sie die Inhalte der Konventionen einer möglichst breiten Öffentlichkeit zugänglich machen will, da diese dann umso mehr respektiert und akzeptiert würden.

Für die Entwicklung von Kindern mit Behinderung ist es von Bedeutung, dass sie eine gemeinsame Sozialisation mit anderen Kindern (er-)leben und eine therapeutische Begleitung erhalten. Eine Untersuchung integrativer und heilpädagogischer Betreuungsformen in Kindergärten und Kindertagesstätten (Kron/ Papke, 2006) in NRW ergab, „[...]dass die Betreuung nicht in aussondernder Weise erfolgen soll“ (Kron/ Papke, 2006, S.187). Daraus ergibt sich noch einmal ein besonderer Fokus auf die Situation von Kindern mit Behinderungen und ihren Familien hinsichtlich ihrer Rechte und Unterstützungsformen.

2.2.2 Unterstützung der Familien durch Investitionen in Bildungs- und Betreuungssysteme

Den Anfang macht auch hier die 1948 verfasste UN-Menschenrechtserklärung mit dem Art. 26, Abs. 1: „Jeder hat das Recht auf Bildung“ und Abs. 3: „Die Eltern haben ein vorrangiges Recht, die Art der Bildung zu wählen, die ihren Kindern zuteil werden soll“. Nachdem 1990 das SGB VIII Grundsätze der Förderung (§22) und Anspruch auf Förderung in Tageseinrichtungen und in Kindertagespflege (§24) festgelegt hat, erweitert die „UN-Salamanca Erklärung“ und der „Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse“ 1994 die Rechte von Kindern mit Art. 52: Die Inklusion von Kindern und Jugendlichen mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen zur Frühförderung und Bildungsfähigkeit aller Kinder.

Im 1990 verfassten 8. Jugendbericht des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) wird der Kindergarten erstmalig „[...]als erste Stufe des Bildungswesens [Elementarbereich] bildungspolitisch definiert und aufgewertet“. (8. Jugendbericht, 1990: S.97). Dass Kindergärten seit den 1990er Jahren auch als „Bildungseinrichtungen“ gesehen und qualifiziert werden sollten, untersucht Textor in seinem 2006 veröffentlichten Buch mit dem Titel „Bildung im Kindergarten“. Textor stellt zu dieser Zeit durch Studien ermittelte große Qualitätsunterschiede in Kindergärten fest. Zu guten Qualitätsstandards in früh- pädagogischen Einrichtungen gehört der Erwerb von Kompetenzen aus dem Wissensbereich und vor allem, die Art und Weise, wie Kindern in Kindertageseinrichtungen diese Kompetenzen vermittelt werden. Dazu sagt Becker-Stoll (2007, Staatsinstitut für Frühpädagogik, IFP) gehört die Befriedigung psychischer Grundbedürfnisse, wie frühe Bindungserfahrungen, die sich auf die sozio-emotionale Entwicklung des Kindes auswirken. Ebenso die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben, die besonders in den ersten Lebensjahren von großer Bedeutung seien. Aus den neueren Erkenntnissen der Hirnforschung (Neurophysiologie) wird deutlich, wie sehr die hirnpfysiologische Ausstattung und die Erfahrungen mit der sozialen Umwelt ineinander greifen. (Vgl. Becker-Stoll, 2007). Die Gewährleistung frühkindlicher Bildung wird 2004 mit dem Beschluss der Kultus Minister Konferenz (KMK) in einem gemeinsamen Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen beschlossen. Die Freie und Hansestadt Hamburg veröffentlicht ihre „Bildungsempfehlungen“ im Jahr 2006.

Im gleichen Jahr weist der UN- Sonderberichterstatter Vernor Munoz in seinem Bericht (2006) darauf hin, dass in Deutschland zur Zeit der Fokus der frühkindlichen Bildung auf dem Erwerb des formalen Wissens und Lernens liege und hofft, dass damit nicht das „[...]Spielen als pädagogisches Mittel und Grundrecht abgeschafft wird“. (Munoz, 2006, Art. 83). Das Spielen im frühkindlichen Bereich beinhaltet das Lernen durch soziales Miteinander ohne Leistungsdruck und lässt alle individuellen Bedürfnisse von Kindern zu. Spielen kann durch selbst gestaltete Regeln der Kinder untereinander stattfinden oder aber von Pädagogen angeleitet werden, hierfür empfiehlt sich u.a. auch das Rollenspiel und Projektarbeit.

Projektarbeit bietet die Möglichkeit, die modernen Bildungsansätze (Reichert-Garschhammer, IFP, 2009) wie Ko-Konstruktion, Partizipation, Kompetenzorientierung, individuelle Lernbegleitung und ein Wechselspiel verschiedener Bildungsorte und Lernwelten miteinander zu verknüpfen. Die Bildungsansätze beziehen sich auf die Bildung von allen Kindern, eben auch für die inklusive Arbeit mit behinderten Kindern, Migranten,

sozial benachteiligten Kindern und Kinder verschiedener Altersstufen und Ausgangslagen. Ebenso können die verschiedenen Bildungsinhalte, die formale und die informelle, bzw. non-formale Bildung miteinander kombiniert werden. Im Jahr 2001 wird festgelegt, dass Kinder nicht von ihrem sozialen Umfeld getrennt werden sollen und gemeinsam mit nicht behinderten Kindern betreut werden können (vgl. § 4, Abs.3, SGB IX). Das bedarfsgerechte Angebot für Kinder unter drei Jahren soll laut TAG bis 2013 für 30% der Kinder entstehen.

Bei genauerer Betrachtung der Gesetze, kann man auch hier klare Vorgaben erkennen, die bei genauso strukturierter und konsequenter Umsetzung einiges zum Positiven in Bezug auf Inklusion im Bildungssystem verändern würden. Aus dem auch kritisch zu betrachtenden Bericht des Sonderberichterstatters Vernor Munoz, geht deutlich hervor an welchen Punkten das deutsche Bildungssystem krankt. Es sind dies:

- das nach wie vor selektive Bildungssystem
- mangelnde frühkindliche Unterstützung
- mangelnde Einbeziehung behinderter Menschen.

Schon im zwölften Kinder- und Jugendbericht (2005) wird genau auf diese Forderungen mit Leitlinien und Empfehlungen reagiert. Die erste Leitlinie konstatiert den Lebenslauf und die Bildungsbiografie der Kinder in den Mittelpunkt zu stellen. Darunter wird verstanden, dass nicht die Außenwirkung einzelner Institutionen der Maßstab sei, sondern die festzumachenden Wirkungen in den kognitiven, sozialen und emotionalen Bereichen stattfindenden Entwicklungen der Kinder und Jugendlichen. Die Schwierigkeit bestehe in der Überwindung der unterschiedlichen Zuständigkeiten zwischen getrennten Rechtssystemen, verschiedenen föderalen Ebenen, ressortmäßig aufgeteilten Aufgabebereichen und der Vielfalt unterschiedlicher Anbieter und Akteure. Auch in der Frühförderung sieht Sohns (2000) die unterschiedlichen ministeriellen Zuständigkeitsbereiche als Problem. Es zeigen sich in diesem Bereich Probleme unter anderem in der Zusammenarbeit zwischen pädagogischen und ärztlichen Berufsgruppen. Des Weiteren stellt Sohns (2000) fest, dass nicht nur die inhaltlichen pädagogischen oder therapeutischen Ansätze zunehmend komplexer und für Kostenträger unüberschaubarer würden, sondern dass diese auch nicht mehr ausschließlich das Kind in den Mittelpunkt stellen. Auch bestehe in dem Bereich der Frühförderung eine deutliche Tendenz zur Privatisierung und damit konkurrierender kommerzieller Angebote. Das Konkurrenzprinzip sei jedoch nicht darauf ausgerichtet zu kooperieren, sondern den Konkurrenten zu schwächen.

Des Weiteren soll eine Trias von Bildung, Betreuung und Erziehung zum Ausgangspunkt gemacht werden (2. Leitlinie, 12. Kinder- und Jugendbericht, 2005), und nicht deren bis heute bestehende hierarchisch aufsteigende Ordnung entsprechend dem Kindesalter.

Diese Ordnung bestehe traditionell aus

- der frühkindlichen oder vor-sprachlichen Phase, in der die Kinder gepflegt und betreut werden, entweder von der Mutter selbst, oder im institutionellen Sinn von KinderpflegerInnen und Tagesmüttern
- der Kleinkindphase und dem Vorschulalter, in der die Kinder erzogen werden,

indem sie Regeln und Verhaltensweisen einüben mit Hilfe von ErzieherInnen und sozialpädagogischen AssistentInnen

- dem Schulalter, in dem die Bildung als spezifische Herausforderung und Aufgabe der Schule gilt, die von studierten LehrerInnen geleistet wird.

Das veränderte Bild vom Kind führt von einem „passiven Subjekt der Fürsorge“ zu einem aktiven „Mit – Gestalter seiner Umwelt“. Dazu gehört auch ein erweitertes Bildungsverständnis mit einer Vielfalt von Orten, Gelegenheiten und Inhalten (vgl. 3. Leitlinie, 12. Kinder- und Jugendbericht, 2005).

2.2.3 Wertschätzung und Anerkennung von Kindern und deren Rechten

Hier geht es darum noch einmal darzulegen, dass mit der UN-Kinderrechtskonvention die Kinder „[...]verbriefte Rechte haben auf Überleben, Entwicklung, Schutz und Beteiligung. Diese weltweit gültigen Grundwerte im Umgang mit Kindern fordern eine neue Sicht auf Kinder als eigenständige Persönlichkeiten“ (Unicef, 2009). Das mag uns in Deutschland im Jahr 2012 als selbstverständlich erscheinen, da es den hier lebenden Kindern natürlich an nichts fehlt, besonders im Gegensatz zu Kindern in anderen, ärmeren und nicht so hoch entwickelten Ländern. Wir sollten uns aber nicht an schlechteren Bedingungen messen sondern wissen, dass „Schutz und Hilfe für Kinder [...]damit nicht mehr allein von Mitgefühl oder Moral abhängig [sind], sondern [dass] die Staaten sich verpflichten, alles zu tun, um Kindern menschenwürdige Lebensbedingungen zu bieten“ (Unicef, 2009). Wenn unter diesem Aspekt auch Bildungsorte und Lernwelten von Kindern, sowohl in den Familien, als auch in öffentlichen Institutionen, noch einmal genau unter die Lupe genommen werden, stellen sich dem Betrachter durchaus Verbesserungsmöglichkeiten dar.

Die Kinderrechtskonventionen beruhen laut Unicef (2009) auf vier Prinzipien:

- dem Recht auf Gleichbehandlung – kein Kind darf benachteiligt werden
- das Wohl des Kindes hat Vorrang, das gilt in der Familie wie für staatliches Handeln
- dem Recht auf Leben und Entwicklung
- der Achtung vor der Meinung der Kinder

Hiermit soll nicht zum Ausdruck gebracht werden, dass diese Prinzipien im früh-pädagogischen Bereich, wie auch im Bildungs- und Erziehungswesen allgemein, nicht zur Kenntnis genommen würden. Mitnichten, trotzdem muss gesagt werden, dass es noch immer Ausgrenzungen und Benachteiligungen von Kindern aus verschiedenen Ausgangslagen gibt. Diesen Ausgrenzungstendenzen kann sehr effektiv schon im frühkindlichen Bereich entgegen gesteuert werden. Gerade durch den verstärkten Ausbau der Kindertageseinrichtungen für Kinder unter drei Jahren und die Verbesserung der Qualität in Hinsicht auf deren Bildungs- und Erziehungsstandards, können sehr viele

Kinder in Zukunft davon profitieren.

Die Umsetzung von der Theorie der Gesetze und Konventionen in die Praxis dauert lange. Schon 2005 konstatiert auch hier der Zwölfte Kinder- und Jugendbericht eine „Öffentliche Gesamtverantwortung für eine >Bildung für Alle< , den Anspruch auf Chancengerechtigkeit und ein partizipatives Bildungsverständnis zu verankern“ und tragfähige Zukunftskonzepte von Bildung, Betreuung und Erziehung in einem verbesserten Zusammenspiel sowie einer Bildungs- und Erziehungspartnerschaft aller bildungs- und lernrelevanter Akteure anzustreben (vgl. ebd.2005). Damit ist auch gemeint, dass eine Bildungsförderung nicht nur unabhängig von sozialer Herkunft und Lebenslage realisiert werden muss, sondern das das mit allen Kindern der Gesellschaft gemeinsam, sprich inklusiv, zu geschehen hat.

2.3. Einbeziehen aller Menschen in das Bildungssystem einer Gesellschaft

Was bedeutet aus dieser Sicht inklusive Bildung?

„Inklusive Bildung bedeutet, dass alle Menschen – unabhängig von Geschlecht, Religion, ethnischer Zugehörigkeit, besonderen Lernbedürfnissen, sozialen oder ökonomischen Voraussetzungen - die gleichen Möglichkeiten offen stehen, an qualitativ hochwertiger Bildung teilzuhaben und ihre Potenziale zu entwickeln. Nicht der Lernende muss sich in ein bestehendes System integrieren, sondern das Bildungssystem muss die Bedürfnisse aller Lernenden berücksichtigen und sich an sie anpassen. Damit geht der Begriff Inklusion über den Begriff der Integration hinaus. Inklusion beinhaltet das Recht auf gemeinsamen Unterricht in einer Regelschule. Inklusion rückt die unterschiedlichen Bedürfnisse aller Lernenden in den Mittelpunkt und begreift Vielfalt als Chance für Lern- und Bildungsprozesse.“
(Deutsche UNESCO Kommission, 2009) .

Inklusion bedeutet, dass alle Menschen in ihrer gesamten und vielfältigen Erscheinung nicht nur zu einer Gesellschaft dazugehören, sondern sie überhaupt erst ausmachen. Integration bedeutet ein Aussondern von Menschen, um sie dann wieder hereinzuholen. Diesem Prinzip widerspricht die Auffassung von Inklusion, indem von Anfang an alle dazugehören. **Vielfalt ist die Normalität einer Gesellschaft.**

Besonders im deutschen Bildungssystem, das Ausdruck der Grundhaltung seiner Initiatoren ist, ist die Aussonderung durch das mehrgliedrige Schulsystem vorgegeben. Die Dichotomie oder Spaltung in Regel- und Sonderschulen sortiert Menschen ein oder aus durch die Zuschreibung behindert oder nicht behindert zu sein.

In den UN-Konventionen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen heißt es in der deutschen Übersetzung: „Zu den Menschen mit Behinderungen zählen Menschen, die langfristige körperliche, seelische, geistige, oder Sinnesbeeinträchtigungen haben, welche sie in Wechselwirkung mit verschiedenen Barrieren an der vollen, wirksamen und gleichberechtigten Teilhabe an der Gesellschaft hindern können“ (UN-Konventionen, 2009, Art.1). In der englischen Fassung wird von „special needs“ gesprochen, also besonderen Bedürfnissen.

In welche Kategorie fallen nun Kinder mit sozial- emotionalen Störungen, Kinder mit ADHS, Lernschwierigkeiten oder Verhaltensauffälligkeiten auf Grund besonders hoher Intelligenz? Warum sollten diese Kinder nicht mit Kindern zusammen aufwachsen, deren

besondere Bedürfnisse im motorischen, also körperlichen Bereich liegen? Die kognitiven Kompetenzen der Kinder können durchaus die gleichen sein. Wo will man differenzieren, welche Behinderungsformen passen noch in eine Regelkita und welche nicht? Bei welcher Art von „Anders-sein“ eines Kindes sind die PädagogInnen /ErzieherInnen noch in der Lage ohne Überforderung angemessen zu erziehen und zu bilden und bei welcher nicht mehr? Laut Prengel (2010) ist sogar von Verfallsformen innerhalb integrativer Praxis zu sprechen, die durch Separationen innerhalb integrativ arbeitenden Regeleinrichtungen festzustellen sind. Welche Beachtung der menschlichen Würde und gleichberechtigten Teilhabe steht hinter so einem pädagogischen Verständnis?

Albers (2011) weist darauf hin, dass inklusive Pädagogik ein grundlegend verändertes Verständnis von Normalität und Vielfalt aufweist, indem sie alle Erscheinungsformen von Heterogenität, im Gegensatz zur Integration, mit einbezieht. Da Kinder sich in Bezug auf ihr Geschlecht, ihre Nationalität, ihrer sozialen Voraussetzungen, ihrer Ethnie, des Alters, ihrer Intelligenz und körperlicher Verfassung unterscheiden, „[...] sollten diese Dimensionen der Vielfalt nicht als Risiko, sondern als bereichernd anerkannt und als alltäglicher Bestandteil des Zusammenlebens von Kindern und Erwachsenen wertgeschätzt[...]“ werden (Albers, 2011, 13).

In dem schon erwähnten Artikel der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WIFF) nennt Prengel (2010) ebenso Merkmale der Unterscheidung wie sexuelle Orientierung und Religion. Inklusion akzentuiert ihrer Meinung nach einen Gegensatz zu Verhältnissen in der frühen Kindheit, die von Separation gekennzeichnet sind. Damit pädagogisch inklusiv gearbeitet werden kann, müssen laut Prengel (2010, 7) jedoch andere Formen der Differenzierung vorgenommen werden:

Vertikalität bezieht sich auf die Oben – Unten – Unterscheidungen, also auf Rangfolgen in hierarchisch konstruierten Ordnungen⁵

Horizontalität bezieht sich auf Differenzierungen, die „auf Augenhöhe“ nebeneinander stehen, also auf Beziehungen in heterogen konstruierten Vernetzungen.

Sieht man menschenrechtliche Normen wie die in den oben aufgeführten rechtlichen Grundlagen⁶, bezogen auf grundrechtliche und demokratische Verhältnisse, folgt konsequenter Weise für die pädagogische Arbeit eine horizontale Differenzierung.

3. Der politische Auftrag zur Gestaltung frühkindlicher Bildung

Wenn man bedenkt, dass sich in unseren Kulturen historisch betrachtet eine Wahrnehmung von Kindheit überhaupt erst mit dem 18. Jahrhundert entwickelt hat, Rousseau einer der ersten Pädagogen war, der Kindheit in Phasen eingeteilt hat und von Erziehung sprach, ist es nicht verwunderlich, dass es noch ein langer Weg war, „bis allgemein anerkannt wurde, welche Bedeutung die ersten Lebensjahre in der menschlichen Entwicklung spielen“ (Eurydice, Frühkindliche Betreuung, Bildung und Erziehung in Europa, FBBE, 2009, 130). Laut Eurydice lässt sich das zunehmende Interesse an frühkindlicher Betreuung, Bildung und Erziehung seit Beginn des 21. Jahrhunderts im Wesentlichen auf drei Faktoren

5 Leistungsbezogene Hierarchiebildung wie die Benotung von Schülerleistungen, Prüfungsleistungen

6 Siehe auch Tabellen im Anhang

auf drei Faktoren zurückführen:

- *Die Entwicklung der Bildungssysteme „von oben (Universität) nach unten“, [...] mit der schrittweisen Ausdehnung des Bildungswesens auf die jeweils niedrigeren Altersstufen.*
- *Der massive Ausbau bzw. die Demokratisierung der Bildungssysteme, die im Wesentlichen auf zwei Grundgedanken zurückgehen: auf den humanistischen Gedanken vom Recht des Menschen auf Bildung und auf den wissenschaftstheoretischen Gedanken vom Begabungspotenzial, demzufolge Kinder als Talentreserven⁷ zu betrachten sind, die es zu erschließen gilt.*
- *Die Veränderung unserer Definition von Kindheit und die zunehmende Würdigung der Bedeutung der ersten Lebensjahre im Leben des Menschen infolge der Erkenntnisse aus der Entwicklungspsychologie. (Eurydice, FBBE, 2009, 131)*

Auch auf der europäischen Ebene wird der früh- pädagogische Bereich als erste Stufe des Bildungswesen allgemein anerkannt. Dem Bildungsbereich der Frühpädagogik werden die Förderung der kognitiven, sozialen und kulturellen Entwicklung, sowie die Vorbereitung auf das Leben in der Gesellschaft und auf den Erwerb der Grundkompetenzen im Lesen, Schreiben und Rechnen zugeordnet⁸. In Deutschland unterliegt der Kindergarten immer noch den sozialpolitischen, familienpolitischen und beschäftigungspolitischen Maßnahmen mit dem Fokus auf Beaufsichtigung und elementarer Betreuung (vgl. Haug in: Kreuzer/ Ytterhus, 2011).

Der politische Bildungsauftrag besteht darin, Kinder und Jugendliche mit den besten Kompetenzen und Fähigkeiten auszustatten, die sie zur Gestaltung ihrer zukünftigen Lebensplanung sowie zur sozialen und gleichberechtigten gesellschaftlichen Teilhabe benötigen. Anders ausgedrückt, lebenslange Bildungsprozesse in Gang zu setzen, zu fördern und zu begleiten. So vermitteln die im 12. Kinder- und Jugendbericht geschriebenen Zukunftsperspektiven doch Zuversicht, wenn es heißt, dass Deutschland „[...] sich auf den Weg gemacht [hat], das System der öffentlichen Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsangebote neu zu justieren, zu reformieren und auszubauen“ (2005, 540). Dabei sollen die Ziele verfolgt werden, den Familien und ihren Kindern ein ebenso verlässliches wie qualifiziertes, umfassendes und altersgerechtes Bildungs-, Betreuungs-, und Erziehungsangebot dort zu machen, wo Bedarf besteht. Die Autorengruppe bilanziert wesentliche Eckwerte und kommt darauf aufbauend zu Rahmenbedingungen, die mit Blick auf den anstehenden politischen Gestaltungsbedarf entwickelt wurden. Dabei ließ sich die Kommission nicht allein von „der kurzfristigen Machbarkeit“, sondern von der Hoffnung auf wirklich spürbare Entwicklungen leiten, die einen „Dynamisierungsschub“ zur Folge haben und infolgedessen jenseits der „tagesaktuellen Machbarkeit“ zukunftsfähige Ziele zu markieren (vgl. ebd., 540).

