

Integrative Erziehung in Kindertageseinrichtungen

Tanja Jungmann und Timm Albers

Mittlerweile existieren in allen Bundesländern gesetzliche Rahmenbedingungen für die integrative Erziehung im Kindergarten (vgl. Heimlich & Behr, 2006, S. 211). Für einen Teil der Kinder mit Behinderung wird im Rahmen von Integrationsgruppen oder über Modelle der Einzelintegration Fördermöglichkeiten bereit gestellt. Ein anderer Teil wird über zusätzliche Angebote in Frühförderstellen oder Therapieeinrichtungen ergänzend gefördert. Was aber ist die Situation für Kinder, die nicht als behindert oder als von Behinderung bedroht gelten, gleichwohl aber ein erhöhtes Risiko für Entwicklungsbeeinträchtigungen tragen?

Auch in Regelkindergärten wird heute ein erheblicher Anteil von Kindern betreut, die in vielfältiger Weise von einer normalen Entwicklung abweichende Muster zeigen. So schwankt der Anteil der Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten in den Kindergärten zwischen 13% und 35%. Auch Sprachstörungen haben in den letzten beiden Jahrzehnten deutlich zugenommen, der Anteil variiert zwischen 10% bei den deutschsprachigen Kindern und sogar 70% bei den Kindern mit Migrationshintergrund (vgl. Grimm, Aktas, Jungmann, Peglow, Stahn & Wolter, 2004).

In dem vorliegenden Beitrag wird dargelegt, dass es wesentlich sinnvoller ist, bei der konzeptionellen Entwicklung von Kindertageseinrichtungen die individuellen Bedürfnisse von Kindern zu beachten und sicherzustellen, dass auf allen Ebenen die Teilhabe aller Kinder ermöglicht wird, statt zwischen „behinderten“ und „nichtbehinderten“ Kindern zu unterscheiden. Denn letzteres führt häufig – trotz drohender Entwicklungsverzögerung – zu einer Benachteiligung der als „nichtbehindert“ Klassifizierten (vgl. Booth & Ainscow, 2006).

Aktuelle Rechtslage und deren praktische Implikationen

Die aktuelle Rechtslage betont das Recht von Menschen mit Behinderung auf gleichberechtigte Teilhabe am gesellschaftlichen Leben und auf Vermeidung von Benachteiligungen. Die Salamanca-Konferenz (UNESCO, 1994) bekräftigt in diesem Zusammenhang das Recht jedes Menschen auf Bildung, unabhängig von persönlichen Merkmalen und individuellen Unterschieden. Der Begriff der Inklusion (,inclusion'), der in der deutschen Fassung der Erklärung missverständlich mit Integration übersetzt wird, bezeichnet dabei jedoch mehr als die gemeinsame Bildung und Erziehung von Kindern mit und ohne Behinderung. Inklusion wird vielmehr als ein Begriff verstanden, der auf die Notwendigkeit integrativer Prozesse auch auf gesamtgesellschaftlicher Ebene verweist, alle Kinder in ihrer Unterschiedlichkeit ins Auge fasst, der ihre individuelle pä-

dagogische Unterstützung einfordert und auf ein Umfeld hin arbeitet, in dem der Heterogenität in jeder Gruppe Rechnung getragen werden kann.

Von diesem Leitbild einer Pädagogik der Vielfalt ist die derzeitige Integrationspraxis in der vorschulischen Bildung, Betreuung und Erziehung noch weit entfernt, obwohl es in Deutschland bereits Einrichtungen gibt, die den Erfolg der gemeinsamen Sozialisation von Kindern, unabhängig von individuellen Unterschieden, eindrucklich nachweisen. Da jedoch zunächst der „teilstationäre Bedarf“ eines Kindes als Voraussetzung für die Zuweisung heilpädagogischer Unterstützung erhoben werden muss, um die Rahmenbedingungen für einen Integrationsplatz bereit stellen zu können, wird die Forderung der Salamanca-Erklärung in der derzeitigen Praxis in keiner Weise erfüllt: Trotz der annähernd 30jährigen Erfahrung mit der gemeinsamen Erziehung in Deutschland wird bei der Integration behinderter Kinder immer noch von einer Zwei-Gruppen-Theorie ausgegangen, nach der erst nach der Feststellung eines Förderbedarfs die entsprechenden sonder- oder heilpädagogischen Ressourcen zugewiesen werden. Entsprechend ist der Zugang zu vorschulischen Bildungs- und Sozialisationsprozessen für Kinder mit einer Behinderung unter den derzeitigen gesetzlichen Rahmenbedingungen deutlich erschwert. Inklusion versteht sich daher als konsequente Weiterentwicklung der gängigen Integrationspraxis, um das Recht aller Kinder auf gemeinsame Bildung und Erziehung ermöglichen zu können (vgl. Booth, Ainscow & Kingston, 2006).

Im Verständnis der Inklusion sind Fördermaßnahmen demnach so zu planen und zu gestalten, dass Kinder nicht von ihrem sozialen Umfeld getrennt und gemeinsam mit nichtbehinderten Kindern betreut werden. Die Rahmenvereinbarungen integrativer Kindertageseinrichtungen sollten diese Entwicklung berücksichtigen. Um den besonderen Bedürfnissen auch von Kindern mit erhöhtem Entwicklungsrisiko besser gerecht werden zu können, ist es daher notwendig,

- die Früherkennung von Entwicklungsproblemen in Regeleinrichtungen zu verbessern,
- der besonderen Situation dieser Kinder in der pädagogischen Arbeit Rechnung zu tragen (z.B. soziale Ausgrenzung zu verhindern),
- präventive Programme in Kindertageseinrichtungen und Schulen zu verankern,
- pädagogische und sonderpädagogische Kompetenzen stärker zu vernetzen (z.B. durch sonderpädagogische Beratungs- und Förderzentren),
- pädagogische Arbeit mit Institutionen des Gesundheitswesens (Kinder- und Jugendärzte, jugendärztlicher Dienst der Gesundheitsämter, sozialpädiatrische Zentren) unter interdisziplinären Zielsetzungen in die pädagogische Planung mit einzubeziehen.

