



In^klusion
in sächsischen Kindertageseinrichtungen

● Sächsisches Landesmodellprojekt
Inklusion in Kindertageseinrichtungen

Abschluss- und Ergebnisbericht



Projektleitung:

institut **3L**

gefördert durch:

STAATSMINISTERIUM
FÜR KULTUS



Freistaat
SACHSEN

Im vorliegenden Abschluss- und Ergebnisbericht werden die wichtigsten Ergebnisse des vierjährigen sächsischen Landesmodellprojektes „Inklusion in Kindertagesstätten“ veröffentlicht. Er ist wie folgt gegliedert.

Der Teil A beschreibt als Ergebnisteil zunächst die Ausgangssituation und fasst anschließend die Ergebnisse zusammen, interpretiert sie und gibt Empfehlungen für die Umsetzung einer gelingenden inklusiven Frühpädagogik.

Im Teil B, dem Berichtsteil, werden Ziele und Verlauf des Landesmodellprojektes beschrieben und die während der Projektlaufzeit stattgefundenen Aktivitäten benannt. Die Berichte und Auswertungen der wissenschaftlichen Begleitung, die Handlungsempfehlungen aus dem Zwischenbericht sowie weitere von der Projektleitung verfasste Dokumente und Materialien sind hier ebenfalls zu finden.

Gliederung

A Ergebnisteil

1. Einführung – Inklusion verstehen.....	4
1.1 Vielfalt als Chance.....	4
1.2 Inklusion als gesellschaftliches Ziel.....	5
2. Situative Ausgangslage und Rahmenbedingungen für Inklusion im Land Sachsen.....	7
3. Notwendige Entwicklungen für die Umsetzung einer inklusiven Pädagogik in der Kita.....	9
3.1 Makroebene.....	10
3.2 Mesoebene.....	13
3.3 Mikroebene.....	16

B Berichtsteil

1. Einführung.....	20
2. Sächsisches Landesmodellprojekt „Inklusion in Kindertageseinrichtungen - Eine Kita für alle“.....	20
2.1 Eckdaten und Ziele.....	20
2.2 Projektleitung.....	21
2.3 Ministerielle Steuerungsgruppe und Fachbeirat.....	22
2.4 Modellstandorte.....	23
3. Aktivitäten der Handlungsakteure im Modellprojekt in der zweiten Hälfte des Projektzeitraums.....	29
3.1 Zusammenarbeit mit der ministeriellen Steuerungsgruppe und dem Beirat.....	29
3.2 Zusammenarbeit mit der wissenschaftlichen Begleitung.....	30
3.3 Zusammenarbeit mit den Modellstandorten.....	32
3.3.1 In den Einrichtungen.....	32
3.3.2 Interne Fachtage.....	34
3.3.3 Projektarbeitstreffen mit den Modellstandorten.....	35
3.4 Öffentlichkeits- & Gremienarbeit.....	36
3.4.1 Internet.....	36
3.4.2 Öffentliche Fachtage.....	36
3.4.3 Informationsveranstaltungen in den Gebietskörperschaften.....	39
3.4.4 Pressearbeit.....	39
3.4.5 Konsultationsangebote.....	40
3.4.6 Film „Sächsisches Landesmodellprojekt: Inklusion in Kindertageseinrichtungen – Wie inklusive Pädagogik auf den Weg gebracht werden kann“.....	40

4. Berichte der wissenschaftlichen Begleitung	42
4.1 Wissenschaftliche Begleitung durch Prof. Dr. Ursula Rabe-Kleberg	42
4.1.1 Thesen zur Inklusion	42
4.1.2 Handlungsforschungsprojekt	45
4.1.3 Entwurf: Kompetenzen für die pädagogische Arbeit in einer inklusiven Kita	51
4.1.4 Ergebnisse der Elternbefragung	54
4.1.5 Thesen zu Beobachtung und Dokumentation	71
4.1.6 Bilanz – Drei Jahre Wissenschaftliche Begleitung	77
4.2 Wissenschaftliche Begleitung durch Prof. Dr. Barbara Wolf	79
5. Handlungsempfehlungen aus dem Zwischenbericht	112
5.1 Qualitätskriterien für die Weiterentwicklung von Integration zu Inklusion in pädagogischer und struktureller Hinsicht	112
5.1.1 Notwendige fachliche und persönliche Voraussetzungen pädagogischer Fachkräfte	112
5.1.2 Notwendige personelle und sächliche Voraussetzungen	115
5.1.3 Erforderliche Rahmenbedingungen	120
5.2 Präventive Maßnahmen in Kindertageseinrichtungen in Vorbereitung auf den Übergang in die Schule	122
5.2.1 Früherkennung von Entwicklungsbesonderheiten	123
5.2.2 Verankerung präventiver Programme in Kindertageseinrichtungen	124
5.2.3 Stärkung pädagogischer sowie heilpädagogischer Kompetenzen der Fachkräfte	125
5.2.4 Vernetzung und Kooperation mit Institutionen des Gesundheitswesens sowie mit Jugend- und Sozialämtern	127
5.2.5 Elternarbeit	128
5.2.6 Zusammenarbeit mit Grund- und Förderschulen	130
6. Material der Projektleitung	131
6.1 Überblick über notwendige Anpassungen in den gesetzlichen Grundlagen	131
6.2 Anmerkungen der Projektleitung zur Nutzung der ICF-CY	134
6.3 Sächsischer Bildungsplan als Grundlage inklusiven pädagogischen Handelns in der Kita	136
6.4 Ergebnispapier zu den Veranstaltungen in den Gebietskörperschaften	143
Literatur- und Quellenverzeichnis	147

A Ergebnisteil

1. Einführung – Inklusion verstehen

1.1 Vielfalt als Chance

„Bei uns ist jedes Kind willkommen!“ – inklusiv arbeitende Kitas öffnen sich für alle Kinder und sehen Vielfalt als Bereicherung an, die die Chance birgt, dass Kinder schon in jungen Jahren Verschiedenheit wahrnehmen, erfahren und wertschätzend annehmen können.

„Bisher war es wichtig, dass jeder, der anders ist, die gleichen Rechte hat. In Zukunft wird es wichtig sein, dass jeder das gleiche Recht hat, anders zu sein.“ (Willem De Klerk)

Erst das Kennenlernen verschiedener Menschen und ihrer Lebensweisen ermöglicht die Entwicklung einer wertschätzenden Grundhaltung anderen Menschen gegenüber und vor allem jenen gegenüber, die anders sind als das, was wir kennen und was unserem eigenen Erfahrungshorizont entspricht. Die Pädagogik der Vielfalt (Prenzel, 2013) geht von der Normalität der Verschiedenheit aus. Auch der Sächsische Bildungsplan verweist auf das Potenzial der Verschiedenheit. *„Zur kindlichen Welt gehören Kinder mit besonderen Bedürfnissen, mit unterschiedlichen, bereits erworbenen Kompetenzen und verschiedenen kulturellen und religiösen Hintergründen. Verschiedenheit verweist auf Vielfalt und ist ein Bildungspotenzial für Kinder. Chancengerechtigkeit für alle Kinder zu gewährleisten, kann heute nicht mehr bedeuten, von einer Gleichheit der Kinder auszugehen und sie mit homogenen Angeboten zu konfrontieren. Die Veränderungen von gesellschaftlichen Rahmenbedingungen des Aufwachsens haben zu einer Pluralisierung und Differenzierung der Lebenswelten geführt, wodurch das Ausmaß an gemeinsam geteilten Verbindlichkeiten und Selbstverständlichkeiten im Sozialisationsprozess verringert worden ist. Dies gilt sowohl für Wert- und Normorientierungen als auch für die Gestaltung des Alltags und für den Erwerb von Kompetenzen. Kindertageseinrichtungen sind für Kinder die ersten öffentlichen Orte, an denen sie Kindern und Erwachsenen aus anderen sozialen Milieus, aus anderen Kulturen, mit anderen Lernvoraussetzungen, mit anderem Geschlecht – und zum Teil sogar anderen Kindern überhaupt – begegnen.“*

(Sächsischer Bildungsplan, 2011:18)

Mit dem Ziel, eine inklusive Pädagogik im Elementarbereich in Sachsen auf den Weg zu bringen und „eine Kita für alle“ zu etablieren, verlagert sich das Hauptaugenmerk auf die Gesamtheit aller Kinder – mit ihren gegebenen Besonderheiten, Gemeinsamkeiten und Unterschieden. Damit knüpft das Modellprojekt auch an die im Sächsischen Bildungsplan verankerten Grundprinzipien an, die als inklusive Werte anzusehen sind.

Um Inklusion zu verwirklichen, braucht es eine wertschätzende Grundhaltung, die jedes Kind willkommen heißt und **a l l e** Kinder in den Blick nimmt. Dabei geht es um jedes Individuum – unabhängig von den persönlichen Voraussetzungen und ohne die Aufnahme des Kindes in die Kindertageseinrichtung an besondere Bedingungen in seiner (physischen, kognitiven oder sozialen) Leistungsfähigkeit zu knüpfen.

1.2 Inklusion als gesellschaftliches Ziel

Oft werden mit dem Thema „Inklusion“ – nicht zuletzt aufgrund der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention, die das Thema in den gesellschaftlichen Diskurs einbrachte – vorrangig nur all jene in Verbindung gebracht, die eine Behinderung haben bzw. von Behinderung bedroht sind. Auch in der aktuellen öffentlichen Diskussion im Elementarbereich wird das Thema meist auf den Behinderungsbegriff fokussiert und thematisch eingeschränkt betrachtet. Diese einseitige Herangehensweise und begriffliche Einengung der Inklusion auf die Dimension der Behinderung greift jedoch zu kurz. *„Der Anspruch auf 'Inklusion' fokussiert in besonderer Weise Menschen mit Behinderungen. In der Entwicklung des Bildungswesens und der Jugendhilfe führt er die Konzepte der Integration fort. Es geht aber nicht um die Hereinnahme von als 'behindert' diagnostizierten Kindern, sondern es geht um die Wertschätzung und Achtung aller Kinder in ihrer jeweils spezifischen Individualität.“* (Eibeck, 2016:12)

Es darf nicht nur um jene Kinder gehen, die bisher von den anderen Kindern strukturell getrennt in Sondereinrichtungen betreut werden.

A l l e Kinder haben – ausgehend von den UN-Konventionen für Kinderrechte (1990) – ein Recht auf gleichberechtigte Teilhabe in allen Lebensbereichen, im engeren Verständnis auf gleichberechtigte Teilhabe im Bereich der Bildung, Erziehung und Betreuung. Einer Definition der WHO entsprechend bedeutet Teilhabe das „Einbezogen sein in eine Lebenssituation“ (ICF-CY, World Health Organization 2013) und stellt damit das Recht auf Selbstbestimmung des Individuums in den Vordergrund. Mit der UN-Behindertenrechtskonvention wurde lediglich der Teil der Gesellschaft fokussiert, der bislang eher vernachlässigt wurde und am deutlichsten von Teilhabebarrieren betroffen war. Insofern wurden mit der UN-BRK die Rechte dieser Gruppe gestärkt, während die UN-Kinderrechtskonvention auf die verbindlichen Rechte der Kinder abzielt.

Für die gesamtgesellschaftliche Diskussion ist es bedeutsam und dringend erforderlich, alle Menschen in den Blick zu nehmen. Betrachtet man Behinderung weniger als rein medizinische Kategorie und mehr als soziale Kategorie, die danach fragt, inwieweit eine gleichberechtigte Teilhabe am gesellschaftlichen Leben möglich ist, so wird deutlich, dass – unabhängig vom gesundheitlichen Zustand – jeder Mensch mal mehr

oder weniger in seiner Teilhabe eingeschränkt wird und dass alle Menschen gleichermaßen Wertschätzung und Achtung erfahren müssen, um sich bestmöglich entwickeln zu können. In unserer pluralistisch geprägten Gesellschaft, in die mehr und mehr Einflüsse einfließen, ist es erforderlich, jeden Einzelnen mit seinen Bedürfnissen und Bedarfen in den Blick zu nehmen. Die Heterogenität erstreckt sich dabei über viele Dimensionen, wie beispielsweise 'Alter/Generationen', 'Schicht/Milieu', 'Gender', 'Kultur/Ethnie', 'Disability/Ability', 'Sexuelle Orientierung', 'Region' sowie 'Religion und andere' (nach Prengel, 2010:21).

Vielfalt als gesellschaftliche Normalität anzuerkennen und wertzuschätzen sowie dabei mögliche Teilhabebeeinträchtigungen zu erkennen und ihnen entgegenzuwirken steht essentiell für den Inklusionsgedanken. Damit liegt die Anpassungsleistung nicht bei den Kindern, sondern beim System: Was muss das System Kita bereitstellen, damit ein Kind, das in eine Einrichtung aufgenommen werden soll, optimal betreut werden kann? Dazu gehört es selbstverständlich, den individuellen Förderbedarf festzustellen, um diesem auch gerecht werden zu können. Die Behinderung eines Kindes ist hier nur ein Bereich, aus dem ein spezifischer Förderbedarf resultiert und dem – je nach Schwere der Beeinträchtigung und möglicherweise eines medizinisch begründeten Therapiebedarfs – im Rahmen des Kita-Alltags Rechnung getragen werden muss.

Kinder genießen in unserer Gesellschaft einen besonderen Schutz (Art. 6 GG), da sie von der Fürsorge der Erwachsenen abhängig und noch nicht in der Lage sind, sich um sich selbst zu kümmern. Als Gesellschaft sind wir hier besonders herausgefordert und in die Pflicht genommen. Gerade im Elementarbereich haben wir gute Möglichkeiten für eine gemeinsame Betreuung aller Kinder. Wie dies im Kleinen im Mikrokosmos Kita mit Blick auf alle Kinder gelingen kann, haben die Praxisakteure des Landesmodellprojektes in den vergangenen Jahren (auf)zeigen und in ihren Einrichtungen umsetzen können. Über die pädagogische Arbeit in der Kita hinaus jedoch ist es für die Etablierung einer inklusiven Betreuung notwendig, weitere Anpassungen vorzunehmen. Diese sollen in dem vorliegenden Ergebnisbericht ebenfalls Berücksichtigung finden. Will man Inklusion flächendeckend und verantwortungsbewusst umsetzen, so kommt man nicht um die grundlegende Veränderung von Gesetzgebungen und Verwaltungsstrukturen umhin. Inklusion impliziert, dass gesellschaftliche Systeme in ihren Rahmenbedingungen so gestaltet werden, dass jedes Kind aufgenommen werden kann und fragt nicht nach den Voraussetzungen beim Kind. Die Pädagogen stehen damit vor der Aufgabe, ihren Kita-Alltag so zu gestalten, dass sich jedes Kind seinen Voraussetzungen entsprechend optimal entwickeln kann. Inklusion meint folgerichtig, Ressourcen für eine gesamte Institution bereitzustellen, damit diese mit heterogenen Gruppen angemessen arbeiten kann (vgl. Heinze, 2011:11). Erst dann ist es möglich, dass sich alle Kinder in einer Kita entfalten und dort gut aufwachsen können.

2. Situative Ausgangslage und Rahmenbedingungen für Inklusion im Land Sachsen

Im einführenden Kapitel 1 wurde das Thema Inklusion eher aus einer inhaltlichen Perspektive beleuchtet, um der Heterogenitätsdimension des Inklusionsbegriffs gerecht zu werden. Dieses Kapitel wirft einen Blick auf die strukturellen Bedingungen in Sachsen, von denen entscheidend abhängt, inwieweit eine inklusive Kindertagesbetreuung gefördert bzw. befördert wird. Im Anschluss daran folgt die inhaltliche und strukturelle Skizzierung des sächsischen Landesmodellprojektes.

In Sachsen gibt es ein dreigliedriges System der Kindertagesbetreuung. Es wurden (und werden noch zu einem Großteil) Kinder mit Behinderungen bzw. von Behinderung bedrohte Kinder in spezialisierten Sondereinrichtungen betreut, die entweder reine heilpädagogische Einrichtungen sind oder aber Integrationskindertagesstätten, die heilpädagogische Betreuungsplätze in einer oder mehreren Gruppen anbieten.