7 Humanressourcen

8 Z.B. in Frankreich mit der *ecole maternelle*

3.1. Typologisierung von Bildungsprozessen

Bildungsprozesse finden heutzutage statt an vielen verschiedenen Lern- und Bildungsorten. Laut Minsel (2007) unterscheidet man zwischen familiären, vor schulischen, schulischen, akademischen und beruflichen Lern- und Bildungsorten,

Der Zwölfte Kinder- und Jugendbericht (2005) unterscheidet wie folgt zwischen Bildungsorten und Lernwelten. Es wird betont, dass die Unterscheidung keiner Bewertung unterliegt.

Bildungsorte sind demnach:

- lokalisierbar
- abgrenzbar
- übernehmen eine explizite Bildungsfunktion
- bieten stabile Angebotsstrukturen
- haben einen Bildungsauftrag

Als typische Bildungsorte, die eine explizite Bildungsfunktion haben, werden Schule, Kindergarten und Jugendarbeit genannt.

Lernwelten sind demnach:

- nicht an einen geografischen Ort gebunden
- zeit- räumlich nicht eingrenzbar
- Bildungsprozesse kommen quasi nebenher zustande
- fragiler
- haben keinen Bildungsauftrag
- weisen einen geringen Grad der Standardisierung auf

Als typische Lernwelten werden Medien und Gleichaltrigen – Gruppen⁹ benannt.

Eine besondere Stellung in Bezug auf die Bildungsprozesse von Kindern nimmt die Familie ein. Hier spricht der 12. Kinder- und Jugendbericht von einer „Bildungswelt“ (BMFSFJ, 2005, 121).

Bildungswelten sind demnach:

- in ihrer Wirkung wie ein Bildungsort, aber dennoch weder zeitlich noch räumlich eingegrenzt

⁹ In der Literatur auch Peer-Groups genannt

- haben kein abgrenzbares Bildungssetting
- keine zentrale Bildungsfunktion
- die primäre Sozialisationsinstanz durch klare Strukturen und fest gefügte Ordnungen

Die Familie unterliegt einer weithin unterschätzten Bedeutung hinsichtlich der in ihr stattfindenden Bildungsprozesse einerseits, andererseits kann in ihr eine Bildungsleistung sehr schwankend zwischen „alles ist möglich“ und „Nichts ist sicher“ stattfinden. (Vgl. BMFSFJ, 2005).

Diese Spannbreite zwischen alles oder nichts ist die Ursache für Chancenungleichheiten in Bildungsbiografien. Was bedeutet dann das „Ineinander-greifen“ von pädagogischen Strukturen und Inhalten aufgrund der Veränderung der Lernwelten und Bildungsorte für Kindertageseinrichtungen?

3.2. Veränderung der Bildungsorte und Lernwelten im 21. Jahrhundert

Der erste Lebensraum ist und bleibt die Familie. Minsel (Staatsinstitut für Frühpädagogik, IFP, 2007) bezeichnet Familie als eine durch verwandtschaftliche, soziale und/ oder juristisch definierte Beziehung innerhalb und zwischen Generationen. Eine Familie besteht mindestens aus zwei Personen, die unterschiedlichen Generationen angehören und eng zusammenleben, beziehungsweise miteinander kooperieren. Traditionell findet in der Familie die Erziehung statt, die gesellschaftliche Normen, Werte und kulturelle Verhaltensweisen durch das Vorleben weiter gibt. In der Familie findet das informelle Lernen oder die non-formale Bildung statt. Der zweite, bisher stark separierte Lebensraum, sind die öffentliche Bildungsinstitutionen. In diesen, der formalen Bildung zugeordneten Institutionen, werden die Bildungs-, Ausbildungs- und Berufs qualifizierenden Abschlüsse erreicht (vgl. Wasserfall, 2011).

Weitere gegenwärtige Lebensräume von Familien, Kindern und Jugendlichen betreffen das Freizeitverhalten beziehungsweise die privaten Lebensräume, in welchen sich „[...]eine zeitlich-biografische, eine örtlich-institutionelle und eine inhaltlich-thematische Entgrenzung[...]“ andeutet (vgl. 12. Kinder- und Jugendbericht, 2005, 22). Aus den von der OECD 2001 erhobenen international vergleichenden Befunden über die privaten Ausgaben für nicht schulische Bildung geht hervor, dass in Deutschland die privaten Bildungsausgaben für die vor-schulische Bildung und Betreuung eine „erheblich größere Rolle“ spielen, als in den meisten anderen OECD-Staaten (vgl. OECD 2004b, ebd., 101). Das Ineinander greifen der unterschiedlichen Lebensräume, die Globalisierung (auch bestimmt durch die medialen Möglichkeiten der heutigen Zeit), die Veränderung der Familienkonstellationen und eine alternde Gesellschaft, bewirken eine Veränderung der Bildungsorte und Lernwelten, auf die das (frühkindliche) Betreuungs-Bildungs- und Erziehungswesen seinerseits durch Adaption reagieren muss. Der Adaption des bildungspolitischen Konzeptes wird seit einigen Jahren Rechnung getragen, indem der Bildungsbegriff selbst erweitert worden ist und damit einhergehend die Kitas als

Bildungsinstitutionen anerkannt sind.¹⁰

Durch die Ausweitung des Bildungsbegriffes auf die vor- schulische und früh- kindliche Bildung will man auch die Chancen von Kindern erhöhen, deren Zugang zu den separierten, öffentlichen Bildungsinstitutionen bisher durch ihre Ausgangslagen erschwert ist. Dass in Deutschland Chancengleichheit im Bezug auf Bildungszugang besteht ist durch viele Studien belegt (vgl. BMFSFJ, 2005).

Die verschiedenen Ausgangslagen sind gekennzeichnet durch:

- Armut
- sozialökonomische Benachteiligungen
- Migrationshintergrund
- Geschlecht
- Bildungsniveau der Eltern
- Behinderungen körperlicher, geistiger oder seelisch/psychischer Art

Die World Vision Kinderstudie (Hurrelmann/ Andresen, 2007) belegt, Herkunft und Schicht haben nach wie vor Einfluss auf die zu erwartenden Bildungsziele. Insgesamt geben 49% der befragten Mädchen und Jungen¹¹ an das Abitur machen zu wollen. Davon nur 20% der Kinder aus der Unterschicht, 32% aus der unteren Mittelschicht, 36% aus der Mittelschicht, aber 68% der Kinder aus der oberen Mittelschicht, und 81% der Kinder aus der Oberschicht. 15% der befragten Kinder sind sich unsicher. Die Ausgangslage bestimmt weitgehend, ob ein Kind einen Haupt- Real- oder Hochschulabschluss macht, ob es auf eine Regel- oder Sonderschule geht und damit auch den beruflichen Werdegang.

So gesehen kann eine Veränderung der Lernwelten und Bildungsorte die Chancen der Kinder erhöhen, ihre Bildungsbiografie zu verbessern. Die Zeit, die Kinder heute in Institutionen, sprich Kitas und auch Schulen, verbringen, ist sehr viel länger geworden. Die früher häuslichen, privaten Lebensräume haben sich stark in die Fremdbetreuung verlagert. Im Elementarbereich (drei bis sechs Jährige) besuchen 98% der Kinder einen Kindergarten oder eine Vorschule. Im Kleinkindbereich sind es deutlich weniger: Laut amtlicher Kinder- und Jugendhilfestatistik besuchten im Jahr 2008 17% der unter Dreijährigen im bundesweiten Durchschnitt eine Tageseinrichtung oder nahmen Kindertagespflege in Anspruch (DJI, Quantität braucht Qualität, 2009). In diesem Bereich wird sich in den nächsten Jahren auch noch viel verändern, bis Mitte 2013 soll das Ausbauziel von 750.000 Plätzen (ca.33%) erreicht sein¹² (vgl.ebd.).

Eine Veränderung der Lernwelten und Bildungsorte bedeutet also eine Anerkennung dessen, dass formale Bildung und non-formale Bildung schon von Geburt an stattfinden, sich zeitlich parallel entwickeln und gegenseitig ergänzen. Anerkennt man die Erziehung und Betreuung der null bis sechs jährigen Kinder durch die Familie ebenso als Teil ihrer

10 Auf den erweiterten Bildungsbegriff wird näher in Kap. 4.1 eingegangen

11 Repräsentativbefragung von 1.500 Kindern im Alter von 8 bis 11 Jahren, TNS Infratest Sozialforschung

12 2008 waren es 364.190 Plätze

Bildungsbiografie, bedeutet das ein insgesamt sehr viel stärkeres ineinander-greifen der Inhalte von familiären und institutionellen Bildungsprozessen. Das hat Auswirkungen auf die pädagogische Arbeit in den Kitas, vor allem auf den früh-pädagogischen Bereich. Da das Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsangebot für die unter Dreijährigen zur Zeit stark ausgeweitet wird, erkennt man zunehmend auch die Unterschiede der strukturellen Rahmenbedingungen und der pädagogischen Arbeit zu den pädagogischen Konzepten für die drei bis sechs Jährigen. (vgl. Seitz/Korff, 2008).

3.3. Frühförderung oder frühe Hilfen

Die oben genannte Spaltung des Bildungswesens findet vor allem statt in der Trennung von Kindern mit Behinderung oder von Behinderung bedrohten Kindern, die in sonderpädagogischen Einrichtungen und Schulen betreut werden und von Kindern, in der Regelbetreuung bzw. Regelbeschulung.

Ein seit den 1990er Jahren bestehendes System ist das der frühen Hilfen oder auch Frühförderung. Dieses ist nicht dem Bildungssystem selbst zuzuordnen. Es entstand im Zusammenhang mit der Kinder- und Jugendhilfe (KJHG) und soll Anlaufstellen für Eltern vernetzen. In diesem System, das in den Bundesländern unterschiedlich strukturiert ist, sollen Hilfen und Unterstützung für betroffene Eltern zusammengefasst werden, die diese auf dem Weg durch den Dschungel der heilpädagogischen Maßnahmen für ihre Kinder mit besonderen Bedürfnissen brauchen(vgl. Sohns, 2000). Die gesetzliche Grundlage der frühen Hilfen und der Hilfe zur Eingliederung, geht hervor aus dem Bundessozialhilfegesetz (BSHG) und dem Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG). An diesem System sind Ärzte, Psychologen, Physio- Ergo- und Sprachtherapeuten sowie Heilpädagogen- und Erzieher beteiligt.

Als wichtiges Ziel der Frühförderung laut BSHG und KJHG benennt Sohns (2000, 15) „Behinderungen und ihre Folgen zu mildern oder zu beheben“, dabei gilt es, besonders auf die Entfaltung der Persönlichkeit des Kindes zu achten und dessen gleichberechtigte gesellschaftliche Teilhabe zu unterstützen.

„Frühförderung als ganzheitliches und interdisziplinäres System von Hilfen umfasst folgende Angebote:

- *Diagnostik*
- *Therapie*
- *pädagogische Förderung*
- *Beratung, Anleitung, Stützung der Eltern*

Die Förderung des Kindes umfasst medizinische, pädagogische und psychologische Leistungen. Beratung, Anleitung und Stützung der Eltern erfolgen sowohl individuell als auch in Gruppen.“ (Ebd., 15)

Eltern, die ein behindertes Kind zur Welt bringen oder feststellen, dass mit ihrem kleinen Kind etwas nicht in Ordnung ist, müssen oft viele Anlaufstellen aufsuchen, um Hilfe und

Unterstützung in ihrer Situation zu bekommen. Die Situation von Eltern ist oft gekennzeichnet durch Unsicherheit, Angst und Schuldgefühle, auch ihren Kindern gegenüber, und kann ein Zusammenbrechen der gesamten Lebensplanung herbeiführen (vgl. Sohns, 2000). Die Unwissenheit, ob sich ihr Kind so entwickeln wird wie andere Kinder oder nicht, verunsichert Eltern. Diese Eltern und ihre Kinder suchen „[...]menschlichen Kontakt, Zuwendung, Anregung, Gespräche und Rat - auch zu Fragen der Erziehung“ (Sohns, 2000, 11).

Die Strukturen der Frühförderung sind in ihrer Umsetzung nach den Vorgaben des Bundesgesetzgebers Länder spezifisch zu regeln. Die meisten Länder wiederum ließen dezentrale Strukturen, den örtlichen Gegebenheiten angepasste Konzeptionen, entstehen. Die ministeriellen Zuständigkeiten sind ebenfalls föderalistisch unterschiedlich. So ist mal das Kultusministerium, mal das Sozialministerium zuständig - oder es gibt überhaupt keine überregionale Instanz. In Rheinland-Pfalz, Hamburg und Berlin findet eine weitgehende Abdeckung durch sozial pädiatrische Zentren statt (vgl. Sohns, 2000).

Die methodischen Ansätze der Frühförderung sind laut Speck (1993, in: Sohns, 2000) „multikonzeptionell“ und von „der Interdisziplinarität“ bestimmt, wobei nicht, die generell gezogene professionelle Grenze, entscheidend ist, sondern „[...]eine Aufteilung von Kompetenzen im Team“ (Speck, 1993, in Sohns, 2000, 78). Frühförderung soll laut Vorgaben der Eingliederungshilfe die Kinder und Familien in ihr soziales Umfeld und den dazugehörigen Alltag integrieren bzw. dort abholen, sie soll Hilfen geben zu einer möglichst weitgehenden selbstständigen Lebensbewältigung und Lebensführung. Welche dieser Institutionen die Betreuung und Erziehung der Kinder übernehmen können, hängt von organisatorischen und finanziellen Strukturen der Träger ab. Fachkräfte haben verschiedene Grundhaltungen gegenüber den Kindern, Familien und Institutionen, wobei oftmals eine Überforderung aller Beteiligten vermutet wird.

„Es ist bedauerlich, wenn diese Auseinandersetzung überlagert ist von vorgeschobenen strukturellen Interessen, wenn beispielsweise ein Schulleiter um ein Kind wirbt um seine Klasse oder Vorklasse zu füllen und fachliche Anforderungen hintenan stellt. Oder wenn ein Sonderkindergarten Kinder vor dem Hintergrund begutachtet, seine eigenen Plätze zu füllen und so Integrationsbestrebungen allgemeiner Kindergärten entgegenzuwirken“ (Sohns, 2000, 104).

Das System der frühen Hilfen ist so strukturiert, dass Eltern von behinderten oder von durch Behinderung bedrohten Kindern initiativ einzelne therapeutische oder heilpädagogische Maßnahmen besuchen oder in Anspruch nehmen. Organisatorisch heißt das, dass diese Hilfen punktuell, das heißt zeitlich begrenzt mit ihren Kindern aufzusuchen sind. Jede einzelne Maßnahme muss beantragt, genehmigt und finanziert werden (SGB IX, SGB XII).

Mit einem Konzept der inklusiven Pädagogik, wie Hinz (2002) es formuliert, steht nicht mehr der sonderpädagogische Förderbedarf im Mittelpunkt, sondern die Barrieren die am Lernen und Teilhaben hindern. Mit solch vielfältigen Barrieren wird jeder Mensch konfrontiert. Dem steht ein untrennbares Spektrum von Individuen, mit unterschiedlichen Potenzialen, die es produktiv zu nutzen gilt gegenüber (vgl. Hinz, 2002)

4. Gesellschaftliche Teilhabe für alle

Es gilt nun die Erkenntnisse aus den verschiedenen Perspektiven zusammenzuführen um

für die Kinder und ihre Eltern, egal in welcher Ausgangssituation sie sich befinden, eine Betreuungs-, Bildungs- und Erziehungssituation zu schaffen, die ihnen eine bestmögliche Teilhabe in der Gesellschaft ermöglicht.

„Es ist die Aufgabe eines ausgewogenen Aufeinanderzugehens und respektvollen sich Begegnens von Professionellen und Betroffenen, die Chance inklusiver Balance zu ergreifen und zu entwickeln und dabei Abschied zu nehmen von Begegnungsformen, die alleine von bestehenden Beeinträchtigungen und deren Kompensation geprägt sind.“ (13.Kinder- und Jugendbericht, 2009, 76)

Es geht darum, wie Kinder ungefähr gleicher Entwicklungsstufen, aber unterschiedlicher Ausgangslagen oder mit unterschiedlichen Bedürfnissen gemeinsam an bildungsrelevanten Gruppenprozessen teilnehmen und sich auch gegenseitig beeinflussen und stimulieren können. Das frühe gemeinsame Lernen fördert laut Behindertenbericht (2009) einen selbstverständlichen Umgang von behinderten und nicht-behinderten Menschen im späteren Berufsleben und im Alltag allgemein und damit eine inklusive Gesellschaft. Dabei sind gemeinsame aber auch individuelle Entwicklungsschritte ein gewünschtes Ergebnis, vor allem eine qualitativ gleichwertige Bildung für alle Kinder.

4.1. Früh-Pädagogik

„Bildung von Anfang an!“ ist ein Motto der aktuellen Bildungsdebatte. Dem trägt die Gesetzgebung mit dem Ausbau der Tagesbetreuung für die unter Dreijährigen Rechnung. Die Frühpädagogik ist ein relativ junges Feld der Kindheitsforschung, doch weiß man sicher, dass die Grundlagen für eine erfolgreiche Entwicklung in den ersten Lebensjahren gelegt werden (vgl. Albers, 2011). Die bildungspolitische Hoffnung, dass herkunftbedingte Benachteiligungen am wirksamsten in der frühen Entwicklungsphase durch eine Betreuung außerhalb der Familie kompensiert werden können, bestätigt auch eine Studie der Bertelsmann Stiftung (2008). Aus dem Wissen, dass Bildung in Deutschland noch immer von den Eltern „vererbt“ wird, das heißt den größten Einfluss auf die Bildungsbiographie der Kinder hat, ist es wichtig zu wissen, dass frühkindliche Bildung die Chancengleichheit erhöht und sogar positive volkswirtschaftliche Effekte hat.¹³ Die Verbesserung der Bildungschancen erhöht sich für benachteiligte Kinder über den Durchschnitt.

Wie in Kap. 3.2. schon angesprochen gibt es Unterschiede in den pädagogischen und strukturellen Arbeitsweisen zwischen der Früh- und Elementarpädagogik. Kinder unter drei Jahren haben beispielsweise einen anderen Bewegungs- und Aktionsradius als Kinder zwischen drei und sechs Jahren. Der Pflege und Betreuungsbedarf spielt eine größere Rolle und auch die Eingewöhnungsphase ist meist länger und intensiver und sollte noch stärker geprägt sein von vertrauten und verlässlichen Bezugspersonen als bei älteren Kindern. Die Unterschiede sind für den früh- pädagogischen Bereich noch nicht so weit herausgearbeitet wie beispielsweise in den Bildungsempfehlungen für den Elementar- und Vorschulbereich.

Ein interessanter Aspekt zur Implementation der Inklusion im früh-pädagogischen Bereich,

¹³ Untersucht wurde, welchen Einfluss die Nutzung frühkindlicher Bildungs- und Betreuungsangebote auf den späteren Schulbesuch der Kinder hat und wie sich diese langfristig auf die zu erwartenden Lebensinkommen auswirken. Die Analyse bezieht sich nur auf Krippenangebote.

das heißt beim Ausbau des Angebotes für die unter Dreijährigen, ergibt sich aus dem Fazit des Modellprojekts von Seitz/ Korff (2008). Darin heißt es, dass „[...]die Umstellung auf U3-Kinder eine größere Herausforderung für die Konzeptentwicklung und pädagogische Praxis [bedeutet] als die hiermit verknüpfte Erweiterung auf U3- Kinder mit Hilfebedarf“ (Seitz/ Korff, 2008, 39). Die Herausforderung besteht also vor allem darin, den Krippenausbau generell voranzutreiben, da vor allem Personal und Räume zu Verfügung gestellt werden müssen. Denkt man bei der Planung die rechtlich geforderte Inklusion gleich mit, werden Barrieren gar nicht erst aufgebaut.

4.2. Barrierefreiheit beginnt im Kopf

Eine Barriere ist eine Schranke, ein Hindernis, welches den Zugang zu einem nächsten Ort oder Raum verwehrt. Barrieren können in Form von real existierenden Hindernissen, z.B. Treppen, unerreichbaren Höhen oder Engführungen bestehen und einen Menschen in seiner Mobilität einschränken. Es gibt Barrieren die ein Mensch in sich trägt, etwa indem ein Sinnesorgan nicht voll funktionstüchtig ist und so den Austausch mit der Umwelt mittels dieser speziellen Sinnestätigkeit nicht zulässt.

Es gibt Barrieren, die auf einer unterschiedlichen intellektuellen Sichtweise beruhen, einer anderen Meinung oder individuellen Wahrnehmung. Dazu heißt es im Behindertenbericht (Handlungsfelder zur Erreichung der Teilhabe von Menschen mit Behinderung, 2008), um Teilhabe zu ermöglichen sind gesellschaftliche Veränderungen im Denken und Handeln nötig, z. B. die Öffentlichkeit zu sensibilisieren und sich in die Rolle und Situation von Menschen mit Behinderung zu versetzen.