So plädiert Klein (2002, S. 137) im Zusammenhang mit der Früherkennung und Frühförderung von Kindern mit psychosozialen Risiken für den Ausbau von Ganztageseinrichtungen in sozialen Brennpunkten. Weiß, Neuhäuser und Sohns (2004, S. 37) betonen dabei jedoch die hohen Ansprüche, die an die fachliche Qualität für die Förderung entwicklungsgefährdeter Kinder zu stellen sind.

Maßgeblich für die Gestaltung von Angeboten und Hilfen in Kindertageseinrichtungen ist dabei das Prinzip vom Vorrang präventiver Maßnahmen. Es gilt darauf hinzuwirken, dass der Eintritt von Behinderungen, chronischen Erkrankungen oder Entwicklungsrisiken möglichst vermieden

wird. Ein abgestuftes Konzept von Unterstützung wird somit auf den drei in *Tabelle 1* zusammengefassten Ebenen wirksam:

Tabelle 1: Hilfeebenen in der Unterstützung

Hilfe-Ebenen		Zielsetzung	Zielgruppe
Ebene I	Primärprävention	Verhindern, dass Entwicklungsprobleme entstehen	Alle Kinder und Eltern
Ebene II	Sekundärprävention	Frühzeitig eingreifen, wenn Entwicklungsrisiken erkennbar sind	Betroffene Kinder und deren Familien
Ebene III	Rehabilitation, uneingeschränkte Teilhabe	Bei (drohender) Behinderung angemessen unterstützen	Kinder mit (drohender) Behinderung und deren Familien

Hilfeebenen und deren Realisierung im Kindergarten

Zur Bezeichnung von behinderten Kindern, von Behinderung bedrohten Kindern und von Kindern, die in ihrer Entwicklung besonderen Risiken ausgesetzt sind, wird der in der Frühförderung gebräuchliche Oberbegriff der *Entwicklungsgefährdung* auch für Kindertagesstätten vorgeschlagen (vgl. Weiß, Neuhäuser & Sohns, 2004, S. 56). Neben Behinderungen umfasst dieser Begriff auch biologische und psychosoziale Entwicklungsrisiken sowie mit entwicklungspsychologischen Verfahren diagnostizierbare Entwicklungsverzögerungen unterhalb des Schweregrades einer Behinderung.

Damit soll der Tatsache Rechnung getragen werden, dass die Kinder, die heute in Frühförderstellen gefördert werden und die auch in Kindergärten, unabhängig davon, ob diese integrativ sind oder nicht, sich in Verhalten und Entwicklungsstand gegenüber früheren Generationen verändert haben. „Im Vordergrund stehen immer stärker zunehmend ‚allgemeine Entwicklungsverzögerungen‘, Kinder, bei denen eine eindeutige und betreuungsbedürftige Entwicklungsauffälligkeit besteht, ohne dass sich zu diesem Zeitpunkt diagnostisch die Ursache für die Auffälligkeit feststellen lässt“ (Sohns, 2001 zit. n. Weiß, Neuhäuser & Sohns, 2004, S. 57).

Ein so verstandener Begriff der Entwicklungsgefährdung ist sowohl anschlussfähig an den Begriff von Funktionsfähigkeit und Behinderung (ICF) der WHO als auch an das Risiko- und Schutzfaktorenkonzept. Entwicklungsgefährdung wird – ebenso wie Behinderung und im Unterschied zu den individuumszentrierten Begriffen Entwicklungsauffälligkeit oder Entwicklungsverzögerung – in ihrer Wechselwirkung zwischen Kind und Umwelt verstanden, so dass das Konzept es erlaubt, neben Risikofaktoren für die kindliche Entwicklung auch Schutzfaktoren, wie eine gelungene Eltern-Kind-Bindung oder die kompensatorische Beziehung des Kindes zu einer Erzieherin, zu identifizieren.

Auf der Ebene I der primären Prävention geht es vorrangig darum zu verhindern, dass Entwicklungsprobleme überhaupt entstehen. Diese Präventionsangebote richten sich an alle Kinder und ihre Eltern, es besteht allerdings kein Rechtsanspruch auf deren Umsetzung in Kindertagesstätten.

So liegt z.B. zur Prävention inadäquater Reaktionen auf Konflikte und zur Förderung des sozial-emotionalen Lernens mittlerweile eine Kindergartenversion des Curriculums *Faustlos* (Cierpka, 2004) vor. Es enthält für Erzieher vorbereitete Lektionen und kann leicht in die Strukturen von Kindergärten eingepasst werden. Für die Vermittlung der Lektionen in Kindergärten werden sowohl Fotokartons eingesetzt, die Kinder in verschiedenen sozialen Situationen zeigen, als auch zwei Handpuppen, einen Hund namens „Wilder Willi“ und einer Schnecke namens „Ruhiger Schneck“, die in einigen Lektionen die Haupttransporteure der Lerninhalte sind. In einer Effektivitätsstudie zeigte sich, dass *Faustlos* deutliche Verbesserungen der sozial-kognitiven Gewaltpräventionskompetenzen der Kinder (z.B. differenziertere Beschreibung und Identifikation der Gefühle anderer Menschen, mehr Lösungsmöglichkeiten für zwischenmenschliche Probleme, sozial kompetentere Reaktionen in sozialen Konfliktsituationen, größeres Repertoire an Beruhigungstechniken) bewirkt (Schick & Cierpka, 2007).