Wirft man bundesweit einen Blick zurück auf die letzten beiden Jahrzehnte, so wird deutlich, dass sich im Bereich der Integration (und später auch hinsichtlich der Umsetzung inklusiver Strukturen) viel getan hat. Bereits in den 80er Jahren gab es von einzelnen Kindertageseinrichtungen ausgehende Bemühungen um einen gemeinsamen Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsort für Kinder mit und ohne Beeinträchtigungen oder Behinderungen. Um die Erhöhung von Teilhabechancen realisieren zu können, wurden integrative Betreuungssysteme geschaffen und in der Folgezeit weiter ausgebaut (vgl. Hensen, Lohmann & Wiedebusch, 2016:28). Auch in Sachsen war dies der Fall. Das sächsische Landesmodellprojekt zur „Integration von behinderten Kindern in Kindertageseinrichtungen“ (1996 bis 1999) und das sich im Folgejahr anschließende Projekt zur „Qualifizierung von Fachberater/innen für Integrationsberatung“, das die Ergebnisse des Integrationsprojektes umsetzen sollte, brachte die integrative Kindertagesbetreuung sachsenweit entscheidend voran. Schon in diesem Projekt wurde die Vision einer „Kita für alle“ verfolgt. Die sächsische Integrationsverordnung vom 13. Dezember 2002 ermöglicht seit fast eineinhalb Jahrzehnten die Integration von Kindern mit Beeinträchtigungen, Behinderungen und chronischen Erkrankungen in Regelkindertagesstätten. Darüber hinaus gibt es jedoch Kinder mit heilpädagogischem Status, denen ein erhöhter Förderbedarf attestiert wird und denen der Zugang zu integrativen Kindertageseinrichtungen in aller Regel aufgrund der Schwere der Erkrankung oder Beeinträchtigung verwehrt bleibt. Dennoch sind in den vergangenen Jahren landesweit zwei Entwicklungen festzustellen. Zum einen kann generell ein steter Anstieg an Kindertageseinrichtungen verzeichnet werden, die Integrationsplätze schaffen und Kinder mit Förderbedarf aufnehmen. Zum anderen ist in einzelnen Kommunen das Bestreben vorhanden, heilpädagogische Plätze zugunsten einer integrativen Betreuung abzubauen.

Von Inklusion jedoch ist man in Sachsen schon aufgrund der Gesetzgebung noch weit entfernt. Einrichtungen, deren Auftrag und Ausrichtung nach SGB VIII (Kinder- und Jugendhilfe) geregelt sind, sind Regel- und Integrationskindertagesstätten (sowie Kindertagespflegepersonen), für die der Sächsische Bildungsplan die fachliche Grundlage der pädagogischen Arbeit bildet. Den gesetzlichen Rahmen für die Arbeit in diesen Einrichtungen regelt das sächsische Kitagesetz (SächsKitaG) und die o.g. sächsische Integrationsverordnung (SächsIntegrVO). Heilpädagogische Einrichtungen dagegen sind in der Eingliederungshilfe verankert, deren Auftrag und Ausrichtung über Paragraphen aus SGB IX (Rehabilitation und Teilhabe behinderter Menschen) und SGB XII (Sozialhilfe) geregelt werden. Die VwVBeh regelt als Verwaltungsvorschrift die Betreuung von Kindern (und Jugendlichen) in heilpädagogischen Einrichtungen. In der sächsischen Qualifikationsverordnung (SächsQualiVO) sind die professionellen Anforderungen an die pädagogischen Fachkräfte festgeschrieben und es wird geregelt, wer aufgrund seiner Qualifikation mit welchen Kindern arbeiten darf. Die Betriebserlaubnisbehörde regelt, welche Kinder mit welchem Status in die jeweiligen Einrichtungen aufgenommen werden dürfen. Eine Abweichung hiervon ist nicht möglich, wurde aber im Rahmen des Projektes gewährt, um die gemeinsame Betreuung der Kinder erproben zu können. In dem aktuell bestehenden System sind Kinder, die aufgrund einer Behinderung oder Beeinträchtigung einen erhöhten Unterstützungsbedarf brauchen, auf eine Etikettierung angewiesen, damit die Eingliederungshilfe und der damit einhergehende finanzielle und personelle Mehraufwand gedeckt wird. Dem Inklusionsgedanken steht das entgegen. Solange ein System auf das jeweilige Kind schaut und – von der Diagnose ausgehend – entscheidet, ob es in das Integrationssystem passt oder ob ausschließlich eine heilpädagogische Einrichtung in Frage kommt, können wir nicht von Inklusion sprechen, allenfalls von Integration.

Der Klassifizierung von Veber (2010) (aus Hiller, 2015:8f.) zur Abgrenzung von Integration und Inklusion folgend wird deutlich, dass Inklusion im Sinne der Umsetzung der UN-BRK und dem damit verbundenen Recht auf gleichberechtigte Teilhabe aller Menschen folgerichtig nur als „optimierte und erweiterte Integration“ verstanden werden kann. So kann die Integration zwar als Basis für den Weg zur Inklusion dienen, was in der Praxis vereinzelt schon gelebt wird, muss jedoch inhaltlich erweitert und strukturell angepasst werden. Integration bringt ehemals Getrenntes wieder zusammen, während Inklusion komplett auf Separation verzichtet und sich auf die Schaffung von Systemen konzentriert, die Anschluss für alle bieten. Damit verlagert sich bei der Inklusion der Blickwinkel: ein Perspektivwechsel weg vom Kind, das sich an eine Kindertageseinrichtung anpassen muss, hin zum System Kita, das alle Anstrengungen unternehmen muss, um jedes Kind aufnehmen und bedarfsgerecht betreuen und in seinem individuellen Entwicklungsverlauf unterstützen und fördern zu können. Diese Systemveränderung umzusetzen bedarf vielfältigster Anstrengungen und einer umfassenden Ressourcenbereitstellung. Werden diese nicht gewährt, so kann Inklusion „nur im Kleinen“ umgesetzt werden, mit gelungenen Einzelfällen, in denen Kindern eine gleichberechtigte Teilhabe in unserem geltenden Integrationssystem ermöglicht wird. Damit ist dies eine qualitativ hochwertige Integ-

rationsarbeit, die Barrieren im System überwindet oder umgeht. Inklusion im eigentlichen Sinn jedoch ist es nicht, denn diese würde immer alle Kinder einschließen und müsste nicht über die Aufwertung einzelner (inklusive betreuter) Positivbeispiele legitimiert werden.

Der Weg zur „Inklusion in Kitas“, der mit dem sächsischen Landesmodellprojekt beschriftet wurde, muss demnach als Versuch gewertet werden, eine inklusive Pädagogik trotz der spürbaren Barrieren umzusetzen. Diese Barrieren im Integrationssystem zu erkennen, zu benennen und zu umgehen war Aufgabe der Akteure im Modellprojekt. Die im Kapitel 3 formulierten Ergebnisse zeigen auf, wie die inklusive Pädagogik flächendeckend in Kindertageseinrichtungen verankert werden könnte und wie Hürden im System umschiffen bzw. genommen werden könnten.

Für den Verständigungsprozess zur Inklusion in Kitas erschien es hilfreich, den Begriff der Inklusion aus zwei Perspektiven zu betrachten, einer eher inhaltlich orientierten, pädagogischen Perspektive, die die Bedürfnisse aller Kinder in den Blick nimmt und einer eher rahmengebenden Perspektive, die auf die Auflösung der Separierung und Etikettierung von Kindern mit Behinderung zielt und damit eher den Fokus auf die Dimension von Behinderungen bzw. Beeinträchtigungen legt. In diesem Bericht finden beiden Perspektiven Berücksichtigung, wobei an dieser Stelle nochmals die Heterogenitätsdimensionen des Inklusionsbegriffs betont werden.

3. Notwendige Entwicklungen für die Umsetzung einer inklusiven Pädagogik in der Kita

Vorbemerkung der Projektleitung

Beim Blick auf die Bedingungen einer gelingenden Inklusion gilt es, die wesentlichen Akteure in den Fokus der Aufmerksamkeit zu rücken: die Kinder. Kinder sind die Profiteure einer gelungenen inklusiven Praxis und wären die Leidtragenden, wenn die Realbedingungen verkannt werden würden. Die Rückmeldungen aus der Praxis der Modellstandorte zeichnen in dieser Hinsicht ein positives Bild. Den Kindern geht es gut. Sie gewöhnen sich schnell an neue Strukturen, an mehr Vielfalt und neue Rahmenbedingungen, die sich auf die Ausgestaltung des täglichen Miteinanders beziehen. Übereinstimmend berichten die pädagogischen Fachkräfte aus den Modellstandorten, dass die Kinder positiv auf die Veränderungen reagieren und sich schnell und unproblematisch umgewöhnen.

Während der Projektlaufzeit zeigte sich durchweg, dass Inklusion nicht zwingend an den Rahmenbedingungen scheitert, diese jedoch erheblichen Einfluss auf die Möglichkeiten einer gelingenden Umsetzung von inklusiver Pädagogik haben. Alle Modellstandorte haben sich der Inklusion geöffnet und gemeinsam eine wertschätzende, Vielfalt anerkennende und vorurteilsbewusste Grundhaltung entwickelt.

Will man eine inklusive Pädagogik im Elementarbereich etablieren, so erscheint es jedoch unerlässlich, den Weg zur Inklusion auf allen beteiligten Ebenen zu gehen, einem „Prinzip des Gleichschritts“ folgend. Nachfolgend werden Handlungserfordernisse auf der Makro-, Meso- und Mikroebene genannt, die für die Etablierung einer inklusiven Pädagogik in sächsischen Kindertageseinrichtungen notwendig wären. In allen Modellstandorten konnten hierzu Erfahrungen gesammelt werden und je nachdem, inwieweit inklusionsförderliche Tendenzen etabliert oder behindert wurden, konnten Entwicklungen forciert werden oder aber nur in geringem Ausmaß stattfinden.

3.1 Makroebene

Mit der auf Bundesebene erwarteten Einführung des Bundesteilhabegesetzes sowie der geplanten sogenannten „**Großen Lösung**“ im SGB VIII, die die Zusammenführung der Hilfen zur Erziehung mit der Eingliederungshilfe vorsieht, wären gesetzliche Grundlagen geschaffen, die auch auf Länderebene eine gleichberechtigte Teilhabe aller Kinder und die Inklusion in der Kinder- und Jugendhilfe stärken würde. Insbesondere ist davon auszugehen, dass die „Große Lösung“ Wechselwirkungen zwischen erzieherischem und behinderungsbedingtem Bedarf stärker berücksichtigen und sich damit Zuständigkeitskonflikte zwischen Jugend- und Sozialämtern (SGB VIII versus SGB XII) minimieren würden. Auch eine umfassende Planung und Gewährung von Hilfen nach sozialpädagogischen Standards (Kompetenzen- und Ressourcenerweiterung, Wunsch- und Wahlrecht, Beteiligung, Kinderschutz, etc.) wäre möglich. Hier würden sich deutliche Veränderungen im Fallmanagement, aber auch im Leistungssystem ergeben, die jedoch als eindeutiges Signal für Inklusion gewertet werden könnten. Insofern bleibt zu hoffen, dass sich hier recht bald die schon lange erwartete Entwicklung vollzieht, die ihrerseits sehr wahrscheinlich auch Veränderungen in den einzelnen Bundesländern vorantreiben wird.

As erste Maßnahme hin zur Etablierung inklusiver Strukturen ist die Veränderung der gesetzlichen Grundlagen sowie der Rahmenbedingungen zu nennen. Eine **klare Positionierung für die Umsetzung des Inklusionsgedankens** von Seiten der sächsischen Landesregierung ist erforderlich. In diesem Rahmen könnten notwendige Maßnahmen nach und nach in die Wege geleitet und innerhalb eines verbindlichen Zeitrah-

mens umgesetzt werden. Darunter fallen in erster Linie gesetzliche Rahmenbedingungen, die der Inklusion entgegenstehen. Für die Etablierung einer inklusiven Frühpädagogik braucht es **Anpassungen in den Gesetzestexten und Verordnungen**, die es ermöglichen, dass Kinder mit heilpädagogischem Förderbedarf, die bisher in heilpädagogischen Einrichtungen betreut wurden, auch in Integrationseinrichtungen betreut werden können. Gleichzeitig muss es ermöglicht werden, dass auch Regelkinder in bisher rein heilpädagogischen Einrichtungen bzw. Gruppen betreut werden (Betriebserlaubnisverfahren nach SGB VIII und SGB XII). Auf Landesebene müssten hierfür die erforderlichen gesetzlichen Grundlagen verändert werden. Insbesondere § 19 des SächsKitaG steht dem Inklusionsgedanken entgegen, da er Kindertageseinrichtungen die Möglichkeit gibt, Kinder, bei denen ein erhöhter Förderbedarf festgestellt wird, an andere, spezialisierte Einrichtungen abzugeben. Diese Punkte finden bereits im **Sächsischen Landesaktionsplan zur Umsetzung der UN-BRK** Berücksichtigung. Im Kapitel 5.1.5.2, Normenkontrolle und –anpassung, werden folgende Schwerpunkte benannt:

- Prüfung einer Änderung des § 19 SächsKitaG: Streichung der Erwähnung heilpäd. Einrichtungen
- Flexibilisierung der Betriebserlaubnis bei Veränderungsstrategien
- Überarbeitung der Integrationsverordnung hinsichtlich der festgelegten Gruppenstruktur

Die Überarbeitung der Sächsischen Integrationsverordnung – wie sie in der im Rahmen des Modellprojektes initiierten AG erarbeitet wurde – wäre ein erster Schritt hin zu mehr Flexibilität, auf den bei einer konsequenten Verfolgung des Ziels Inklusion weitere Schritte folgen müssten. Hier wäre es wichtig, einheitliche gesetzliche Grundlagen anzustreben, die für die Betreuung aller Kinder gelten.

Um Inklusion in sächsischen Kindertageseinrichtungen konsequent und verantwortungsbewusst auf den Weg bringen zu können, kann aus Sicht der Projektleitung und der wissenschaftlichen Begleitung das dreigliedrige Betreuungssystem nur vorübergehend aufrechterhalten werden, bis sich ausreichend Integrationskindertageseinrichtungen auf den Weg zur Inklusion begeben haben und der Betreuungsbedarf aller Kinder durch diese gedeckt werden kann. Die **Auflösung des dreigliedrigen Kita-Systems** wäre damit als langfristige Zielstellung unerlässlich. Ein weiteres Problem betrifft die Ausstattung der Einrichtungen. Heilpädagogische Einrichtungen verfügen über wesentlich mehr Ressourcen, besonders qualifiziertes Personal und kleinere Gruppen, die nicht nur den (heil)pädagogischen Fachkräften mehr Raum für die Betreuung und Förderung der Kinder bieten, sondern auch für die Kinder selbst einen Schutzraum darstellen.

Will man Inklusion konsequent umsetzen, so muss man auch in anderen Einrichtungen, die sich der Betreuung von Kindern mit erhöhtem Förderbedarf stellen, Bedingungen schaffen, die das bieten können.

Konkret bedeutet das, multiprofessionelle Teams zu etablieren, mehr heilpädagogisch qualifiziertes Personal einzustellen (mind. heilpädagogische Zusatzqualifizierung), aber auch sozialpädagogische Mitarbeiter und Therapeuten (Physio-, Sprach- und Ergotherapeuten).

Die Mitnahme der breiten **Öffentlichkeit** ist entscheidend, wenn es um die Verankerung des Prinzips Inklusion geht. Im Rahmen des Modellprojektes wurde die pädagogische Fachöffentlichkeit fokussiert. Mehr und mehr durchzieht das Thema Inklusion auch alle anderen gesellschaftlichen Bereiche. Hier werden sich in den nächsten Jahren viele Entwicklungen abzeichnen, die inklusive Werte mehr und mehr streuen und verankern werden. Der Sächsische Landesaktionsplan, von dem ausgehend ab 2017 konkrete inklusive Maßnahmen in einzelnen gesellschaftlichen Bereichen erwartet werden, leistet hier einen entscheidenden Beitrag. Gleichzeitig darf nicht außer Acht gelassen werden, dass es bei der Inklusion nicht nur um Menschen mit Behinderungen geht. Die Kunst liegt in der Gestaltung des Miteinanders *a l l e r* und in der Schaffung geeigneter Rahmenbedingungen für dieses gelebte Miteinander.

Im Bereich der Frühpädagogik ist es außerdem entscheidend, auch auf Trägerebene das Thema Inklusion weiter zu forcieren und Möglichkeiten zu diskutieren, wie Inklusion schrittweise umgesetzt werden kann und welche Aufgaben Trägern von Kindertageseinrichtungen dabei zukommen.

Im aktuellen Koalitionsvertrag ist nicht nur die „Inklusive Gesellschaft“ als eigenständiger gesamtgesellschaftlich relevanter Aufgabenbereich benannt, sondern auch ganz konkret die Inklusion für die Qualitätsentwicklung im Bereich der „Frühkindlichen Bildung“. „Die Koalitionspartner werden die Qualität der Aus-, Fort- und Weiterbildung pädagogischer Fachkräfte für die frühkindliche Bildung (u.a. zur Inklusion) entsprechend den gestiegenen Anforderungen weiter ausbauen“ (Koalitionsvertrag der Sächsischen Landesregierung, 2014-2019:17). Die Erkenntnisse aus der Praxis des Modellprojektes erlauben es, Schlüsse für die Ausbildung von pädagogischen Fachkräften zu ziehen. Die **curricularen Inhalte der Fachschulen** müssten so modifiziert bzw. erweitert werden, dass die in der inklusiven Praxis erforderlichen Kompetenzen bereits in der Ausbildung aufgebaut werden können. Im Hinblick auf die Verankerung inklusiver Pädagogik in den Curricula für die Fachschulen Fachbereich Sozialwesen/ Fachbereich Sozialpädagogik – Erzieherin/ Erzieher wurden bereits im Zwischenbericht des Landesmodellprojektes einige Handlungsempfehlungen formuliert. Für die Ausbildung zur/m ErzieherIn ist es unerlässlich, die Fähigkeit zur Selbstreflexion und Reflexionsprozesse im Team zu schulen und pädagogischen Fachkräften Methoden für die (eigene) Biographiearbeit zu vermitteln. Diese Kompetenzen tragen entscheidend zur Handlungsfähigkeit pädagogischer Teams bei. Gelebte Inklusion braucht gelebte Kollegialität. Empfehlenswert wäre die Entwicklung eines Curriculums, das all jene Themen einschließt, die den Kompetenzen und Anforderungen an pädagogische Fachkräfte in einer inklusiven Kita entsprechen.