Ein Verständnis von Bildung kann ein messbares Ziel sein, das von einer bestimmten Anzahl von Menschen erreicht wird und von anderen nicht. Ein Verständnis von Bildung kann ebenso ein individuelles Ziel sein, das den eigenen Fortschritt misst. Möglich ist auch, dass alle das gleiche messbare Ziel erreichen, das genau macht einen individuellen Bildungsverlauf aus.

Menschen sind einzigartig, anders als andere und, trotzdem einander ähnlich. Menschen wollen sich mit ähnlichen Menschen zusammenfinden, gleichgesinnt sein, Vereine gründen, sich zusammenschließen und gleiche Interessen verfolgen. Sie möchten aber auch Individuen sein, nicht untertauchen und verwechselt werden mit anderen, eigene Bedürfnisse haben und sich von anderen Menschen unterscheiden. Ein menschliches Grundbedürfnis ist die Zugehörigkeit, die Geborgenheit in einer Gruppe. Genauso ein Grundbedürfnis ist die Individuation, die Selbstständigkeit (vgl. Schmid Noerr, 2011). Eine Balance zwischen diesen beiden Polen zu erreichen entspricht der eigenen Identität, der ganz persönlichen Würde eines jeden Menschen.

„Gleichheit ist ein Relationsbegriff, der zugleich Verschiedenheit einschließt. Und die Wahrnehmung von Verschiedenheit setzt wiederum Gleichheit voraus.“

Menschen unterscheiden sich auf der Basis gemeinsamen Menschseins. Der ethisch - normative Gehalt dieser Gemeinsamkeit wird als Menschenwürde bezeichnet.“ (Schmid Noerr, in Kreuzer / Ytterhus, 2011,73)

Würde bezeichnet die Eigenschaft, eine einzigartige Seinsbestimmung zu besitzen. Würde bedeutet auch Haltung, Ansehen, Selbstachtung, Selbstwertgefühl, Anerkennung,

Wertschätzung und Respekt.

Entscheidet man sich freiwillig für eine Gruppenzugehörigkeit, sucht man sie aktiv auf, oder möchte ihr selbstverständlich zugehören, wie z. B. bei Gleichaltrigen üblich, entspricht die soziale Rolle dem eigenen Selbstbild. Sie trägt zur Identität bei, zu einer Stärkung der eigenen Persönlichkeit. Gehört man einer Gruppe eines sozialen Gefüges an, zu der man gezwungen wird, in der man sich missachtet, diskriminiert oder nicht genügend anerkannt fühlt, setzt das das eigene Selbstwertgefühl herab. Auch das Ausgegrenzt werden, nicht dazugehören zu dürfen vermindert die Selbstachtung. Es entsteht ein Ungerechtigkeitsgefühl. In der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte von 1948 heißt es in Art. 1 „Alle Menschen sind frei und gleich an Würde und Rechten geboren“. Eine Unterdrückung der Selbstständigkeit und ein Ausschluss der Zugehörigkeit sind Unrechtserfahrungen (vgl. ebd.)

Ausgrenzungen können durch unterschiedliche Barrieren entstehen und aufrecht erhalten werden. Diese Barrieren gilt es zu erkennen und zu überwinden, so dass jeder Einzelne die Möglichkeit hat, frei und selbstständig zu wählen, welchen nächsten Ort oder Raum er als nächstes betreten möchte. Das Erkennen und Überwinden der unterschiedlichen Barrieren und ein freier Zugang für alle Kinder zu allen Bildungs-, Betreuungs-, und Erziehungsinstitutionen ist ein Verständnis von Inklusion. Die UN - Behindertenrechtskonvention gibt den verbindlichen Handlungsrahmen für ein Inklusionskonzept auch in Kindertageseinrichtungen vor. Klein (2010) fasst es so zusammen, dass die Inklusion, als politisches Leitbild und sozial ethisches Konzept, ein unstrittiges Grundrecht ist. Die Realisierung auf breiter Basis hängt ab von den Rahmenbedingungen, die von der politischen Administration der Länder in Verbindung mit pädagogischen Fachkompetenzen geschaffen werden können. In Hamburg wurde der Rechtsanspruch auf die allgemeine Förderung von behinderten oder von Behinderung bedrohter Kinder erfüllt, indem eine begrenzte Zahl von Plätzen in Integrations- und Sondergruppen vorgehalten wurde. Da die Kita-Träger für alle behinderten Kinder grundsätzlich dasselbe Entgelt erhielten und die Anzahl der Plätze begrenzt war, bevorzugten viele Kitas die Aufnahme von Kindern mit weniger gravierenden Beeinträchtigungen, was einer Ausgrenzung entspricht. Seit dem 01.08. 2006 erhalten nun alle Kinder einen Kita-Gutschein für eine Einrichtung ihrer Wahl. Die Träger können ihr Platzangebot jedoch nach eigenem Ermessen gestalten, auch unter der Voraussetzung, dass das räumliche und fach pädagogische Angebot gewährleistet ist. Das bedeutet eine nach und nach realisierte Neustrukturierung des Erziehungs-, und Bildungswesens nach der Idee der Inklusion. Zu den Rahmenbedingungen gehört ganz grundsätzlich eine dem Inklusionskonzept offen und positiv gegenüberstehende Grundhaltung. Dazu gehört auch, dass die Kitas die Voraussetzungen dem Kind anpassen, das aufgenommen werden möchte. Genauso sollten die Eltern ihr Kind auch bei der Kita anmelden, die sie sich für ihr Kind wünschen und die in erreichbarer Entfernung zu ihrem Wohnort liegt. Kron (2010) fordert unter dem Wissen, dass Barrieren in unterschiedlicher Weise auftreten können, in Form einer mangelnden Passung zwischen äußeren und individuellen Voraussetzungen der kindlichen Entwicklungs- und Lernprozesse, dass der Abbau oder zumindest die Reduktion solcher Barrieren Priorität hat, u.a. ist „die Gruppe als Sozialisationsraum pädagogisch so zu gestalten, dass die Verschiedenheit der Kinder zum Zuge kommen kann“ (Kron, 2010, 4).

4.2.1 „Gemeinsam sind wir mehr“ - der Schrumpfungsprozess der Normalität

„Die Not ist riesengroß – psychisch auffällige Kinder stellen die schwierigste Herausforderung für ein gemeinsames Lernen mit anderen dar. Ihre Zahl wächst rapide“ titelt ZEIT ONLINE (Spiewak, 2010). In diesem Artikel wird von dem Dilemma der Schulen berichtet, das die Überforderung der Lehrer beschreibt, immer mehr verhaltensauffällige Kinder zu unterrichten. Die DUK (2011) stellt fest, dass in Deutschland die bisherigen gesetzlichen Regelungen wie auch die schulische Praxis zu Quoten von Schülern mit Förderbedarf an allgemeinen Schulen geführt hat, die zwischen 7% und 45% liegen.

Folgende Ergebnisse einer vom Bundesministerium für Gesundheit (BMG) und vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) beauftragten und vom Robert Koch-Institut (RKI) herausgegebenen bundesweiten Studie zur Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland (KiGGS, 2006), bestätigen die hohe Zahl von Kindern, die unter sozial-emotionalen Störungen im Kindes- und Jugendalter leiden. Eine ausführliche Darstellung der Ergebnisse erscheint an dieser Stelle sinnvoll, weil sie ein Licht wirft, auf Kinder, die keinen Anspruch haben auf sonderpädagogische Förderung, aber im Regelschulunterricht eine stark erhöhte pädagogische Herausforderung darstellen.

Das Themenspektrum der Studie erfasst das Gesundheitsverhalten, die psychische und körperliche Gesundheit und die Gesundheitsentwicklung von Kindern im Alter von 0-18 Jahren. Obwohl sich viele Ergebnisse auf Kinder im Schulalter beziehen, werden sie für diese Arbeit als relevant erachtet, da der Grundstein zur Entwicklung dieser Kinder in der frühen Kindheit gelegt wird.

Ergebnisse :

- Übergewicht und Adipositas¹⁴:

15% der Kinder und Jugendlichen von 3 bis 17 Jahren sind übergewichtig. Mehr als ein Drittel davon, das heißt 6% aller Kinder sind adipös. Verglichen mit den Jahren 1985 bis 1999 gibt es 2006 50% mehr Kinder und Jugendliche mit Übergewicht und doppelt so viele mit Adipositas. Kinder und Jugendliche aus Familien mit niedrigem Sozialstatus sind von Übergewicht und Adipositas besonders häufig betroffen. Auch Kinder mit Migrationshintergrund gehören zu dieser Risikogruppe. Handlungsbedarf besteht auf allen Ebenen: in der Gesundheits- und Sozialpolitik, aber auch beim Verbraucherschutz und der Bildungspolitik (vgl. KiGGS, 2006, 121/2).

- Allergische Krankheiten:

17% aller Kinder und Jugendlichen leiden nach Auskunft der Eltern¹⁵ an einer allergischen Krankheit, wozu Heuschnupfen, Neurodermitis oder Asthma gehören.

- Verhaltensauffälligkeiten:

17% der der Kinder zwischen 11 und 17 Jahren können entsprechend ihrer Selbstangaben in

¹⁴ Adipositas = Fettleibigkeit

¹⁵ Dieangaben der Eltern fallen insgesamt kritischer/ höher aus als die Selbstauskünfte der Kinder

zumindest einem der vier Problembereiche als verhaltensauffällig bezeichnet werden und 3% sind es in zwei oder mehr Bereichen. Zu den vier Problembereichen gehören:

1. Emotionale Probleme

Ängste, Sorgen, Niedergeschlagenheit und Somatisierungstendenzen, das heißt die Umsetzung von emotionalen Problemen in körperliche Symptome wie Bauch- oder Kopfschmerzen.

2. Hyperaktivitätsprobleme

diese sind gekennzeichnet durch motorische Unruhe, Ablenkbarkeit, starken Bewegungsdrang und unüberlegte Handlungen¹⁶.

3. Verhaltensauffälligkeiten

Im Sinne von abweichendem und insbesondere auch aggressivem Verhalten gegenüber anderen in Form von Prügeln, Wutausbrüchen, Ungehorsam, Lügen und Stehlen.

4. Probleme mit Gleichaltrigen

Das sind soziale Probleme wie zum Beispiel Kontaktschwierigkeiten, das heißt von anderen isoliert zu sein, keinen guten Freund haben, nicht beliebt zu sein, gehänselt zu werden oder besser mit Erwachsenen als mit Gleichaltrigen auszukommen. Zu den Risikogruppen zählen hier vor allem Kinder aus sozial schwachen Familien. Mädchen und Jungen unterscheiden sich in der Verarbeitung seelischer Konflikte.

- Essstörungen

22% der befragten 11 bis 17 jährigen Kinder¹⁷ weisen Symptome einer Essstörung auf. Essstörungen sind Erkrankungen, die psychotherapeutisch und medizinisch behandelt werden müssen. Sie sind Ausdruck ernsthafter seelischer Probleme, die unter Leistungsdruck, Perfektionismus, mangelndem Selbstwertgefühl wie auch durch schwierige Familienverhältnisse, sexuellen Missbrauch und Gewalterfahrungen entstehen.

Für den Unterricht in der Schule heißt das, dass „Lerngruppen heute heterogen zusammengesetzt [sind]“ und „[...] die Heterogenität von Lerngruppen ein wesentliches Element, ja den > Normalfall< heutigen Unterrichts in der Bundesrepublik ausmacht“ (Wenzel, 2011, 1, 2). Um individuelle Förderung in heterogenen Gruppen leisten zu können, braucht es „[...] eine Haltung, die Respekt und Vertrauen dem Einzelnen gegenüber beinhaltet, sowie den Glauben an seine Stärken und positiven Leistungserwartungen“ (ebd.,3).

Heterogenität, aus einer anderen Perspektive, ist auch ein Thema von Prof. Burow und vielen hochbegabten Schülern in Hamburg. 2009 wurde ein Kongress von und für hochbegabte Schüler unter dem Titel „Wir machen Schule schlau“ veranstaltet. Auf dem Kongress wurden Fragen formuliert, wie die Schule für alle, für Hochbegabte und alle anderen die bestmögliche Schule sei und wie die überall vorhandenen unterschiedlichen Begabungen optimal gefördert werden können. Es entwickelte sich die Forderung für ein „individuelles Lernen für alle Schüler in einer inklusiven Schule, keine besonderen

16 Keine klinische Diagnose von ADHS

17 Von allen Betroffenen leiden 29% der Mädchen unter Essstörungen

Schulen für besondere oder eingeschränkte Begabungen“ (Burow, 2009). Ein im Auftrag der Karg – Stiftung für Hochbegabtenförderung entwickeltes Analyse- und Gestaltungsinstrument für eine inklusive Schule wurde von Christa Schenz entwickelt, ein „Index für Inklusion“.¹⁸ Dabei geht es darum, inklusive Kulturen zu etablieren, inklusive Strukturen und Praktiken zu entwickeln und diese Praktiken zu sichern und zu evaluieren.

Spezielle Störungen bei Kindern in der Regelschule, mit denen Lehrer häufig umgehen müssen sind, cerebrale Funktionsstörungen, mit denen spezifische Lernstörungen im Zusammenhang stehen. Eine aus den USA stammende Begriffserklärung¹⁹ besagt, dass Kinder mit spezifischen oder speziellen Lernstörungen bei der Aufnahme oder dem Gebrauch gesprochener und geschriebener Sprache behindert sind. Das zeigt sich in Störungen des Hörens, Denkens, Sprechens, Lesens, Buchstabierens, Schreibens, oder Rechnens. Diese Störungen werden nicht primär auf geistige Behinderung, Verhaltensstörungen oder Milieuschäden zurückgeführt sondern auf Wahrnehmungsstörungen, Hirnverletzungen, geringe Hirndysfunktionen, Legasthenie oder sekundäre Aphasie²⁰ (vgl. Myschker, 2009). Legasthenie, auch Rechtschreib-Lese-Schwäche genannt, ist als spezifische Lernstörung oder Teilleistungsstörung zu verstehen.

Die Themen Gender und Migrationsproblematik sind in der pädagogischen und wissenschaftlichen Literatur vielfältig dargestellt und sollen hier nicht speziell ausgeführt werden. Dass vor allem Migrantenkinder, auch noch in der zweiten und sogar dritten Generation, viele Probleme bezüglich ihrer Integration haben wird durch viele Berichte²¹ dokumentiert. Sprachförderprogramme sind ein substantieller Beitrag zur Verbesserung der Lage von Kindern mit Migrationshintergrund.

Was bedeutet ein Anstieg der Zahlen von verhaltens- und sozial-emotional auffälligen Kindern, was bedeutet das Wissen um Migrationsprobleme, Unterforderung von Hochbegabten, Aussonderung von Behinderten oder von Behinderung bedrohter Kinder, von Kindern aus Scheidungs- und Regenbogenfamilien²²? Bedeutet das einen Rückgang der Anzahl von ganz normalen Kindern? Und was bedeuten die Zahlen im Zusammenhang mit der demografischen Entwicklung, die besagt, dass insgesamt das Verhältnis der Kinder zu den immer älter werdenden Menschen sich dahingehend verändert, dass immer weniger junge Menschen für immer mehr alte Menschen sorgen und arbeiten müssen. Es bedeutet, dass es immer schwieriger wird für unsere Kinder „normal“ zu sein, und zu wissen, dass es normal ist, verschieden zu sein.

„Der Ausschluss von Kindern mit abweichenden körperlichen, emotional-sozialen oder kognitiven Verhaltensweisen bewirkt, dass die nicht ausgeschlossenen Kinder einem gleichsetzenden Normalitätskonzept unterworfen werden, das ihre Individualität ausblendet.“ (Prenzel, 2010, 15)

Weiter heißt es: *„Auf die Weise beginnt in der Frühpädagogik genau das, was dann im separierenden Schulsystem mit gleichschrittig arbeitenden Jahrgangsklassen fortgesetzt wird - nämlich die Praxis der abstufenden Separation jener Kinder, denen zugeschrieben wird, dass sie nicht in die Einrichtung passen, die Erziehenden durch sie überfordert seien*

18 Nicht zu verwechseln mit dem Index für Inklusion von Booth, Tony & Ainscow, Mel, siehe Anhang

19 „National Advisory Committee for the Handicapped“, in Myschker, 2009

20 Sprachlosigkeit

21 Siehe auch Ergebnisse der KiGGS Studie, Risikogruppen

22 Gleichgeschlechtliche Eltern mit Kindern

und sie an anderer Stelle besser gefördert werden könnten. Das bedeutet die Verdrängung der Heterogenität all jener, die in der Regelschule bleiben dürfen.“ (Prenzel, 2010).

4.2.2 In der Vielfalt liegt die Normalität, eine Frage der Perspektive

Besucht man in verschiedenen Hamburger Stadtteilen verschiedene Kindertageseinrichtungen oder Grundschulen, egal ob gleicher oder verschiedener Träger, kann sich von Einrichtung zu Einrichtung eine sehr unterschiedliche Zusammensetzung von Kindern darstellen. Gerade zwischen den Hamburger Stadtteilen gibt es große Unterschiede hinsichtlich des sozialökonomischen Status der Familien und des Anteils an Familien mit Migrationshintergrund. Kinder mit Behinderungen sind selten anzutreffen, auf die Frage nach Kindern mit Behinderung, war die Antwort, dass weder Räume noch geeignetes Personal zur Verfügung stünden und es dafür spezielle Integrationskitas²³ gebe. Laut DUK (Inklusion - Leitlinien für die Bildungspolitik, 2010) erhalten in Deutschland nur 15% aller behinderter Kinder die Möglichkeit eines gemeinsamen Unterrichts in einer allgemeinen Schule. Und es besuchen überdurchschnittlich häufig Kinder mit Migrationshintergrund eine spezielle Förderschule und erwerben häufig keinen qualifizierenden Schulabschluss. Deshalb müssen Bildungssysteme von der frühkindlichen Bildung an so gestaltet werden, dass sie sich den Bedürfnissen von Kindern anpassen. „Die frühkindliche Förderung ist ein besonders wichtiges Instrument für den Aufbau einer inklusiven Gesellschaft, da das Lernen lange beginnt, bevor die Kinder zur Schule gehen.“(DUK, Leitlinien, 2010, 14).

4.2.3 Bildungsbeteiligung von Kindern unter sechs Jahren

Bei Recherchen zu genaueren Zahlen, wie viele Kinder genau, und in in welchem Verhältnis zueinander Einrichtungen der allgemeinen Förderung oder der Sonderförderung besuchen, ist es eine Frage der Perspektive, wie man die Zahlen auslegt, da ein direkter Vergleich von Zahlen schwierig ist. Im derzeit aktuellsten Bildungsbericht von 2010 heißt es, dass es unklar ist, ob alle Kinder mit einer Behinderung im Kindergarten erfasst werden. Für die folgenden Zahlen wurden Recherchen im KMK „Bildungsbericht“, 2008 und 2010, Bundesministerium für Arbeit und Soziales, „Behindertenbericht“, 2009 und Behörde für Soziales, Familien, Gesundheit und Verbraucherschutz der Freien und Hansestadt Hamburg, „Die Entwicklung der Teilhabe von Menschen mit Behinderungen in Hamburg“, 2008 herangezogen.

Die Bildungsbeteiligung von Kindern²⁴ in Tageseinrichtungen und Tagespflege²⁵ lag im Jahr 2007 bei den

- 4 – 5 Jährigen bei **93-95%**
- 3 Jährigen bei 78% im Westen und 93% im Osten
- unter 3 Jährigen bei 10% im Westen und 41% im Osten.

23 Siehe auch Kap. 4.2.3 und 5.1

24 Angegeben in %

25 Tagesmütter/ Tagesväter

Die Bildungsbeteiligung von Kindern mit Behinderung wird nicht in Prozent der entsprechenden Altersgruppe angegeben, sondern an der Anzahl der bestehenden Angebote im Rahmen der Eingliederungshilfe gemessen. Die Angebote können entweder in Sondereinrichtungen oder in Tageseinrichtungen mit speziell integrativen Möglichkeiten in Anspruch genommen werden, weshalb sich ein genauer Vergleich zu den Prozentzahlen der allgemeinen Bildungsbeteiligung aller Kinder einer Altersgruppe nicht herstellen lässt.

Das Ergebnis besagt, dass insgesamt eine deutliche Verschiebung der Angebote im Rahmen der Eingliederungshilfe weg von den Angeboten in Sondereinrichtungen hin zu integrativen Angeboten in den allgemeinen (= *integrativen*) Kindertageseinrichtungen stattgefunden hat. Das heißt, dass 29% der Kindertageseinrichtungen bundesweit Eingliederungshilfen im Jahr 2007 für mindestens ein Kind in Anspruch genommen haben. In absoluten Zahlen sind das insgesamt 24.852 mal Eingliederungshilfe. Im Jahr 2009 stieg die absolute Zahl auf 28.300 in Anspruch genommene Eingliederungshilfen²⁶.