Kinder mit erhöhtem Entwicklungsrisiko werden aufgrund von Schwierigkeiten im Verhalten oder in der Sprache bereits auffällig in Kindertageseinrichtungen; ihre Teilhabe am Leben in der Gemeinschaft ist aber nicht gefährdet. Kinder mit erhöhtem Entwicklungsrisiko haben bislang keinen Hilfsanspruch, der mit dem von Kindern mit Behinderung vergleichbar ist. Trotzdem haben auch sie spezifische Bedürfnisse, denen es zu entsprechen gilt. Gerade bei diesen Kindern ist es wichtig, dass früh reagiert wird, damit z.B. psychosoziale Risikofaktoren nicht zu Schwierigkeiten in einem Entwicklungsbereich führen. Diese pädagogischen Maßnahmen sind auf Ebene II zu verorten. So bereitet vielen Kindern z.B. aufgrund einer unzureichenden Sprachkompetenz der Schulstart Probleme, was langfristig negative Auswirkungen auf den Schulerfolg nach sich zieht. Dies hat dazu geführt, dass es mittlerweile eine unglaubliche Vielfalt an Sprachförderprogrammen gibt, die im Vorschulalter ansetzen (vgl. Jampert, Best, Guadatiello, Holler & Zehnbauser, 2007). Die Effektivität dieser Sprachförderprogramme und deren Wirkfaktoren wurden bislang allerdings nur vereinzelt überprüft. Eine Studie aus dem anglo-amerikanischen Sprachraum konnte nachweisen, dass sich der Besuch einer Vorschule positiv auf die sprachlichen Kompetenzen von Kindern auswirkt (Sylva, Melhuish, Sammons, Siraj-Blatchford & Taggart, 2004). Insbesondere bei Kindern aus benachteiligten Familien zeigte sich ein deutlicher Zusammenhang zwischen ihrer sprachlichen Kompetenz zum Zeitpunkt des Schuleintritts und der Dauer des Besuchs einer Vorschule. Als wesentlicher Wirkfaktor erwies sich die Dauer von Eins-zu-Eins-Interaktionen zwischen dem Kind und einem Erwachsenen (McCartney, 1984). Somit sind für den sprachlichen Fördererfolg Intensität und Qualität der Betreuung von entscheidender Bedeutung.

Der Status der Behinderung wird Kindern zugewiesen, die in ihren körperlichen Funktionen, ihrer geistigen Fähigkeit oder ihrer seelischen Gesundheit mit hoher Wahrscheinlichkeit länger als sechs Monate von dem für das Lebensalter typischen Zustand abweichen und daher in ihrer Teilhabe am Leben in der Gesellschaft beeinträchtigt sind. Kinder sind von Behinderung bedroht, wenn eine solche Beeinträchtigung zu erwarten ist. Diese Kinder haben einen gesetzlichen Anspruch auf Eingliederungshilfe. Diese Hilfen sind auf Ebene III zu verorten und werden häufig in Form von Integrationsgruppen oder einer Einzelförderung realisiert. Darüber hinaus haben behinderte oder von Behinderung bedrohte Kinder auch Anspruch auf spezifische Frühförder- oder Therapieangebote außerhalb des Kindergartens.

Qualitätsanforderungen an die organisatorischen Rahmenbedingungen

Während in vielen anderen Ländern eine wachsende Zahl von Kindern mit Behinderungen in herkömmlichen frühpädagogischen Tagesbetreuungseinrichtungen aufgenommen wird (vgl. OECD, 2004), gibt es in Deutschland nur eine sehr geringe Anzahl von Plätzen, vor allem in integrativen Krippen. Ungeachtet internationaler Trends und gesetzlicher Vorgaben sind integrierende Formen der Bildung und Erziehung für Kinder unter drei Jahren im Wesentlichen auf einzelne Einrichtungen und Träger beschränkt (vgl. Dittrich, 2002). Dies liegt einerseits an nicht geklärten Finanzierungsmodellen, möglicherweise aber auch daran, dass organisatorische Bedingungen an die Betreuung behinderter Kinder geknüpft sind: So muss beispielsweise der besondere Aufwand für die Förderung dieser Kinder bei der Festlegung der Gruppengröße berücksichtigt werden. Darüber hinaus ergeben sich natürlich auch Anforderungen an die Qualifizierung des Betreuungspersonals, um auf die individuellen Bedürfnisse der Kinder adäquat beobachten und dokumentieren zu können, sowie entsprechend darauf reagieren zu können.

Qualitätsanforderungen aus pädagogischer und entwicklungspsychologischer Sicht: Die Bedeutung von Peerbeziehungen

Für Kinder im Alter von drei bis fünf Jahren sind die Interaktion und Auseinandersetzung mit anderen Kindern höchst bedeutsam. Sie brauchen deshalb Peers ähnlichen Alters. Wesentlich stärker als in Beziehungen zu Erwachsenen können sie sich als aktiv handelnd und beeinflussend in Beziehungen erleben. Während Kinder in der Begegnung mit Erwachsenen eher deren Kommunikations- und Kooperationsregeln übernehmen (Lernen am Modell), sind solche Regeln gerade unter jüngeren Kindern Gegenstand eines ständigen Aushandlungsprozesses. Dies eröffnet die Möglichkeit anderen Lernens, das auf der Annäherung verschiedener Perspektiven beruht. Die ständigen Verhaltensrückmeldungen über Stärken und Schwächen sind die Voraussetzung für ein realistisches Selbstbild und zugleich Motivation, sich in manchen Bereichen mehr anzustrengen oder aber mit einigen Schwächen leben und umgehen zu lernen.

Das Entstehen von Freundschaften in Kindertageseinrichtungen spiegelt nicht zuletzt wesentliche Aspekte sozial-kommunikativer Fähigkeiten wider. Diese umfassen die Initiierung und Aufrechterhaltung von Kontakten, die Fokussierung der Aufmerksamkeit der Interaktionspartner, sozial-emotional adäquates Verhalten gegenüber Spielpartnern und die Koordination von Spielprozessen (vgl. Fritz, 2004, S. 71). In der Interaktion mit der Gruppe der Gleichaltrigen entwickeln Kinder „Peer-Kulturen“, die nach der Definition von Corsaro (2008, 15) durch zwei zentrale Aspekte bestimmt werden: das Bemühen nach selbstbestimmter Lebensgestaltung und das Streben danach, „die Früchte dieser Bemühungen mit ihren Peers zu teilen“ (ebd.).

Freundschaften in der Peergroup beziehen sich im Kindergarten hauptsächlich auf aktuelle Spielsituationen und ergeben sich meist zufällig aus dem gemeinsamen Interesse an bestimmten Gegenständen oder Spielzeugen. Zur Etablierung und Aufrechterhaltung dieser koordinierten Spielhandlungen gehören die Kompetenz zur sprachlichen Initiierung und die adäquate Reaktion auf sprachliche Äußerungen des Spielpartners. Die „typischen erweiternden Äußerungen des Partners und dessen Rückbezug [spielen] eine, vielleicht die ausschlaggebende Rolle für die auf den ge-

meinsamen Gegenstand (das Thema, Ziel) bezogene Kommunikation...: Das Kind antwortet mit themenbezogenen Inhalten“ (Oerter, 1999, S. 127).