Neben den veränderten Anforderungen an die Ausbildung von Fachkräften ist der allgemeine **Fachkräftemangel** zu nennen, dem es auf Landesebene entgegenzuwirken gilt. Kindertageseinrichtungen, die inklusiv arbeiten, brauchen nicht nur multiprofessionelle Teams, sondern auch ausreichend pädagogische Fachkräfte. Darüber hinaus gilt es, weitere Möglichkeiten zu schaffen, damit pädagogische Fachkräfte die heilpädagogische Zusatzqualifikation zu erwerben.

Ein weiterer Punkt, der der Makroebene zuzuschreiben ist, betrifft die **Bereitstellung zusätzlicher personeller Ressourcen**, die für eine inklusive Betreuung von Kindern unerlässlich sind und den individuellen Bedarfen aller Kinder gerecht werden. Denn um Inklusion umzusetzen, reicht es nicht, für Kinder mit erhöhtem Förderbedarf ausschließlich heilpädagogisch qualifizierte Fachkräfte anzustellen. Vielmehr braucht es zusätzliche Ressourcen, damit das Team in die Lage versetzt wird, die Verantwortung für die Betreuung aller Kinder tragen zu können. Es braucht die Zeitreserven für den Austausch im Team, mit Eltern, Ärzten oder Therapeuten, für eine flexiblere Verteilung des Personals sowie für die Akquise zusätzlicher Unterstützungsleistungen (z.B. Gemeindedolmetscherdienst, sozialpädagogische Beratungsdienste etc.).

3.2 Mesoebene

Auf kommunaler Ebene zeigten sich während der Projektlaufzeit einige Bereiche, in denen Änderungen vorgenommen werden müssten, um inklusive Strukturen weiter etablieren zu können. Positiv auf die inklusive Arbeit hat sich insbesondere eine **kooperative Zusammenarbeit mit den Kostenträgern** ausgewirkt. Der konkrete Austausch mit Vertretern der Sozial- und Jugendämter, der während der Projektlaufzeit initiiert bzw. ausgebaut wurde, erwies sich als sehr gewinnbringend. Auch im Sächsischen Bildungsplan wird die Bedeutung der Vernetzung von Fachkräften und die Vernetzung ins Gemeinwesen betont (vgl. Sächsischer Bildungsplan, 2011, S. 170f.). Die Zusammenarbeit mit Behördenvertretern erbrachte positive Resultate, da durch die Annäherung der beiden Perspektiven Kita und Amt ein Verständigungsprozess in Gang gesetzt werden konnte, der einer Verfahrensbeschleunigung bei der Gewährung der Eingliederungshilfe dienlich ist. Der Verständigung mit den Kostenträgern und der Aushandlung von Förderbedarfen kommt hier eine zentrale Rolle zu. Die verbindliche Zusammenführung der am Verfahrensweg beteiligten Instanzen ist für die Steuerung als auch für die Erarbeitung neuer Arbeitsstrukturen (z.B. bei der Fallbearbeitung) unerlässlich.

Sinnvoll wäre es, wenn auch **auf Verwaltungsebene Qualifizierungsmodule zur Inklusion** etabliert werden würden. Neben der Multiplikation gut funktionierender Praxisbeispiele aus der Verwaltungspraxis

sollten hier auch pädagogische Themen (Bildungsverständnis, Förderung, Selbstbildungsprozesse, Teilhabechancen, etc.) eine wichtige Rolle spielen. Auf Basis eines gemeinsamen Verständnisses des Inklusionsbegriffes ist es wesentlich besser möglich, Entscheidungen zum Wohle der Kinder zu treffen (z.B. Helferkonferenzen vor Aufnahme eines Kindes in die Einrichtung). Der Nutzen einer Thematisierung der Verwaltungspraxis hängt stark von der SGB VIII-Reform auf Bundesebene ab. Eine Multiplikation von Modellen der Zusammenarbeit hält die Projektleitung zur Unterstützung der Praxis jedoch auch innerhalb der jetzigen gesetzlichen Rahmenbedingungen für geboten.

Auf der Verwaltungsebene ist der Handlungsbedarf als sehr dringlich einzustufen, da pädagogische Fachkräfte auf eine rasche Unterstützung von Seiten des Amtes und damit einen effektiven wie transparenten Verfahrensweg angewiesen sind. Neben den Schwierigkeiten, die die mitunter sehr langen Verfahrenzeiten bergen, wurde deutlich, dass aktuelle Organisationsstrukturen aufgebrochen und neu gestaltet werden müssten. Die **Bedarfsplanung** müsste umstrukturiert werden. Die bisherigen spezialisierten Einrichtungen dürften nicht mehr schwerpunktmäßig besetzt werden, sondern es müsste der Kommune ein (wachsender) Pool von Einrichtungen zur Verfügung stehen, die bereit sind, Kinder mit besonderen Bedarfen aufzunehmen. Das bedeutet – zumindest anfänglich – einen erhöhten Zeitaufwand, da Kooperationen angebahnt und aufgebaut werden müssen. Hier zeichnet sich ein strukturelles Problem ab, das die Bedarfsplanung und die Vergabepaxis der Betreuungsplätze mit Kindern mit erhöhtem Förderbedarf betrifft. Hier sind einerseits verstärkte Anstrengungen für neue Kooperationswege und –partner von Seiten des Kostenträgers vonnöten, andererseits braucht es aber auch neue und zusätzliche Partner bei den Kindertageseinrichtungen, die sich der Aufgabe einer inklusiven Betreuung stellen. Hier neue Partner zu finden und Kooperationen aufzubauen, wird Zeit kosten. Umgekehrt müssten auch Kitas, die sich Kindern mit besonderem Förderbedarf öffnen, den Kontakt zu den Ämtern suchen. Es gilt, neue Wege zu gehen und effektive Verfahrenswege zum Wohle der Kinder zu finden, um eine rasche Unterstützung der pädagogischen Fachkräfte bei ihrer täglichen Arbeit gewährleisten zu können.

Bisher werden in Kommunen häufig noch heilpädagogische Plätze vorgehalten, um alle Kinder mit dem entsprechenden Bedarf im Einzugsgebiet gut versorgen zu können. Die zwei Modellstandorte mit Kindern in ehemals heilpädagogischen Gruppen sind seit Jahren Anlaufstelle für Kinder, die eine Behinderung haben oder eine andere schwere Entwicklungsauffälligkeit aufweisen. Sie werden zum einen vom Sozialamt schnell angefragt, wenn ein heilpädagogischer Platz für ein Kind mit erhöhtem Förderbedarf gesucht wird. Zum anderen werden sie auch von anderen Kindertageseinrichtungen kontaktiert, die Unterstützung in einem Einzelfall suchen. In der Regel stoßen diese mit der Betreuung eines bei ihnen untergebrachten Kindes an ihre Grenzen und hoffen auf eine bessere Betreuung und Förderung in einer spezialisierten heilpädagogischen Einrichtung. Solange es die Möglichkeit gibt, Kinder zu transferieren (SächsKitaG, § 19,

siehe 3.1), werden sich diese bestehenden Modalitäten nur schwer ändern lassen. Es bräuchte einen verpflichtenden zeitlichen Rahmen innerhalb einer kommunalen Verwaltungseinheit, Inklusion umzusetzen und konkrete Zwischenschritte für die Übergangsphase, in der Vergabemodalitäten geändert und neue Kooperationspartner unter den Kitas gefunden werden, die sich einer breiteren Vielfalt an Kindern öffnen. In diesem Zusammenhang sei auf die Gefahr hingewiesen, dass inklusiv arbeitende Kitas wieder Schwerpunkteinrichtungen werden (oder bleiben), solange es nicht genügend 'inklusionsbereite', neue Kindertageseinrichtungen gibt.

Auf der Mesoebene ist eine gute **Vernetzung aller Handlungsakteure** bedeutsam. Die Etablierung von Arbeitskreisen hat sich bewährt, um die Erfahrungen all jener Kindertageseinrichtungen, die bereits inklusiv arbeiten, sichern und multiplizieren zu können. Auch müssten alle an der Eingliederungshilfe beteiligten Institutionen über die verschiedenen Betreuungsoptionen informiert sein und kontinuierlich über Änderungen informiert werden. Dazu gehören z.B. auch Amtsärzte und Mitarbeiter sozialpädiatrischer Zentren sowie Therapeuten. Nicht zuletzt müssten auch Eltern über alle Betreuungsoptionen ausreichend informiert werden und im Sinne eines wohnortnahen Kita-Besuchs zum Wohle ihres Kindes beraten werden.

Auf der Mesoebene ist die **Fachberatung** eine entscheidende Instanz. Ihr kommt hierbei die Aufgabe zu, die im Zuständigkeitsbereich liegenden Kindertageseinrichtungen für den Inklusionsgedanken zu sensibilisieren, bereits gelebte inklusive Strukturen zu identifizieren und gemeinsam mit den Kitas nächste Schritte für die Einrichtung zu planen. Entscheidend ist hierbei, pädagogischen Fachkräften Inklusion als ein Prinzip und Ziel zu vermitteln, das nur kleinschrittig gegangen werden kann und sich immer an den Voraussetzungen vor Ort orientiert. Auch die stete Betonung einer wertschätzenden Grundhaltung fällt in den Aufgabenbereich der Fachberatung. Eine Aufstockung von Fachberatern, die sich für die Verankerung einer inklusiven Frühpädagogik einsetzen, würde die Praxis sehr stärken. Hierüber könnten auch Beratungsangebote „aus der Praxis für die Praxis“ bei konkreten Bedarfen gesteuert werden.

Zusammenfassend ist Inklusion dann gut realisierbar, wenn alle Handlungsakteure aufeinander zugehen und ein gemeinsames Ziel, das der gemeinsamen Betreuung aller Kinder verfolgen. Kitas brauchen für die verschiedensten Bedarfe von Kindern und Familien ein umfassendes Unterstützungssystem (Fachberatung, Beratungsstellen) sowie personelle Ressourcen, Netzwerke und Qualifizierungsmaßnahmen, um sich den Herausforderungen einer inklusiven Frühpädagogik stellen zu können. Wenn sich eine Kommune entscheidet, in einem festgelegten Zeitraum das Kita-Betreuungssystem inklusiv umzubauen und alle Träger verpflichtet, sich dieser Aufgabe – in einem verantwortungsvollen Rahmen – zu stellen, kann das gut gelingen. In verschiedenen aufeinanderfolgenden Phasen könnten der sukzessive Ausbau von Integ-

rationseinrichtungen sowie der Rückbau heilpädagogischer Einrichtungen erfolgen. Hierzu braucht man unterstützendes Personal, das die Kindertageseinrichtungen auf diesem Weg begleitet. Effektive Vorstöße im Hinblick auf die Umsetzung einer inklusiven Frühpädagogik zeichneten sich auf der Mesoebene dort ab, wo sich die Kommune eindeutig positioniert und innerhalb eines zeitlich festgesetzten Rahmens Inklusion flächendeckend auf den Weg bringen möchte. Eine Reduktion der Kapazität hat sich hier bewährt, da mehr zeitliche und personelle Ressourcen zur Verfügung stehen, um den umfangreichen Herausforderungen einer inklusiven pädagogischen Arbeit gerecht werden zu können.

3.3 Mikroebene

Die Mikroebene nimmt die Kindertageseinrichtung mit ihrem gesamten Team, den Kindern und Familien in den Blick und schließt die Geschäftsführung und den Träger mit ein. Dem Träger kommt hier eine herausragende Rolle zu. Denn auf der Mikroebene stellt die **Verankerung des inklusiven Bildungsverständnisses** die Basis dar, die sich – anhand eines Leitbildes – von der Geschäftsführung ausgehend über alle Ebenen eines Trägers und seiner Kindertageseinrichtungen bis hin zu den LeiterInnen mit ihren Teams vollziehen muss. Hier ist es wichtig, dass Träger und Leitung gut zusammenarbeiten und insbesondere die Leitung Rückendeckung und Unterstützung von der Geschäftsführung für die Umsetzung inklusiver Strukturen in ihrer Kita erhält. Von dem Beistand des Trägers hängt entscheidend das Entwicklungstempo der Einrichtung ab. Das kann über zusätzliche Qualifizierungsmaßnahmen und die Bereitstellung des entsprechenden Zeitbudgets ermöglicht werden. Auch das Interesse des Trägers, **multiprofessionelle Teams** anzustreben und dies bei der Personalwahl zu berücksichtigen, spielt eine Rolle. Der Weg zur Inklusion ist ein langwieriger Prozess, der eine kontinuierliche Auseinandersetzung und Reflexion im Team braucht, um Veränderungsprozesse initiieren und umsetzen zu können. Die Tatsache, dass nur die unmittelbare Zeit am Kind Berücksichtigung in der Wochenarbeitszeit pädagogischer Fachkräfte findet, blockiert Entwicklungsprozesse und verhindert den kontinuierlichen Fachaustausch im Team.

Ein inklusiv arbeitendes Team zeichnet sich durch eine grundlegende Offenheit aller Beteiligten aus. Die steten Veränderungsprozesse in den Teams sind dabei unerlässlicher Teil des inklusiven Weges, der eine anhaltende **Reflexion und Selbstreflexion auf individueller und teambezogener Ebene** (u.a. durch Biographiearbeit) bedeutet. Durch die genaue Beobachtung der Kinder und der Dokumentation ihrer Entwicklungsschritte kann das pädagogische Handeln passgenauer abgestimmt werden und auf aktuelle Bedarfe individueller reagiert werden. Beobachtungsprozesse stellen die Voraussetzung dar, konkrete Anschlussmöglichkeiten für Kinder zu hinterfragen bzw. anzuregen oder zu schaffen. Um die Ressourcen

der Kinder und ihre Entwicklungsverläufe, aber auch, um etwaige Entwicklungsrückstände erkennen und entsprechend einordnen zu können, braucht es nicht nur Zeit für Beobachtung und Dokumentation, sondern pädagogische Fachkräfte, die eine an inklusiven Werten orientierte Grundhaltung mitbringen und den Kindern vorurteilsbewusst begegnen (vgl. Wagner, 2012).

„Grundvoraussetzung für die Beobachtung ist eine positive, den Kindern zugewandte Grundstimmung. Ein wohlwollender, ermutigender Blick auf die Kinder vermag, die Ressourcen, Stärken und Entwicklungsprozesse jedes einzelnen Kindes zu erfassen. Chancengleichheit in der Dokumentation und möglichst vielseitige Anregung von kindlichen Bildungsprozessen werden dadurch gewährleistet, dass für jedes Kind sehr verschiedene Lernsequenzen dokumentiert werden, die erst zusammengenommen eine ganz individuelle und nur für dieses Kind gültige Lerngeschichte hervorbringen [...] Die Einzelbeobachtungen müssen zur Schärfung und Abstimmung der Wahrnehmung im Gespräch mit Kolleginnen und Kollegen abgeglichen werden.“ (Sächsischer Bildungsplan, 2011, S. 152).

Auch Methoden des kollegialen Austauschs sind essentiell für die Arbeit pädagogischer Fachkräfte. Diesen Bedarfen liegt die Notwendigkeit zugrunde, bei allen pädagogischen Fachkräften eine pädagogisch-didaktische Haltung inklusive der damit verbundenen sozial-kommunikativen Fähigkeiten aufzubauen, die im Sinne des im Sächsischen Bildungsplan postulierten Bildes vom Kind alle Kinder in ihren Entwicklungs- und Lernprozessen wahrnimmt und begleitet. Über die Thematisierung inklusiver pädagogischer Inhalte wie Vielfalt und Vorurteilsbewusste Erziehung wird der Begriff der Behinderung ausgedehnt und um Heterogenitätsdimensionen ergänzt. Auch hier spielt die Sensibilisierung für den Inklusionsbegriff eine entscheidende Rolle. Das Motto „Es ist normal, verschieden zu sein“ zielt darauf ab, Diversität zu schätzen und als Chance für alle Kinder anzuerkennen.

Hier wird deutlich, wie wichtig die Zusammenarbeit der KollegInnen ist, die die **gemeinsame Verantwortung für a l l e Kinder** ihrer Einrichtung tragen. Dieses neue Verständnis von Kollegialität braucht Zeit, um sich zu etablieren, Zeit, um auszuprobieren und Zeit, um andere Wege zu gehen. Zeigen sich hierbei Rückschläge, so ist es hilfreich, diese nicht nur als normal einzustufen, sondern auch als wertvoll für den weiteren Prozess.

„Fehler sind ein Mittel, um den richtigen Weg durch ein System, eine Struktur, ein Netz zu finden. Wir können nicht lernen, wenn wir keine Fehler machen dürfen“ (Spiegel/Selter 2003, S. 36) (Sächsischer Bildungsplan, 2011:6). Dies gilt nicht nur für die kindliche Entwicklung, sondern hat ebenso für Erwachsene Bestand.