Die Zahl der Sondereinrichtungen ist in den Jahren von 1998 bis 2002 bundesweit um die Hälfte zurückgegangen, von ursprünglich 691 auf 307; seitdem ist die Anzahl der Sondereinrichtungen wieder auf 346 gestiegen und seit 2007 konstant bei ca. 350 Sondereinrichtungen stehen geblieben. Seit 2007 ist der Anteil an behinderten Kindern, die nicht in sonderpädagogischen Einrichtungen, sondern in integrativen Tageseinrichtungen betreut und gebildet werden, seit 2007 unverändert bei einem Drittel (also ca.33%) geblieben. Das heißt, auch unverändert werden zwei Drittel (also ca. 67%) aller Kinder mit besonderen Bedürfnissen weiterhin in Sondereinrichtungen betreut.

Die Aufnahmekriterien für Kinder mit besonderem Förderbedarf in allgemeine bzw. integrative Tageseinrichtungen in Hamburg sind:

- Im Rahmen der allgemeinen Förderung können Behinderte oder von Behinderung bedrohte Kinder, die mindestens drei Jahre alt sind bis zur Einschulung aufgenommen werden.
- Eine traditionell begrenzte Zahl von Plätzen in Integrations- und Sondereinrichtungen wird vorgehalten
- Die Vermittlung der Plätze erfolgt über das bezirksamtliche Jugendamt
- Die Änderung der Angebotsstrukturen folgt erst nach langwierigen Verhandlungen mit den Leistungsanbietern
- Eine zeitnahe Anpassung auf kleinräumiger Ebene ist kaum möglich
- Lange Wartezeiten für die freien Plätze
- Durch dasselbe Entgelt, das die Träger für ein weniger oder schwer-mehrfach behindertes Kind bekommen, erfolgt eine Bevorzugung weniger behinderter Kinder bzw. eine Ausgrenzung von schwer-mehrfach behinderten Kindern.

Um diesen Ausgrenzungen zu begegnen sind seit 2006 Leistungsentgelte eingeführt worden, die je nach Grad der Behinderung gestaffelt sind. Des weiteren erhalten auch

²⁶ Die Zahlen sagen nichts darüber aus, wie viele Kinder es sind, die diese Zahl von Angeboten in Anspruch genommen haben und auch nicht wie häufig jedes Kind daran beteiligt ist.

behinderte Kinder einen Kita-Gutschein, der in der Einrichtung ihrer Wahl eingelöst werden kann. Die Einrichtung ihrer Wahl kann wiederum auch wählen: das Platzangebot kann nach Ermessen der Einrichtung gestaltet werden. Es sind zudem Voraussetzungen hinsichtlich der geforderten personellen (heilpädagogisch ausgebildete Fachkräfte) und räumlichen Anforderungen (behindertengerecht, barrierefrei) zu erfüllen. Die Frage nach den zur Verfügung stehenden finanziellen Mitteln ist damit nicht gelöst.

Die Bildungsbeteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund ist in den Bildungsberichten einheitlicher und daher transparenter dargestellt. Allerdings werden im Bildungsbericht von 2008 zur Berechnung nur die Zahlen der Kinder- und Jugendhilfestatistik herangezogen, während im Bildungsbericht 2010 eine Sonderauswertung des Mikrozensus mit dem Herkunfts-konzept der Kinder- und Jugendhilfestatistik herangezogen wird, d.h. das Kind hat mindestens ein Elternteil mit ausländischer Herkunft.

Im Jahr 2007 besuchten demnach

- 3 – 6 Jährige: 6% in Ost- und 29% in West-
- unter 3 Jährige: 4% in Ost- und 23% in West-

Deutschland eine Kindertageseinrichtung²⁷. Davon besuchten über 60% der Kinder mit Migrationshintergrund Einrichtungen, in denen überdurchschnittlich viele Kinder mit Migrationshintergrund betreut wurden. Die Migrationskinder blieben quasi unter sich. Die unausgewogene Verteilung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund bildet die Segregationsprozesse in Stadtteilen bzw. Wohnquartieren ab.

Die Segregation von Migrantenkinder wird auch im Bildungsbericht 2010 wieder bestätigt. Es gibt Einrichtungen, in denen mehr als 75% der betreuten Kinder zu Hause als Familiensprache nicht Deutsch sprechen. Das bedeutet, dass jedes dritte Kind, das zu Hause vermutlich wenig Deutsch spricht in der Kindertageseinrichtung zusammen mit Kindern betreut wird, die ebenfalls Deutsch nur in der Minderheit sprechen. (Vgl.: BB, 2010, 53).

4.2.4 Pädagogische Herausforderung in einer nicht-integrativen Kita

Es geht von jeder Einrichtung eine ganz unterschiedliche Atmosphäre aus. Auch in einer Kita mit Kindern ohne besonderen Förderbedarf entdeckt man die Vielfalt der Kinder, wenn man genau hinschaut, es ist eine Frage der Perspektive bzw. der Haltung. Entsprechend den Bildungsempfehlungen der Freien und Hansestadt Hamburg (Hamburger Bildungsempfehlungen für die Bildung und Erziehung von Kindern in Tageseinrichtungen, 2008) erteile ich in den Bildungszeiten mehrerer Kitas Rhythmikunterricht bzw. rhythmisch-musikalische Früherziehung (vgl. Wasserfall, 2009). Um dieser Bildungszeit und damit den Kindern selbst, Kontinuität und eine feste Struktur zu verleihen, ist der räumliche und zeitliche Rahmen einer Unterrichtseinheit genauso festgelegt wie die Zusammensetzung der Kindergruppe. Die Inhalte und Ziele werden in Form eines

²⁷ Für den Bildungsbericht 2010 wurden diese Zahlen nicht mehr nach Alter und Ost/West getrennt ausgewiesen

übergeordneten Themas über einige Wochen von mir im voraus festgelegt. Diese methodisch didaktischen Angebote mache ich häufig in unterschiedlichen Kitas und mit verschiedenen Kindergruppen. Die Kindergruppen bestehen aus fast alters homogenen Gruppen und umfassen immer zwischen acht und zehn Kindern. Es ist sehr interessant zu sehen, wie unterschiedlich die Kinder mit den Angeboten umgehen, sie aufnehmen, annehmen und auch verändern. Es ist auch interessant, wie die unterschiedlichen Kinder immer wieder bestimmte Angebote gleich gern annehmen und sich Wiederholungen wünschen.

Oft werde ich bei der Zusammensetzung der Gruppen gefragt, ob dieses oder jenes Kind in die Gruppe passt, ob es gut mitmacht oder vielleicht stört. Die Zusammenstellung der Gruppen erfolgt durch die ErzieherInnen, da ich die Kinder vorher nicht kenne. Die Inhalte und Ziele der Stunden entsprechen dem Bildungsbereich Rhythmik/ Musik und Bewegung. Meine Intention ist es, jedes Kind mit in die Gruppe hinein zunehmen, das Spaß an der Sache hat und von sich aus mitmacht. Es gibt immer Kinder, die daran keinen Spaß haben und lieber draußen bei schönem Wetter im Garten spielen. Was aber bedeutet stören, nicht dazu passen? Es ist eine pädagogische Herausforderung, in einer Unterrichtssituation auf ein einzelnes Kind einzugehen, nachzufragen oder zuzuhören, was es gerade in diesem Moment loswerden möchte, oder darauf zu warten, wenn es gerade an der Reihe ist, und es einfach mehr Zeit braucht oder sich gar nicht traut zu antworten oder plötzlich einfach aufsteht und durch den Raum flitzt, und das, wenn neun andere Kinder ungeduldig werden, weil es nicht weitergeht. Kann es vielleicht sein, dass ich als Pädagogin ungeduldig bin? Hatte ich doch mein Konzept und mein Stundenziel vor Augen. Alle Kinder schauen zu mir und warten auf meine Reaktion. Guckt man dann in die Runde, wartet vielleicht einen Moment, weiß mindestens ein Kind einen Vorschlag zu machen dem „störenden“ Kind weiterzuhelfen oder zumindest kurz darauf einzugehen. Öffnet man seinen Blick in wohlwollender, respektvoller Haltung dem „störenden“, zu langsamen oder zu schnellen Kind gegenüber und gibt zu verstehen, ich habe dich gesehen, kann entweder die Situation in diesem Moment geändert, das heißt angepasst werden oder es kann weiter gehen wie geplant. Diese Offenheit ist schwerer auszuhalten, je festgelegter das „Stundenziel“ ist. Und es gibt Unterschiede in den Reaktionen der Kinder. Je festgelegter die Kinder in ihrem Verhalten sind, desto schwieriger wird es für mich. Habe ich das Vertrauen in die Kinder, dass wir eine gemeinsame Lösung finden, und wissen die Kinder, dass sie sich individuell in die Situation einbringen dürfen, kommen meist gute und auch unkonventionelle Lösungen zustande, mit denen alle zufrieden sind und in denen sich kein Kind ausgegrenzt fühlt.²⁸

Wie ein Kind in welcher Situation reagiert, kann man oft nicht vorhersehen. Man „kennt“ nicht jedes Kind. Man macht sich ein Bild, man hat eine Vorstellung, wie das Kind entwicklungspsychologisch agieren oder reagieren könnte, was häufig dann auch der Fall ist, weil sich die meisten Kinder „erwartungsgemäß“ verhalten. Das unvorhergesehene Verhalten der Kinder zeigt ihre Individualität, macht die Vielfalt aus. Hier wäre eher der Begriff „Normal“ angebracht.

Anhand dieser Schilderung wird deutlich, was mit dem von Prengel (2010) oben geschilderten „Normalitätskonzept“ gemeint ist. Je normaler eine

28 Vgl.Kap.5.3

Gruppenzusammensetzung von Kindern ist, desto schneller fallen Störungen von kindlichen Verhaltensweisen auf und stören den reibungslosen Verlauf von Bildungsprozessen schon im frühkindlichen Alter. Ginge man von einem viel breiter gefassten Normalitätsbegriff aus, indem auch Kinder mit Behinderungen oder sonderpädagogischem Förderbedarf dazugehörten, würde man den Ausgangslagen der Kinder mehr Beachtung schenken. Um bei dem von mir gebrachten Beispiel zu bleiben, wären Informationen über die individuellen Ausgangslagen der Kinder von Vorteil. Aus zeitlichen Gründen findet ein Informationsaustausch oft nur „zwischen Tür und Angel“ statt. Dieser Bedarf an Informationsaustausch ist in den letzten Jahren nach meinen Erfahrungen stark angestiegen.

5. Inklusion oder Integration, ist das nicht dasselbe?

Bei dem Besuch verschiedener Vorträge auf Fachtagungen und Konferenzen zur Weiterbildung von Lehrern²⁹, entstand der Eindruck, dass es Unsicherheiten gibt, was genau der Unterschied zwischen Integration und Inklusion ist. Es wurde in den anschließenden Forumdiskussionen deutlich, dass es schon jetzt problematisch sei, die Kinder im heutigen Schulalltag unter den gleichen Leistungsanforderungen zu einem qualifizierenden Abschluss zu führen. Viele Lehrer fühlten sich überfordert, den normalen Schulalltag mit immer mehr verhaltensauffälligen Kindern zu meistern. Die Gründe liegen in den zu großen Klassenfrequenzen, zu wenig Personal- und Zeitressourcen und den vorhandenen räumlichen Bedingungen (siehe Kap. 4.2.4). In dieser Situation fällt es schwer, sich vorzustellen, auch noch auf behinderte Kinder angemessen eingehen zu können. Das ist in einer Weise nachvollziehbar, stimmt aber mit dem Inklusionsbegriff, wie er in den UN-Behindertenrechtskonvention festgelegt wurde und dem Index für Inklusion, nicht überein. Es ist daher wichtig den Unterschied von Integration und Inklusion noch mehr in die öffentliche Diskussion und in die Aus-, Fort-, und Weiterbildung zu tragen. Aus meiner Sicht wäre es deshalb umso wirkungsvoller, schon in der Früh-, und Elementarpädagogik zu beginnen. Es bedarf eines pädagogischen Umdenkens von Anfang an, auch für die Kinder entstünde so entwicklungsbegleitend ein Aufwachsen in einem inklusiven Bildungs-, Betreuungs-, und Erziehungssystem von Anfang an. Um einzelne, aber wesentliche Faktoren für eine gelingende Inklusion umzusetzen, bedarf es eines Prozesses, der im früh-pädagogischen Bereich³⁰ beginnen kann.

In diesem Bereich ist durch das TAG (Tagesbetreuungsausbaugesetz) mit der Verpflichtung zu einem bedarfsgerechten und qualitätsorientierten Ausbau der Tagesbetreuung auch der Anspruch auf die spezielle früh-pädagogische Konzeption, die Gestaltung der pädagogischen Arbeit und den strukturellen Rahmenbedingungen gegeben (vgl. Seitz, 2008). Die Ergebnisse der Studie eines Modellprojektes von Seitz/Korff, 2008 zeigen „dass die Aufnahme von U3-Kindern [unter Dreijährigen] insgesamt diverse Umstrukturierungen der Arbeit in Kindertageseinrichtungen verlangt, die integrative³¹ Arbeit mit U3-Kindern daran anknüpfend aber von den Einrichtungen ohne gravierende

29 Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung, Hamburg, 2012: Inklusive Bildung unter besonderer Berücksichtigung des Bereichs der emotionalen und sozialen Entwicklung

30 In diesem Fall ist der Bereich der 0 bis 3 jährigen Kinder gemeint

31 Seitz /Korff sprechen in der Einleitung explizit von Integration und Inklusion

weitere Veränderungen umgesetzt werden könnte“, wobei die größere Herausforderung die, der Konzeptentwicklung und die, der pädagogischen Praxis ist, als die damit verknüpfte Erweiterung auf U3-Kinder mit Hilfebedarf (Seitz/ Korff, 2008, 37).

5.1. Integration

Der Begriff Integration kommt aus dem Lateinischen *integrare* und bedeutet wiederherstellen, hinein nehmen. In Frankreich war Integration meist der Ausdruck für die Assimilation, d.h. die Anpassung der Ausländer an die von ihnen vorgefundenen kulturellen Gegebenheiten des Gastgeberlandes Frankreich. Die ausländischen Menschen sollten sich den französischen Gegebenheiten anpassen.

Häufig geht es in Deutschland um eine Fortsetzung der Integrationsbewegung aus den 1980er Jahren, die eine gemeinsame Erziehung von Kindern mit und Kindern ohne Behinderung meint, die vor allem im Elementarbereich heute eine Selbstverständlichkeit ist (vgl. Kron, 2006). Die aus Elterninitiativen entstandene Integrationsbewegung hat auch die Einführung von schulischen Integrationsklassen erreicht, die 1985 durch die Gründung der „Bundesarbeitsgemeinschaft Gemeinsam leben - Gemeinsam lernen. Eltern gegen Aussonderung“ einen bundesweiten organisatorischen Rahmen bekam. (Vgl. Hüwe/ Roebke, 2006). Bei dieser Begrifflichkeit geht es darum, neben Regelklassen auch Integrationsklassen zu führen, oder um einzelne Integrationskitas, in denen auch behinderte Kinder aufgenommen werden.

Seit den 1970er und 1980er Jahren hat sich das Verständnis von Integration dahingehend gewandelt, dass Integration ein vermehrtes Öffnen des Gastlandes beinhaltet und ein vermehrter Austausch zwischen den Kulturen aller Menschen stattfindet. Integration bedeutet das gegenseitige Vertraut werden mit der jeweils anderen Kultur (vgl. Plaisance in Kron, Papke, Windisch, 2010, Hrsg.). Des weiteren kam es in Deutschland (s. Kap. 2.) zum Begriff der Integration im Zusammenhang mit der gemeinsamen Bildung und Erziehung von Menschen mit und ohne Behinderung. Es entstanden integrative Kindergärten und integrative Schulklassen. Das bedeutete, dass zuvor ausgesonderte Kinder, die speziell für sie eingerichtete Sonderkindergärten und Schulen besuchten, nun zumindest teilweise mit in die Regelkindergärten und Schulen in eigens dafür eingerichteten Gruppen oder Klassen gemeinsam mit nicht behinderten Kindern gehen konnten. Die Kinder wurden einzeln, je nach Behinderung in bestehende Gruppen integriert, oder, in Sondergruppen zusammengefasst, parallel zu den anderen Gruppen geführt³². Mit der Unterstützung von Sonderpädagogen, Therapeuten und Heilerziehern erhielten die behinderten Kinder soviel Förderung wie nötig, um sich so weit wie möglich den anderen Kindern und dem System anzupassen. Das, dem Integrationsbegriff innewohnende Paradigma, fokussiert und analysiert vor allem Defizite und Schwächen, um diese durch einen Heilungs- oder Förderplan zu beseitigen. Das bildungs- und erziehungsrelevante Ziel bei dem Konzept der Integration ist für alle Kinder das gleiche. Es soll die jeweils nächsthöhere Bildungsstufe, bis hin zum qualifizierenden Abschluss erreicht werden.

Auf der anderen Seite wird bei der Integration versucht, alle Kinder mitzunehmen, das heißt alle sollen möglichst gemeinsam ein Klassenziel erreichen, was dazu führen kann das das Lerntempo aller Kinder reduziert wird. Es entstehen Spannungen zwischen der großen Bandbreite unterschiedlich leistungsfähiger Schüler. Diese Spannungen und Unterschiede

32 Vgl. Kap. 4.2.2

im Leistungsniveau ist für Pädagogen, die ein einheitliches Leistungsziel erreichen müssen, schwer zu bewältigen. Es kann auch dazu führen, dass Kinder wiederum nach ihrem Grad der Behinderung, das heißt der Anpassungsfähigkeit an das bestehende Leistungsniveau, von vornherein danach ausgesucht werden. Meines Erachtens ist das eine Form der Integration in „homöopathischer Dosis“, das heißt so wenige Kinder mit Behinderung wie möglich um das Leistungsniveau möglichst hoch zu halten (Vgl. auch Kap.2.3. Und 3.3.).

Laut Bardmann (2011, 55-56, in Kreuzer/Ytterhus Hg.) sind der soziologischen Systemtheorie³³ folgend „[...]Individuen > integriert<, wenn ihnen eben das als wichtig und richtig erscheint, was auch den anderen Individuen als wichtig und richtig erscheint, wenn sie ihre Werte und Prinzipien aus voller innerer Überzeugung mit anderen teilen und sich in ihrem Verhalten an eben diese Maßstäbe halten – vorausgesetzt, dass alle drei Ebenen³⁴ mit den Bestands- und Funktionsinteressen des übergeordneten Ganzen harmonieren“. Die Integration erscheint dort sinnvoll, wo der Status quo der bestehenden Verhältnisse erhalten bleiben soll. Wenn sich einzelne Teile oder Funktionssysteme einer Gesellschaft verändern, ist die Frage, wo hinein sich eine Integration, das heißt eine Anpassung eines Individuums an die Gesellschaft, vollziehen kann. Eine Gesellschaft ist zumindest in Teilen zukunftsorientiert und einer stetigen Veränderung unterworfen (vgl. Werte und Vorstellungen in Bezug auf Gender, die Rolle der Frau, Familienmodelle, Globalisierung, das Bild vom Kind, Minderheiten ect. pp.). Die systemtheoretische Sicht besagt, dass die Einheit einer Gesellschaft in der Verschiedenheit ihrer Subsysteme besteht. Die Einheit ist abhängig von den untereinander stattfindenden Kommunikationsprozessen, womit nicht eine zielgerichtete Bemühung Individuum und Gesellschaft zu vereinheitlichen gemeint ist, sondern

„... die Art und Weise, wie Kommunikation auf Menschen zugreift, das heißt, wie die Gesellschaft ihre Teilsysteme und deren Organisationen wie auch Interaktionen Menschen als Personen thematisieren, in Anspruch nehmen, ansprechbar machen und anschlussfähig halten“ (Bardmann, 2011, 57).

Kron (2011) greift die Formen der Interaktion und Kooperation im Rahmen der Qualitätsdebatte innerhalb der pädagogischen Arbeit auf. Durch die Entwicklung eines Umfeldes für heterogene Gruppen (Kindergartengruppe) müssten Partizipationsmöglichkeiten für alle Kinder hergestellt werden. „Interpersonelle Einigungen sind Thema und Resultat von Kommunikation und Interaktion“ (Kron, 2011, 191). Einigung wird in diesem Zusammenhang als Annäherung und Abgrenzung von Personen und nicht als Anpassung an die Erwartungen anderer verstanden. Integration wird in diesem Sinne verstanden als Fähigkeit einen gemeinsamen Nenner mit anderen Personen zu finden und auf Hierarchisierung und Diskriminierung menschlicher Verhaltensweisen zu verzichten (vgl. Kron, 2011). In diesem Sinne hat hier schon eine Weiterführung, hin zur Inklusion, stattgefunden. Eine Grenze zwischen Integration und Inklusion kann hier nicht mehr gezogen werden.

33 Soziologische Systemtheorie: gesellschaftliche Differenzierung, segmentäre Differenzierung, stratifikatorische Differenzierung und funktionale Differenzierung vgl. Bardmann, 2011 in Kreuzer/Ytterhus Hg., beschrieben S.52-55. Begriff Systemtheorie laut Mischker: „Jedes Individuum ist in Systeme und Subsysteme, in Makro- und Mikro- Systeme eingebettet, die auf ihn einwirken und auf die er einwirkt“ 2009, 336.