Beispiele für Prozesse und Gründe von Exklusion

Die Entwicklungschancen, die in der gemeinsamen Sozialisation liegen, gelten für alle Kinder. Allerdings sind diese Chancen nicht gleich verteilt. Manche Kinder werden von anderen aus unterschiedlichen Gründen zunächst nicht als Spielpartner akzeptiert. Ytterhus (2008) beschreibt in diesem Zusammenhang, dass Kinder sich gegenseitig in Kategorien einordnen. So sprechen sie z.B. von den „Netten“ und den „Komischen“. Dabei sind die „Netten“ alle „spielbaren“ Gleichaltrigen, die auf Interaktionsangebote wie erwartet reagieren. Kinder mit Bewegungsstörungen wurden in der Studie von Ytterhus (2008) zum Beispiel als „nett und krank“ bezeichnet, was vor allem in Situationen passierte, in denen die Funktionsbeeinträchtigung relevant war (z.B. beim Fahrradfahren). Die „Komischen“ waren dagegen Kinder, die den anderen zweideutig oder gänzlich unverständlich vorkamen. Diese Kinder sind unattraktivere Spielpartner. Dabei ist das Wichtigste auch für sie, dass sie jemanden finden, mit dem sie spielen können bzw. der mit ihnen zusammen sein will. Um die besondere Bedeutung der pädagogischen Fachkraft als Wegweiser und integrierende Kraft zu betonen, werden im Folgenden die Ausdifferenzierungen dieser Kategorie exemplarisch betrachtet:

- Die „nur Komischen“ sind häufig in ihrem Verhalten sehr außergewöhnliche Kinder, die aber nicht zwingend eine Diagnose haben müssen.
- Die „Komischen und Kranken“ sind häufig Kinder mit Down-Syndrom oder Kinder mit Bewegungsstörungen, an die im Spiel andere Ansprüche gestellt werden oder denen Rollen zugewiesen werden, die zu ihrem Verhalten passen bzw. die diese ausfüllen können (z.B. wird Kindern mit Bewegungsstörungen im Kaufladenspiel die Rolle des Ladenbesitzers übertragen).
- Die „Komischen und Langsamen“ sind Kinder, die eine längere Reaktionszeit haben oder einfach mehr Zeit brauchen, um etwas zu begreifen. Kinder ohne Diagnose, aber auch Kinder mit geistiger Behinderung fallen in diese Kategorie.
- Die „Komischen und Gemeinen“ sind Kinder, die häufig unbeabsichtigt Verboteregeln übertreten, wie z.B. die Regel „Du sollst anderen keine Schmerzen zufügen“. Es müssen nicht unbedingt Kinder mit einer Diagnose sein, häufig sind es aber Kinder, die über eine relativ gering entwickelte Sprache verfügen.

Für das angemessene Reagieren auf Interaktionsangebote ist das Beherrschen grundlegender Kommunikationsstrategien wichtig. Diese sind letztlich auch ausschlaggebend für den Status und die Beliebtheit in der Peer-Gruppe. Somit besteht die Gefahr, dass z.B. Kinder mit geringer Sprachkompetenz weniger Freunde und Spielpartner finden (vgl. Wilde 1996, S. 211) und eher einer der Unterkategorien der „Komischen“ zugeordnet werden. Die fehlende Fähigkeit, in einen Diskurs mit Gleichaltrigen zu treten, ihn aufrecht zu erhalten oder auf Gesprächseröffnungen von Gleichaltrigen angemessen zu reagieren, kann sogar zu einem völligen Ausschluss von Peer-

Interaktion führen. Betroffene Kinder entwickeln kompensatorische Bewältigungsstrategien, indem sie eine stärkere Abhängigkeit zu Erwachsenen zeigen oder eigene Dialogbeiträge verkürzen (vgl. Rice, 1993, S. 112 f.). In der Folge geraten diese Kinder in einen Kreislauf, der durch die Verfestigung eines negativen Selbstbildes und sozialen Rückzug geprägt ist, der wiederum mit einem verringerten sprachlichen Input aufgrund von sozialer Exklusion einhergeht.

Insgesamt zeigt sich in der Erhebung von Rice (1993, S. 117), dass Kinder mit geringen sprachlichen Kompetenzen weniger häufig Adressaten von Gesprächen sind und die eigenen Versuche, Interaktionen zu etablieren, im Vergleich zu denen sprachlich kompetenter Peers doppelt so häufig abgelehnt werden. Schon Kinder im Alter von drei Jahren zeigen für solche sprachspezifischen Entwicklungsunterschiede innerhalb der Peergroup eine hohe Sensitivität und suchen sich ihre Interaktionspartner in Abhängigkeit von deren sprachlichen und kommunikativen Fähigkeiten aus. Der Peerstatus nimmt einen wesentlichen Stellenwert beim Zugang zu Interaktionsprozessen ein. Während ein Wechsel des Beliebtheitsstatus durchaus möglich ist, erweist sich der Status des Zurückgewiesenen dabei jedoch als besonders dauerhaft (vgl. Kreuzer, 2008, S. 24).

Diese Kinder sind auf pädagogische Unterstützung angewiesen, um zu erfahren, dass es Wege gibt, die Barrieren der Teilhabe zu überwinden.