Um diesen hohen Anforderungen an eine inklusive Pädagogik gut gerecht werden zu können, ist eine **Prozessbegleitung von außen** sehr hilfreich. Leitung und Fachberatung sollten dabei in einem engen Austausch stehen und die Entwicklung lenken. Die Bereitstellung zusätzlicher Materialien für pädagogische Fachkräfte (z.B. Filmsequenzen), insbesondere zur Steuerung von Interaktionsprozessen von Kindern, könnte die pädagogischen Fachkräfte in ihrer täglichen Arbeit gut unterstützen.

Die Bedeutung von Qualifizierungsmaßnahmen im Rahmen einer inklusiven Betreuung von Kindern darf nicht unterschätzt werden. Um diese flächendeckend umsetzen zu können, wäre ein Rahmenkonzept zur Umsetzung von Inklusion in sächsischen Kindertageseinrichtungen, wie es beim Sächsischen Bildungsplan gestartet wurde, sinnvoll. Sich auf einen inklusiven Weg zu begeben bedeutet, dass sich auf allen Ebenen der Kita eine Qualitätsoffensive vollzieht: innerhalb des Teams, in der Interaktion mit den Kindern und bei der Arbeit mit den Eltern.

Die **Zusammenarbeit mit den Eltern** ist eine wichtige Ressource, um Inklusion in der Einrichtung gemeinsam mit allen Beteiligten umsetzen zu können, aber auch, um Unsicherheiten während stattfindender Veränderungsprozesse auffangen zu können. Die Herausforderung für die Kitas besteht hier v.a. darin, Eltern einerseits aktiv einzubinden, aber andererseits auch ausreichend Informationen weiterzugeben, um Anschlussfähigkeiten gewährleisten zu können. Verschiedene Möglichkeiten, Eltern aktiv einzubinden, finden sich in der Auswertung der Elternbefragung von Prof. Rabe-Kleberg (siehe 4.1.4, Teil B).

Die **Vernetzung** der pädagogischen Fachkräfte sowie ihrer Ressourcen sind auch auf der Mikroebene bedeutsam. Runden zwischen Kita-LeiterInnen eines Trägers oder trägerübergreifend sind sinnvoll, um den Inklusionsgedanken nicht nur in andere Einrichtungen zu tragen, sondern auch Diskussionen über die mögliche Verstetigung inklusiver Prozesse zu führen. Gerade Einrichtungen, die schwerpunktmäßig belegt werden und kontinuierlich Anfragen zur Aufnahme von Kindern erhalten, die in einer anderen Kita nicht mehr betreut werden sollen/können, brauchen andere Partner, die sich ebenfalls für die Inklusion öffnen und neue Wege zum Wohle der betreffenden Kinder gehen. Hier gibt es einen sehr hohen Verständigungsbedarf. Aus Sicht aller Projektakteure brauchen Pädagogen andere pädagogische Fachkräfte, die ihnen Gelingensbeispiele aufzeigen können und denen es möglich ist, Perspektiven zu eröffnen, wie es gelingt, auch Kindern mit besonderen Bedarfen gerecht zu werden. Pädagogische Fachkräfte, die den Mut hatten und haben, einen anderen Weg einzuschlagen, neue Wege zu gehen und sich Herausforderungen zu stellen, können ein geeigneter Motor für Kitas sein, um sich einer inklusiven Pädagogik anzunähern. Neben der pädagogischen Seite spielte hier stets auch der Austausch über die verwaltungstechnischen Aspekte eine große Rolle. Ein steter Austausch mit pädagogischen Fachkräften anderer Einrichtungen ist äußerst förderlich. **Konsultationsangebote**, wie sie zum Ende des Modellprojektes in einer Reihe „Praxis für Praxis“

angeboten wurden, wären hier eine gute Unterstützung für Praxisakteure, um individuelle Fragen von Leitern, Fachkräften und Fachberatern auf dem Weg zur Inklusion beantworten und Gelingensbeispiele kennenlernen zu können.

Fazit

„Inklusion und die damit verbundenen Veränderungen von Einrichtungen sind nicht voraussetzungslos. Es braucht Ressourcen. Der Prozess der Veränderung braucht vor allem eines: Zeit. Alle beteiligten Personen müssen die Möglichkeit haben, sich mit der Thematik grundsätzlich zu beschäftigen, an Besprechungen und Sitzungen teilzunehmen, Fortbildungen und Tagungen zu besuchen. Das wird innerhalb der regelmäßigen Arbeitszeit kaum leistbar sein. Zumal dann nicht, wenn in der Bemessung des Personalschlüssels weiterhin nur die pädagogische Zeit mit den Kindern eingerechnet wird und die 'mittelbare pädagogische Arbeit' unberücksichtigt bleibt. Fachverbände und Gewerkschaft plädieren seit Langem dafür, in die Berechnung des Fachkraft-Kind-Schlüssels ein Zeitkontingent von 25 Prozent einzubeziehen. Es wird auch nicht ohne die zweite Ressource gehen: Geld. Für Planung und Konzeptentwicklung muss ein Budget zur Verfügung stehen, aus dem die Anschaffung von Fachliteratur, die Kosten für Sitzungen und Fortbildungen ebenso finanziert werden können wie Honorare für Beratung und Coaching. Und schließlich werden Veränderungen der materiellen Ressourcen, vor allem gegebenenfalls nötige Umbaumaßnahmen zu Buche schlagen.“ (Index für Inklusion, 2015, S.17)

B Berichtsteil

1. Einführung

Im Teil B des Abschluss- und Ergebnisberichts des Landesmodellprojektes „Inklusion in Kindertageseinrichtungen – Eine Kita für alle“ werden die stattgefundenen Aktivitäten beschrieben, die Ergebnisse vorgestellt und alle entstandenen Materialien angeführt. Hierzu gehören neben den grundlegenden Daten zum Projekt die Erhebungen und Auswertungen der wissenschaftlichen Begleitung, die Aktivitäten der am Projekt beteiligten Akteure sowie weitere, z.B. im Rahmen der Öffentlichkeitsarbeit entstandene Materialien zur Inklusion in Kindertageseinrichtungen.

2. Sächsisches Landesmodellprojekt „Inklusion in Kindertageseinrichtungen – Eine Kita für alle“

2.1 Eckdaten und Ziele

Das Landesmodellprojekt wurde vom Sächsischen Staatsministerium für Kultus von Februar 2013 bis Dezember 2016 gefördert. Konzipiert als Projekt mit sechs Modellstandorten¹, einem Fachbeirat und einer ministeriellen Steuerungsgruppe, die unter Führung und Steuerung der Projektleitung zusammenarbeiteten, wurden Ansätze einer inklusiven Pädagogik in den beteiligten Einrichtungen erarbeitet und umgesetzt.



Die umfassenden Ziele und Aufgaben des Projektes bezogen sich auf die Entwicklung einer inklusiven Pädagogik im Kita-Alltag und die Multiplikation der damit verbundenen Qualitätskriterien auf alle am Inklusionsprozess beteiligten Akteure, deren Sensibilisierung und Aufklärung über die Ergebnisse des Modellprojekts. Neben der Verbreitung dieser vorrangig pädagogischen Inhalte und der Frage, wie sie künftig auch in die Aus- und Fortbildung pädagogischer Fachkräfte einfließen könnten, hatte das Modellprojekt die Zielsetzung, die bestehenden Strukturen und Rahmenbedingungen dahingehend zu überprüfen, an welchen Stellen sie inklusive Prozesse verhindern bzw. welche Maßnahmen und Veränderungen not-

¹ Die sechs Modellstandorte wurden sachsenweit ausgewählt und befinden sich in Chemnitz, Dresden, Frankenberg, Johanngeorgenstadt, Leipzig und Meißen. Eine ausführliche Beschreibung der Standorte findet sich unter 2.4 bzw. auf der Homepage des Projektes unter www.inklusion-sachsen.de.

wendig wären, um die Inklusion in sächsischen Kindertageseinrichtungen vorantreiben zu können. Hier spielte die Erarbeitung von Qualitätskriterien für eine Weiterentwicklung von Integration zu Inklusion in pädagogischer und struktureller Hinsicht eine wichtige Rolle. Zudem sollten präventive Maßnahmen der Kindertageseinrichtungen in Vorbereitung auf den Übergang zur Schule beschrieben werden. Auch sollten verwaltungstechnische und gesetzliche Bestimmungen in den Blick genommen werden, um Umsetzungsempfehlungen erarbeiten und weitergeben zu können.

In Kapitel 5 wurden die bereits für den Zwischenbericht des Projektes formulierten Handlungsempfehlungen für die Umsetzung einer inklusiven Pädagogik aufgrund ihrer hohen Relevanz wiederholend angefügt.

Die Arbeit innerhalb des Projekts konzentrierte sich auf drei Schwerpunkte, die von der Projektleitung koordiniert wurden: die Begleitung der Modellstandorte, die Weiterentwicklung regionaler Umsetzungsstrukturen sowie die Anregung der sächsischen Fachdiskussion zum Thema Inklusion in der Elementarpädagogik.

In der zweiten Hälfte der Projektlaufzeit wurden alle initiierten Entwicklungen in den Modellstandorten weiter ausgebaut. Insbesondere im Bereich der Öffentlichkeitsarbeit konnten gegen Projektende die zahlreichen Aktivitäten noch gesteigert werden. Im anschließenden Kapitel 3 werden die Aktivitäten aller Handlungsakteure auf den einzelnen Ebenen im Projektzeitraum beschrieben.

Die Modellstandorte erhöhten ihre Sensibilität für exklusive Prozesse. In den Teams wurde kritisch reflektiert, an welchen Stellen Inklusion behindert wird und wie man diese sukzessiv abbauen kann. Die Projektleitung fungierte u.a. als Mittler zwischen den verschiedenen Aktions- und Kooperationspartnern, um Barrieren in der Verwaltung und der Gesetzgebung aufzuspüren und deren Abbau zu ermöglichen. Vielfach wurde sie dabei von Vertretern aus den Modellstandorten unterstützt. Sie bereicherten die Diskussion sowie die inhaltliche Arbeit mit Erfahrungen aus der Praxis und konnten so Veränderungsprozesse anstoßen, die die Etablierung inklusiver Strukturen nachhaltig forcieren und stützen.

2.2 Projektleitung

Die Projektleitung wurde im Februar 2013 dem Institut 3L unter Trägerschaft der Thüringer Sozialakademie gGmbH übertragen. Sie fungierte als zentrale Schaltstelle des Modellprojektes. Die Abstimmung zwischen ministerieller Steuerungsgruppe und Beirat erfolgte regelmäßig. Die Aktivitäten aller am Projekt Beteiligten stimmte die Projektleitung fortlaufend aufeinander ab, leitete Informationen weiter und sorgte für

eine Vernetzung der Projektpartner untereinander. Bis Ende Juli 2016 stand die Projektleitung den pädagogischen AnsprechpartnerInnen und LeiterInnen der Modellstandorte beratend zur Seite. Umgekehrt unterstützten die Modellstandorte die Projektleitung bei der Öffentlichkeitsarbeit und der Aufbereitung inhaltlicher Ergebnisse. Bei den regelmäßigen Arbeitstreffen wurden pädagogische Themen rund um die Inklusion bearbeitet, aber auch Bereiche, die die Umsetzung einer inklusiven Betreuung entscheidend mitbeeinflussen (gesetzliche Rahmgebung, Betriebserlaubnis, Zusammenarbeit mit der Sozialverwaltung, etc.). Weiterhin gehörte die Koordination der Zusammenarbeit mit der wissenschaftlichen Begleitung zu den zentralen Aufgaben.

Die Projektleitung vertrat während der gesamten Laufzeit das Projekt nach außen und fungierte insbesondere während der Phase der intensiven Öffentlichkeitsarbeit als Informationsvermittler zwischen SMK und Praxisvertretern. Hierzu zählt auch die Bereitstellung vielfältiger Materialien zur Inklusion in Kindertageseinrichtungen (Fachartikel, Flyer mit den Thesen zur Inklusion), aber auch die fachlich-inhaltliche Unterstützung der Filmarbeiten (siehe 3.4.6).

Mitarbeiterinnen in der Projektleitung:

- Jana Juhran, Diplom-Sozialpädagogin
- Anika Richter, Diplom-Heilpädagogin
- Dr. Heike Herrmann, Diplom-Sprachwissenschaftlerin
- Rona Hußke-Diebel, Interdisziplinäre Frühförderung, B.A.

2.3 Ministerielle Steuerungsgruppe und Fachbeirat

Vierteljährlich setzte sich die **ministerielle Steuerungsgruppe**, die aus Vertretern der zuständigen Fachreferate des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus (SMK) und des Sächsischen Staatsministeriums für Soziales und Verbraucherschutz (SMS) sowie dem Kommunalen Sozialverband (KSV) bestand, mit der Projektleitung zusammen. Mitglieder waren:

- Wolfgang Brinkel – Sächsisches Staatsministerium für Soziales und Verbraucherschutz Landesjugendamt
- Astrid Mähner – Sächsisches Staatsministerium für Soziales und Verbraucherschutz
- Angelika Scheffler – Kommunalen Sozialverband Sachsen
- Arnfried Schlosser – Sächsisches Staatsministerium für Kultus
- Andrea Hensel – Sächsisches Staatsministerium für Kultus
- Brigitte Wolf – Sächsisches Staatsministerium für Kultus (bis Oktober 2015)
- Nicole Poch – Sächsisches Staatsministerium für Kultus (ab Juli 2016)

Vom **Fachbeirat** wurde die Arbeit des Landesmodellprojektes kontinuierlich bei den zwei jährlich stattfindenden Sitzungen begleitet. Hier berichteten sowohl die Projektleitung als auch die wissenschaftliche Begleitung von den aktuellen Entwicklungen und Ergebnissen. Der Beirat reflektierte den Entwicklungsprozess des Projektes aus fachlicher Sicht. Dabei hatten die Mitglieder des Beirates die Gelegenheit, als Botschafter für das Projekt ihre beruflichen Erfahrungen und ihr Fachwissen in den Diskussionen einzubringen und Anregungen für die Arbeit des Modellprojektes zu liefern. Neben den Mitgliedern der ministeriellen Steuerungsgruppe kamen folgende Personen im Fachbeirat des Modellprojektes zusammen:

- Maria Groß – Liga der Spitzenverbände der Freien Wohlfahrtspflege
- Carmen Kaubisch – Kommunalen Sozialverband Sachsen
- Prof. Dr. Ursula Rabe Kleberg – Wissenschaftliche Begleitung des Modellprojektes (2013-2015)
- Christina Kutschke – Sächsischer Landkreistag
- Axel Möller – DKJS „WillkommensKITAs“ (seit 2015)
- Helga Muhr – Sächsischer Städte und Gemeindetag (bis 2015)
- Stephan Pöhler – Beauftragter der Sächsischen Staatsregierung für die Belange von Menschen mit Behinderungen
- Peer Schuster – Sächsischer Städte- und Gemeindetag (ab 2016)
- Prof. Dr. Norbert – Störmer Hochschule Zittau/ Görlitz
- Martina Weber – Landesjugendhilfeausschuss Beigeordnete Landkreis Görlitz
- Michael Welsch – Leiter des Büros des Beauftragten der Sächsischen Staatsregierung für die Belange von Menschen mit Behinderungen
- Prof. Dr. Barbara Wolf – Wissenschaftliche Begleitung des Modellprojektes (2016)
- Julia Wunsch – Landesarbeitsgemeinschaft Inklusion Sachsen (seit 2015)

2.4 Modellstandorte

Um ein gemeinsames Verständnis für Inklusion zu entwickeln, gab es zu Beginn des Projektes Fortbildungen für alle MitarbeiterInnen der Projektstandorte. Die sechs Modelleinrichtungen waren bis Ende Juli 2016 regulär in das Projektgeschehen eingebunden und wurden bis dahin zur Verstetigung inklusiver Prozesse mit einer 0,5-VzÄ-Stelle unterstützt. Danach waren die Praxisvertreter im Rahmen der Konsultationsangebote „Praxis für Praxis“ oder als Referenten im Rahmen öffentlichkeitswirksamer Veranstaltungen (Vorträge in den Gebietskörperschaften, Workshops bei der Abschlussveranstaltung des Modellprojektes) für das Projekt tätig. Während der Projektlaufzeit beschritt jeder Modellstandort eigene Wege zur Umsetzung einer inklusiven Pädagogik und reflektierte diese in Arbeitstreffen der Modellstandorte.

Die Wege wurden ganz individuell gestaltet und orientierten sich an den unmittelbaren Bedingungen vor Ort. Ansatzpunkte waren das Aufspüren von Potentialen und inklusiven Elementen sowie das Erkennen und der Abbau von Barrieren im Team sowie in Bezug auf Kinder und Eltern. Diese Vorgehensweise folgte den Schlüsselbegriffen des Index' für Inklusion (2015:18ff.) und ermöglichte eine effektive thematische Auseinandersetzung mit dem Prinzip der Inklusion.

