

# 1 Einleitung

Die Begleitung und Förderung der kindlichen Entwicklung in inklusiven Zusammenhängen ist in Zeiten immer heterogener werdender Gesellschaften ein zentrales Anliegen. In der frühen Sozialisation werden die Grundsteine gelegt für den Umgang mit Vielfalt, für den Respekt gegenüber Menschen, die sich von uns unterscheiden, für die Entdeckung von Gemeinsamkeiten. Dafür ist eine Pädagogik unabdingbar, die die Teilhabe aller Kinder, ihre individuellen Ausgangslagen und Lernstrategien wie ihre gemeinsame Sozialisation mit anderen Kindern im Auge hat.

In europäischen Ländern sind die Erfahrungen in inklusiven Arrangements unterschiedlich – nicht nur was die Zeitspanne betrifft, sondern auch in Bezug auf die pädagogischen Konzepte, die dafür entwickelt wurden. Kinder mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen, hier: Kinder mit Behinderung, sind davon besonders betroffen, waren sie doch vielfach lange Zeit aus der allgemeinen Bildung und Erziehung ausgeschlossen.

Wir, das Autorenteam, möchten mit dem vorliegenden Handbuch Materialien für Erzieher/innen, Lehrer/innen und andere Pädagogen zur Verfügung stellen, die im Rahmen inklusiver Erziehung tätig sind und die offen sind für Beispiele aus verschiedenen Ländern. Wir haben dabei aber besonders die Anbindung an Bildungsrahmenpläne und Bildungsempfehlungen im Auge, die für die Kindertageseinrichtungen in den deutschen Bundesländern gelten. Unser Blick richtet sich vor allem auch auf Kinder mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen. Wir werden beschreiben, wie die Basis gemeinsamen Aufwachsens, Spielens und Lernens aussehen kann. Dabei werden wir Theorie und Praxis verknüpfen.

So sollen zum einen der philosophische Hintergrund gemeinsamer Sozialisation, die fachlichen Debatten, die sich mit den Begriffen von Integration und Inklusion verbinden und einige fachliche Überlegungen zur Gestaltung der Praxis inklusiver Bildung und Erziehung sichtbar werden.

Zum anderen wollen wir praktische Beispiele vorstellen, die deutlich machen, wie und wie unterschiedlich inklusive Erziehung gestaltet werden kann. Parallel zu den Situationsbeispielen zeigen wir auf, wie pädagogische Rahmenbedingungen unter besonderer Berücksichtigung der Kinder mit besonderem pädagogischem Förderbedarf angepasst werden können, wie Barrieren abgebaut werden können, um die Beteiligung aller Kinder zu begünstigen, wie gemeinsame Aktivitäten von Kindern auf sehr unterschiedlichem Entwicklungs- und Lernniveau angeregt werden können, welche pädagogischen Überlegungen dahinter stehen, welche Kompetenzen darin erworben werden können, welche Prinzipien hier vorrangig zur Geltung kommen und welche günstigen Bedingungen ihr Gelingen unterstützen.

Enthalten sind auch Hinweise, die sich auf die methodische Planung und Umsetzung individueller Förderung von Kindern in inklusiven Zusammenhängen beziehen. In den Situationsbeispielen kommen unterschiedliche nationale Gegebenheiten zur Geltung, um ihre Vereinbarkeit mit existierenden regionalen oder nationalen Rahmenbedingungen für Kinder im Alter von etwa drei Jahren bis zu ihrem (Pflicht-) Schuleintritt zu gewährleisten.

Die Kapitel der theoretischen Überlegungen und die der praktischen Beispiele können unabhängig voneinander gelesen werden, aber wir möchten die Leser einladen und anregen, sie im Zusammenhang zu interpretieren. Wir unterstützen dies durch entsprechende Verweise, die Sie in den jeweiligen Kapiteln und bei den jeweiligen Situationsbeispielen finden. Dabei können und sollen Sie natürlich auch Ihre eigenen Erfahrungen in Bezug auf die jeweiligen Themen reflektieren, um den Zusammenhang zwischen Theorie und Praxis zu konkretisieren.