Die Bedeutung der pädagogischen Fachkraft

Im Umgang mit dem kindlichen Verlangen nach selbstbestimmter Interaktion kommt der pädagogischen Bezugsperson insbesondere bei Kindern, die zu einer der Unterkategorien der „Kommischen“ gehören und/oder die aufgrund mangelnder sprachlicher Kompetenzen Schwierigkeiten haben, sich Zugang zu einer Spielsituation zu verschaffen, eine sehr anspruchsvolle Aufgabe zu: Das Eingreifen eines Erwachsenen kann sich zwar kurzfristig als eine erfolgreiche Strategie erweisen, wenn aufgrund neuer Rollenzuweisungen neue Spielpartner in die Spielgruppe einbezogen werden können; die Beobachtungen Corsaros (2008) zeigen jedoch, dass in vielen Fällen „die von außen forcierte Aufnahme eines neuen Gruppenmitglieds zum Zusammenbruch des Spielmotivs und zur Auflösung der ursprünglichen Gruppe führen“ (S. 19). Entsprechend stellt Corsaro in diesem Zusammenhang ein zurückhaltendes Erzieherinnenverhalten als hilfreich im Umgang mit der Problematik des Zugangs zu Spielprozessen heraus: Erst wenn deutlich wird, dass Kinder nicht in der Lage sind, untereinander einen Lösungsweg zu finden, greifen Erzieherinnen unterstützend ein. Dabei ermutigen die pädagogischen Fachkräfte zunächst die von der Interaktion ausgeschlossenen Kinder, sich mit der Peergroup auseinanderzusetzen, um eine Lösung herbeizuführen (ebd.).

Der Einfluss einer Behinderung auf die soziale Beteiligung innerhalb einer Kindergartengruppe wird von Kreuzer (2008, S. 25 f.) anhand einer Analyse integrativer Modellprojekte in Deutschland herausgearbeitet. Zusammenfassend stellt er für die Grade der Beteiligung der einzelnen Kinder als Einflussfaktoren das Alter und Geschlecht, die Dauer der Zugehörigkeit und der Status in der Gruppe, Verhaltenseigenheiten sowie Basisfähigkeiten zur Initiierung und Erwidern von Interaktion heraus. Erschwernisse in der Peerinteraktion treten dabei unabhängig von der Diagnose einer Behinderung auf und können ebenso für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache, Kinder aus Familien in Problemlagen, Kinder mit ungesteuertem Verhalten und entwicklungsgefährdete Kinder gelten. Pädagogische Unterstützung wird dann nötig, wenn Kinder nicht in der Lage sind,

aufgrund ihrer Kompetenzen befriedigende Interaktionsprozesse zu etablieren oder aufrecht zu erhalten (vgl. Kron, 2008, S. 198).

Casey (2008, S. 233 ff.) verweist in diesem Zusammenhang auf die Rolle des Erwachsenen als empathischer Spielgefährte und Mittler, wenn er bemerkt, dass sich ein Spiel auflösen droht oder Prozesse der Exklusion offensichtlich werden. Die Autorin nennt dabei „subtile und effektive Strategien“, um die Kommunikation zwischen den Kindern zu ermöglichen oder zu erleichtern. Durch gezieltes Eingreifen oder durch die Einführung neuer Rollen und Spielobjekte kann der Erwachsene beispielsweise die Weiterentwicklung eines Spiels so beeinflussen, dass Kindern die Teilhabe am Spiel ermöglicht wird, die ansonsten vom Spielprozess ausgeschlossen werden würden. Schmidt-Denter (1985) spricht in diesem Zusammenhang auch von der pädagogischen Fachkraft als Ressource.

Pädagogische Angebotsgestaltung

Auch wenn die Anforderungen an eine integrative Frühpädagogik zunächst hoch erscheinen, kann man davon ausgehen, dass nur eine qualitativ hochwertige Einrichtung eine gute Einrichtung für alle Kinder ist. Diese zeichnet sich dadurch aus, dass Formen der Beobachtung und Dokumentation der Fähigkeiten und Bedürfnisse der Kinder als ein Ausgangspunkt für die Formulierung individueller Bildungsziele gesehen werden. In engem Austausch mit der Familie und in Abstimmung mit begleitenden Maßnahmen wie Therapien und Frühförderung kann dies zu mehr Sicherheit im Umgang mit dem behinderten Kind führen und zur Grundlage eines vertrauensvollen Betreuungsverhältnisses werden.

Pädagogische Angebote sind so zu gestalten, dass Kinder in ihrer Individualität gestärkt werden und lernen, mit Unterschieden zu leben. Zur Realisierung stehen der pädagogischen Fachkraft verschiedene Methoden zur Verfügung. An dieser Stelle soll exemplarisch auf die der Dekonstruktion und die der Ermächtigung eingegangen werden.

Dekonstruktion

Dekonstruktion bedeutet, sich kritisch mit sozialen Verhältnissen auseinander zu setzen und Konzepte zu hinterfragen, die normalerweise für selbstverständlich gehalten werden. Auch Kindergartenkinder verfügen bereits über die Fähigkeiten und den Wunsch, sich Bedeutungen über die eigene Person und die Welt zu erschließen. Erwachsene können hier Modelle für eine Haltung sein, Dinge zu erforschen und zu hinterfragen.

Dekonstruktion zeigt Kindern, dass durch Sprache nicht nur Bedeutungen festgelegt, sondern auch begrenzt werden. Sie hilft Kindern, über ihre Beziehungen und die Verhältnisse in der Welt wie Geschlecht, Klassenunterschiede, Behinderung u. a. kritisch nachzudenken und sich Alternativen für eine Welt, in der Unterschiede respektiert werden, vorstellen zu können. Bereiche, die sich zur Dekonstruktion eignen, sind Machtverhältnisse in den Beziehungen der Kinder untereinander, in den Büchern, Bildern und Filmen, in den aktuellen Ereignissen in ihrer näheren Umgebung und in ihrem Wissen über die Welt um sie herum.

So beschreibt Ytterhus (2008, S. 127 f.) beispielsweise sehr eindrücklich die Szene eines Kindergartenausflugs, in der ein fast sechsjähriger Junge mit geistiger Behinderung in einer Sportkarre gefahren wird, weil die Erzieherinnen annahmen, dass er nicht so weit laufen könne. Er wird in der ersten Reihe, mit dem Gesicht zu den anderen gewandt, gefahren. Eines der anderen Kinder vergleicht den Jungen mit einem Baby, weil er in der Karre sitzt, woraufhin ein anderer Junge aus der Kindergartengruppe ihn zum Rennfahrer und die Karre zum Rennauto umdeutet. Die anderen Kinder und auch der geistig behinderte Junge steigen darauf, das weitere Gespräch dreht sich um Rennautos, der geistig behinderte Junge macht brummende Geräusche, während er den Kopf hin und her dreht.