Bei der Auswahl der Standorte durch die Steuerungsgruppe und Projektleitung wurde auf die Vielfalt der Einrichtungsarten, das Konzept, die Bewerbung und die regionale Verteilung in Sachsen unter Berücksichtigung der Trägerpluralität geachtet. Auf Kitaebene war neben der Bereitschaft aller pädagogischen Fachkräfte, sich auf einen inklusiven Weg zu begeben, auch die Unterstützung durch den Träger ein wichtiger Faktor für das Gelingen der angestoßenen Entwicklungsprozesse und die qualitative Weiterentwicklung der Kitas. Da Inklusion ein sehr vielschichtiger Begriff ist, der in viele verschiedene Bereiche hinein reicht, sahen alle Projektakteure die Unterstützung auf allen beteiligten Ebenen als entscheidendes Kriterium für eine erfolgreiche Umsetzung der inklusiven Pädagogik an.

Nachfolgend kommen die Modellstandorte selbst zu Wort, um über ihren individuellen inklusiven Entwicklungsweg zu berichten und eine kurze Bilanz nach drei Jahren Modellprojekt zu ziehen.

Rückblick der Modellstandorte auf drei Jahre sächsisches Landesmodellprojekt

„Inklusion in Kitas – Eine Kita für alle“

Kita Flohzirkus, KJF e.V., Chemnitz-Wittgensdorf

„Das Modellprojekt ist zu Ende, doch für die Kita „Flohzirkus“ hat der Weg hin zur Kita für alle erst richtig begonnen. Ein Prozess, ein spannender Weg, ohne Endstation. Doch blickt man zurück, entdeckt man viele Meilensteine, die für uns zu Diamanten geworden sind. Die Öffnung in den fünf Bereichen ist vorangeschritten und gestaltet sich individuell weiter. Sichtbar wird dies vor allem in der Selbstbestimmung der Kinder. Jedes Kind darf seine Stärken, Interessen und Bedürfnisse ausleben und einbringen. So wurden Schlaf-Wach-Gruppen gebildet, freier Zugang zu Getränken gewährleistet, Entscheidungsfreiheiten bei den Mahlzeiten verbessert und die Mitbestimmung bei der Gestaltung des Tagesablaufes intensiviert. Unter Einbeziehung der Kinder wurden die Räume so gestaltet, dass Selbstbildungsprozesse eigenständig gesteuert werden können. So entstanden Themenräume in den Gruppenbereichen sowie gruppenübergreifende Räume wie die Kinderbibliothek und das Spielzeugarchiv.

Auch weiterhin werden wir den Weg der kleinen Schritte, mit Zeit für Wertschätzung, Zeit, um Erfolge zu genießen und Zeit für Fehler, gehen. Es ist uns wichtig, alle (Kollegen, Eltern, Kinder, andere Institutionen)

auf diesem Weg mitzunehmen. Dadurch entschleunigen sich Prozesse und neue Sichtweisen und Handlungen werden gefestigt und können so zu Konstanten der pädagogischen Arbeit werden. Auf unserem Weg ist stetige Selbst- und Teamreflexion ein grundlegender Bestandteil der pädagogischen Arbeit geworden, denn nur so werden Barrieren in unseren Köpfen bewusst, können hinterfragt und abgebaut werden. Diese Reflexionsarbeit leisten wir in wöchentlichen Kleinteamberatungen. Eine besondere Herausforderung für die Leitung ist es, die Umsetzung von Selbstbildungsprozessen nicht nur den Kindern zuzutrauen, sondern auch dem pädagogischen Personal Raum zu geben, sich selbstbestimmt Wege zu erschließen, unter Berücksichtigung der Vielfalt von Biografien.

Der Weg zur Inklusion ist kein leichter, aber ein gewinnbringender Weg. Denn offen sein für alle Menschen, jeden Tag, jede Stunde, jede Minute bedeutet, Ängste zuzulassen, diese an- und aussprechen und gemeinsam abzubauen. Und es bedeutet, jedes pädagogische Handeln zu hinterfragen: „Bin ich wirklich offen und barrierefrei in meinem Denken und Tun?“ Wenn Kopf und Herz sich gemeinsam der Vielfalt von Menschen zuwenden, dann entsteht Inklusion.“

Kita Altstadtinsel, Eigenbetrieb Kindertageseinrichtungen, Dresden

„Zu Beginn des Modellprojektes gab es am Standort Altstadtinsel ein dreigliedriges Betreuungsmodell. Die Kinder wurden je nach Förderbedarf in Regelgruppen, Integrationsgruppen oder heilpädagogische Gruppen eingegliedert. Dieses System wurde in beiden Einrichtungen in der Modellprojektzeit Schritt für Schritt abgebaut. Erschwert wurde dieser Prozess durch fehlende gesetzliche Grundlagen. Das bedeutete, dass eine Betriebserlaubnis für inklusive Betreuung aller Kinder am Modellstandort nur mit zeitlich begrenzter Sondergenehmigung erteilt wurde.

Durch eine bedarfsgerechte Anpassung der Kapazität war es möglich, Gruppengrößen flexibel zu gestalten, um somit auf die Bedürfnisse aller Kinder reagieren zu können. Durch Abbau der Teilhabebarrieren haben die Mädchen und Jungen die Möglichkeit, entsprechend ihren Bedürfnissen alle Bildungsangebote wahrzunehmen.

Unsere Erfahrungen aus dem Modellprojekt haben gezeigt, dass besonders Kinder mit erhöhtem Förderbedarf wichtige Bildungsimpulse in heterogenen Gruppen erfahren müssen. Andererseits erfahren Regelkinder Diversität, die sie als wichtige Lernerfahrung wahrnehmen. Im Prozessverlauf beschäftigten uns immer wieder die Fragen:

Wieviel Heterogenität verträgt eine Kindergruppe?

Wie viele pädagogische Fachkräfte braucht es, um den Bedarfen aller Kinder gerecht zu werden?

Die Anforderungen an die Arbeit der pädagogischen Fachkräfte haben sich dahingehend verändert, dass die Didaktik der Arbeit mit den Kindern ständig reflektiert und verändert werden muss. Unsere Erkenntnis aus dem vierjährigen Modellprojekt ist: Kinder in ihrer gesamten Vielfalt können und müssen gemeinsam

betreut werden. Die Entwicklung der Kinder hat uns gezeigt, dass reine heilpädagogische Gruppen und Kindertageseinrichtungen nicht geeignet für die Entwicklung und Förderung der Kinder sind.

Wichtig für die Realisierung inklusiver Betreuung ist, dass alle Institutionen im Netzwerk an einer gemeinsamen Zielstellung arbeiten und den Kindern und Eltern bedarfsgerechte Hilfen zur Verfügung stellen.“

Kita Pustebblume, Ev.-luth. St.-Aegidien-Kirchgemeinde, Frankenberg

„Unsere Kindertagesstätte gehört zum Bildungszentrum Frankenberg. In die Sanierung und Gestaltung unseres Hauses konnten wir unser Konzept, Spiel-Raum-Bildung nach Gerd E. Schäfer, einfließen lassen. So können in 10 verschiedenen gestalteten Gruppenräumen bis zu 135 Kinder im Alter von einem Jahr bis zum Schuleintritt spielen und lernen. Wir haben den Anspruch, jedem Kind die Aufnahme in unser Haus zu ermöglichen, ganz gleich mit welchen Lebenserschwernissen oder Behinderungen es sein Leben meistern muss.

Während der Projektzeit haben wir besonders die Zusammenarbeit mit dem Sozialamt und dem Jugendamt Mittelsachsen schätzen gelernt. Durch die Vernetzung der Ämter mit der Praxis kann der Hilfebedarf eines Kindes sehr viel objektiver eingeschätzt werden. Besonders hilfreich hat sich dafür die Einführung der ICF-CY (Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit bei Kindern und Jugendlichen) gezeigt.

Dieses Instrument der Weltgesundheitsorganisation hilft den Pädagogen in der Kita, die Aktivitäten eines Kindes einzuschätzen und zu beschreiben, ebenso das Ausmaß seiner Teilhabe am Leben in der Gemeinschaft. Die Philosophie der ICF-CY stellt das Kind mit seinen Möglichkeiten und Interessen, am Alltag teilzunehmen und eigenaktiv tätig zu sein, in den Vordergrund.

Auf der Grundlage der Einschätzung nach der ICF-CY kann das Sozialamt den Hilfebedarf eines Kindes umfassend feststellen und geeignete Maßnahmen zur Unterstützung des Kindes gewähren.“

Kita Weg ins Leben, AWO Erzgebirge gGmbH, Johannegeorgenstadt

„Als Besonderheiten zum Beschreiten eines inklusiven Weges in unserer Kita sind neben notwendigen Veränderungen in Rahmenbedingungen und Gesetzlichkeiten nach einer 3,5jährigen Teilnahme am Projekt zu benennen:

Jedes Kind wird in unserer Kindertagesstätte aufgenommen und das Team tritt gemeinsam dafür ein, die Individualität des Einzelnen zu achten und dessen Entwicklung zu unterstützen. Die ständige Bearbeitung pädagogischer Prozesse wie Partizipation, Projektarbeit, Beobachtung und Dokumentation entwickelt unserer Team zum Bild vom Kind und dem eigenen Rollenverständnis dauerhaft weiter.

Schwerpunkte bilden dabei die Reflexion und Selbstreflexion, Kommunikation, Kritik und Selbstkritik sowie Konfliktmanagement und Zukunftsvisionen.

Förderlich für unseren Weg ist die stärkenorientierte Einbindung und aktive Unterstützung unserer Elternschaft. Auch im Netzwerk finden wir aktive Mitgestalter auf zeitlich kurzen Wegen, wie z.B. das Landratsamt Erzgebirgskreis – Jugend- und Sozialamt, die Stadtverwaltung Johanngeorgenstadt, unseren Träger, Therapeuten und Beratungseinrichtungen.

Diese aufgezeigten Schritte werden fortführend in der Arbeitsweise unserer Kita weiter verfolgt.“

Kita Nordweg, Outlaw gGmbH, Leipzig

„Das Projekt „Inklusion in Kindertageseinrichtungen – Eine Kita für alle“ hat uns einen neuen Horizont eröffnet. Inklusion heißt für uns, eine Kita zu sein, die offen ist für alle individuellen Bedürfnisse der Kinder und Familien. Dazu sollte es keine Reglementierung oder Diagnosen geben.

Um allen Kindern aus verschiedenen Familien mit ihrer unterschiedlichen Kultur, Religion, ihrem sozialem Hintergrund, Bildungs- und Familienstand gerecht werden zu können, braucht es „offene“ pädagogische Fachkräfte, ein Team mit vielfältigen Ausbildungen und Kompetenzen, ein gut gestricktes Netzwerk, gute Rahmenbedingungen in Form von Zeit, ausreichende Personalstunden und gute räumliche Voraussetzungen. Während der Projektzeit haben wir auch Grenzsituationen ausgetestet. So zum Beispiel die Aufnahme eines, durch eine Behinderung stark eingeschränkten Kindes, trotz erheblichen Widerstandes des Sozialamtes. Wir haben den Index für Inklusion ausprobiert und selbst Kooperationen und Netzwerke gegründet. Vor allem haben wir unsere pädagogische Arbeitsweise geändert. Der hundertprozentige Blick von den Bedürfnissen der Kinder aus hat uns ermuntert, pädagogische Prozesse zu öffnen und die Ergebnisse haben uns gezeigt, dass das der einzig richtige Weg ist. Damit beachten und nutzen wir auch die einzelnen unterschiedlichen Fähigkeiten der Erzieher.

Wir befinden uns auf einem guten konzeptionellen Weg, den wir sehr gerne weiter gehen möchten. Gezielte Weiterbildungen sollen helfen, unsere Kompetenzen zu erweitern und noch bestehende Fragen zu beantworten. Eins nehmen wir aus unseren Projekterfahrungen mit: Jedes Kind bekommt in unserer Einrichtung die Chance als gleichwertige und geachtete kleine Persönlichkeit Anerkennung zu finden.“

Kita Hand in Hand, Lebenshilfe Meißen e.V.

„2013 starteten wir das Modellprojekt „Inklusion – eine Kita für alle“ in unserer Einrichtung mit viel Optimismus und vielen Ideen, aber auch vielen Fragen. Für die Kinder, die in ihrer Vielfalt und Unterschiedlichkeit jeden Tag unsere ganze Aufmerksamkeit bedürfen, wollten wir Bedingungen schaffen, die es jedem Kind ermöglichen, am Tagesgeschehen teilzuhaben. Der Ist-Stand zeigte, dass zuerst in unseren Köpfen Klarheit geschaffen werden musste. Was bedeutet inklusives Handeln für jeden Pädagogen. Begegnen wir jedem Kind wertschätzend und nehmen es in seiner Einzigartigkeit an?“

Ein langer Auseinandersetzungsprozess, der bis heute nicht abgeschlossen ist, begann. Wir sahen uns räumliche und personelle Ressourcen an und stellten fest, dass wir hier nur bedingt eingreifen und verändern können. In unserem Haus hat sich trotzdem viel verändert. Räume wurden umgestaltet, um allen Kindern vielfältigere Aktionsmöglichkeiten zu bieten.

Auch unser Tagesablauf befindet sich im Wandel. Kinder erfahren, dass sie aktiv bei der Gestaltung ihres Tages mitwirken und ihre Ideen einbringen können. Das Gruppengefüge unserer Kita gestalten wir heute fließender und offener, bewahren uns aber auch Strukturen, wie die gemeinsame Essenszeit, um Kindern Halt und Orientierung in bewegten Zeiten zu geben. Personelle Veränderungen stellen uns immer wieder vor große Herausforderungen. Mitarbeiter entscheiden sich, einen anderen beruflichen Weg zu gehen. Neue Mitarbeiter bereichern unser Team.

Leider stärkt uns die Politik nicht nachhaltig den Rücken, so dass es oft schwierig ist, alle notwendigen Aufgaben zu bewältigen. Personalschlüssel und Betriebserlaubnis befinden sich immer noch auf einem unbefriedigenden Stand, der eine gute pädagogische Arbeit zunehmend schwer macht.

Trotzdem ziehen wir ein positives Fazit. Wir haben viel verändert. Inklusion als gesamtgesellschaftliches Thema ist weiter in den Fokus gerückt. Jetzt heißt es für alle Beteiligten, intensiv und gemeinsam weiterzuarbeiten, um Veränderung nachhaltig zu ermöglichen."

3. Aktivitäten der Handlungsakteure im Modellprojekt in der zweiten Hälfte des Projektzeitraums

3.1 Zusammenarbeit mit der ministeriellen Steuerungsgruppe und dem Beirat

Während die ministerielle Steuerungsgruppe im ersten Projektzeitraum neben der thematischen Arbeit auch an der Auswahl der Modellstandorte, der Einberufung des Beirats und der Organisation der Auftaktveranstaltung beteiligt war, konzentrierte sich die Arbeit im zweiten Projektzeitraum schwerpunktmäßig auf die inhaltliche Ebene.

In den gemeinsamen Beratungen wurde die aktuelle Arbeit der Projektleitung besprochen und reflektiert und über weitere Aktivitäten der Projektleitung abgestimmt. In diesem Zuge konstituierte sich eine Arbeitsgruppe am SMK mit dem Ziel, die in der aktuell geltenden Fassung der Integrationsverordnung vom Dezember 2002 getroffenen Regelungen zu überarbeiten.

Ausgangspunkt waren die im Rahmen des Landesmodellprojektes erarbeiteten Empfehlungen zur Gestaltung der Rahmenbedingungen auf dem Weg zu einer inklusiven Kita. Diese Arbeitsgruppe bestand aus Vertretern der Sozial- und Jugendämter, des Sächsischen Städte- und Gemeindetages, der Liga der Spitzenverbände der Freien Wohlfahrtspflege in Sachsen, des Sächsischen Staatsministeriums für Soziales und Verbraucherschutz, des Sächsischen Ministeriums für Kultus, des Kommunalen Sozialverbandes Sachsen, des Landesjugendamtes, des Eigenbetriebs Kita der Stadt Dresden sowie der Modellstandorte und weiterer Kindertageseinrichtungen. In einem Zeitraum von zehn Monaten wurde ein gemeinsamer Entwurf zur Überarbeitung der sächsischen Integrationsverordnung erarbeitet und im Oktober 2015 fertiggestellt. Geplant war die Weitergabe des Entwurfs an Juristen im SMK, um die Verordnung auf den Verfahrensweg zu bringen. Ein von der Projektleitung verfasster Überblick über die von den Handlungsakteuren als notwendig erachteten Anpassungen in den gesetzlichen Grundlagen Sachsens befindet sich unter Punkt 6.1.

Ein weiterer, die Rahmenbedingungen für Inklusion betreffender Diskussionspunkt war die Frage, wie mit den Abweichungen zu bestehenden Rechtsgrundlagen verfahren wird, die innerhalb der Modellprojektlaufzeit gewährt wurden und essentiell für die Fortführung der inklusiven Organisationsstrukturen sind. Hier setzten sich die Akteure im Modellprojekt mit Nachdruck dafür ein, dass die die Betriebserlaubnis betreffenden Ausnahmeregelungen, die eine Aufweichung der bestehenden Strukturen zulassen, über das Projektende hinaus gewährt werden. Diese ermöglichen es, dass Kinder mit heilpädagogischem Status in einer Gruppe mit Regel- und Integrationskindern betreut werden können und umgekehrt auch in ehemals rein heilpädagogischen Gruppen Regelkinder aufgenommen werden können.