Indem wir unsere Untersuchungsergebnisse mit dem Leser teilen, wollen wir nicht nur Informationen über die konzeptionelle Basis und praktische Umsetzung von Inklusion zur Verfügung stellen. Wir möchten einen Dialog beginnen: Die Interpretation unserer Befunde kann unterschiedlich sein, je nach Situationen, auf die sie bezogen wird. Aber das Wichtigste beim Lesen dieses Manuals ist es, dass Sie, liebe Leserin/ lieber Leser, sich fragen, was aus Ihrer Sicht von Bedeutung ist.

Sie werden feststellen, dass dieses Manual aus zwei großen Teilen besteht: Zunächst finden Sie die Kapitel, in denen es um den konzeptionellen bzw. theoretischen Hintergrund von Inklusion geht.

In **Kap. 2** zeichnet zunächst *Kerstin Göransson* (Kap. 2.1) die Perspektiven nach, unter denen Kinder mit besonderem pädagogischen Unterstützungsbedarf betrachtet wurden und werden, ebenso wie ein wichtiger Teil ihres Umfeldes, das Bildungs- und Erziehungssystem. Sie wägt die Integrations- bzw. Inklusionsvorstellungen ab, die damit verknüpft sind. Die Diskussion wird im Folgenden (Kap. 2.2) durch *Eric Plaisance* fortgesetzt. Er thematisiert die unterschiedliche Verwendung der Begriffe Integration und Inklusion sowie das Konzept der Zugehörigkeit von Robert Castel mit besonderem Blick auf die französische Situation, trifft damit jedoch generelle Diskussionen. *Maria Kron* (Kap. 2.3) greift den mit der Inklusionsdiskussion eng verbundenen Begriff der Heterogenität auf. Sie reflektiert auf verschiedenen Ebenen den Spannungsbogen, der sich aus den beiden normativen Ecksteinen der Inklusion speist, aus Gleichheit und Verschiedenheit. **Kap. 3** wendet sich konzeptionellen Fragen zu. *Ana Maria Serrano* und *Joana Afonso* (Kap. 3.1) begründen von den Entwicklungslinien des Kindes her die Notwendigkeit, in inklusiven Bildungs- und Erziehungszusammenhängen die praktische Pädagogik wie ihre Rahmenbedingungen anzupassen. Die personale Seite der Inklusion wird von *Dóra Garai*, *Valéria Kerekes*, *Csilla Schiffer*, *Katalin Tamás*,

*Zsófia Trócsányi, Júlia Weiszburg und Péter Zászkaliczky* diskutiert (Kap. 3.2). Ausgehend von dem gemeinsamen Ziel der Inklusion entwickeln sie Orientierungen auf den Ebenen der professionellen Haltung, des Fachwissens und der Interventionen, die sie zudem in Bezug auf verschiedene pädagogische Berufsgruppen reflektieren. Dasselbe Autorenteam wendet sich in seinem nächsten Beitrag (Kap. 3.3) der Kindergruppe zu. In verschiedenen Dimensionen der Strukturierung beschreiben sie die Gruppenaktivitäten und analysieren deren Charakteristika, ihre Bedeutung, die (mögliche) Beteiligung von und Beeinflussung durch die Kinder. *Ana Maria Serrano und Joana Afonso* gehen im Weiteren (Kap. 3.4) auf eben die Kinder mit besonderem pädagogischem Unterstützungsbedarf näher ein. Mit engem Praxisbezug diskutieren sie die Frage, wie spezifische individuelle Unterstützung in einer Gruppe gewährleistet werden kann, die gemeinsame Sozialisations-erfahrungen ohne Besonderung eines Kindes ermöglichen soll.