34 Die drei Ebenen nach Peters 1993, Kleve 2000: intersubjektive und subjektive Ebene, Ebene der praktischen sozialen Handlungskoordination

5.2. Inklusion

Das Verständnis von Inklusion ist demzufolge nicht einheitlich. Es kann sich sogar mit dem Verständnis von Integration überschneiden. Das Problem liegt auch in der Übersetzung vom Englischen ins Deutsche, z.B. in der UN-Salamanca Erklärung von 1994: im englischen ist durchweg von „inclusion“ und „inclusive education“ die Rede. Zu dieser Zeit gab es im deutschsprachigen Raum den Begriff Inklusion in Bezug auf Pädagogik oder Schule noch nicht, daher fand die Übersetzung ins Deutsche uneinheitlich statt (vgl. Flieger, 2010). Der Begriff der „Integration“ hingegen war aktuell und zeitgemäß positiv konnotiert. Schnell und Eibeck (2006) als Vertreter der GEW und Herausgeber des Index für Inklusion, sprechen in dem von ihnen geschriebenen Vorwort zum Index für Inklusion, dass Inklusion die konsequente Weiterführung von Integration sei.

Sander (2004) differenziert den Inklusionsbegriff in drei Bedeutungen und unterscheidet erstens: In die undifferenzierte Gleichsetzung von Integration und Inklusion, zweitens: In die von Fehlformen bereinigte Integration und drittens: In die optimierte und umfassend erweiterte Integration.

Diesem Verständnis von Inklusion, der optimierten und umfassend erweiterten Form von Integration, möchte ich mich für die weiteren praxis- pädagogischen Ausführungen anschließen. Das Verständnis ist auch begründet in Ausführungen von Myschker, 2009, in dem zur Erziehung, Unterricht und Therapie enthaltenen Kapitel über „offenen Unterricht“ im Zusammenhang mit dem pädagogisch - therapeutischem Ansatz.

5.2.1 Die optimierte und umfassend erweiterte Integration nach Sander

Erweitert man den Begriff der Integrationspädagogik, indem man nun, ausgehend von der gemeinsamen Bildung und Erziehung von behinderten und nicht-behinderten Kindern, von heterogenen Schülergruppen ausgeht, die auch alle anderen Kinder umfasst, und ein Konzept des gemeinsamen Lernens und Lebens vertritt, ist man laut Sander (2004) bei der Inklusion im Sinne einer optimierten und umfassend erweiterten Integration angekommen. Der mentale Unterschied liegt darin, die Kinder mit besonderen Bedürfnissen nicht mehr als Störfaktor zu betrachten, sondern als Ausgangslage und auch als Zielvorstellung der pädagogischen Arbeit. „Die Akzeptanz der Unterschiede steht im Zentrum“ (Sander, 2004, 242). Weiter folgert Sander, dass Inklusion sich also auf alle Kinder bezieht, da jedes Kind verschieden ist und eigene Bedürfnisse hat und somit individuelle Beachtung finden soll.

„Inklusive Pädagogik ist insofern allgemeine Pädagogik. Oder anders: Die sogenannte Allgemeine Pädagogik muss endlich die Verschiedenheit der Kinder anerkennen und darauf aufbauen; dann fällt inklusive Pädagogik mit der wirklich allgemeinen Pädagogik zusammen“ (Sander, 2004, 242).

Wenn man die Unterschiede von Kindern akzeptiert und von Heterogenität ausgeht, kann man eine Schulklasse nicht im Gleichschritt lernen lassen. Es verbietet sich nicht nur wegen seiner praktischen Undurchführbarkeit (vgl. Kap.5), sondern auch der grundsätzlichen pädagogischen Intention, Unterschiede zu akzeptieren und die Kinder individuell in ihrem Lernerfolg zu unterstützen. Genau genommen gab es noch nie

homogene Schulklassen, es wurden dann die Kinder aussortiert³⁵, die nicht mehr mit dem gleichschrittigen Lernen mithalten konnten. Selbst dann noch gibt es keine homogenen Schulklassen, Zensuren und Bewertungen werden als ungerecht empfunden und werden in Deutschland Länder vergleichend auch unterschiedlich vergeben. Selbst die Abiturzeugnisse scheinen in den verschiedenen Bundesländern einem standardisierten Leistungsvergleich nicht stand zu halten³⁶. Sander schlägt vor, das Lehren und Lernen in vielförmigem Wechsel von Einzel-, Kleingruppen und Plenumsarbeit stattfinden zu lassen. Zu den, aus einem Rahmencurriculum abgeleiteten, individualisierten Arbeitsaufgaben für die Schüler werden von den Lehrern individuelle Rückmeldungen und Leistungsbeurteilungen verfasst. Die Anforderungen an die Lehrer sind zwar differenzierter und arbeitsaufwändiger, stellen aber zugleich eine Entlastung dar, da nicht mehr alle Lernenden zu einem gemeinsamen Jahrgangziel gebracht werden müssen.

5.2.2 Offener Unterricht

Ein in der Sonderpädagogik durchgeführtes Konzept im Rahmen eines pädagogisch – therapeutischen Angebots für verhaltensauffällige Schüler ist der „offene Unterricht“ (vgl. Myschker, 2009, 255ff). Die Ausführungen zu dieser Art von Unterricht sollen hier kurz skizziert werden, weil sie deutlich machen, dass es durchaus Konzepte individualisierten Lehrens und Lernens gibt, die durch eine Verzahnung von sonderpädagogischen und allgemein pädagogischen Methoden Schritte im Prozess der Inklusion darstellen können.

Der offene Unterricht selbst stellt einen methodischen Prozess dar, der von einem gewissen Ausmaß an Fremdbestimmung systematisch und zielgerichtet zur Selbstbestimmung der Schüler/ Kinder führt. Im Gegensatz zum konventionell und Lehrer zentrierten Unterricht, der sich durch ökonomisch, rational und zielgerichtet exakt geplante, am Durchschnittsschüler bemessene Lernschritte auszeichnet, geht man beim offenen Unterricht, davon aus, dass komplexe Lernprozesse nur begrenzt antizipierbar und adäquat planbar sind. Individuelle Lernstrategien, Spontaneität und Kreativität der unterschiedlichen Kinder müssen ihrem Entwicklungsstand und ihren sozial-emotionalen Möglichkeiten entsprechend, zugelassen werden. Um dem offenen Unterricht dennoch Struktur und Bewertungskriterien zu verleihen, gibt es drei Kategorien anhand derer die inhaltliche, die methodische und die institutionelle Offenheit differenziert werden kann .

Inhaltliche Offenheit ist gegeben, wenn

- *die Schüler selbst Ideen entwickeln, in den Unterricht einbringen und realisieren können,*
- *die Schüler die Möglichkeit haben, Planungen des Lehrers zu verändern oder abzulehnen,*
- *die Schüler unter mehreren Themenangeboten frei wählen können,*
- *ein Unterrichtsinhalt von verschiedenen Aspekten aus gesehen werden kann und unterschiedliche Meinungen zugelassen werden,*

35 Durch „Sitzenbleiben“ oder Schulwechsel

36 Zur Zeit wird vom Kultusminister Thies Rabe eine bundesweite „Niveauangleichung“ der Abiturprüfungen angestrebt

- *Fächergrenzen ihre Bedeutung verlieren,*
- *Lernziele aufhebbar, veränderbar oder auch ersetzbar sind,*
- *erfolgreiches Handeln ein Maß für den Unterrichtserfolg ist und nicht Klassenarbeiten und Tests die Lerneffizienz angeben sollen,*
- *nicht nur auf kognitives, sondern auch auf soziales und emotionales Lernen Wert gelegt wird.*

Methodische Offenheit ist gegeben, wenn

- *die Schüler an der Planung des Unterrichts mitwirken können,*
- *die Schüler die Möglichkeit haben, Unterrichtsvorhaben des Lehrers zu verändern oder abzulehnen*
- *der Unterricht die Lebenswelten der einzelnen Schüler berücksichtigt und nicht alle Schüler an ein gleiches Curriculum bindet,*
- *ein reichhaltiges Material- und Medienangebot vorhanden ist, das allen Schülern frei zugänglich ist,*
- *der Lehrer seine Entscheidungen und Ziele den Schülern gegenüber transparent macht, sodass die Schüler sie nachvollziehen können,*
- *vor allem Fragestellungen der Schüler für den Unterricht bestimmend sind, die vielfältig überprüft werden können,*
- *nicht alle Schüler in einer Zeiteinheit das Gleiche machen müssen, sondern jeder nach individuellen Arbeitsplan arbeiten kann,*
- *die Schüler die zeitliche Planung bestimmen und nach eigenem Lerntempo lernen können,*
- *Freiräume gegeben sind für Idee und Initiativen der Schüler,*
- *Unterricht vor allem auf Selbsttätigkeit beruht und vielfältiges Probandeln zulässt,*
- *die Schüler zwischen den verschiedenen Arbeits- und Sozialformen, Arbeitsbereichen und Lernwegen frei wählen können.*

Institutionelle Offenheit liegt vor, wenn

- *Schüler und Lehrer nicht einem allgemein verbindlichen Lehrplan folgen müssen,*
- *Unterricht auf außerschulisches Handeln zielt und die Beeinflussung außerschulischer Realitäten ermöglicht,*
- *Unterricht nicht nur auf den Klassenraum bezogen bleiben muss, sondern sich auf Flur, Schulgebäude, außerschulisches Gebiet ausdehnen kann und so auch außerschulisches Lernen ermöglicht,*
- *Vorgaben jedweder Art jederzeit im Sinne der Lernoptimierung veränderbar sind. (Myschker,*

Die auf ältere Kinder, bzw. Schulkinder bezogenen Ausführungen zum offenen Unterricht werden hier aus folgenden Gründen so ausführlich wiedergegeben:

1. Viele Punkte könnten eins zu eins in die Bildungsempfehlungen der Kindertageseinrichtungen übernommen werden.
2. Viele Punkte sind in Kindertageseinrichtungen schon genauso konzipiert.
3. Viele Punkte bereiten auf das individualisierte Lernen im späteren Leben vor und können gerade in der Kindertagesbetreuung leichter umgesetzt werden.
4. Viele Punkte sind ausgerichtet auf ein selbstbestimmtes Lernen und bereiten so auf das spätere Lernen vor.
5. Der Übergang von Kindertagesbetreuung in die Schule wird gut vorbereitet und erleichtert den Kindern den Übertritt in die Schule.
6. Auch in der Kindertagesbetreuung gibt es noch Konzepte, die nicht aus der Sicht von Kindern gestaltet sind, sondern von der Ökonomie der vereinfachten Handhabbarkeit, das heißt die Erwachsenen sind die Planer und beziehen die Meinungen und Wünsche der Kinder zu wenig mit ein.
7. In diesem Zusammenhang werden auch die verschiedenen Ausgangslagen der Kinder und ihrer Familien nicht weit genug in die Konzeptentwicklung miteinbezogen.

Bei der Konzeptentwicklung für eine inklusive Kindertageseinrichtung könnten die Inhalte des Konzeptes „offener Unterricht“ mit herangezogen werden. Man würde das Lernen nicht als Unterricht bezeichnen, aber Lernen und soziales Handeln findet auch bei kleinen Kindern statt, hier kann durchaus von Lernvorbereitungen gesprochen werden, die die Kinder von der Fremdbestimmung zunehmend in die Selbstbestimmung führen³⁷. Die Bezeichnungen können durchaus ersetzt werden indem Kinder für Schüler steht, ErzieherInnen für Lehrer und Lerngelegenheiten oder Spiel für Unterricht.

Kron (2011 in Kreuzer/ Ytterhus) spricht von Lerngelegenheiten die in den, von Kindertageseinrichtungen geschaffenen Sozialisationsräumen, also pädagogisch gestalteten heterogenen Kindergruppen, stattfinden. Kinder lernen besonders auch von und mit anderen Kindern, in sogenannten Peer-Groups. Die Kindergruppe bildet eine unmittelbare Erlebnisebene von Kindern, in der es um Anerkennung und Ablehnung sowie um Lernen und Teilhabe mit dem Ziel der Partizipation einzelner Kinder geht. Realisiert wird Partizipation vor allem durch Interaktion und Kooperation der Gruppenmitglieder untereinander, und zwar auf gleicher Augenhöhe, das heißt ohne Hierarchisierung. Pädagogisch gesehen bedeutet das, die Kinder erfahren zu lassen was sie gemeinsam tun und lernen können und wie sie sich gegenseitig anerkennen können.

Peer-Groups werden von Kindern oft auch in der Freizeit und anderen außer-

³⁷ Hier findet eine konkrete Verschiebung von Bildungsorten statt. Lernen und soziales Handeln: eine Verlagerung von der Familie, aber auch – schon vorweggenommen – von der Schule in die Kita.

institutionellen Situationen gebildet. Durch gemeinsame Interessen, wie Sport- oder Musikunterricht oder einfach durch gemeinsame Wohnortsnähe entstehen solche Peer-Groups. Durch die längeren Betreuungszeiten in Institutionen, das heißt auch hier eine Veränderung der Lernwelten und Bildungsorte (siehe Kap.3.2), sollte auf die Bedeutung und Förderung von Peer-Groups innerhalb von Kindertageseinrichtungen eingegangen werden.

5.3. Die Bedeutung von Peer-Groups im frühkindlichen Bereich

In Kap. 4 ging es um gesellschaftliche Teilhabe im allgemeinen und um Gruppenzugehörigkeit. Gruppenzugehörigkeit trägt bei zur eigenen Identitätsbildung, man möchte bestimmte Eigenschaften und Verhaltensweisen mit anderen gleichgesinnten Menschen teilen und sich von anderen wiederum bewusst abgrenzen. Eine spezielle Art von Zugehörigkeit, ist die in Peer-Groups unter Gleichaltrigen. Der Wunsch nach Kontakt mit Gleichaltrigen wohnt jedem Menschen inne, es ist ein Grundbedürfnis mit der förderlichen Wirkung zur Entwicklung sozialer Kompetenzen und Bildung der eigenen Identität. Das gemeinsame Spielen von Kindern im Alter von drei bis sechs Jahren, bis hin zu Jugendlichen, die sich zu festen Banden zusammenfinden oder, wie derzeit aktuell über die neuen Medien (facebook) intensiv austauschen, ist bekannt und weitgehend erforscht. In der gemeinsamen Sozialisation von Gleichaltrigen kann sich eine grundlegende Akzeptanz von Verschiedenheit entwickeln, wenn die Heterogenität von Individuen besonders in Tageseinrichtungen Normalität ist. Kron (2008, 194) befindet es in der Entwicklungslogik als geradezu widersinnig, „[...]Kinder in ihrer wichtigsten Sozialisationsphase voneinander zu isolieren und später von ihnen als Jugendliche zu verlangen, dass sie sich gegenseitig in ihrer Besonderheit achten und akzeptieren.“ Gleichaltrige fördern untereinander ihre sozialen Kompetenzen und haben eine fördernde Wirkung für alle Bereiche des Lernens. (Vgl. Wüstenberg, 2001).

Es sind zwei Arten des Lernens, basierend auf unterschiedlichen Grundstrukturen der Kommunikation und Interaktion festzustellen:

1. Das asymmetrische, angeleitete Lernen.

Das angeleitete Lernen findet in der Regel mit Älteren bzw. Erwachsenen unter deren Führung, Anleitung, Hilfestellung und Strukturierung von Tätigkeiten statt. Es sind in der Regel die Eltern, ältere Kinder oder Geschwister und pädagogische Fachkräfte, die ihr fortgeschrittenes Wissen weitergeben. Es intendiert die Erreichung eines nächsten Entwicklungsschrittes und das Erweitern von Kompetenzen der Jüngeren oder Lernenden. Diese Form des angeleiteten Lernens fand bisher überproportional in den Familien statt oder in Kinder- und Mutter-Kind Kursen.

2. Das symmetrische, in wechselseitigen Prozessen stattfindende Lernen

In dieser Form, des Lernens voneinander, besteht ein ausgeglichenes Kompetenz- und Machtverhältnis unter den Gleichaltrigen. Es entsteht in Kooperation ein wechselseitiger Einfluss von Aktion und Reaktion, der immer aufeinander bezogen ist. Regeln werden gefunden und ausgehandelt, es wird gemeinsam gespielt, geforscht und mit ungewissem Ausgang und oft ohne bestimmtes Ziel exploriert. Es sind gemeinsame Themen, das gleichzeitige Tun, das wiederholt oder gemeinsam weiterentwickelt wird. (Vgl. auch Wüstenberg, 2001)

Wüstenberg (2001) hat die Bedeutung von Gleichaltrigen für die Entwicklung in den ersten Lebensjahren untersucht. Sie kommt zu dem Schluss, dass:

- Kleinkinder aneinander großes Interesse haben,
- sie in gemeinsamen Aktivitäten erfinderisch und sehr aktiv sind,
- sie in besonderer Weise voneinander lernen können und so einen wesentlichen Beitrag zu ihrer eigenen Entwicklung leisten.

Ytterhus (2011) hat in Norwegen bei einer Analyse der sozialen Position und Teilnahme von behinderten Kindern in der Gleichaltrigengruppe Feststellungen gemacht, die ich im Folgenden etwas näher ausführen möchte. Das Besondere an dieser Analyse ist m. E., dass die Kinder selbst nach ihrer Meinung befragt wurden.

Die Beobachtungen und Analysen fanden in Einrichtungen statt, in denen eine Vielfalt von Kindern im Alltag miteinander umgeht. Ytterhus und Kollegen kamen zu dem Ergebnis, „[...]dass Kinder aktive Akteure sind, die Sinn und Rangordnungen innerhalb der Rahmenbedingungen, die ihnen zur Verfügung stehen, konstruieren“ (Ytterhus, 2011, 112).

Folgende Muster bei der Wahl zur Frage „Mit wem möchtest du am liebsten spielen“ konnten beobachtet werden:

- Alter und Geschlecht sind wichtige Präferenzkriterien bei allen Kindern. (Ausnahme: Bei den Drei- bis Vierjährigen waren die Geschlechtspräferenzen etwas weniger stark ausgeprägt)
- Mädchen sind etwas geneigter als Jungen, Kinder mit Entwicklungsstörungen und komplizierten Funktionsbeeinträchtigungen zu wählen. In Frage kommende Begründungen dafür sind das unterschiedliche Moralempfinden von Mädchen und Jungen, oder die unterschiedlichen Arten zu spielen. Jungen spielen demnach in höherem Maße regelgesteuerte Spiele wie Verbrecherjagd oder Fußball.
- Es ist nicht so, dass Kinder mit Behinderungen am liebsten mit ebenfalls behinderten Kindern spielen. Sie treffen ihre Wahl nach den gleichen Mustern wie nicht-behinderte Kinder
- Sämtliche Kinder gaben ungefragt an, mit wem sie nicht spielen möchten. Das seien Kinder, die ihnen körperliche Schmerzen zufügen, Verbotsregeln brechen oder über sie selbst bestimmen wollen.

Auf die Frage, ob es im Kindergarten etwas gebe, was den Kindern Angst mache oder ihnen Kummer bereite, war die einhellige Antwort: Ob jemand mit ihnen spielen wolle. Das heißt das Wichtigste sei, ob jemand mit ihnen zusammen sein möchte. Daraus geht hervor, wie wichtig die Anerkennung der Kinder untereinander innerhalb dieser Lernwelten ist.

Bei der Antwort, nicht mit Kindern spielen zu wollen, die Verbotsregeln brechen, stellte sich heraus, dass Kinder sehr wohl wissen, was sie nicht dürfen. Eine soziale Ordnung ist für Kinder bei Einschätzung ihres eigenen Verhaltens unter dem Aspekt des Dazugehören

Könnens wichtig. Die Frage, was denn alles erlaubt ist, ist schon schwieriger zu beantworten und kann pädagogisch durchaus bei der Unterstützung von gemeinsamen Interaktionen bzw. Konfliktlösungen genutzt werden, wenn es um Ausgrenzung oder Integration geht. Ytterhus (2011) bezeichnet Situationen, in denen Kinder eine Verhaltensweise oder ein Tun eines anderen Kindes für unerwünscht halten als, instabil. Instabil bedeutet zu wissen, was nicht erwünscht ist, aber nicht zu wissen, was getan werden kann um dem unerwünschten Verhalten anderer Kinder in dieser Situation zu begegnen, ohne selbst Verbotsregeln zu brechen oder sich gemein zu verhalten. *„Das etwas instabil ist, bedeutet, dass es leicht geändert werden kann, sowohl zum Besseren als auch zum Schlechteren. Die Membran zwischen inkludierendem und exkludierendem Umgang ist dünn“* (Ytterhus, 2011, 127). Um die instabile Lage pädagogisch qualitativ nutzen zu können, sind praktische Hilfen oder Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen im Rahmen der Personalentwicklung nötig. Hier wird deutlich, dass Inklusion als pädagogische Herausforderung erkannt wird.

Ein „Hilfsmittel“ das jede Einrichtung für sich nutzen kann ist der „Index für Inklusion“ (Booth, Ainscow, Kingston, 2010). Dieser Index ist ursprünglich für Schulen entwickelt worden und wurde wegen seines Erfolges auch in einer Version für Kindertageseinrichtungen ausgearbeitet.