Aufgrund der immer wieder aufgetretenen Schwierigkeiten am Übergang Kita zur Grundschule, die alle Modellstandorte berichteten, wurde im Sommer 2016 eine Vertreterin des Grund- und Förderschulreferates des SMK eingeladen. Diese stellte den Projektakteuren die aktuellen Bestrebungen der Landesregierung zur Umsetzung inklusiver Bildungsansätze in der Primarstufe vor. Umgekehrt konnte sie sich über die Entwicklungen aus dem Modellprojekt zur Inklusion in Kitas informieren.

Zusammen mit der Steuerungsgruppe wurden Fachtage für die Öffentlichkeit geplant. Zu nennen wären hier der Fachtag „Inklusion in Kitas – best practice“ im Oktober 2015 sowie die Abschlussveranstaltung des Landesmodellprojektes im November 2016, die unter 3.4.2 präzisiert werden.

Zusätzlich wurde abgestimmt, über welche Mittel die Öffentlichkeitsarbeit unterstützt werden kann. Ein Flyer ist entstanden, der über das Modellprojekt informiert und den Inklusionsbegriff präzisiert. Ein weiterer Flyer mit den Inklusionsthesen nach Prof. Rabe-Kleberg wurde erstellt, der die wichtigsten Inhalte auf dem Weg zur Inklusion in Kitas anzeigt. Die Bewilligung zusätzlicher Gelder ermöglichte es, einen Film zur Inklusion in Kitas zu produzieren und zu veröffentlichen. Weitere Gelder für Konsultationsangebote wurden zur Verfügung gestellt, um den Austausch der Praxisakteure zu intensivieren.

Der Fachbeirat kam zweimal jährlich zusammen. Hier wurden in einem größeren Rahmen die Projektgeschehnisse besprochen, Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung vorgestellt und Inhalte zur Diskussion gestellt.

3.2 Zusammenarbeit mit der wissenschaftlichen Begleitung

Mit der Aufgabe betraut, den Projektverlauf zu begleiten und diesen gemeinsam zu reflektieren, traf sich die wissenschaftliche Begleitung in regelmäßigen Abständen mit der Projektleitung.

Von Projektbeginn bis Ende 2015 war Prof. Ursula Rabe-Kleberg, emeritierte Professorin für Bildungssoziologie an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg und eine der führenden Wissenschaftlerinnen im Bereich der Kindheitspädagogik, mit der wissenschaftlichen Begleitung des Projektes betraut.

Seit Januar 2016 erfolgte die wissenschaftliche Begleitung des Modellprojektes durch Frau Prof. Barbara Wolf von der Hochschule Mittweida, Fakultät Soziale Arbeit. Sie stand der Projektleitung mit ihrer langjährigen Erfahrung im Bereich der Pädagogik und Sozialpädagogik zur Seite. Aufgrund ihrer Erfahrungen als Projektleitung des Modellprojektes „Konsultationseinrichtungen – Ein Unterstützungsinstrument für

die pädagogische Praxis von Kindertageseinrichtungen“ verfügt sie über profunde Kenntnisse der pädagogischen Arbeit in Kindertageseinrichtungen und deren notwendigen Rahmenbedingungen.

Das Institut Bildung:elementar führte unter Leitung von Frau Prof. Rabe-Kleberg verschiedene Evaluationen durch, deren Ergebnisse bis Ende 2015 präsentiert und den Vertretern der Modellstandorte zur Verfügung standen. Die ausführlichen Ergebnisberichte sind unter 4.1 nachzulesen.

In der ersten Hälfte des Projektzeitraums wurden die Ausgangslagen in den Modellstandorten evaluiert. Über eine Fragebogenerhebung zu Projektbeginn, an der pädagogische Ansprechpartner, die Leitung, die Fachberatung sowie Vertreter der Träger beteiligt waren, konnte der Ist-Stand erhoben werden, der wiederum als Ausgangspunkt für die pädagogischen Entwicklungsprozesse in der jeweiligen Einrichtung diente. Hier arbeiteten die Modellstandorte sehr individuell und an ihren eigenen Bedingungen und Voraussetzungen ausgerichtet. Eine zweite Fragebogenerhebung im zweiten Projektjahr folgte und ermöglichte einen direkten Vergleich zwischen den beiden Zeitpunkten. Sie konnte die individuellen Entwicklungswege aufzeigen und bot weitere Anhaltspunkte für die Verstetigung inklusiver pädagogischer Prozesse in der Einrichtung.

Neben diesem ersten Schwerpunkt, der die Arbeit der pädagogischen Fachkräfte (einschließlich der Fachberatung) der Modellstandorte fokussierte, lag ein weiterer auf den Kindern als mögliche „Inklusionsagenten“ (nach Rabe-Kleberg) im Rahmen des Handlungsforschungsprojektes. Nach filmischen Aufnahmen von kindlichen Interaktionen durch die pädagogischen Ansprechpartner sollte der Frage nachgegangen werden, wie Kinder mit Vielfalt umgehen und welche konkreten Lernprozesse ihnen die Erfahrungen mit Vielfalt ermöglichen. Die zugrundeliegenden Daten wurden in der ersten Hälfte des Projektes gesammelt, während die Auswertung derselben in der zweiten Phase erfolgte und durch Prof. Rabe-Kleberg während eines internen Fachtags präsentiert wurde. Einen Ergebnisbericht zum Handlungsforschungsprojekt sowie eine Listung erforderlicher Kompetenzen in der inklusiven Pädagogik sind unter 4.1.2 und 4.1.3 zu finden.

Den dritten Schwerpunkt legte die wissenschaftliche Begleitung auf die Eltern als weitere entscheidende Zielgruppe auf dem Weg zu einer gelingenden inklusiven Pädagogik in der Kita. Auch hier wurden Befragungen durchgeführt. Die Ergebnisse der Interviews wurden in einem Bericht (siehe 4.1.4) ausgewertet und an die Standorte als Rückmeldung für die Teams und die Elternschaft weitergegeben.

Frau Prof. Barbara Wolf widmete sich im letzten Projektjahr den Handlungserfordernissen gelingender inklusiver Pädagogik auf den Ebenen der pädagogischen Fachkräfte, der Leitungskräfte sowie der Träger. Ihre Arbeiten liefern wertvolle Hinweise für die Akteure auf allen Handlungsebenen (siehe 4.2).

In mehreren Arbeitsgruppentreffen kamen Vertreter der Modellstandorte zusammen, um alle erforderlichen Schritte auf den verschiedenen Handlungsebenen auf dem Weg zu einer „Kita für alle“ zu sammeln und zu diskutieren.

Zur Fachberaterjahrestagung sprach Prof. Wolf über die Aufgaben der Fachberatung auf dem Weg zur Inklusion. In einer weiteren Veranstaltung kamen Trägervertreter der Modellstandorte an der Hochschule Mittweida zusammen, um die von Frau Prof. Wolf präsentierten Aufgaben der Träger im Inklusionsprozess zu diskutieren.

Durch die wissenschaftliche Begleitung geführte Interviews mit allen Leiterinnen und Leitern der Modellstandorte sollten inklusionsfördernde sowie -hemmende Faktoren im Inklusionsprozess aus Sicht der Leitung aufgezeigt werden.

Neben der direkten Arbeit zwischen wissenschaftlicher Begleitung und den verschiedenen Vertretern der Modellstandorte (Pädagogisches Personal, Leitung, Trägervertreter, Eltern) fand auch die Zusammenarbeit zwischen wissenschaftlicher Begleitung und Projektleitung auf verschiedenen Ebenen statt. Seit Projektbeginn gab es regelmäßige Reflexionstreffen und Klausuren, um gemeinsam die Arbeitsinhalte zu diskutieren.

Sowohl Frau Prof. Rabe-Kleberg als auch Frau Prof. Wolf standen mehrmals als Referentinnen für öffentliche und interne Fachtage zur Verfügung.

3.3 Zusammenarbeit mit den Modellstandorten

3.3.1 In den Einrichtungen

Die Zusammenarbeit mit den Modellstandorten wurde an den Standorten selbst geleistet und war unmittelbar auf die Ausgangslage und Bedarfe der Standorte ausgerichtet. In regelmäßigen Arbeitstreffen zusammen mit Fachberatung, Leitung und/oder pädagogischer/m Ansprechpartner/in wurde die Arbeit in den Kitas reflektiert und diskutiert. Insbesondere beinhaltete die Begleitung der Modellstandorte durch die Projektleitung folgende Punkte:

- Reflexion der Arbeit am Jahres-Arbeitsplan mit den festgelegten Schwerpunkten zur inklusiven Pädagogik
- Feedback von außen für die internen pädagogischen Prozesse; fachliche Impulssetzung durch die Projektleitung

- Informationen zu aktuellen Entwicklungen im Projekt durch die Projektleitung
- Einbindung der pädagogischen Ansprechpartner in Gremien- und Netzwerkarbeit
- Vor- & Nachbereitung von Treffen mit Kooperationspartnern
- bei Bedarf Beobachtungen und Fallbesprechungen in der Kita

Alle Standorte intensivierten in der zweiten Projekthälfte ihre Öffentlichkeitsarbeit und leisteten damit einen entscheidenden Beitrag zur Verbreitung und Erweiterung des Inklusionsgedankens sowie zur Sensibilisierung für das Potential der Vielfalt im Elementarbereich. Diese Aktivitäten wurden je nach Bedarf gemeinsam mit der Projektleitung geplant, durchgeführt und ausgewertet. Nachfolgend sind einige **öffentlichkeitswirksame Aktivitäten der Modellstandorte** genannt:

- Teilnahme an Konferenzen als Praxisort (z.B. Leipziger Bildungskonferenz) mit Diskussion vor Ort bzw. als Referenten (z.B. Grundschul- & Erzieherstag, Dresden)
- Konsultationsangebote in der Einrichtung für pädagogische Fachkräfte, LeiterInnen, FachberaterInnen sowie SchülerInnen und StudentInnen aus der Frühpädagogik
- Teilnahme an Informationsveranstaltungen zur „Inklusion in Kitas“ in den Gebietskörperschaften
- Teilnahme an Arbeitskreisen zur Integration/Inklusion
- Workshop-Leitung zum Thema Inklusion (z.B. Index für Inklusion, Rolle der Leitung auf dem Weg zu einer inklusiven Kita, Kinderrechte, Haltung im Team)
- Diskussionsrunden mit politischen Vertretern der Kommunal- und Landesebene, häufig mit Hospitationen vor Ort
- Trägerveranstaltung zur „Inklusion in Kitas“ (LK Meißen in Riesa)
- Erstellung mehrerer Fachartikel zu Themen rund um die Inklusion in Kitas

Ein weiterer wichtiger Punkt war die von der Kita ausgehende **Netzwerkaktivität**. Alle Standorte fanden unterschiedliche Voraussetzungen vor Ort vor und konzentrierten sich auf verschiedene Schwerpunkte. Zum Beispiel wurden mit kooperierenden Therapeuten gemeinsame Standards für einen verbesserten Austausch zum Wohle des Kindes festgelegt. Verschiedene Arbeitskreise wurden initiiert oder intensiviert. Insbesondere die Zusammenarbeit mit Kostenträgern erbrachte positive Resultate. Durch die Annäherung der beiden Perspektiven von Kita und Amt konnte ein Verständigungsprozess in Gang gesetzt werden, der einer Verfahrensbeschleunigung bei der Gewährung der Eingliederungshilfe dienlich ist. In Treffen der Kita-LeiterInnen wurde über die Arbeit im Modellprojekt diskutiert, um die Verstetigung inklusiver Prozesse auch in anderen Einrichtungen voranzubringen.

3.3.2 Interne Fachtage

Im Verlauf des Modellprojektes fanden jährlich interne Fachtage statt. Zu Beginn des Projektes gab es eine Auftaktveranstaltung. Alle Akteure des Projektes wurden eingeladen. Die ministerielle Steuerungsgruppe, die wissenschaftliche Begleitung und die Projektleitung stellten sich vor. Es gab anschließend die Möglichkeit, sich im Rahmen eines „open space“ fachlich auszutauschen.

Beim ersten Fachtag im Mai 2013 stand der Inklusionsbegriff im Fokus. Zu Beginn hielt Frau Jana Jühran einen einführenden Vortrag mit den Schwerpunkten: *Bild vom Kind, Bildungsplan und inklusive Pädagogik*. Prof. Dr. Rabe-Kleberg schloss sich mit ihrem Referat zu den Inhalten *Wie entsteht eine Gruppe?* und *Wie entstehen Ausgrenzungsprozesse?* an und beschrieb Inklusion aus soziologischer Sicht. Die pädagogischen Fachkräfte konnten anschließend in verschiedenen Gruppen zu diesen Fragen ins Gespräch kommen und sich intensiv mit dem Verständnis von Inklusion und wie sie gelingen kann, auseinandersetzen.

Im Juni 2014 fand ein weiterer Fachtag statt. Dieser beschäftigte sich mit dem Thema „Beobachtung und Dokumentation“ als Kernaufgabe der pädagogischen Arbeit. Frau Prof. Dr. Rabe-Kleberg hielt wieder einen einführenden Vortrag. Ihre Thesen *Inklusion geht nicht ohne eine Verankerung von Beobachtung und Dokumentation!* und *Systemische Beobachtung und Dokumentation geht nur mit offener Arbeit!* dienten als Grundlage für anschließende Diskussionen der MitarbeiterInnen der Standorte. Frau Angelika Scheffler, Fachberaterin im Kommunalen Sozialverband und Mitglied der Steuerungsgruppe sowie des Beirates des Modellprojektes, stellte im Rahmen des Fachtages die Broschüre „Individuelle Lern- und Entwicklungsdokumentation in sächsischen Kindertageseinrichtungen und der Kindertagespflege“, herausgegeben durch das Sächsische Staatsministerium für Kultus, vor.

Bildungs- und Lerngeschichten praktisch war der Inhalt des Fachtages im September 2014. Hier ging es um die konkrete Umsetzung in der täglichen pädagogischen Arbeit. Frau Ulrike Patzig, Erzieherin in der Kita „Knirpsenland“, beschrieb ausführlich die Auswirkungen auf die Interaktion zwischen PädagogInnen, Kindern und Eltern sowie auf die Zusammenarbeit im Team.

Im Januar 2016 fand der bereits erwähnte Fachtag zum „Handlungsforschungsprojekt“ statt, bei dem Frau Prof. Rabe-Kleberg in die Methode der Handlungsforschung einführte und neben den Filmsequenzen auch die Transkripte der Äußerungen und Handlungen präsentierte. In diesem Rahmen wurde der Frage nachgegangen, wie Kinder mit Vielfalt umgehen und wie sie sich unter inklusiven Bedingungen verhalten. In Arbeitsgruppen wurden anschließend notwendige Konsequenzen für eine inklusive pädagogische Praxis diskutiert und erarbeitet.

3.3.3 Projektarbeitstreffen mit den Modellstandorten

Für den fachlichen Austausch sorgten seit 2013 regelmäßige Arbeitstreffen zwischen den LeiterInnen, den pädagogischen Ansprechpartnern sowie der Fachberatung der Modellstandorte und der Projektleitung. Bis Oktober 2015 fanden acht Arbeitstreffen statt. Es wurden die Themen bearbeitet, diskutiert und erörtert, die einen wesentlichen Beitrag zur Verstetigung der inklusiven Prozesse in den Modellstandorten leisten können. Als fester Bestandteil der Arbeitstreffen fanden Blitzlichter aus den einzelnen Modellstandorten statt. Konstant zeigte sich hier, dass die Wandelprozesse, in denen sich die Einrichtungen auf dem Weg zur Inklusion befinden, aufgrund zahlreicher Einflussfaktoren unstedt verliefen (vgl. Kapitel 3, Teil A).

Neben der Möglichkeit, sich mit den anderen Modellstandorten austauschen zu können, wurden während der Arbeitstreffen all jene Inhalte aufgegriffen, die für den Weg zu einer inklusiven Kita unmittelbar relevant sind: Netzwerkarbeit sowie persönliche, fachliche, personelle, sächliche und strukturelle Voraussetzungen für eine inklusive Pädagogik. Hier waren die Modellstandorte wie die Projektleitung gefordert, die Erfahrungen während der Projektlaufzeit zu reflektieren und zu generalisieren. Über die Entwicklung eines Slogans, der die Arbeit der Einrichtung symbolisiert, wurde die Bedeutung der Außenwirkung vertieft. Weitere Themen waren die Abweichungen von der Betriebserlaubnis während der Projektlaufzeit und die sich daraus ergebenden Konsequenzen und verbesserten Bedingungen für eine inklusive Pädagogik, das Referenzsystem ICF-CY zur Beantragung von Eingliederungshilfe und die Auswertung der von der wissenschaftlichen Begleitung verfassten Elternbefragung. Das letzte Arbeitstreffen dieses Formats im Herbst 2015 beinhaltete einen individuellen Rückblick jedes Standorts auf die Projektlaufzeit und die stattgefundenen Teamentwicklungsprozesse.