Dieses Beispiel zeigt, wie wichtig es ist, dass jemand instabile Situationen in eine Richtung justiert, die Inklusion ermöglichen. Dieser jemand muss nicht zwingend eine pädagogische Fachkraft sein; sie sollte aber ein gutes Modell für die Kinder bieten und im Zweifelsfall diese Rolle übernehmen.

Ermächtigung

Ermächtigung bedeutet immer, dass ein Machttransfer von jenen, die Macht haben, an andere, die sie nicht haben, stattfindet. Ermächtigung im pädagogischen Kontext bedeutet, Kindern die Macht darüber zu geben, etwas zu tun oder zu entscheiden, was sie tun möchten und wann. Beispielsweise könnten Kinder im morgendlichen Stuhlkreis mitentscheiden, wie der Tag gestaltet werden soll.

Als spezielle Interventionsmethode ist Ermächtigung verbunden mit einer kritischen Herangehensweise an Erziehung mit dem Ziel, diskriminierende Strukturen in Frage zu stellen und zu verändern. Ermächtigung kann dazu beitragen, Kinder für Benachteiligungen bzgl. kultureller oder sozialer Herkunft, Geschlechter und Behinderung zu sensibilisieren, diese zu hinterfragen und entwicklungsangemessen an deren Überwindung mitzuwirken. Das genannte Beispiel zur Dekonstruktion ist zugleich auch ein gutes Beispiel für Ermächtigung, denn es zeigt, dass es kompetenten pädagogischen Fachkräften gelungen ist, die kindliche Initiative in eine Richtung zu führen, die im Einklang mit den übergeordneten Zielen des Kindergartens, Teilhabe, Gleichwertigkeit und Inklusion steht (vgl. Ytterhus, 2008).

Gemeinsames Denken („sustained shared thinking“)

Im Zusammenhang mit der Qualitätsdiskussion in Tageseinrichtungen für Kinder wird verstärkt auch die Qualität der Erzieherin-Kind-Interaktion in den Vordergrund gestellt. Im Rahmen der Studien EPPE (Effective Provision of Preschool Education) und REPEY (Researching Effective Pedagogy in the Early Years) arbeiten Sylva, Melhuish, Sammons, Siraj-Blatchford und Taggart (2004) Effekte der frühkindlichen Fremdbetreuung auf die kindliche Entwicklung heraus. Die Befunde lassen darauf schließen, dass pädagogische Settings, die sowohl Soziabilität als auch Kognition gleichermaßen berücksichtigen, sich besonders günstig auf die Entwicklung der Kinder auswirken.

Als effektive pädagogische Strategie zur Förderung der kognitiven Entwicklung der Kinder erweist sich dabei die gemeinsame Lösung eines Rätsels, die gemeinsame Klärung eines Begriffs oder das gemeinsame Geschichtenerzählen („sustained shared thinking“) in der in der Erzieher-Kind-Gruppe oder in der Peer-Gruppe, mindestens aber in einer Dyade (Siraj-Blatchford & Sylva 2004, S. 718). Derartige Interaktionsprozesse setzen allerdings ein Mindestmaß an gemeinsamer Sprache voraus, die auf gleicher Wertigkeit der Äußerungen beruht und durch wechselseitigen Bezug gekennzeichnet ist.

Eine sehr günstige Lernumwelt zeichnet sich nach Siraj-Blatchford und Sylva (2004, S. 722) des Weiteren dadurch aus, dass eine Balance zwischen strukturierten Phasen und Freispiel im Kindergartenalltag geschaffen wird. Den Erwachsenen kommt dabei die Aufgabe zu, den Kontext so zu planen und zu gestalten, dass Situationen des gemeinsamen Denkens ermöglicht werden und ein Gleichgewicht zwischen kindinitiiert und erwachseneninitiiert Interaktion hergestellt wird.

In diesem Zusammenhang misst König (2007, S. 11) auf der Basis der Befunde der Interaktions- und Interessenforschung dem „Involvement“ der Individuen im Interaktionsprozess hohe Bedeutung zu. Als wichtigen Indikator zur Unterstützung von Lernprozessen und zur Herstellung nachhaltiger gemeinsamer Denkprozesse stellt sie die Bereitschaft des Individuums heraus, sich auf die Interaktion einzulassen und die Aufmerksamkeit darauf auszurichten. Eng verknüpft mit dem Konstrukt des „Involvements“ ist in diesem Zusammenhang das Konstrukt des Interesses, das in Anlehnung an Krapp (2002, S. 386) durch die besondere Beziehung einer Person zu einem Gegenstand gekennzeichnet ist: (...) interest is mostly understood as a phenomenon that emerges from an individual's interaction with his or her environment. This postulate is also a starting point of a theoretical approach that has been variously discussed under the label 'person-object theory of interest' (POI)“.

Der Gegenstand des Interesses („object of interest“) kann dabei sowohl ein konkretes Objekt bezeichnen als auch für ein Gesprächsthema, eine abstrakte Idee oder einen anderen kognitiv repräsentierten Inhalt stehen. In der Wahrnehmung der Person zeigt sich das Interesse durch die Verbindung von emotionaler und wertbezogener Bedeutung und einer hohen subjektiven Wertschätzung des Gegenstands des Interesses. Dieses gegenstandsbezogene Interesse stellt demnach eine grundlegende Voraussetzung für einen gelingenden Lernprozess und ein positives Lernergebnis dar (vgl. Krapp, 2002, S. 384). Pädagogischen Fachkräften kommt bei der Unterstützung von Interessen die Aufgabe zu, sich bewusst dem Denken der Kinder anzunähern und Situationen gemeinsamen Denkens („shared thinking“) zu etablieren, die auf dem Interesse der Kinder basieren (König, 2007, S. 12).