6. INDEX für Inklusion

Wir alle sind Teile unserer Gesellschaft. Wir alle brauchen Bildung. Bildung bestimmt die Entwicklungs – und Handlungschancen jedes und jeder Einzelnen in Beruf, Privatleben und als Bürger. Davon hängt die Zukunftsfähigkeit unserer Gesellschaft ab. Das ist ein Teil des von mir an den Anfang dieser Arbeit gestellten Zitates aus dem 2. Bildungsbericht 2006. Alle, die einen pädagogischen Beruf ausüben, haben diesen Beruf aus bestimmten Gründen gewählt. Man kann davon ausgehen, das die Intention einen pädagogischen Beruf zu wählen darin liegt, mit Kindern und/oder anderen Menschen und Kollegen zusammen auf dem Betreuungs-, Bildungs- und Erziehungswesen etwas zu bewirken, mit Kindern leben zu wollen und sie ein Stück auf ihrem Lebensweg zu begleiten. Um den Beruf einer Pädagogin/eines Pädagogen sinnvoll und zufriedenstellend ausführen zu können, bedarf es qualitativer Strukturen und qualitativ guter Institutionen, um pädagogisch qualitativ und zufriedenstellend arbeiten zu können. Denn genau hier müssen die Herausforderungen der veränderten Bildungsorte und Lernwelten konkret angenommen und umgesetzt werden.

Das Bildungswesen ist immer in Bewegung, es verändert sich entsprechend der geltenden und sich veränderten Werte, Haltungen, Ansprüche und neusten Forschungsergebnisse der jeweiligen Generationen. Das zur Zeit aktuellste Thema, ist das der Inklusion, basierend auf den oben ausgeführten rechtlichen Grundlagen. Ob und wie rechtliche Grundlagen umgesetzt werden hängt von vielen Faktoren ab.

Der erste Faktor hängt von der eigenen Einstellung, der eigenen Haltung zu Vielfalt und Inklusion in pädagogischen Einrichtungen und der eigenen Umgebung ab. Nehme ich im Alltag Menschen mit Behinderung wahr? Sehe ich sie im Bus, der U-Bahn oder im Theater? Sehe ich manchmal Kinder im Rollstuhl auf einem Spielplatz? Sehe ich Menschen mit Behinderung im Supermarkt? Und wenn ich einen Menschen mit

Behinderung sehe, wie reagiere ich dann eigentlich? Bin ich verunsichert, kann ich jemanden ansprechen und fragen, ob Hilfe notwendig ist? Grenze ich selbst Menschen ohne offensichtliche Behinderung aus durch Vorurteile oder ohne es zu merken? Die Frage ist, wie stark ist unser alltägliches Bild geprägt von der menschlichen Vielfalt? Wie nehmen wir sie selbst wahr.

„Inklusion beginnt mit der Wahrnehmung von Unterschieden zwischen Kindern und Jugendlichen, aber sie sorgt auch für gemeinsame Erfahrungen“ (Booth et al, 2006, 13)

Ein weiterer wichtiger Faktor ist dann die Umsetzung der Theorie in die Praxis. Ein hilfreiches Instrument, die pädagogische und gesellschaftliche Herausforderung zur Umsetzung der Inklusion in Kindertageseinrichtungen zu meistern, ist der von Booth, Ainscow und Kingston (2004) entwickelte, und von Hinz (2006) im Auftrag der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW), aus dem englischen übersetzte, Index für Inklusion, Lernen, Partizipation und Spiel in der inklusiven Tageseinrichtung.

Eine inklusive Tageseinrichtung ist eine für alle Kinder aus der Umgebung offene Einrichtung. Kinder haben ein Recht auf wohnortnahe Partizipation. Dabei meinen Inklusion und Partizipation nicht nur Kinder mit Beeinträchtigungen oder „sonderpädagogischem Förderbedarf“, wie „schwer erziehbar“, „auffällig“, „verhaltensoriginell“, „entwicklungsverzögert“, „lernschwach“, oder „lernbehindert“, sondern, den Anteil aller Kinder und auch Erwachsener zu steigern, die Ausgrenzungsmechanismen ausgesetzt sind. Die Verfasser des Index setzten sich dafür ein, „dass die Einrichtungen sich in größerem Maße auf die Vielfalt der Kinder und Jugendlichen in ihren Gemeinschaften ausrichten“ (vgl. Booth et al./ Hinz, 2006, 10). Das Konzept des Index kann einen entscheidenden Beitrag dazu leisten, dass Inklusion in die Praxis umgesetzt werden kann.

Dafür wurden vier Schlüsselkonzepte entwickelt, Evaluationsmaterialien und Indikatoren- sowie Fragebögen ausgearbeitet, die zur praktischen Bearbeitung zur Verfügung stehen. Des weiteren wurden Hilfen zur Unterstützung der Prozessentwicklung erarbeitet. Denn Inklusion schließt Wandel ein, es ist ein unendlicher Entwicklungsprozess, so dass eine inklusive Einrichtung immer in Bewegung ist. Der Prozess verläuft spiralförmig in verschiedenen Phasen.

6.1. Die Anwendung des Index als Prozess in der Praxis

„Der Index-Prozess selbst trägt zur Entwicklung von Inklusion bei“ (Hinz, 2006, 24), er soll helfen, Wege zu finden, im Umgang mit Werten, Emotionen und Handlungen, die sich verändern können und helfen bei der sorgfältigen Reflexion, Analyse und Planung des weiteren Prozesses.

Der Prozess beginnt mit Phase 1 „Mit dem Index beginnen“. In dieser Phase wird ein Index-Team gebildet, das sich konkret um die ersten Fragen kümmert, sich einarbeitet und sensibilisiert und die Zusammenarbeit mit anderen Teams vorbereitet. Phase 2 befasst sich eingehend mit der Situation in der Einrichtung selbst. Erst dann wird in Phase 3 ein inklusiver Plan entworfen, mit dessen Hilfe die Prioritäten herausgearbeitet werden. In der 4. Phase sollten die Prioritäten das erste mal in die Praxis umgesetzt werden, um dann in Phase 5 evaluiert zu werden. Spiralförmig meint, dass nach Phase 5 die Einrichtungssituation erneut beleuchtet wird, um wiederum einen weiteren Plan zu

entwerfen, also einen nächsten Schritt einzuleiten, dem wiederum ein Praxisteil folgt, der erneut evaluiert wird. Auf diese Weise ist der Prozess sehr individuell an die Einrichtung anzupassen und es kann flexibel und in kleinen oder größeren Schritten reagiert werden.

Insgesamt besteht der Index aus vier Elementen:

- **Schlüsselkonzepte** um die Reflexion über inklusive Entwicklung zu fördern.
Die Schlüsselkonzepte helfen eine Sprache für Inklusion zu entwickeln und benennen konkret die Bereiche „Inklusion“, „Barrieren für Spiel, Lernen und Partizipation“, und „Unterstützung von Vielfalt“.
- Einem **Planungsrahmen** mit drei miteinander verwobenen Dimensionen und ihren Bereichen in Form eines gleichschenkligen Dreiecks, um den Zugang zu Evaluation und Entwicklung zu strukturieren. Die Dimension „Inklusive Kulturen entfalten“ wurde bewusst als Hypotenuse (Basis, c) ernannt, um ihre Bedeutung für die anderen Dimensionen „Inklusive Leitlinien etablieren“ und „Inklusive Praxis entwickeln“ zu betonen.
- **Evaluationsmaterialien**, die Indikatoren und Fragen enthalten um eine Evaluation aller Aspekte einer Einrichtung zu ermöglichen und dazu beizutragen, die Prioritäten für eine Veränderung zu identifizieren und umzusetzen.
- Der **Index-Prozess**, der in wie oben beschriebene fünf Phasen einzuteilen ist und Struktur für das Vorgehen in der Praxis bietet.

Um dem gesamten Index noch einmal einen Rahmen zu geben und den Begriff Inklusion in dessen Verständnis zu definieren und weiteres Interesse zu wecken noch ein Zitat:

„Inklusion in Bildungs- und Erziehungseinrichtungen der frühen Kindheit beschäftigt sich ebenso mit der Partizipation der Mitarbeiter/innen wie mit der Einbeziehung der Kinder und Jugendlichen. Partizipation schließt Lernen, Spiel oder Zusammenarbeit mit anderen ein. Es bedeutet: Beteiligung und Mitsprache an dem, was wir tun. Im Grunde geht es darum, um unser selbst Willen wahrgenommen, akzeptiert und wertgeschätzt zu werden.“ (Hinz, 2006, 13)

Dieser Satz beinhaltet gleichzeitig die Begründung wie auch die gesellschaftliche Herausforderung für den Umgang mit Inklusion.

6.2. Die Akzeptanz von Strukturen

Es gibt strukturelle Gegebenheiten, die nicht ad hoc geändert werden können, weil sie nicht in der eigenen Verantwortung liegen. Dabei geht es um Gebäudezugänge, Richtlinien für „Sonderpädagogischen Förderbedarf“ und Aufnahmekriterien. Diese Indikatoren können der Verantwortung nächst höherer Instanzen unterliegen, wie dem Träger der Einrichtung, oder der Kommune. Manche Einrichtungen oder Mitarbeiter kommen auch zu dem Schluss, sich zur Zeit mit bestimmten Problemen nicht selbst konfrontieren zu wollen. Eine dritte Variante, sich gerade jetzt nicht mit dem Index beschäftigen zu wollen betrifft den Charakter der Einrichtung. Separierenden Rahmenbedingungen folgt eine nicht inklusive Aufnahmepraxis. Daraus ergibt sich, dass nicht alle Kinder der Umgebung aufgenommen

werden, oder, dass spezielle Einrichtung nur für Mädchen oder Jungen bzw. kirchliche Träger zuständig sind. Hier wird empfohlen, die unbequemen Herausforderungen noch einmal zu überdenken, und sich Teilindikatoren herausuchen, wie z.B. die Zusammenarbeit zwischen Kindern und Mitarbeitern (vgl. Hinz, 2006).

Klein (2010) unterstützt die These, inklusive Erziehung sei auch von pädagogischen Fachkräften selbst zu initiieren, indem die eigene Haltung Auslöser zu der Bewältigung neuer Aufgaben und Herausforderungen im Elementar pädagogischen Bereich sei. Die rechtlichen Grundlagen und politischen Vorgaben müssen durch fach kompetentes - pädagogisches, sozialpädagogisches- und elementarpädagogisches – Handeln unterstützt und ergänzt werden: „Politisches Handeln und fach kompetentes Handeln müssen sich hier einander ergänzen, um zu nachhaltig wirksamen Kind-gerechten Veränderungen zu kommen“ (Klein, 2010, o.S.).

7. Inklusion braucht Professionalität

Wenn Inklusion als verbindliches Ziel in der frühkindlichen Bildung Erfolg haben soll, müssen Standards entwickelt werden, die qualitativ die strukturellen und inhaltlichen Bedingungen der frühkindlichen Bildungs- und Betreuungsangebote fördern und unterstützen. Die DUK (2009) appelliert deshalb an Bund und Länder unter anderem „verbindliche Qualitätsstandard für die Aus- und Fortbildung des in der frühkindlichen Bildung tätigen Personals zu entwickeln, den Anteil von Fachpersonal mit Hochschulabschluss zu erhöhen und interdisziplinäre Aus- und Fortbildung zu fördern“ (DUK, 2009, II.). Albers (2011) hat unter dem Aspekt der Inklusion in der frühpädagogischen Diskussion eine Analyse der Curricula der frühpädagogischen Studiengänge vorgenommen. Er ist zu dem Schluss gekommen, dass durch die Modulstruktur der meisten frühpädagogischen Studiengänge Bezug genommen wird zu den aktuellen Fragestellungen von Inklusion und „Diversity“. Die Implementierung dieser Studiengänge ist durchaus als ein Schritt auf dem Weg zu einem inklusiven Bildungssystem zu werten.

Platte (2010) entwickelte den Gedanken, Inklusion als Orientierungsrahmen für Qualitätsentwicklung in der Frühpädagogik zu etablieren. Dem spezifischen Problem der sozialen Aussonderung im deutschen Bildungssystem kann durch eine qualitative Begleitung in Form einer inklusiven Bildung sowohl individuellen als auch gesamtgesellschaftlichen Bildungsverläufen einen Lösungsansatz bieten. In einem Artikel (Zeitschrift für Inklusion, Nr.3, 2010) stellt Platte drei Beispiele³⁸ vor, in denen institutionsbezogene Entwicklungs- und Veränderungsprozesse innerhalb der einzelnen Einrichtungen und institutionsübergreifende Vernetzung und Übereinstimmung mit inklusiven Qualitätsentwicklungsmaßnahmen erfolgreich umgesetzt werden konnten. Als Qualitätsentwicklungsinstrument wurde in allen Projekten der oben vorgestellte „Index für Inklusion“ für Kindertageseinrichtungen eingesetzt. Platte (2010, o.S.) folgert aus den mit dem „Index“ gemachten Erfahrungen:

„Eine Orientierung der Frühpädagogik an der Leitidee der inklusiven Bildung setzt Maßstäbe für

38 AkadeMINIs, Fulda, Kindertagesstätte KiWi Wolperath, Projekt „Vielfalt gestalten“, Übergang vom Kindergarten zur Grundschule, Bonn Dransdorf

nachfolgende Bildungsabschnitte. Im Sinne einer an den Menschenrechten orientierten Bildung können in diesem Prozess die vier Strukturelemente [...] Verfügbarkeit, [...] Zugänglichkeit und Barrierefreiheit, [...] Annehmbarkeit, [...] Adaptierbarkeit eingelöst werden (vgl. Motakef 2006, 16). Die Aufmerksamkeit muss sich dabei gleichzeitig auf den quantitativen wie auf den qualitativen Ausbau frühkindlicher Bildung richten.“

Einige qualitative Merkmale sollen im Folgenden Abschnitt noch einmal besonders hervorgehoben werden.

7.1. Inklusive Pädagogik nach Annedore Prengel

Es kann nicht *die* inklusive Pädagogik geben, da Inklusion selbst als pädagogisches und gesellschaftliches Paradigma erst im Begriff ist sich zu etablieren und Inklusion selbst als Prozess verstanden werden muss. Um inklusive Pädagogik so konkret zu beschreiben wie möglich, schließe ich mich hierfür der Vorstellung von vier Ebenen an, die Prengel (2010, nach Klein u.a. 1987) wie folgt analysiert:

Die institutionelle Ebene

Auf dieser Ebene geht es um rechtliche Grundlagen, und die Ausgestaltung des Bildungs-, Betreuungs-, und Erziehungswesens durch die Kommunen, Länder und des Bundes nach entsprechenden Vorgaben durch die Ministerien auf den jeweiligen Konferenzen. Die Umsetzung der beschlossenen Gesetze und Empfehlungen liegt bei den einzelnen Einrichtungen und Institutionen nach Vorgaben und Möglichkeiten der jeweiligen Träger. (vgl. Kap.2)

Die Interpersonelle Ebene

Laut Prengel (2010) ist diese Ebene der Beziehungen nicht nur von zentraler Bedeutung, sondern auch durch ertragreiche und differenziert ausgewertete Forschungsvorhaben über interpersonelle Interaktionen gut dokumentiert.

Die interpersonellen Beziehungen finden zum einen zwischen Kindern untereinander, (vgl. Kap. 4, u.a. Peer-Groups) und zum anderen zwischen Kindern und Erwachsenen statt. Von besonderer Bedeutung ist dabei ein beobachtetes Verhalten von Kindern untereinander in sehr heterogenen Gruppen von behinderten und nicht behinderten Kindern. Auch Kron (2011, 199) bestätigt diese Bedeutung: „In der integrativen/inkluisiven Erziehung ließ und lässt der Einfallsreichtum der Kinder oft staunen, weil er Kooperation auch dort möglich macht, wo Erwachsene zunächst Hindernisse sehen“. Erwachsene sind sowohl Bezugspersonen aus dem Familien-, und Freundeskreis, wie Pädagogen und Fachkräfte des Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungswesens. Beziehungen unter Gleichaltrigen sollten auf keinen Fall der Eigendynamik in der Kindergruppe überlassen werden. Es ist kompetentes Handeln von Erwachsenen gefragt. In erster Linie sind das die Eltern und Familien der Kinder. Durch die Veränderung der Bildungsräume und Lernwelten der Kinder, hin zu institutionellen Orten, sind in diesen Situationen verstärkt pädagogische Fachkräfte gefragt.

Die didaktische Ebene

Als Didaktik bezeichnet Prenzel (2010) die Formen des Lehrens in unterschiedlichen Bildungsangeboten der Frühpädagogik, Schulpädagogik und Sonderpädagogik. Die Angebote werden entsprechend der Lehr- und Erziehungsformen als Empfehlungen, Lehrpläne und Förderpläne bezeichnet. Das Ineinandergreifen der verschiedenen didaktischen Angebote wurde in dieser Arbeit in Kap. 5.2.2 angesprochen, in dem es heißt, dass die Konzepte pädagogischer und sonderpädagogischer Ausrichtung miteinander kooperieren und sich gegenseitig ergänzen sollten. Prenzel (2010) erläutert mögliche reformpädagogische Ansätze, die individuelles Lernen ermöglichen und bereits allgemein anerkannt sind.³⁹ Aus meiner Sicht gibt es der Reihe von pädagogischen Konzepten einige hinzuzufügen, die für die inklusive Pädagogik anwendbar sind. Unter anderem Methoden der Projektarbeit (z.B. Stamer-Brandt, 2010) und Aktive Entwicklungsbegleitung im Kindergarten (Krenz, 2010).

Alle diesen didaktisch/methodischen Ansätzen ist gemein, dass sie das Kind entsprechend seiner Ausgangslage in den Mittelpunkt stellen. Das heißt: Vom Kind und seinen Bedarfen ausgehend die Lernumgebung räumlich, materiell und personell ausgestalten. Kinder als aktive Akteure ihrer eigenen Entwicklung begreifen und von einer Bildung, Betreuung und Erziehung „auf Augenhöhe zum Kind“ ausgehen. Ein weiterer Aspekt, der allen Ansätzen gemein ist, ist die Bedeutung des **Spiele**s, sowohl einzeln als auch in Gruppen. Besonders in Gruppenprozessen kann man gut den Grad des Miteinander oder Formen von Ausgrenzung beobachten.

Albers (2011) unterstützt diesen Aspekt deutlich, indem er die Erfüllung des Anspruchs einer inklusiven Frühpädagogik darin sieht, wie Kinder sich in Spielprozessen verhalten und welchen Zugang sie sich zu gemeinsamen Spielsituationen untereinander gewähren oder auch verweigern (vgl. Albers, 2011, 76 – 97).

Die professionelle Ebene

Auf dieser Ebene geht es um die personellen Ressourcen und die Bedeutung des professionellen Handelns der Fachkräfte im Umgang mit heterogenen Gruppen. Prenzel (2010) konstatiert hierfür zentrale Bausteine innerhalb der jeweiligen Einrichtungen:

Die multiprofessionelle Kooperation verschiedener pädagogischer Kompetenzen aus den Bereichen der sonder-, sozial- und fachpädagogischen Arbeit muss in einer Kindertageseinrichtung stattfinden. Das Spezialwissen wird durch die Zusammenarbeit von Fachkräften in einer Kita gebündelt und kann so von den Kindern ohne Ortswechsel in Anspruch genommen werden. Die Vorteile für die Kinder und deren Eltern einer inklusiv arbeitenden Kita sind ja genau die, der kurzen Wege, d.h. einer Pädagogik der Vielfalt für Kinder mit unterschiedlichen Ausgangslagen und ihren entsprechend individuellen Bedürfnissen in einer Institution.

Ein weiterer Baustein ist die Teamarbeit und Supervision der Fachkräfte innerhalb einer Einrichtung. Deren Inhalte sind die internen Absprachen und die Kommunikation, der Austausch über die einzelnen Kinder und der Gruppenprozesse, die in der jeweiligen

³⁹ Es sind dies: Die Montessoripädagogik, der Situationsansatz, die Reggiopädagogik, Anti-Bias-Approach und das Projekt Kinderwelten, um nur Einige zu nennen.

Einrichtung stattfinden.

Die Kooperation mit externen Partnern bezieht sich auf die Strukturen des Gemeinwesens, bestehend aus den in der Umgebung ansässigen Behörden, Vereinen und Bildungsorten, die den Kindern eine Erweiterung ihrer Lernwelten ermöglichen.

Als unerlässlich erweisen sich alle Formen der Zusammenarbeit der Einrichtung mit den Eltern und Familien der Kinder. Diese Zusammenhänge gelten in einschlägiger Literatur über pädagogische Konzepte als selbstverständlich.

Gerade im Früh-pädagogischen Bereich gehört das Beobachtungs- und Dokumentationswesen zu einem festen Bestandteil der Einrichtungen und ist seit Jahren gut etabliert. Die inhaltlichen Ausformungen werden zwischen den Trägern in unterschiedlichen Varianten vorkommen. Hier sei m.E. noch einmal der Hinweis auf den Index für Inklusion gegeben, an Hand dessen unter dem Aspekt der Vielfalt, Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren zu überprüfen und gegebenenfalls zu korrigieren und/oder erweitern sind.

Die Entwicklungs- und Leistungsinterpretationen, die Prengel erwähnt, sind gegebenenfalls ebenso unter dem Aspekt des individuellen Lernens noch einmal zu überprüfen.

Ein sehr aktueller und immens wichtiger Baustein der professionellen Ausübung pädagogischer Handlungen betrifft die Fortbildung. Dieser Aspekt kann hier nicht weiter ausgeführt werden, da er für sich gesehen ein komplexes Thema ist und immer im Bezug zur Qualifizierung des Personalwesens innerhalb pädagogischer Kindertageseinrichtungen zum tragen kommt. Auch hier sei auf den Index für Inklusion verwiesen.