Die Arbeit pädagogischer Fachkräfte wäre wenig wirkungsvoll, würde sie nicht in enger Zusammenarbeit mit den Eltern stattfinden. Der Beitrag von *Brigitte Belmont, Aleksandra Pawlowska und Aliette Vérillon* (Kap. 3.5) macht deutlich, dass dies eine unbedingte Notwendigkeit ist, doch nicht immer quasi von selbst gut gelingt. Die Partizipation der Eltern und die einer Institution bzw. des Teams der Einrichtung sind in ein Gleichgewicht zu bringen. Das Autorenteam reflektiert, wie dies in kooperativen Prozessen gelingen kann.

In allen den genannten Bereichen wird davon ausgegangen, dass professionelle Erzieher/innen, Lehrer/innen und andere Pädagogen für die Qualität ihrer Arbeit verantwortlich sind, die entsprechenden Rahmenbedingungen vorausgesetzt. Wir können dem ohne Zweifel zustimmen, doch ist dies nicht einfach eine Frage des guten Willens, sondern von den Qualifikationsmöglichkeiten des Einzelnen und den Kooperationsmöglichkeiten innerhalb des Teams und darüber hinaus abhängig. Davon handeln die letzten Beiträge des dritten Kapitels.

*Maria Karlsson* (Kap. 3.6) macht auf Basis aufschlussreicher Forschungsergebnisse deutlich, dass die Qualität der pädagogischen Fachkräfte wesentlich von Formen der Fort- und Weiterbildungen gestärkt wird, die als Ziel auch die Nachhaltigkeit der Maßnahme im Auge behalten. Mit Blick auf das ganze Team gilt inzwischen Kooperation unumstritten als wesentliches professionelles Element. *Brigitte Belmont und Aliette Vérillon* (Kap. 3.7) entwickeln vor diesem Hintergrund Vorstellungen und Vorschläge, wie kooperative Arbeitsprozesse installiert werden können. Dazu stellen sie die wesentlichen Prinzipien und günstigen Bedingungen zum Aufbau von Teamarbeit vor, die sich in einrichtungsinternen Zusammenhängen oder über die Institution hinaus als kooperationsförderlich erwiesen haben. Letzteres, die über die Einrichtung hinausgehende Kooperation wird von *Birgit Papke* (Kap. 3.8) noch unter einem anderen Gesichtspunkt betrachtet. Die Kindertageseinrichtung als Teil des Gemeinwesens muss sich unter dem Aspekt

der Lebensweltorientierung in der Kommune positionieren. Kooperationen der Mitarbeiter/innen von Kindertageseinrichtungen sind die Basis und geben den Rückhalt dafür, dass sich die Jungen und Mädchen auf verschiedenen Ebenen als Teil dieses Gemeinwesens erleben können. Einen wichtigen Gesichtspunkt daraus greift *Agneta Luttropp* (Kap. 3. 9) auf, der vor allem die letzte Phase der frühkindlichen Erziehung in der Kindertageseinrichtung, der Vorschule oder der école maternelle betrifft: den Übergang in einen neuen Lebensabschnitt, den Übergang in die Schule bzw. in die école élémentaire. Als eine der größten Herausforderung für Jungen und Mädchen ist dies die letzte Phase, die besondere Aufmerksamkeit der Pädagoginnen und Pädagogen in der frühen Bildung und Erziehung einfordert.

In dem zweiten großen Teil unseres Handbuchs dominiert die unmittelbare Praxis. In **Kap. 4** geben wir zunächst eine Einführung zum grundlegenden Verständnis unterschiedlicher nationaler Strukturen (Kap. 4.1). Anschließend (Kap. 4.2) werden in aller Kürze die Strukturen frühkindlicher Bildung und Erziehung in Deutschland, Frankreich, Portugal, Schweden und Ungarn skizziert sowie aktuelle gesellschaftspolitische Herausforderungen und pädagogische Debatten in diesen Ländern, bezogen auf den Bereich frühkindlicher Bildung und Erziehung. Wir stellen die Einrichtungen vor, in denen wir unsere Beobachtungen machen durften und in denen wir mit den Erzieher/innen und Lehrer/innen darüber diskutieren konnten (Kap. 4.3). Letztendlich geben wir vorab in Kap. 4.4 wichtige Erläuterungen zu den Situationsbeispielen, die in Kap. 5 bis 9 vorgestellt werden, und didaktische Hinweise, wie diese Materialien produktiv zum eigenen Nutzen verwendet werden können.