Im nationalen Kriterienkatalog zur pädagogischen Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder (Tietze & Viernickel, 2007, S. 105) heißt es beispielsweise als Indikator für hohe Qualität: „Im gesamten Tagesgeschehen ist die Erzieherin aufmerksam und zum Dialog mit den Kindern bereit. Sie zeigt ihnen, dass sie an ihren Gesprächen und Äußerungen interessiert ist.“

In den Untersuchungen von Siraj-Blatchford und Sylva (2004) können jedoch nur selten Prozesse beobachtet werden, die die Merkmale des „sustained shared thinking“ aufweisen. In Einrichtungen, deren Praxis als qualitativ hochwertig eingeschätzt wird, sind diese jedoch signifikant häufiger vorzufinden.

Die wichtige Rolle der Elternarbeit und der Vernetzung

Als Basis für eine kontinuierliche und tragfähige pädagogische Arbeit in Kindertageseinrichtungen wird schließlich die Zusammenarbeit mit den Eltern gesehen. Dies gilt ebenso für die Frühförderung, die aufgrund der Förderung der Kinder im primären Entwicklungskontext die Familienorientierung als bedeutendes Arbeitsprinzip formuliert. Der Erfolg von Therapie ist letztlich nicht nur von der Verbesserung funktioneller Fähigkeiten, sondern vor allem auch von den Verständigungsprozessen zwischen Therapeut und Familie abhängig (vgl. Thurmair & Naggl, 2003, S. 27).

Übertragen auf die Arbeit in pädagogischen Institutionen weist das Prinzip der Familienorientierung auf die Bedeutung der Erziehungspartnerschaft zwischen Erzieherinnen und Eltern hin. Die Kindertageseinrichtung kann demnach nur zu einem wertvollen Schutzfaktor für die Entwicklung werden, wenn die Eltern als Experten für ihr Kind in die pädagogische Arbeit mit einbezogen werden. Dabei stehen stets die individuellen Fähigkeiten des Kindes als aktiver Bewältiger und Mitgestalter des eigenen Lebens in den Mittelpunkt (Richter, 2005, S. 20): „Resilienz kann beim Kind unmittelbar und mittelbar über die Erziehungsqualität gefördert werden, denn entscheidend ist, was Kinder den Anforderungen des Alltags entgegensetzen können, wie sie z.B. Konflikte aktiv lösen und Probleme bewältigen. Ebenso wichtig wie das Gefühl selbst wirksam sein zu können und eigene Kontrolle über Entscheidungen zu haben, ist die Förderung von Eigenaktivität und Verantwortungsübernahme.“

Den Eltern und der pädagogischen Fachkraft kommt dabei die gemeinsame Aufgabe zu, das Kind zu ermutigen, seine Gefühle zu benennen und auszudrücken, vorschnelle Hilfe zu vermeiden, soziale Netzwerke auszubauen und mit Belastungen konstruktiv umzugehen. Die Kinder und Familien sollen dabei in Entscheidungsprozesse eingebunden werden, um Verantwortung übernehmen und Selbstwirksamkeit erleben zu können.

Fazit

Voraussetzungen für Inklusionsprozesse finden sich nicht nur auf der institutionellen, sondern vor allem auf der interaktionalen Ebene. So stellt die Gestaltung von gelingender Peer-Interaktion zwischen Kindern mit und ohne Behinderung eine wichtige Aufgabe für Erzieherinnen im pädagogischen Alltag einer integrativen Einrichtung dar. Ytterhus (2008, S. 127) bezeichnet „die Membran zwischen inkludierendem und exkludierendem Umgang“ in der Peergroup als sehr dünn, die Instabilität der Struktur im sozialen Umgang der Kinder kann von kompetenten pädagogischen Fachkräften jedoch durchaus „in die gewünschte Richtung justiert werden“ (ebd., S. 128). Die Möglichkeiten der pädagogischen Angebotsgestaltung werden für die elementarpädagogische Praxis bisher allerdings noch nicht voll ausgeschöpft, wengleich sie bereits Eingang in Qualitätskriterien für Kindertageseinrichtungen gefunden haben.

Insgesamt sind die Kenntnis des familiären Entwicklungsraums, die Förderung der psychosozialen Stabilität in der Kindertageseinrichtung durch Bereitstellung von konstruktiven Bewältigungsstrategien und eine integrative Ausrichtung Aufgaben, denen sich pädagogische Einrichtungen stellen müssen, denn es ist aus entwicklungspsychologischer Perspektive unsinnig, Kinder in ihrer wichtigsten Sozialisationsphase voneinander zu isolieren, um dann später von ihnen zu

verlangen, sich gegenseitig in ihrer Besonderheit zu achten und zu akzeptieren. Wocken (1993) und Preuss-Lausitz (1998) haben in beeindruckender Weise Transfereffekte in der gemeinsamen Sozialisation von Schulkindern mit und ohne Behinderungen nachgewiesen. Diese Befunde stehen für das Kindergartenalter noch aus, was angesichts der bisherigen Situation in Deutschland nicht verwundert.