Zusammenfassend kann zu den von Prengel konstatierten vier Ebenen inklusiver Pädagogik folgendes Zitat genannt werden:

„Inklusive Pädagogik verfügt über ausgeprägte Potenziale für jene Formen der Bildung, Erziehung und Betreuung in der Frühpädagogik, die der Heterogenität ihrer Adressaten gerecht werden wollen: Indem alle Kinder wohnortnah eine gemeinsame Einrichtung besuchen, haben sie die Chance, einander mit ihren verschiedenen Lern- und Lebensweisen sowie mit ihren gleichen Rechten kennenzulernen sowie anerkennen zu lernen. Damit verfügt inklusive Frühpädagogik über ein hohes demokratisches Potenzial, das dazu beitragen kann, Tendenzen der Ausgrenzung und Diskriminierung vorzubeugen. Allerdings muss dieses demokratische Potenzial in alltäglichen Interaktionen durch die Erziehenden sorgfältig kultiviert werden, da es nicht quasi naturwüchsig zwischen den Kindern zum Tragen kommt.“

(Prengel, 2010, 43).

7.2. Sonderpädagogische Aspekte inklusiver Pädagogik

Zu den aus der allgemeinen Pädagogik von Prengel genannten Ansätzen inklusiver Pädagogik, gibt es auch Bestrebungen seitens der sonderpädagogischen Fachrichtungen, miteinander zu kooperieren. Platte (2009) konstatiert, dass das Wissen, die Kompetenzen und Erfahrungen aus dem sonderpädagogischen Bereich in bildungspolitischen Diskussionen nicht genug beachtet würden. So berichtet Platte (2009) über durchaus positive Ergebnisse aus Begleitstudien zu Schulversuchen und zur Umsetzung integrativen Unterrichts. Bezogen auf die Leistungs- und Sozialentwicklung von behinderten und nicht

behinderten Schülern zeigten sich positive Auswirkungen. Diese ergäben sich aus dem hohen Anregungspotenzial von heterogenen Lerngruppen. Dieses geschehe durch einen bewussten Umgang mit verschiedenen Lernausgangslagen und der Kooperation von Sonder- und Allgemeinpädagogik. Auch Myschker (2009) betont, dass Schlüsselqualifikationen der Sonderpädagogik die Lernprozesse *aller* Lernenden unterstützen. Solche Schlüsselqualifikationen sind bereits mit dem Prinzip des Offenen Unterrichts in Kap. 5.2.2 beschrieben worden.

7.3. Empfehlungen

Die folgenden Empfehlungen für die praktische Arbeit unter einem inklusiven Bildungs- und Erziehungsverständnis erheben keinesfalls den Anspruch auf Vollständigkeit, sie sollen aufmerksam machen auf schon bestehende Konzepte und anregen, sich der eigenen pädagogischen Haltung bewusst zu werden. Es werden in losem Zusammenhang vorab einige Ansätze vorgestellt.

- Elementar pädagogische Fachkräfte können nicht warten, bis alle Voraussetzungen geschaffen sind. Im Rahmen ihrer Möglichkeiten sollte gezeigt werden, wie inklusive Erziehungs- und Bildungsarbeit gelingen kann (vgl. Klein, 2010, siehe auch Hinweis im Index für Inklusion, 2006: „einfach anfangen“)
- Kron (2006) benennt als Leitprinzip für eine gemeinsame Sozialisation aller Kinder auch den Abbau von Barrieren, die sie als Ursache für Probleme bei der Integration/Inklusion nennt, da diese die Entfaltung der Kinder in ihren jeweiligen Besonderheiten behindern. Als Barrieren kommen strukturelle wie auch psychisch subtile Barrieren in Frage, die eine dichotome Trennung in normal und nicht normal bzw. störend bewirken. Ebenfalls ethnisch kulturelle Barrieren, wie auch die bekannten sozial-ökonomischen Barrieren.
- Da Sozialisationserfahrung in der Gruppe immer ein dynamischer Prozess ist, sollten Kinder sich in verschiedenen Positionen innerhalb einer Gruppe erleben können. Ein Kind kann sich durchaus in einer Rolle als störend, aber in einer anderen Situation als hilfsbereit verhalten.
- Dittrich (2011) stellt gemeinsame Methoden von verschiedenen Ansätzen heraus, wie die Beachtung der Eigenaktivität des Kindes als Akteur, und die Entwicklungsfähigkeit eines jeden Kindes und unterstreicht die Wichtigkeit von Unterstützung der schrittweisen Entwicklung von Autonomie, indem Kinder sich die Welt auf experimentelle Weise erschließen.
- Pädagogen sollten aus ihrer Kenntnis über den bisherigen Entwicklungsweg des Kindes die Fähigkeiten und Interessen der Kinder kennenlernen wollen.
- Ein bedeutsame Rolle kommt dem kindlichen Spiel zu, das sich wie ein „Roter Faden“ durch viele kindheitspädagogische Methoden zieht.

Ein sehr interessanter Leitfaden für pädagogisches Handeln ist von Petra Stamer-Brandt (2010) herausgegeben worden. Es geht darum, wie Projektarbeit geplant, durchgeführt und dokumentiert werden kann. Ausgehend von einem humanistischen Bild vom Kind, das nicht als defizitäres Wesen verstanden wird, sondern als ein fragendes, interessiertes und mit unterschiedlichen Bedürfnissen ausgestattetes Kind, wird einer ganzheitlichen und inklusiven Pädagogik der Vorzug gegeben. Das beinhaltet gleichzeitig die eigene Rolle als Pädagoge dahingehend zu verstehen, sich selbst nicht als allwissend zu verhalten, sondern sich mit den Kindern gemeinsam auf den Weg der Wissenserkundung zu machen. Auch Stamer-Brandt geht davon aus, dass die Kita, neben der Familie zunehmend zu einem der wichtigsten Erfahrungs- und Lernort für Kinder geworden ist. Es wird außerdem, unter anderem, darauf aufmerksam gemacht, dass Projekte eine inklusive Pädagogik möglich machen. Projekte entstünden aus dem Handlungsbedarf von Betroffenen, sie seien partizipativ, kooperativ und solidarisch und deshalb immer demokratisch.

Mit Armin Krenz (2010) möchte ich eine weitere Empfehlung aussprechen. Es handelt sich um das Buch „Was Kinder brauchen – Aktive Entwicklungsbegleitung im Kindergarten“. Hier geht es um den Kindergarten als einen Ort der Wertschätzung, des Vertrauens, der Akzeptanz angstfreier Entwicklung, erfahrbarer Demokratie und mehr. Hier wird der Begriff Inklusion nicht genannt, es ist das praktische Tun, das einem inklusiven Konzept folgt.

Ein in Hamburg bestehendes Inklusionsmodell ist das „Bildungshaus Lurup“. Dieses Bildungshaus ist eine Kooperation, die aus einer Kindertagesstätte und einer Grund- und Ganztagschule besteht. Hier leben und lernen behinderte und nicht behinderte Kinder gemeinsam an einem Ort.

8. Inklusion – nur eine rechtlich verordnete Reform für ein verändertes Bildungswesen? Fazit

Mit der Ratifizierung der UN-Konventionen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen 2009 hat Deutschland sich verpflichtet, ein inklusives Bildungswesen zu gestalten. Das ist für Deutschland ein großer Schritt, weg von einem nach wie vor selektiven und dichotomen Bildungssystem, hin zu einem inklusiven, von Vielfalt und gleichberechtigtem Bildungszugang für alle Menschen geprägtem Bildungswesen. Die Kultusministerkonferenz (KMK, 2010/ 2011) stellt fest, dass in Deutschland zur Zeit grundlegende Veränderungen im Bildungswesen umgesetzt werden. In dieser Arbeit wird durch eine Erläuterung der Besonderheiten des deutschen Bildungswesens geklärt, welchen Stellenwert Bildung und Erziehung in der Gesellschaft haben. Ausgehend von einem tradierten Familienmodell wird die Trennung von Bildungsarten und Lernwelten für Kinder beschrieben. Des weiteren besteht ein dichotomes Bildungssystem, das Menschen mit Behinderung und nicht behinderte Menschen durch einen getrennten Bildungsverlauf beschreibt. Die Bestrebungen, allen Menschen einen gleichberechtigten Zugang zu allen öffentlichen Bildungsinstitutionen zu gewähren und so die Bildungschancen für jeden Einzelnen insgesamt zu erhöhen, stellt alle an der Umsetzung daran beteiligten Fachkräfte vor große Herausforderungen. Eine Gesellschaft mit den ihr zu eigenen demokratischen Fundamenten aus Werten und Haltungen und das dazugehörige Bildungswesen stehen in

ihrer Entwicklung in einem sich ständig veränderndem, von einander abhängigem Prozess.

In dieser reziproken Beziehung von Bildung und Gesellschaft, ist es für pädagogische Fachkräfte eine Herausforderung, den Paradigmenwechsel innewohnenden Veränderungen Rechnung zu tragen. Ohne eine Verbesserung von Rahmenbedingungen entstand zum Beispiel eine stark erhöhte Anforderung, auf Grund der zunehmenden Anzahl von Kindern mit problematischen Ausgangslagen, diesen gerecht zu werden. Die Bildung und Erziehung von Kindern wird zunehmend in den Bildungsorten der öffentlichen Institutionen geleistet. Gleichzeitig haben sich die Qualitätsstandards erhöht, wobei in dieser Arbeit der Fokus auf den Ausbau frühkindlicher Bildungs- und Betreuungseinrichtungen gelegt wurde. In diesem Bereich sind die Entwicklungen hinsichtlich von Quantitäts- und Qualitätsstandards noch relativ neu und demzufolge wenig erforscht. Gerade für diesen Bereich bestehen deshalb Chancen Barrierefreiheit bei der Planung von neuen Kitas oder Räumen von Anfang an zu bedenken.

Ein Anliegen dieser Arbeit ist es, zu zeigen, wie die schon bestehenden Möglichkeiten der Integrationsbewegung aus den 70er und 80er Jahren des 20. Jahrhunderts, genutzt werden können, und dass die Gemeinsamkeiten von integrativen und inklusiven Methoden und Konzepten miteinander verbunden werden können. Eine besondere Schwierigkeit besteht jedoch in der Anerkennung und Veränderung von Unterschieden zwischen Integration und Inklusion. Der gravierende Unterschied besteht darin, dass Barrieren, die einen Zugang zum allgemeinen Betreuungs-, Bildungs- und Erziehungswesen für Menschen mit besonderen Bedürfnissen bestehen, abgebaut werden müssen. Barrieren können sowohl in physischer als auch in psychischer Form bestehen. Für die praktische Umsetzung von Inklusion heißt das, dass sich nicht die Kinder mit ihren Bedürfnissen auf eine Einrichtung einstellen und verändern müssen, sondern dass die Einrichtungen sich, entsprechend der Bedürfnisse von allen Kindern, vorbereiten und anpassen müssen. Eine Anpassung der Einrichtungen betrifft sowohl bauliche, räumliche, materielle, wie auch personelle Maßnahmen zur Veränderung. Die personellen Veränderungen basieren auf einer Verstärkung der Kind-Fachkraft Relation, aber auch auf einer qualifizierten und reflektierten Ausbildung zur Akzeptanz von Vielfalt. Eine Akzeptanz von Vielfalt fängt bei der eigenen Haltung und Bereitschaft für „anders sein“ an.

Es werden in der vorliegenden Arbeit verschiedene Instrumente für eine Anwendung inklusiver Praxis vorgestellt, hierbei handelt es sich zum einen um eine ausgewählte Methode aus dem Bereich der Sonderpädagogik, die der Offenen Arbeit. Zum anderen um den Index für Inklusion, der ein besonderes Entwicklungsinstrument zur Begleitung von Inklusion darstellt. Dieser wurde in Großbritannien speziell als Begleitungs-, Entwicklungs- und Evaluationsinstrument entwickelt und ist mehrfach erfolgreich umgesetzt worden. Die in dieser Arbeit vorgestellte Version wurde speziell für Kindertageseinrichtungen konzipiert. Als Anregung und „Mutmacher“ sollen die angefügten Ansätze und Publikationen zweier Autoren dienen.

Der Weg zu einer Gesellschaft, die über ein inklusives Bildungssystem verfügt und all ihren Kindern und Jugendlichen gute Bildungschancen ermöglicht, unabhängig von Geschlecht, ethnischer Zugehörigkeit, Religion, besonderen Lernbedürfnissen, sozialen oder ökonomischen Voraussetzungen, ist unter einem Dach von rechtlichen Grundlagen und auf dem Fundament von Werten und Haltungen dabei, ein stabiles bildungspolitisches Haus zu bauen.

9. Anhang

Index für Inklusion, ein im Auftrag der Karg-Stiftung für Hochbegabtenförderung von Prof. Christa Schenz erarbeiteter Index für inklusive Begabungsförderung, 2009

Erster Zugang: Index für Inklusion

Im Auftrag der Karg-Stiftung für **Hochbegabtenförderung** erarbeitet Prof. Christa Schenz von der Universität Karlsruhe einen „Index für inklusive Begabungsförderung“. Die Idee besteht darin, den Schulen ein Analyse- und Gestaltungsinstrument an die Hand zu geben, mit dem sie ihre Schule schrittweise zu einer „inklusive Schule“ umwandeln und ihren Fortschritt überprüfen können. Nachfolgend gebe ich die Kernpunkte wieder. Der komplette Index kann über die Karg-Stiftung (Dr. Olaf Steenbuck) bezogen werden.

Inklusive Kulturen etablieren:

- Jeder an der Schule Beschäftigte steht Andersartigkeit offen gegenüber
- Jeder der an der Schule beschäftigten kann neue Ideen einbringen
- Jeder, der an der Schule beschäftigt ist, kennt die wesentlichen Leitziele der Schule
- Jeder nimmt an Weiterbildungsangeboten zu begabungsförderndem Unterricht teil

Inklusive Strukturen entwickeln:

- An der Schule finden Veränderungen im Sinne eines begabungsförderlichen Unterrichts statt
- Die Schule unterstützt Begabungsförderung an der Schule
- Jeder wird angeregt, seinen Unterricht im Sinne begabungsförderlichen Unterrichts offenzulegen
- Jeder kann Leitlinien mit entwickeln
- An der Schule wird inter fakultativ zusammengearbeitet

Inklusive Praktiken entwickeln:

- Die Schule hat ein ausgewiesenes Begabungsprofil
- Die Schule sichert Begabungsförderung und gibt Wissen weiter
- Jeder an der Schule bemüht sich, seinen Unterricht im Sinne begabungsförderlichen Unterrichtens zu gestalten. Jeder kann sich mit den Leitlinien seiner Schule identifizieren

Inklusive Praktiken sichern und evaluieren:

- In der Schule werden laufend Aufzeichnungen und Rückmeldungen über strukturelle und inhaltliche Innovationen im Rahmen der Begabungsförderung gemacht
- Leitbild als auch Schulkonzept sind transparent nachvollziehbar
- In der Einrichtung werden Leitbild und Schulkonzept kontinuierlich fremd und selbstevaluiert.

9.1. Tabellen

Tabelle 1: Gesetze für Menschen mit Behinderung

1938	Gesetzliche Unterscheidung in „Schulbildungsfähige“ und „Schulunbildungsfähige“	Wurde nach 1948 noch in die Schulgesetze der Länder übernommen
1948	UN-MENSCHENRECHTSERKLÄRUNG, Allgemeine Erklärung der Menschenrechte	Art.1: „Alle Menschen sind frei und gleich an Würde und Rechten geboren“
1949	GG	Art.1 Menschenwürde
1960	2.KMK „Denkschrift zur gesetzlichen Verankerung der Schulpflicht für alle Kinder“	Wird vorgelegt, dennoch keine Beschlussänderung
1961 **	Bundessozialhilfegesetz (BSHG)	
1968	„Internationale Liga von Vereinigungen zugunsten geistig Behinderter“	Deklaration der allgemeinen und besonderen Rechte der geistig Behinderten
1971	KMK „Das Recht auf Bildung in der Schule“ für Geistig Behinderte	S.o. Wird erst jetzt, nach 11 Jahren, beschlossen
1974	Werkstätten- Verordnung §41, Art.2 des SGB IX,	„Behinderte Menschen haben ein Recht auf Arbeit und berufliche Eingliederung“
1974	Aufhebung des Sterilisationsgesetzes von 1934	...“zur Vermeidung erbkranken Nachwuchses“
1974 **	BSHG, 3. Änderungsgesetz	§40(1)2a: Anspruch auf heilpädagogische Hilfen für Kinder, die noch nicht im schulpflichtigen Alter sind.(Es entfällt die Bestimmung „ab dem dritten Lebensjahr“.)
1981	UN- 1. Internationales Jahr der Behinderten	Motto: „Integration statt Isolation“
1990	Kinder-und Jugendhilfegesetz (KJHG)	
1994	Art. 3, Abs. 3, Satz 2, GG: Niemand darf wegen seiner Behinderung benachteiligt werden	Art.3: Gleichheit vor dem Gesetz
1999 **	BSHG	§93, Notwendigkeit von Leistungs-, Vergütungs- und Prüfvereinbarungen mit Prüfung der Wirtschaftlichkeit und Qualität der Leistung
2001*	Leistungen zur Teilhabe, SGB IX Wunsch- und Wahlrecht, SGB IX	§ 1: Leistungen für Behinderte und von Behinderung bedrohte Menschen, um ihre Selbstbestimmung und gleichberechtigte teilhabe am Leben in der Gesellschaft zu

		fördern, Benachteiligungen zu vermeiden oder ihnen entgegenzuwirken § 9: Entscheidung über die Ausführung der Leistungen wird berechtigten Wünschen entsprochen, „persönliche Lebenssituation
2002	Behindertengleichstellungsgesetz (BGG)	Ziel dieses Gesetzes ist es, die Benachteiligung von behinderten Menschen zu beseitigen
2005*	Eingliederungshilfegesetz SGB XII	Eine drohende Behinderung zu verhüten oder eine Behinderung oder deren folgen zu beseitigen oder zu mildern und die behinderten Menschen in die Gesellschaft einzugliedern
2006	Allgemeines Gleichbehandlungsgesetz (AGG)	Antidiskriminierungsgesetz
2009	UN- Konvention „Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen“	Art. 8: Menschen mit Behinderung unabhängig von Art und Schwere der Behinderung als gleichberechtigte und vollwertige Bürgerinnen und Bürger des jeweiligen Landes anzuerkennen. Abbau von Vorurteilen. Art. 19: Unabhängige Lebensführung und Teilhabe an der Gemeinschaft Art. 24: Erziehung/ education Einforderung eines integrativen Erziehungssystems/ inclusive education system auf allen Ebenen und lebenslanges Lernen
2010/12	Hamburger Schulgesetz (HmbSG)	§1: Recht auf schulische Bildung
*	Entnommen aus: Inklusion, Leitorientierung der Politik für Menschen mit Behinderung in Schleswig-Holstein	Alle inklusive, MfASG des Landes Schleswig- Holstein
**	Entnommen aus: Sohns, 2000, 119, 123	Frühförderung

Tabelle 2: Gesetze zur Betreuung, Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen

1948	UN-MENSCHENRECHTSERKLÄRUNG, Allgemeine Erklärung der Menschenrechte	Art. 26, Abs.1: Jeder hat das Recht auf Bildung. Abs.3: Die Eltern haben ein vorrangiges Recht, die Art der Bildung zu wählen, die ihren Kindern zuteil werden soll
1990	SGB VIII	§22 Grundsätze der Förderung

		§24 Anspruch auf Förderung in Tageseinrichtungen und in Kindertagespflege
1994	UN-Salamanca Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse	Art.52: Die Inklusion von Kindern und Jugendlichen mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen wäre erfolgreicher(...) Frühförderung, um die Bildungsfähigkeit aller Kinder zu erweitern,...
1991-2012	Ausführungsgesetze der Länder zu Tageseinrichtungen für Kinder- Kitagesetze	16 verschiedene Entwürfe
2001	SGB IX	§ 4, Abs. 3: Leistungen (...) Kinder nicht von ihrem sozialen Umfeld getrennt und gemeinsam mit nicht behinderten Kindern betreut werden können.
2004	TAGESBETREUUNGsausbaugesetz TAG	Bedarfsgerechtes Angebot für Kinder unter drei Jahren Qualitätsmerkmale in Tageseinrichtungen und Kindertagespflege Aufwertung zu einer qualitativ gleichrangigen Alternative, Sicherung des weitergehenden Ausbau der Kinderbetreuung in den alten Bundesländern Landesvorbehaltsrecht und Öffnungsklausel
2004	Beschluss der KMK: Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen	Gewährleistung frühkindlicher Bildung
2006	Hamburger Behörde für Soziales, Familie, Gesundheit und Verbraucherschutz	Hamburger Bildungsempfehlungen für die Bildung und Erziehung von Kindern in Tageseinrichtungen
2006	UN-Generalversammlung. Bericht des Sonderberichterstatters für das Recht auf Bildung, Vernor Munoz über seinen Besuch in Deutschland	Der Sonderberichterstatter stellt fest, dass die erfolgreiche Reform des gesamten deutschen Bildungssystems als Ganzes sowohl inhaltlicher als auch struktureller Reformen bedarf. Selektives Bildungssystem; frühkindliche Unterstützung; Einbeziehung behinderter Menschen.