Ab Kap. 5 findet die Leserin/ der Leser Situationsbeispiele aus inklusiven Einrichtungen der frühen Bildung und Erziehung verschiedener Länder. Ihre Analyse bezieht sich auf die Intentionen der Erzieher/innen und Lehrer/innen soweit sie an der Gestaltung der Situationen beteiligt waren sowie auf ihre Interpretation der Situation, auf die Kompetenzen, die die Kinder dabei erwerben können, auf wichtige pädagogische Prinzipien, die dabei zum Zuge kommen sowie auf begünstigende Bedingungen, die zum Gelingen der Situationen beitragen. Die Situation der Kinder mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen findet in all dem spezielle Berücksichtigung. In den Analysen der zu erwerbenden Kompetenzen sind Parallelen beabsichtigt zu den Bildungszielen oder Kompetenzbereichen, wie sie in den Bildungsrahmenplänen oder -empfehlungen des Elementarbereichs formuliert sind.

**Kap. 5** hat Spiel- und Lernsituationen zum Inhalt, die nach verschiedenen Herausforderungen für die Kinder strukturiert sind: Kognitive, soziale und motorische Herausforderungen, Situationen, mit ästhetischen und künstlerischen Inhalten, Situationen, in denen es um kulturelle Normen und Werte sowie um das

Gemeinwesen geht und Situationen mit verschiedenen und komplexen Herausforderungen für die Kinder.

**Kap. 6** bezieht sich auf Situationen, in denen Kinder mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen individuelle Unterstützung in der Kommunikation, Mobilität, Pflege u. a. erfahren, zudem auf Beispiele von Therapie in der Einrichtung.

In **Kap. 7** gehen wir auf Situationen ein, die besonders die pädagogische Unterstützung der Jungen und Mädchen in Fragen des gegenseitigen Verständnisses verdeutlichen, sei es in Spiel- und Lernsituationen oder auch in konflikthaftem Zusammentreffen der Kinder.

In **Kap. 8** stehen Situationen des freien Spiels im Mittelpunkt, die für Kinder komplexe Anforderungen enthalten: Selbstorganisation, Kommunikation und Beziehungsgestaltung u. v. m. Der Verlauf von Freispielsituationen wird von den Kindern selbst bestimmt, doch gibt es auch gelegentliche Möglichkeiten oder Notwendigkeiten, dass sich Erzieher/innen oder Lehrer/innen einbringen, ohne die Situationsgestaltung zu übernehmen.

Im letzten Kapitel der Beispiele (**Kap. 9**) zeigen wir Situationen aus dem Gruppenleben, in denen Eltern einbezogen werden und für die Kinder wie für die pädagogischen Fachkräfte wichtige Funktionen übernehmen.

Zum Abschluss (**Kap. 10**) fassen wir die wichtigsten Prinzipien inklusiver pädagogischer Arbeit noch einmal übersichtlich zusammen (10.1), die wir in den vorhergehenden Beispielen herausgearbeitet haben. Wir hoffen, damit sinnvolle Orientierungen für die tägliche praktische Arbeit geben zu können. Dennoch, sie sind kein Rezept, mit dem sich alle Probleme lösen lassen; es bleiben auch Fragen und Dilemmata, die vielleicht gar nicht lösbar sind und unsere ständige Aufmerksamkeit brauchen. Diese Überlegungen finden sich in Kap. 10.2, gefolgt von einem kurzen abschließenden Resümee (**Kap. 11**).