Im letzten Projektjahr 2016 wurden statt der Arbeitstreffen in ihrem ursprünglichen Format Arbeitsgruppen zu inhaltlich relevanten Themen mit wechselnden Modellstandortvertretern initiiert. Hier wurden – unter Begleitung der wissenschaftlichen Begleitung Prof. Barbara Wolf – konkrete Schritte zum Übergang in eine „Kita für alle“ formuliert und diskutiert. Die Praxisvertreter reflektierten die Eckpunkte einer Öffnung zu einer „Kita für alle“ ausführlich anhand der individuellen Entwicklungsschritte. Die Gelingensbedingungen wie Herausforderungen auf diesem inklusiven Weg wurden von Prof. Barbara Wolf in ihrem Bericht zusammengetragen (siehe 4.2). Im Sommer 2016 befragte Prof. Barbara Wolf alle LeiterInnen der Modellstandorte einzeln zu ihren Erfahrungen, eine Kita samt Team, Kindern und Eltern auf einen inklusiven Weg zu bringen. Der Fokus lag hier auf den individuellen Entwicklungen der Kindertageseinrichtungen.

3.4 Öffentlichkeits- & Gremienarbeit

3.4.1 Internet

Der Internetauftritt www.inklusion-sachsen.de ermöglicht es einer breiten Fachöffentlichkeit, den Projektverlauf zu verfolgen und einzelne Ergebnisse einzusehen. Die Informationen über Fachtage und Konsultationsangebote bieten Anreize, sich eingehend inhaltlich mit Inklusion in Kitas zu befassen. Auf der Webseite finden sich konkrete Hinweise und Informationen dazu, in welcher Form man sich der Thematik aktiv und praxistauglich nähern kann. Die Artikel aus dem Projekt sowie Materialempfehlungen für die eigene Praxis, genannt sei hier v.a. der Index für Inklusion, bieten gute Möglichkeiten, den thematischen Einstieg für das eigene Team mitzugestalten. Auch einige Modellstandorte nutzten den Index für Inklusion für den reflektorischen Einstieg in die eigene pädagogische Arbeit und die Ist-Stands-Ermittlung im Team (vgl. auch eine von einem Modellstandort modifizierte Arbeitsversion). Veränderungsprozesse können mit dem Index individuell angestoßen werden, da die einzelnen Ziele für die Kita passgenau ausgewählt werden können (vgl. Eibeck, 2016).

3.4.2 Öffentliche Fachtage

Die Projektleitung organisierte unter Einbeziehung der Modellstandorte im Verlauf des Modellprojektes auch verschiedene Fachtage für die sächsische Fachöffentlichkeit.

Begonnen hat die Fachtagereihe im September 2013 in Chemnitz mit dem Thema „Eine Kita für alle“. Die Klärung des Inklusionsbegriffes und die sich daraus ergebenden Konsequenzen für die pädagogische Arbeit standen im Vordergrund. Auch sollten eigene Vorstellungen von Strukturen und Ressourcen für eine gelingende Inklusion entwickelt werden. Frau Iltzschke und Herr Brade aus der Kita „Altstadtinsel“ Dresden schilderten in einem ersten Vortrag *Inklusion aus Sicht einer heilpädagogischen Kindertagesstätte*. Anschließend beschrieb Frau Prof. Dr. Rabe-Kleberg *Inklusion in Abgrenzung zur Integration und die Auswirkungen auf die pädagogische Praxis. Auf Spurensuche nach Inklusion im Sächsischen Bildungsplan* ging dann Prof. Dr. Norbert Störmer (Hochschule Zittau/Görlitz). Weitere Referenten schilderten in ihren Vorträgen die Erfahrungen aus ihrer täglichen Arbeit und wie ein inklusiver Prozess in Gang gebracht und umgesetzt werden kann. Sie beschrieben Voraussetzungen für eine gelingende Inklusion.

Der Fachtag **Inklusion und offene Arbeit** fand im Mai 2014 in Frankenberg statt. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer bekamen die Möglichkeit, sich auf verschiedenen Aktionsinseln (Musik, Kunst, Literatur, Spiel, Beobachtung etc.) selbst auszuprobieren und so einen Einblick in den Ansatz der offenen Arbeit zu erhalten. Frau Prof. Dr. Rabe-Kleberg fasste die Ergebnisse aus den Aktivitäten anschließend zusammen

und referierte zu ihrer These Inklusion bedingt offenes Arbeiten. Der Fachtag endete mit einem Einblick in den Alltag einer offenen Kita aus Sicht eines Kindes und eines Pädagogen.

Inklusion und kulturelle Vielfalt war das Thema im September 2014. Dieser Fachtag fand in Dresden statt. Intention dieses Fachtages war es, sich mit „kultureller Vielfalt“ als Heterogenitätsdimension auseinanderzusetzen. Die Direktorin des Berliner Kita-Instituts für Qualitätsentwicklung, Frau Dr. Christa Preissing, gab mit ihrem eingehenden Vortrag „Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung – ein inklusives Konzept zum Umgang mit kultureller Vielfalt“ Impulse für anschließende Diskussionen. In verschiedenen Workshops konnten die TeilnehmerInnen unterschiedliche Aspekte von Inklusion und kultureller Vielfalt kennenlernen, erfahren und sich darüber austauschen. Zum Ende des Fachtages gab es in einer Podiumsdiskussion eine Zusammenfassung der Ergebnisse und Erfahrungen aus den Workshops.

Im Juni 2015 fand im SMK ein **Fachtag für Mitarbeiter der Sozial- und Jugendämter zum Referenzsystem ICF-CY** (Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit) statt. Ziel dieser Veranstaltung war es, über das System zu informieren sowie dessen Nutzen für die Kita-Praxis kritisch zu beleuchten, da einzelne Kommunen dieses als verbindlichen Standard einführen wollen bzw. schon eingeführt haben. Hier sollte noch einmal verdeutlicht werden, wie sich das Instrument dazu eignet, Teilhabe einschränkungen, aber auch Anschlussmöglichkeiten von Kindern zu beschreiben und wie es als Anhaltspunkt für die nächsten Handlungsschritte bei der Förderung dienen kann. Eine Stellungnahme der Projektleitung zur Nutzung der ICF-CY zur Beantragung der Eingliederungshilfe findet sich im Anhang (6.2).

Ein sachsenweiter Fachtag des Landesmodellprojekts mit dem Thema **„Inklusion in Kitas – Best practice – Der Blick über den Tellerrand“** fand im Oktober 2015 statt. Intention war es, der Fachöffentlichkeit verschiedene Beispiele inklusiver Pädagogik aus dem nationalen und internationalen Kontext zu präsentieren, um Diskussionen anzustoßen und Praxisanregungen zu erhalten. Den Auftakt des Fachtags bestritt Frau Prof. Rabe-Kleberg mit der Einführung in den Early Excellence-Ansatz und deren Bedeutung für eine inklusive pädagogische Arbeit. Die Fachberaterin Frau Zinati-Feld berichtete von ihren Erfahrungen mit dem Early Excellence-Ansatz in der Praxis. Der Architekt Matthias Wilk stellte seine Planung einer inklusiven Kita vor. Die Frage nach der Wirksamkeit der Räume und den Spielräumen eines Architekten bei der Gestaltung einer Kita regten einen intensiven Dialog mit den TeilnehmerInnen an. Zum Abschluss des Fachtages stellte Klaus Kokemoor, Fachberater in einer Beratungsstelle für Kitas auf dem Weg zur Inklusion bei der Stadt Hannover, seine Arbeit in den Kitas vor. Insbesondere zeigte sich, wie wichtig der stete Austausch und die Reflexion im Team sind. Über Methoden wie „Marte Meo“ und die Auswertung von

Videsequenzen arbeitet Herr Kokemoor direkt mit den PädagogInnen, um ihre Handlungskompetenzen zu stärken und um sie für positive Interaktionsmuster und deren Wirkung auf die kindlichen Bildungs- und Entwicklungsprozesse zu sensibilisieren.

Ein für den Mai 2015 geplanter Fachtag „**Inklusion und die Konsequenzen für die Arbeit der Fachberatung in Sachsen**“ musste aufgrund der zu geringen Resonanz der Zielgruppe von der Projektleitung abgesagt werden.

Stattdessen wurde das Thema „**Inklusives Arbeiten in der Kindertagesbetreuung**“ bei der **Fachberaterjahrestagung des Landesjugendamtes** am 01. & 02. März 2016 aufgegriffen (Kooperation der Projektleitung mit dem Landesjugendamt). Frau Prof. Wolf sprach hier über die Rolle der Fachberatung für die Förderung von Inklusionsprozessen. Bernhard Eibeck (GEW) führte den „Index für Inklusion in Kindertageseinrichtungen“ ein. Er sprach über gezielte Einsatzmöglichkeiten des Instruments und das Potential, das es für die Praxis birgt. In daran anschließenden Arbeitsgruppen konnten Erfahrungen zum Index für Inklusion ausgetauscht werden. Pädagogische Fachkräfte aus verschiedenen Einrichtungen berichteten von laufenden Projekten und ihren Erfahrungen aus dem pädagogischen Alltag. Die Projektleitung informierte in ihrem Beitrag über Ergebnisse des Handlungsforschungsprojektes und zeigte eine filmische Sequenz, um das Potential von Beobachtungen für das Erkennen von Teilhabechancen herauszustellen.

Die **Abschlussveranstaltung** des sächsischen Landesmodellprojektes „Inklusion in Kindertageseinrichtungen – eine Kita für alle“ am 22. November 2016 verfolgte das Ziel, die Erfahrungen der vierjährigen Projektlaufzeit einer breiten Fachöffentlichkeit zugänglich zu machen. Hierbei stand die Sensibilisierung für die Bedürfnisse aller Kinder mit ihren individuellen Voraussetzungen im Mittelpunkt des Inklusionsgedankens. Wie die alltägliche Kita-Praxis eine lebendige, reflexive und sorgfältige Pädagogik gestalten kann und welche Strukturen, Kommunikationsangebote, Materialien und Räume hierfür grundlegend sind, wurde in den vergangenen vier Jahren erprobt. Diese Erprobungsphase brachte viele Neuerungen, Entwicklungsschübe, aber auch große Herausforderungen mit sich. Von diesen Prozessen berichteten die Projektbeteiligten auf allen Ebenen. Neben den Erkenntnissen der wissenschaftlichen Begleitung kamen Praxisvertreter, Fachberatung und Leiterinnen sowie die Projektleitung zu Wort, um ihr Erfahrungswissen zu multiplizieren und offene Fragen zu diskutieren. Der im Rahmen des Projektes entstandene Film zur Inklusion in Kitas bündelte nochmals die Vielschichtigkeit des Themas. Zum Tagesabschluss sprach Dr. Christa Preissing über die Chancen einer inklusiven Pädagogik und zog Bilanz über den Stand der inklusiven Kindertagesbetreuung in Sachsen.

3.4.3 Informationsveranstaltungen in den Gebietskörperschaften

Seit Herbst 2015 fanden 12 Veranstaltungen zur Inklusion in Kindertageseinrichtungen in den Landkreisen und Städten statt. Über die Fachberatungen der Jugendämter bot die Projektleitung an, sich mit Akteuren aus den Kindertageseinrichtungen selbst oder mit Vertretern des Sozial-, Jugend- und Gesundheitsamtes zu einem gemeinsamen Termin zu treffen.

Das Interesse am Thema „Inklusion in Kitas“ war unterschiedlich ausgeprägt. In über 85% der Gebietskörperschaften jedoch konnte eine Veranstaltung durchgeführt werden.

Ziel der Veranstaltungen war es, die Arbeit des Projektes samt Ergebnissen vorzustellen und die Zuhörer für das Thema Inklusion in Kitas weiter zu sensibilisieren. Über den Bericht der praktischen Erfahrungen sollte eine kritische Auseinandersetzung mit dem Anspruch und den Chancen einer inklusiven Kita initiiert werden. Zusätzlich sollten auch Stimmen aus der Praxis eingeholt werden, um das Thema Inklusion aus Sicht der verschiedenen Handlungsebenen betrachten und notwendige Veränderungsmaßnahmen beschreiben und an die entsprechenden Verantwortlichen weitergeben zu können. Auch hier wurde deutlich, wie wichtig ein konstruktiver Austausch zwischen Ämtern und Kindertageseinrichtungen ist.

3.4.4 Pressearbeit

Seit Beginn des Projektes erschienen regelmäßig Artikel über das sächsische Landesmodellprojekt und die Modellstandorte in regionalen Zeitungen. In der zweiten Projekthälfte wurden drei Fachartikel in der KiTa aktuell publiziert, in denen jeweils eine pädagogische Fachkraft aus dem Modellstandort zusammen mit der Projektleitung zu einem Thema eine Veröffentlichung verfasste. Folgende Themen wurden in den nachfolgend genannten Ausgaben der „KiTa aktuell“ unter der Rubrik „Gelungene inklusive Prozesse“ aufgegriffen.

Gelungene inklusive Prozesse	
<i>Nicht das Kind muss sich auf die Kita einstellen, sondern die Kita muss sich auf das Kind einstellen.</i>	KiTa aktuell, 2015, (5).
<i>Über gemeinsames Tun Ausgrenzungsprozessen entgegenwirken</i>	KiTa aktuell, 2016, (1).
<i>Gelungene inklusive Prozesse im Hort.</i>	KiTa aktuell, 2016, (1).
<i>Ein Einzelfall zeigt Wirkung.</i>	KiTa aktuell, 2016, (6).
<i>Inklusion in der Kita – ein Blick auf das Team.</i>	KiTa aktuell, 2016, (9).

Intention der Projektakteure beim Verfassen dieser Artikel war es, neben der Theorie praxisnahe Erfahrungsberichte zu multiplizieren und auf die vielfältigen inhaltlichen Dimensionen von Inklusion (z.B. Ausgrenzungsprozessen entgegenwirken, individuelle Eingewöhnung, Teamentwicklung, etc.) aufmerksam zu machen.

3.4.5 Konsultationsangebote

Die zusätzlich vom KSV finanzierte Konsultationsreihe „Praxis für Praxis“ im Rahmen des Landesmodellprojektes ermöglichte pädagogischen Fachkräften Einblicke in die alltägliche Praxis von Kitas, die sich auf einen inklusiven Weg begeben haben. Ziel war es, die Ergebnisse und Erfahrungen einer breiteren Öffentlichkeit zugänglich zu machen. Neben den sechs Modellstandorten wurden weitere Konsultationsorte gewählt, um einerseits sachsenweit Praxiskonsultationen anzubieten und andererseits, dass möglichst viele Kitas ihre individuellen Erfahrungen einbringen können.

Die Pädagogen eint das Bemühen, Kindern Anschlussmöglichkeiten zu schaffen, um ihre Teilhabechancen zu erhöhen. Bei den Veranstaltungen wurden die verschiedenen Dimensionen rund um die Inklusion thematisiert: die Öffnung für alle Kinder, die Teamentwicklung und die sich ergebenden Chancen für die Kinder. Wie ein Weg hin zur inklusiven Pädagogik im aktuellen Gesetzesrahmen Sachsens aussehen kann, welche Chancen das birgt, aber auch welche Herausforderungen es dabei gibt, konnte in insgesamt 28 Konsultationsangeboten in zehn verschiedenen Kitas von August bis November 2016 aufgezeigt und diskutiert werden.

3.4.6 Film „Sächsisches Landesmodellprojekt: Inklusion in Kindertageseinrichtungen – Wie inklusive Pädagogik auf den Weg gebracht werden kann“

Der im Rahmen des Landesmodellprojektes entstandene Film zur Inklusion in sächsischen Kitas steht seit Herbst 2016 zur Verfügung und ermöglicht es, mit einer breiten Fachöffentlichkeit Inklusion in Kindertageseinrichtungen zu thematisieren und zu diskutieren. Der Film bietet, anhand der inhaltlichen Strukturierung durch die Thesen zur Inklusion nach Prof. Rabe-Kleberg, einen umfassenden Einblick in die inklusive pädagogische Arbeit und lässt Vertreter der verschiedenen Handlungsebenen zu Wort kommen. So entstand ein detailliertes Bild der Chancen und Herausforderungen rund um das Thema Inklusion in Kindertageseinrichtungen.

Zur besseren Verständigung zum Thema Inklusion stellt der Film ein wertvolles Medium dar. Auch künftig wird er die öffentliche Debatte zur Inklusion bereichern. Die mit Inklusion eng assoziierten Themenbereiche wie beispielsweise 'Förderung', 'Vernetzung im Sozialraum', 'Strukturelle Forderungen', 'Team', 'Eltern' oder 'Kinder' sind auf der DVD einzeln abrufbar und eignen sich gut, um hierüber mit pädagogischen Fachkräften, z.B. bei Fortbildungen, ins Gespräch zu kommen. Weitere Zielgruppen sind Eltern, Vertreter aus den Sozial-, Jugend- und Gesundheitsämtern sowie Lehrkräfte an Fachschulen. Er kann über die Homepage des Projektes www.inklusion-sachsen.de (bzw. über den Kita-Bildungsserver) abgerufen werden.