Literatur

- Booth, T., Ainscow, M. & Kingston, D. (2006). Index für Inklusion (Tageseinrichtungen für Kinder). Lernen, Partizipation und Spiel in der inklusiven Kindertageseinrichtung entwickeln. Frankfurt/Main: GEW.
- Casey, T. (2008). Die Rolle des Erwachsenen bei der Förderung des integrativen Spiels. In: M. Kreuzer & B. Ytterhus (Hrsg.), „Dabeisein ist nicht alles“ – Inklusion und Zusammenleben im Kindergarten (S. 219-238). München: Reinhardt.
- Cierpka, M. (2004). Faustlos. Ein Curriculum zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen und zur Gewaltprävention im Kindergarten. Göttingen: Hogrefe.
- Corsaro, W. A. (2008). Interpretative Reproduktion, Peer-Beziehungen von Kindern und ihr Verlangen nach selbstbestimmter Interaktion. In: M. Kreuzer & B. Ytterhus (Hrsg.), „Dabeisein ist nicht alles“ – Inklusion und Zusammenleben im Kindergarten (S. 14-21). München: Reinhardt.
- Dittrich, G. (2002). Integrationsplätze für behinderte Kinder in Kindertageseinrichtungen. Zahlenspiegel – Daten zu Tageseinrichtungen für Kinder. München: DJI.
- Fritz, J. (2004). Das Spiel verstehen. Eine Einführung in Theorie und Bedeutung. Weinheim: Juventa.
- Grimm, H., Aktas, M., Jungmann, T., Peglow, S., Stahn, D. & Wolter, E. (2004). Sprachscreening im Vorschulalter: Wie viele Kinder brauchen tatsächlich eine Sprachförderung? Frühförderung Interdisziplinär, 23, S. 108-117.
- Heimlich, U. & Behr, I. (2006). Integrative Erziehung. In: L. Fried & S. Roux (Hrsg.), Pädagogik der frühen Kindheit (S. 211-215). Weinheim: Beltz.
- Jampert, K., Best, P., Guadatiello, A., Holler, D. & Zehnbauer, A. (2007). Schlüsselkompetenz Sprache. Sprachliche Bildung und Förderung im Kindergarten. Konzepte, Projekte und Maßnahmen (2. Aufl.). Weimar: Das Netz.
- Klein, G., Kreie, G., Kron, M. & Reiser, H. (1987). Integrative Prozesse in Kindergartengruppen. Über die gemeinsame Erziehung von behinderten und nichtbehinderten Kindern. München: DJI.
- Klein, G. (2002). Frühförderung für Kinder mit psychosozialen Risiken. Stuttgart: Kohlhammer.
- König, A. (2007). Dialogisch-entwickelnde Interaktionsprozesse als Ausgangspunkt für die Bildungsarbeit im Kindergarten. In: Bildungsforschung 4, 1, S. 1-21.
- Krapp, A. (2002). Structural and dynamic aspects of interest development: theoretical considerations from an ontogenetic perspective. Learning and Instruction 12, S. 383-409.
- Krapp, A. (2006): Interesse. In: D. Rost (Hrsg.), Handwörterbuch Pädagogische Psychologie (S. 286-294). Weinheim: Beltz.
- Kreuzer, M. (2008). Zur Beteiligung von Kindern im Gruppenalltag von Kindergärten – Ein Überblick zu Ergebnissen deutscher Integrationsprojekte. In: M. Kreuzer & B. Ytterhus (Hrsg.), „Dabeisein ist nicht alles“ – Inklusion und Zusammenleben im Kindergarten (S. 22-33). München: Reinhardt.
- Kron, M. (2006). 25 Jahre Integration im Elementarbereich – Ein Blick zurück, ein Blick nach vorn. In: Inklusion-Online 1. Im Internet unter: http://www.inklusion-online.net/print.php?reporeid_print=17
- McCartney, K. (1984). Effect of quality of day care environment on children's language development. Developmental Psychology 1984, 20, S. 244-260.
- Oerter, R. (1999). Psychologie des Spiels. Weinheim: Beltz.

- Preuss-Lausitz, U. (1998). Neue Schritte zur Weiterentwicklung der gemeinsamen Erziehung und des gemeinsamen Unterrichts von Kindern mit und ohne Behinderung in der Berliner Schule. Forderungen des Arbeitskreises Gemeinsame Erziehung (AK GEM). *Gemeinsam leben* 6, 4, S. 169-172.
- Rice, M.L. (1993). Social consequences of specific language impairment. In: H. Grimm & H. Skowronek (Hrsg.), *Language acquisition problems and reading disorders: Aspects of diagnosis and intervention* (S. 111-128). New York: De Gruyter.
- Richter, A. (2005). Risiko und Resilienz. Vortrag auf der Fachtagung „Einbahnstraße Einschulung? Kindertagesstätte und Schule im Dialog“ in Halle/Saale. <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1286.pdf> [05.05.2007]
- Schick, A. & Cierpka, M. (2007). Gewaltprävention in Kindergarten und Grundschule mit Faustlos. In M. Gollwitzer, J. Pfetsch, V. Schneider, A. Schulz, T. Steffke & C. Ulrich (Hrsg.), *Gewaltprävention bei Kindern und Jugendlichen* (S. 158-169). Göttingen: Hogrefe.
- Schmidt-Denter, U. (1985). Kontaktinitiativen von Vorschulkindern und ihre soziale Bedeutung. In: H. Nickel (Hrsg.), *Sozialisation im Vorschulalter* (S. 47-68). Weinheim: VCH.
- Siraj-Blatchford, I. & Sylva, K. (2004). Researching pedagogy in English preschools. *British Educational Research Journal*, 30, 5, S. 713-730.
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. (2004). The Effective Provision of Pre-School Education [EPPE] Project. The EPPE Symposium at the British Educational Research Association (BERA). London: Institute of Education.
- Thurmair, M. & Naggl, M. (2003). *Praxis der Frühförderung*. München: Reinhardt.
- Tietze, W. & Viernickel, S. (2007). *Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder. Ein nationaler Kriterienkatalog*. Weinheim: Beltz.
- UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. World Conference on Special Needs Education: Access and Quality. Salamanca Spain 7-10 June*. Paris: UNESCO.
- Weiß, H., Neuhäuser, G. & Sohns, A. (2004). *Soziale Arbeit in der Frühförderung und Sozialpädiatrie*. München: UTB, Reinhardt.
- Wilde, S. (1996): *Beziehungen zwischen kommunikativen und psychosozialen Kompetenzen im Vorschulalter. Eine vergleichende Untersuchung von dysphasisch-sprachgestörten und sprachunauffälligen Kindern*. Unveröffentlichte Dissertation an der Universität Bielefeld.
- Wocken, H. (1993). Bewältigung von Andersartigkeit. Untersuchungen zur Sozialen Distanz in verschiedenen Schulen. In: P. Gehrman & B. Hüwe (Hrsg.), *Forschungsprofile der Integration von Behinderten* (S. 86-106). Essen: Neue Deutsche Schule Verlagsgesellschaft.
- Ytterhus, B. (2008). „Das Kinderkollektiv“ – Eine Analyse der sozialen Position und Teilnahme von behinderten Kindern in der Gleichaltrigengruppe. In: M. Kreuzer & B. Ytterhus (Hrsg.), *„Dabeisein ist nicht alles“ – Inklusion und Zusammenleben im Kindergarten* (S. 112-131). München: Reinhardt.

Quelle: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1531.pdf>

© Martin R. Textor (Hrsg.): *Das Kita-Handbuch*