Vor allen weiteren Ausführungen müssen wir an dieser Stelle noch auf die Verwendung der beiden wichtigsten, aber nicht immer klar definierten bzw. umstrittenen Begrifflichkeiten eingehen. Wir wollen damit transparent machen, welches Verständnis unsere Ausführungen trägt.

**Integration und Inklusion.** Wenn wir über ‚Inklusion‘ sprechen, können wir nicht mit Sicherheit davon ausgehen, dass wir unter diesem Begriff das Gleiche verstehen wie andere. Wir – das Autorenteam dieses Handbuchs – haben ein gemeinsames Verständnis von Inklusion, das unsere Kommunikationsgrundlage bildet:

Wir verstehen Inklusion als einen Prozess, der darauf abzielt, ein angemessenes Umfeld für alle Kinder zu schaffen. Das bedeutet für die pädagogische Arbeit, dass Konzepte, Programme und Aktivitäten an die Bedürfnisse und Interessen

der Kinder anzupassen sind und nicht etwa umgekehrt die Kinder sich den von ihnen unabhängig entworfenen Vorstellungen anzupassen haben. Dies schließt die Gestaltung von Teilhabemöglichkeiten aller Kinder ein. Auf allgemeiner Ebene ist unser Verständnis von Inklusion, dass die Gesellschaft unter Berücksichtigung der Bedürfnisse aller ihrer Mitglieder solche Bedingungen zu entwickeln hat, die die Inklusion aller gewährleisten können.

**Kinder mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen.** Um die Perspektive zu überwinden, dass eine Person gänzlich durch eine organische Beeinträchtigung definiert wird, die sie möglicherweise hat, und um zu unterstreichen, dass eine Behinderung nicht eine Person charakterisiert, sondern die Situation, die die Gesellschaft für diese Person schafft, treten traditionelle Konzepte von Behinderung mehr und mehr in den Hintergrund. 2001 verabschiedete die Weltgesundheitsorganisation (WHO) eine neue Definition, in der individuelle Konstitution, Aktivität und Teilhabe in Wechselwirkung gesehen werden. Demnach ist eine Behinderung Resultat negativer Wechselwirkungen zwischen einer Person mit einer Beeinträchtigung und ihrem Umfeld, den Kontextfaktoren. Innerhalb der Diskussion um die Integration oder Inklusion von Kindern mit Beeinträchtigungen ist in vielen Zusammenhängen der Terminus ‚Kinder mit Behinderung‘ durch den der ‚Kinder mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen‘ (oder Kinder mit besonderem Unterstützungsbedarf bzw. Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf) ersetzt worden. In Schweden wird auch der Ausdruck ‚Kinder mit Bedürfnissen‘ (‘children in needs‘) verwendet. Ungeachtet dessen ist es gelegentlich notwendig zwischen Kindern zu unterscheiden, die wegen einer organischen und/ oder seelischen Beeinträchtigung besondere pädagogische Unterstützung brauchen oder aus verschiedenen anderen Gründen wie z. B. Hochbegabung, erschwerende Migrationserfahrungen usw. In unseren Ausführungen sprechen wir in der Regel von ‚Kindern mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen‘ (oder von Kindern mit besonderem Unterstützungsbedarf bzw. Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf) und werden dort, wo es zum Verständnis nötig ist, die Beeinträchtigung bzw. die Situation des Kindes kurz beschreiben.

Um die Anonymität der Kinder und Erwachsenen zu sichern, wurden selbstverständlich die Namen der Kinder und Erwachsenen geändert. Zudem handhaben wir im Fall von Berufsbezeichnungen die männliche und weibliche Form frei (Pädagoge, Pädagogin, Erzieher, Erzieherin etc.). Wenn es nicht um bestimmte Personen geht (z.B. *die* Pädagogin in einer *bestimmten* Gruppe), ist immer die Personen- bzw. Berufsgruppe, d. h. Männer wie Frauen gemeint.

*Maria Kron*