Tabelle 3: Gesetze über die Rechte von Kindern

1948	UN-MENSCHENRECHTSERKLÄRUNG, Allgemeine Erklärung der Menschenrechte	
1959	Erklärung der Rechte des Kindes	
1990	UN-KINDERRECHTSKONVENTIONEN	Art. 28: Recht auf Bildung; Schule; Berufsausbildung auf Grundlage der Chancengleichheit Art. 29: Die Bildung des Kindes in Bildungseinrichtungen muss darauf gerichtet sein die Persönlichkeit, die Begabung und die geistigen und

		körperlichen Fähigkeiten des Kindes voll zur Entfaltung zu bringen
1992	In Kraft treten der Kinderrechtskonventionen in Deutschland	
2001	SGB IX	§19, Abs. 3: Bei Leistungen an behinderte oder von einer Behinderung bedrohter Kinder wird eine gemeinsame Betreuung behinderter und nicht behinderter Kinder angestrebt

9.2. Literaturliste

Albers, Timm, 2011: Mittendrin statt nur dabei. Inklusion in Krippe und Kindergarten, Ernst Reinhardt Verlag, München, Basel

Booth, Tony/ Ainscow, Mel/ Kingston, Denise, 2006: Index für Inklusion (Tageseinrichtungen für Kinder) – Lernen, Partizipation und Spiel in der inklusiven Kindertageseinrichtung entwickeln, Frankfurt am Main

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ, Hrsg.), 2005: Zwölfter Kinder- und Jugendbericht, Berlin

Dilk, A., Dupuis, A., 2011: Auf dem Weg zu einer inklusiven Tagesstätte, GEW-Hauptvorstand, Frankfurt/Main

Hinz, Andreas 2002: In der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? Zeitschrift für Heilpädagogik 53

Klee, Ernst, 1979: Behinderten-Report, Fischer-Taschenbuch-Verlag, Frankfurt/Main

Krenz, Armin, 2010: Was Kinder brauchen. Aktive Entwicklungsbegleitung im Kindergarten, Cornelsen Verlag Scriptor, Berlin

Kreuzer, Max, Ytterhus, Borgunn (Hrsg.), 2011: "Dabeisein ist nicht alles", Inklusion und Zusammenleben im Kindergarten, Ernst Reinhardt Verlag, München

Kron, Maria, Papke, Birgit, Windisch, Marcus (Hrsg.), 2010: Zusammen aufwachsen. Schritte zur frühen inklusiven Bildung und Erziehung, Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn

Kron, Maria, Papke, Birgit, 2006: Frühe Erziehung, Bildung und Betreuung von Kindern mit Behinderung. Eine Untersuchung integrativer und heilpädagogischer Betreuungsformen in Kindergärten und Kindertagesstätten, Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn

Motakef, Mona (2006): Das Menschenrecht auf Bildung und der Schutz vor Diskriminierung. Eine Studie über Exklusionsrisiken und Inklusionschancen im deutschen Bildungssystem. Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte, in Platte, Andrea, 2010: Inklusion als Orientierungsrahmen für Qualitätsentwicklung in der Frühpädagogik, Zeitschrift für Inklusion, Nr. 3

- Myschker, Norbert, 2009: Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen. Erscheinungsformen – Ursachen – Hilfreiche Maßnahmen, Kohlhammer Verlag, Heil- und Sonderpädagogik, Stuttgart
- Prenzel, Annedore, 2010: Inklusion in der Frühpädagogik. Bildungstheoretische, empirische und pädagogische Grundlagen. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF), Herausgeber: Deutsches Jugendinstitut e.V. (DJI), München
- Schwarzer, Alice (Hrsg.) 20.01.1977: Emma, Zeitschrift für Frauen von Frauen. EMMA-Frauenverlags GmbH
- Sohns, Armin, 2000: Frühförderung entwicklungsauffälliger Kinder in Deutschland, Beltz Verlag, Weinheim und Basel
- Stamer-Brandt, Petra, 2010: Projektarbeit in Kita und Kindergarten, Herder Verlag Freiburg
- Textor, Martin R. 2006: Bildung im Kindergarten . Zur Förderung der kognitiven Entwicklung, MV Verlag, Münster
- Wasserfall, Ulrike, 2009: Rhythmik zur Förderung der frühen Bildung in der Kindheit, schriftliche Hausarbeit im Rahmen des Studienganges Bildung und Erziehung in der Kindheit, HAW, Hamburg
- Wasserfall, Ulrike, 2011: Die Veränderung der Bildungsorte und Lernwelten der frühen Kindheit in Deutschland. Phänomenologie der gesellschaftlichen Sicht auf Bildung im Wandel der Zeit , schriftliche Hausarbeit im Rahmen des Studienganges Bildung und Erziehung in der Kindheit, HAW, Hamburg

9.3. Quellenverzeichnis

- Albers, Timm, Inklusion in den frühpädagogischen Studiengängen, 2011: Zeitschrift für Inklusion, Nr. 3
<http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/122/120> ((08.03.2012)
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung, BMBF 2008, Bildung in Deutschland
<http://www.bildungsbericht.de/zeigen.html?seite=6153> (12.03.2012)
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung, BMBF 2010, Bildung in Deutschland
<http://www.bildungsbericht.de/zeigen.html?seite=8400> (12.03.2012)
- Becker–Stoll, Fabienne, Dr, Wie lernen Kinder in den ersten Lebensjahren – Entwicklungspsychologische und bindungstheoretische Grundlagen, 2007: Fachkongress „Bildung und Erziehung in Deutschland“ IFP, Abstractband (PDF-Dokument, 360KB), Folie 8
<http://www.ifp.bayern.de/veranstaltungen/fachkongress.html> (12.03 2012)
- Behindertenbericht, 2009
<http://www.bmas.de/DE/Service/Publikationen/a125-behindertenbericht-2009.html>
 (14.03.2012)

BertelsmannStiftung 2008, Studie: Besuch einer Kinderkrippe führt zu größeren Bildungschancen
http://www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xchg/SID-5586E669-8E0FD18A/bst/hs.xsl/nachrichten_95997.htm (16.03.2012)
und http://www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xchg/bst/hs.xsl/nachrichten_85558.htm
(06.04.2012)

Bildungsbericht, 2. 2008 (Zitat S.6)
<http://www.bildungsbericht.de/zeigen.html?seite=6153> (15.03.2012)

Bildungshaus Lurup: Kindertagesstätte Moorwisch & Schule Langbargheide, 22547 Hamburg
<http://schule-langbargheide.hamburg.de/index.php/article/detail/285> (28.04.2012)

BSG der Freien und Hansestadt Hamburg: Die Entwicklung der Teilgabe von Menschen mit Behinderungen in Hamburg, 2008
<http://www.hamburg.de/veroeffentlichungen-behinderung/115194/bericht-behinderung.html>
(27.03.2012)

Burow, Olaf-Axel, Begabtenförderung, 2009: „Wir machen Schule schlau“, Netzwerk Begabtenförderung, Hamburg e. V.
<http://www.awol-individuelleslernen.de/index.php/inklusion/prof-burow-begabtenfoerderung/index-fuer-inklusion> (06.04.2012) und
<http://www.awol-individuelleslernen.de/index.php/inklusion/prof-burow-begabtenfoerderung> (28.04.2012)

Deutsche UNESCO Kommission e.V., 2009:
http://www.unesco.de/inklusive_bildung.html (16.03.2012)

Deutsche UNESCO Kommission e. V. 2011, Inklusive Bildung in Deutschland stärken
<http://www.unesco.de/reshv71-1.html> (06.03.2012)

Deutsche UNESCO Kommission e.V., 2009: Frühkindlichen Bildung inklusiv gestalten: Chancengleichheit und Qualität sichern
<http://www.unesco.de/reshv69-2.html> (16.03 2012)

Dilk, A., Dupuis, A., 2011: Auf dem Weg zu einer inklusiven Tagesstätte, GEW-Hauptvorstand, Frankfurt/Main, (Zitat S.3)

DJI
<http://www.dji.de/cgi-bin/projekte/output.php?projekt=965&Jump1=LINKS&Jump2=15>
(19.03.2012)

DJI Quantität braucht Qualität, Agenda für den qualitativ orientierten Ausbau der Kindertagesbetreuung für unter Dreijährige
www.dji.de/.../2009-06_Quantitaet_braucht_Qualitaet_DJI_Positionspapier.pdf - [Cached](#) – [Similar](#) (19.03.2012)

DJI Kinderforschung in Deutschland

www.dji.de/bulletin/d_bull_d/bull85_d/DJIB_85.pdf - [Cached](#) – [Similar](#) (19.03.2012)

Feyerer, Ewald, Offene Fragen und Dilemmata bei der Umsetzung der UN – Konvention, 2011: Zeitschrift für Inklusion, Nr.2

<http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/106/107> (12.03.2012)

Flieger, Petra, 2010: Übersetzung : Die Salamanca Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse UNESCO, 1994

<http://bidok.uibk.ac.at/library/unesco-salamanca.html> (06.04.2012)

Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Soziales, Familie, Gesundheit und Verbraucherschutz, 2008: Die Entwicklung der Teilhabe von Menschen mit Behinderungen in Hamburg

<http://www.hamburg.de/veroeffentlichungen-behinderung/115194/bericht-behinderung.html>
(05.04.2012)

GEW, Demmer, Marianne, 2010, Pressekonferenz in Hamburg

http://www.gew.de/Publikationen_Inklusion.html (06.04.2012)

GEW, Frankfurt am Main, 2006, Index für Inklusion (Tageseinrichtungen für Kinder) Lernen, Partizipation und Spiel in der inklusiven Kindertageseinrichtung entwickeln.

Eibeck, Bernhard, Gaines, Karin, Wrede, Sibylle (Redaktion), Hermann, Tessa, (Übersetzung), Heimlich, Ulrich, Hinz, Andreas, Wissenschaftliche Beratung

[http://www.google.com/url?](http://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=4&ved=0CE4QFjAD&url=http%3A%2F%2Fwww.eenet.org.uk%2Fresources%2Fdocs%2FIndex%2520EY%2520German2.pdf&ei=gH-JT6L9F8TMsgawn_TYcW&usg=AFQjCNH_HF2b6F9ygtc8EoF-2Ago2qlfdw)

[sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=4&ved=0CE4QFjAD&url=http%3A%2F%2Fwww.eenet.org.uk%2Fresources%2Fdocs%2FIndex%2520EY%2520German2.pdf&ei=gH-](http://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=4&ved=0CE4QFjAD&url=http%3A%2F%2Fwww.eenet.org.uk%2Fresources%2Fdocs%2FIndex%2520EY%2520German2.pdf&ei=gH-JT6L9F8TMsgawn_TYcW&usg=AFQjCNH_HF2b6F9ygtc8EoF-2Ago2qlfdw)

[JT6L9F8TMsgawn_TYcW&usg=AFQjCNH_HF2b6F9ygtc8EoF-2Ago2qlfdw](http://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=4&ved=0CE4QFjAD&url=http%3A%2F%2Fwww.eenet.org.uk%2Fresources%2Fdocs%2FIndex%2520EY%2520German2.pdf&ei=gH-JT6L9F8TMsgawn_TYcW&usg=AFQjCNH_HF2b6F9ygtc8EoF-2Ago2qlfdw)

[JT6L9F8TMsgawn_TYcW&usg=AFQjCNH_HF2b6F9ygtc8EoF-2Ago2qlfdw](http://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=4&ved=0CE4QFjAD&url=http%3A%2F%2Fwww.eenet.org.uk%2Fresources%2Fdocs%2FIndex%2520EY%2520German2.pdf&ei=gH-JT6L9F8TMsgawn_TYcW&usg=AFQjCNH_HF2b6F9ygtc8EoF-2Ago2qlfdw)

(14.04.2012)

Hamburger Schulgesetz (HmbSG), 2010/2012

<http://www.hamburg.de/schulgesetz/64412/start.html> (25.04.2012)

Hüwe, Birgit, Roebke, Christa, Elternbewegung gegen Aussonderung von Kindern mit Behinderungen: Motive, Weg und Ergebnisse, 2006: Zeitschrift für Inklusion, Nr.1

<http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/12/12> (11.03.2012)

Hamburger Schulgesetz von 1997, §1 recht auf schulische Bildung, geändert 21.09.2010

[http://www.landesrecht.hamburg.de/jportal/portal/page/bshaprod.psml?](http://www.landesrecht.hamburg.de/jportal/portal/page/bshaprod.psml?showdoccase=1&doc.id=jlr-SchulGHArahmen&st=lr)

[showdoccase=1&doc.id=jlr-SchulGHArahmen&st=lr](http://www.landesrecht.hamburg.de/jportal/portal/page/bshaprod.psml?showdoccase=1&doc.id=jlr-SchulGHArahmen&st=lr) (12.03.2012)

KiGGS bundesweite Studie zur Gesundheit von Kindern und Jugendlichen des Robert Koch- Instituts (Hrsg.) 2006, Berlin

http://www.kiggs.de/experten/erste_ergebnisse/elternbroschuere/index.4ml (06.03.2012)

Kinder-und Jugendbericht 13., 2009 (Zitat S.76)

Klein, Ferdinand, Auf dem Weg zur inklusiven Erziehung und Bildung in den Kindertagesstätten der Bundesrepublik Deutschland, 2010: Zeitschrift für Inklusion, Nr.3
<http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/73/77> (19.12.2011)

Kultusministerkonferenz (KMK). Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland 2010/2011
<http://www.kmk.org/dokumentation/das-bildungswesen-in-der-bundesrepublik-deutschland/dossier-deutsch/publikation-zum-download.html> (26.04.2012)

Kron, Maria, 25 Jahre Integration im Elementarbereich – ein Blick zurück, ein Blick nach vorn. 2006: Zeitschrift für Inklusion, Nr.1
<http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/16/16> (12.03.2012)

Kron, Maria, Ausgangspunkt Heterogenität. Weg und Ziel: Inklusion? Reflexionen zur Situation im Elementarbereich, 2010: Zeitschrift für Inklusion, Nr. 3
<http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/65/68> (19.12.2011)

Meijer, Cor J.W., Special Needs Education in Europe: Inclusive Policies and Practices, 2010: Zeitschrift für Inklusion, Nr.2
<http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/56/60> (19.12.2011)

Munoz, Vernor, Vereinte Nationen Generalversammlung: Bericht des Sonderberichterstatters für das Recht auf Bildung, Arbeitsübersetzung der GEW, 2006 (12.03.2012)
http://www.gew.de/Binaries/Binary29288/Arbeits%C3%BCbersetzung_M%C3%A4rz07.pdf

Papke, Birgit, Bildung und Bildungspläne in der Elementarpädagogik – Chancen für Inklusion, 2010: Zeitschrift für Inklusion, Nr. 3
<http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/66/71> (19.12.2011)

Platte, Andrea, Das Recht auf Bildung und das *besondere* Recht auf Bildung, 2009: Zeitschrift für Inklusion, Nr.2
<http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/36/43> (19.12.2011)

Platte, Andrea, Inklusion als Orientierungsrahmen für Qualitätsentwicklung in der Frühpädagogik, 2010: Zeitschrift für Inklusion, Nr. 3
<http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/64/67> (19.12.2011)

Schenz, Christa, Uni Karlsruhe, Index für Inklusion
<http://www.awol-individuelleslernen.de/index.php/inklusion/prof-burow-begabtenfoerderung/index-fuer-inklusion> (06.04.2012)

Sander, Alfred, 2004: Konzepte einer inklusiven Pädagogik, Zeitschrift für Heilpädagogik, Nr. 5

http://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CDMQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.uni-leipzig.de%2F~lbpaed%2Fwb%2Fmedia%2Fliteratur%2FSander%2520-%2520Konzepte%2520einer%2520inklusive%2520Pädagogik.pdf&ei=CISJT6LnHMPEswbS4IHZCw&usg=AFQjCNFIZk9bcv0-OrzG1Itd4IF2q_Lt0A (14.04.2012)

Schenz, Christa, 2009: Index für Inklusion, ein im Auftrag der Karg-Stiftung für Hochbegabtenförderung erarbeiteter Index für inklusive Begabungsförderung

<http://www.awol-individuelleslernen.de/index.php/inklusion/prof-burow-begabtenfoerderung/begabtenfoerderung-und-resignation> (06.04.2012)

Schumann, Brigitte, Inklusive Bildung in den nordischen Ländern im Kontext gesellschaftlicher Entwicklung, 2010: Zeitschrift für Inklusion, Nr.2

<http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/59/63> (19.12.2011)

Schür, Stephanie, Inklusion und Diversity Management – Perspektiven einer Pädagogik für alle Kinder, 2010: Zeitschrift für Inklusion, Nr. 3

<http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/68/72> (29.02.2012)

Seitz, Simone/ Korff, Natascha 2008: Förderung von Kindern mit Behinderung unter drei Jahren in Kindertageseinrichtungen. Abschlussbericht zur wissenschaftlichen Begleitung. Münster: Landschaftsverband Westfalen-Lippe (LWL)

<http://simone.seitz.uni-bremen.de/abgeschlossene-forschungsprojekte/integration-u3.html> (29.03.2012)

Sozialgesetzbuch VIII, 1990

http://www.gesetze-im-internet.de/sgb_8/ (12.03.2012)

Sozialgesetzbuch IX, 2001

http://www.gesetze-im-internet.de/sgb_9/_4.html (15.03.2012)

Spiewak, Martin, „Die Not ist riesengroß“ in ZEIT ONLINE. 2010

<http://www.zeit.de/2010/45/Inklusion-Schule-Kinder> (05.04.2012)

Tagesbetreuungsbaugesetz (TAG) des Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 2004: Gesetz zum qualitätsorientierten und bedarfsgerechten Ausbau der Tagesbetreuung und zur Weiterentwicklung der Kinder- und Jugendhilfe

<http://www.bmfsfj.de/BMFSFJ/Service/Publikationen/publikationen.did=20080.html> (12.03.2012)

Tagesausbaubetreuungsgesetz, Zweiter Zwischenbericht zur Evaluation des Kinderförderungsgesetzes, 2010

<http://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&ved=0CDUQFjAC&url=http%3A%2F>

<http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Broschuerenstelle/Pdf-Anlagen/Fkifoeg-zweiter-zwischenbericht%2Cproperty%3Dpdf%2Cbereich%3Dbmfsfj%2Csprache%3Dde%2Crwb%3Dtrue.pdf&ei=BIR0T-XcKczYsgbwoM2CDg&usg=AFQjCNE9msOavFvDKscu-dbF9iNFBWkiyw> (29.03.2012)

Trippel, Robert, Zur integrativen Betreuung von Kindern mit Behinderung im Krabbelstufenalter, 2010: Zeitschrift für Inklusion, Nr.3

UNESCO, Die Salamanca Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse, 1994, Übersetzung ins Deutsche von Flieger, Petra, 2010
<http://bidok.uibk.ac.at/library/unesco-salamanca.html?hls=p%E4dagogik> (15.12.2011)

UNICEF, 2009: Kurzinfo: Was ist die UN-KINDERRECHTSKONVENTION
<http://www.unicef.de/aktionen/kinderrechte20/kurzinfo-was-ist-die-un-kinderrechtskonvention/> (13.03.2012)

UN-KINDERRECHTSKONVENTIONEN
<http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/67/69> (12.03.2012)
<http://www.google.com/cse?cx=partner-pub-9300639326172081%3A1124340513&ie=UTF-8&sa=Search&q=UN-Kinderrechtskonventionen&hl=en#gsc.tab=0&gsc.q=UN-Kinderrechtskonventionen&gsc.page=1> (13.03.2012)

UN-Konventionen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen, 2007
<http://www.google.com/cse?cx=partner-pub-9300639326172081%3A1124340513&ie=UTF-8&sa=Search&q=Konventionen+%C3%BCber+die+rechte+von+menschen+mit+behinderung&hl=en#gsc.tab=0&gsc.q=Konventionen%20%C3%BCber%20die%20rechte%20von%20menschen%20mit%20behinderung&gsc.page=1> (25.04.2012)

UN-Konventionen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen, 2009
http://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=7&ved=0CGIQFjAG&url=http%3A%2Fwww.behindertenbeauftragter.de%2FSharedDocs%2FPublikationen%2FDE%2FBroschuere_UNKonvention_KK.pdf%3F__blob%3DpublicationFile&ei=b9hhT5rZCsJKswaa8dS5BQ&usg=AFQjCNGqQqHmASjJTJvB-dr6wIxn_64o3A (15.03.2012)

UN-Konventionen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen, Text und Erläuterungen, Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Soziales, Familie, Gesundheit und Verbraucherschutz, 2010
<http://www.hamburg.de/veroeffentlichungen-behinderung/2518382/un-konvention-behinderung.html> (26.03.2012)

Wenzel, Birgit, Heterogenität und Inklusion - Binnendifferenzierung und Individualisierung, 2010, Online Handbuch, Inklusion als Menschenrecht

<http://www.inklusion-als-menschenrecht.de/gegenwart/zusatzinformationen/heterogenitaet-und-inklusion-binnendifferenzierung-und-individualisierung/> (06.04.2012)

Wüstenberg, Wiebke

<http://www.kindergartenpaedagogik.de/1813.html> (18.04.2012)

Beschluss der KMK, 2004: Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen

http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_06_03-Fruhe-Bildung-Kindertageseinrichtungen.pdf (13.03.2012)

Schriftliche Erklärung

Hiermit versichere ich, dass ich diese Arbeit selbstständig und ohne fremde Hilfe verfasst habe. Ich habe nur die angegebenen Quellen und Hilfsmittel verwendet.

Hamburg,