4. Berichte der wissenschaftlichen Begleitung

4.1. Wissenschaftliche Begleitung durch Prof. Dr. Ursula Rabe-Kleberg

4.1.1 Thesen zur Inklusion

Inklusion – zur Situation in Sachsen

1. Inklusion ist ein durch internationale wie durch nationale Gesetze verbürgtes Gebot. Die UN-Behindertenrechtskonvention, die Salamanca-Erklärung der UNESCO (1994) und der Nationale Aktionsplan zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention in Deutschland (2011) verbieten den Ausschluss von behinderten Kindern aus allgemeinen Bildungseinrichtungen. Darüber hinaus sichert die UN-Konvention über die Rechte der Kinder allgemein allen Kindern gleiche Chancen auf Bildung und individuelle Förderung. Daher geht es also im Folgenden nicht mehr darum ob Inklusion realisiert werden soll sondern nur noch darum wie!

2. Sachsen hat im Vergleich zu anderen Bundesländern den höchsten Anteil von Kindern, denen ein besonderer Förderbedarf bescheinigt wird, davon sind 8,6% in Sondereinrichtungen bzw. heilpädagogischen Gruppen untergebracht. Zu klären ist, wie es in Sachsen zu diesem deutlich höheren Anteil der Kinder mit Förderbedarf kommt und wieso – entgegen dem o. g. Inklusionsgebot, den entsprechenden Regelungen in Landesverfassung², dem Kita-Gesetz³, der Integrationsverordnung⁴ und nicht zuletzt dem Sächsischen Bildungsplan (2006) – der Anteil der Kinder in Sondereinrichtungen in Sachsen weiterhin so ungewöhnlich hoch ist. Wie auch in anderen Bundesländern geht die Mehrheit der behinderten bzw. von Behinderung bedrohten Kinder allerdings in integrative Kitas.

.... reicht denn nicht auch Integration?

3. Für eine Verständigung über den Begriff und die Implikationen von Inklusion muss man zunächst verschiedene Grundbegriffe klären, die alle mit gesellschaftlicher Vielfalt und sozialer Ungleichheit zu tun haben: Heterogenität oder Vielfalt, Segregation, Exklusion und Diskriminierung sowie Integration.

4. Gesellschaftliche **Heterogenität** kennzeichnet die Vielfalt der Menschen und bezeichnet so einen Normalzustand von (modernen) Gesellschaften. Heterogenität wird je nach Gesellschaft oder Gruppe an verschiedenen Merkmalen festgemacht: an Hautfarbe, Vermögen, Geschlecht, Herkunft, Sprache, Parteizugehörigkeit etc. Jedes äußere wie innere Merkmal kann in Bezug auf die Charakterisierung der jeweiligen Heterogenität hervorgehoben oder vernachlässigt werden: z.B. die Größe der Ohren ebenso wie unterschiedliche Überzeugungen darüber, ob die Erde eine Scheibe oder eine Kugel sei.

² vgl. Landesverfassung Art 7, Abs. 1; Art 29, Abs. 2;

³ SächsKitaG § 2 (4); §19

⁴ SächsIntegrVO, §1 (2)

5. **Segregation** oder **Exklusion** beschreiben Veränderungen in der Zusammensetzung einer gesellschaftlichen Einheit (Gruppe, Gemeinde, Organisation). Menschen werden nach bestimmten Merkmalen identifiziert und aus der Gesamtgruppe herausgenommen. Dabei wird unter **Segregation** in der Regel ein Prozess verstanden, bei dem Menschen mit unterschiedlichen Merkmalen sich in unterschiedliche Räume begeben (müssen)⁵. **Exklusion** dagegen bezeichnet jeglichen aktiven Ausschluss von Menschen aus einer Gruppe oder Organisation. Exkludierende Prozesse gehören zum gesellschaftlichen Alltag und sind durchweg legitim, jede Gruppenbildung benennt diejenigen, welche aufgrund bestimmter Merkmale dazugehören und welche nicht.

6. Exklusion wird zu **Diskriminierung**, wenn diejenigen, die aufgrund welcher Merkmale auch immer auf Dauer von wesentlichen sozialen oder materiellen Gütern der Gesellschaft ausgeschlossen werden. Die Gesellschaft regelt, aufgrund welcher Merkmale Exklusion legal und legitim ist. Mit der UN-Behindertenrechtskonvention ist die Diskriminierung von behinderten Menschen illegal geworden.

7. Durch **Integration** wird Exklusion und Diskriminierung keineswegs rückgängig gemacht, vielmehr wird einer Gruppe mit ausgewählten Merkmalen eine teilweise räumliche und soziale Teilhabe an der heterogenen Gemeinschaft gewährt. Die Zuschreibung und Identifikation als „anders“ und „eigentlich nicht zugehörig“ und nur „geduldet“ bleibt erhalten. Wie weit dies in der alltäglichen Praxis verdeckt ist oder gar abgebaut werden kann, ist von unterschiedlichen Variablen oder Kompetenzen abhängig.

Inklusion!

8. **Inklusion** verlangt einen grundlegenden Perspektivwechsel! Schaut **Integration** darauf, welche Menschen mit welchen Merkmalen zu welchem System zugelassen werden können, verlangt **Inklusion**, gesellschaftliche Systeme so zu gestalten, dass Menschen in ihrer ganzen Vielfalt daran teilhaben können und gemäß ihrer Individualität akzeptiert, wertgeschätzt und unterstützt werden. **Inklusion** schaut also auf die Angemessenheit des Systems, nicht auf die der Menschen. **Inklusion** ist als Leitbegriff in den sozialpädagogischen und sozialpolitischen Diskursen keineswegs neu. Der Begriff steht seit 1998 als Leitidee für den 10., 11., 12. und 13. Kinder- und Jugendhilfebericht der deutschen Bundesregierung.

9. Der Begriff der Behinderung wird unter dem Inklusionsgebot also von dem Menschen weggenommen und auf das System projiziert. Das System behindert aufgrund bestimmter Systemeigenschaften eine Gruppe von Menschen an der gleichberechtigten Teilhabe. Menschen werden behindert. Diese Art der Behinderung ist eine illegale Diskriminierung.

⁵ z.B.: Verdrängung von Menschen aus unteren Schichten an die Ränder der Städte, Zusammenleben bestimmter Migrantengruppen in bestimmten Stadtteilen

10. Ebenso gerät der Begriff der Förderung unter begriffliche Bedrängnis. Förderung setzt an den Defiziten und nicht an den Ressourcen der Menschen an. Der Begriff setzt den Zustand der Identifizierung, Behinderung und Ausgrenzung voraus. Förderbedarf, d.h. Begleitung und Unterstützung durch Erwachsene, haben demnach – unterschiedlich nach individuellen Bedürfnissen und Interessen – alle Kinder, jedes Kind.

11. Um – gemäß dem gesetzlichen Gebot – **Inklusion** zu realisieren, bedarf es des systematischen Abbaus solcher Barrieren, die **Exklusion** und **Diskriminierung** bedingen. Hierzu gehören neben begrifflichen auch rechtliche Vorstellungen sowie materielle Bedingungen, die **Exklusion** ermöglichen und legitimieren, zum anderen organisatorische Hindernisse, die die **Entwicklung eines inklusiven Systems** erschweren sowie professionelle Haltungen und (fehlende) Kompetenzen, die selbst innerhalb eines **inklusiv konzipierten Systems** die alltägliche Interaktionen zwischen vielfältigen Individuen behindern (können).

12. Die UN-Behindertenrechtskonvention fordert die Gesellschaft und den Staat zum einen auf, „angemessene Vorkehrungen“ zu treffen, um Inklusion zu realisieren (Art. 24). Zum anderen definiert das zu garantierende Recht der Kinder auf Bildung die gleichberechtigte Möglichkeit des Zugangs zu Bildung („availability“). Es geht also darum, wohnortnahe (erreichbare) Bildungssysteme zu schaffen, die für alle Kinder zugänglich und angemessen sind.

13. Zu einem inklusiven System – hier zu einem inklusiven Kita-System – gehört es, dass Finanz- und alle anderen Steuerungssysteme darauf ausgerichtet sind, allen Kinder, auch denen mit einem besonderen Unterstützungsbedarf, Teilhabe an einer „Kita für alle“ zu gewähren.

14. Zur Schaffung eines inklusiven Systems Kita gehört die entsprechende Unterstützung durch die Institutionen und Dienste im Sozialraum. Die Vernetzung mit zuständigen Ämtern, mit Therapeuten und anderen Unterstützungssystemen gehört zu den unabdingbaren Voraussetzungen des inklusiven Systems Kita.

15. Ein besonderer, besonders komplexer Entwicklungsbedarf wird bei der Entwicklung der professionellen Kompetenzen in einem inklusiven Kita-System gesehen: Zum einen geht es darum, multiprofessionelle Teams aus pädagogischen Fachkräften und therapeutisch orientierten Fachkräften zu entwickeln. Des Weiteren geht es darum, bei allen Akteuren einen Paradigmenwechsel von einer Defizitorientierung zu einer ressourcenorientierten Perspektive auf ALLE Kinder zu entwickeln. Hierzu bedarf es der grundlegenden Personalentwicklung in den Einrichtungen, der Fort- und Weiterbildung und Coachingprozesse in den Teams. Der „Index für Inklusion“ bietet eine Grundlage für die Entwicklung von Qualität in inklusiven Kitas. Die Aufgabe der Träger ist es, diese Entwicklungen entsprechend zu unterstützen.

16. Der Einbezug der Eltern, aller Eltern, in die Arbeit der Kita ist eine weitere unabdingbare Voraussetzung für die Realisierung einer inklusiven Kita. Weder müssen die Eltern von sogenannten förderungsbedürftigen Kindern fürchten, ihre Kinder gingen „unter“ in einer inklusiven Kita, noch die von sogenannten „normalen“ Kindern, diese würden nicht genügend beachtet. Der Einbezug der Eltern als Akteure in dem Prozess der Inkludierung ist eine Voraussetzung für den Prozess des Gelingens.

17. Die Wichtigsten im Inklusionsprozess aber sind die Kinder selbst! Sie sind nicht nur Nutznießer der Inklusion sondern vor allem auch Akteure. Nur wenn sie den Inklusionsprozess aktiv mit gestalten, kann Inklusion gelingen. Umgang mit Vielfalt gehört zu den grundlegenden Kompetenzen – auch bei den Kindern. Nur, wenn es gelingt, diese „natürlichen“ Kompetenzen bei allen Kindern zu erhalten und zu entwickeln, wird Inklusion in der Praxis auch die bisherigen Kritiker überzeugen (können).

4.1.2 Handlungsforschungsprojekt

Bericht über das Handlungsforschungsprojekt in Kooperation mit den Pädagogischen Ansprechpartner*innen im Projekt „Eine Kita für alle“ des Freistaates Sachsen

Vortrag von Prof. Dr. Ursula Rabe-Kleberg an der Hochschule Mittweida, am 23.01.2016

1. Im Rahmen des Projektes „Eine Kita für alle“ des sächsischen Kultusministeriums wurden von der Projektgruppe und der wissenschaftlichen Begleitung an den sechs Modellstandorten pädagogische Fachkräfte und Leitungen, Trägervertreter*innen und Vertreter*innen der zuständigen Behörden sowie Eltern auf ihre Haltungen, und Orientierungen, auf ihre pädagogischen und sozialen Kompetenzen und beruflichen wie persönlichen Handlungsoptionen hin befragt und untersucht. Die Ergebnisse waren nicht immer so, dass man sagen könnte, alle diese Akteur*innen sind kompetente und engagierte Agent*innen der angezielten Inklusion. Oftmals fehlte es an Wissen und pädagogischen Kompetenzen, oftmals an Interesse, oftmals waren auch die persönlichen Interessen an der Wahrung separierter Einflussbereiche ein entscheidendes Hindernis für ein Engagement für die Realisierung des Inklusionsauftrages. Vorrangig aber waren es die Rahmenbedingungen, die eine radikale Inklusion nicht zuließen, die also dem Auftrag der Behindertenrechtskonvention, dass der Staat Maßnahmen zu starten habe, nicht entsprachen.

Es wird im Rahmen des Projektes und von Seiten des Kultusministeriums in Kooperation mit dem Projekt daran hart gearbeitet.

2. Die eigentlichen Inklusionagent*innen aber – so erkannte die Wissenschaftliche Begleitung bei der Sichtung der Ergebnisse – waren noch gar nicht systematisch in den Blick genommen worden: die Kinder selbst. Wie gehen Kinder mit den Herausforderungen der Vielfalt um, wie integrieren und inkludieren sie Kinder, die irgendwie anders sind, in ihre Gruppen, in ihr Spiel, in ihre Interaktionen und Kommunikationen. Oftmals hört man von Gutmeinenden, dass die meisten Kinder das Anderssein von Kindern – sei es nach dem Geschlecht, dem Aussehen, der Herkunft und dem Verhalten – ignorieren und für nicht wichtig halten. Wenn die „anderen“ Kinder nur gut Fußball spielen könnten, gut mitspielen und bei anderen Aktivitäten der Kinder mitmachen. Ja, und die, die das nicht können?

Diese Behauptung, dass Kinder gesellschaftsfern und unbeeindruckt von „erwachsenen“ Normen und Vorstellungen seien, war mir als Soziologin immer verdächtig.

Die andere Vorstellung – oder Annahme – war, dass Kinder durchaus – zumindest ab einem gewissen Alter – die Fähigkeiten besitzen und ausüben, andere Kinder auszuschließen („ich spiele nicht mehr mit Dir“), aufgrund ihres Aussehens oder ihrer kommunikativen Kompetenzen meiden und diese herabsetzen.

Diese beiden gegensätzlichen Annahmen waren Ausgangspunkt unserer Überlegungen dazu, wie man zu dieser Frage eine Antwort finden könne und wie man die gefundene Antwort produktiv in das Projekt „Eine Kita für alle“ einbringen könne.

3. Es hätte nun viele Möglichkeiten gegeben, wie man zu einer empirisch verlässlichen Antwort auf diese Frage hätte kommen können. Wir haben dabei auf die im Projekt vorhandenen Wissensbestände, Erfahrungen und Kompetenzen gesetzt. Dabei war es naheliegend, die Pädagogischen Ansprechpartnerinnen (PAP) im Projekt als Kooperationspartner*innen auszuwählen.

Zusammen mit ihnen haben wir ein Handlungsforschungskonzept konzipiert und in der Folgezeit durchgeführt.

Was ist die grundlegende Idee der Handlungsforschung? In solchen Projekten werden zwei unterschiedliche Typen von Wissen und Kompetenzen zusammengeführt, um eine gemeinsame Fragestellung zu bearbeiten.

Auf der Seite derjenigen, die in dem Forschungsfeld selbst arbeiten, gibt es berufliches Wissen, Erfahrungen, Einsichten aber auch Handlungsroutinen, die in Jahren gewachsen waren. Oftmals aber wird dieses Wissen im alltäglichen Handlungsdruck kaum hinterfragt und überprüft, oftmals fehlt die Zeit und die Gelegenheit, mit kritischem Blick auf die Gegebenheiten des praktischen Alltags zu schauen. Hier bedarf es der Distanz und der Zeit der Reflexion und der Gelegenheit, das eigene Wissen auf den Begriff zu bringen und Anderen zu vermitteln.

Auf der anderen Seite stehen die Forscher*innen, die ihre Fragen auf dem Hintergrund von wissenschaftlichen Theorien und Forschungsergebnissen anderer Wissenschaftler*innen entwickelt haben, denen es an Ein-Sicht in die alltägliche Praxis aber oft fehlt, die über ein Wissen über methodische Zugänge verfügen, darüber, wie man Erkenntnisse darlegt und dokumentiert und die über Begriffe und Argumentationsstrategien verfügen.

Diese beiden unterschiedlich strukturierten Wissenstypen und -arten, auf den gemeinsamen Gegenstand zu schauen, zusammen zu bringen, verspricht ein höheres Niveau der Erkenntnis, als dies jeweils von einer Seite möglich wäre.

In unserem Fall ging es darum, die Pädagogischen Absprechpartnerinnen (PAP) aus den Modellstandorten davon zu überzeugen, dass ein solches gemeinsames Handlungsforschungsprojekt für die Frage nach den Kindern als Inklusionsagenten zu Erkenntnissen führen würde, die bislang in unserem Projekt noch fehlten – und die sich als entscheidend für das Gelingen von Inklusion herausstellen könnten.

4. Das Projekt wurde mit sechs PAPs und zwei Vertreterinnen aus der Wissenschaftlichen Begleitung durchgeführt. Diese Gruppe traf sich in den Jahren 2014/15 mehrere Male zu ganztägigen Sitzungen an verschiedenen Standorten und kam sehr schnell in eine fruchtbare Diskussion über Fragestellung, methodischen Zugang und Auswertung des Materials.

Es wurde in der Diskussion der genauen Fragestellung sehr schnell klar, dass es um das WIE des Umgangs von Kindern mit Kindern, die aufgrund von Behinderungen anders sind, gehen müsse, also um Handlungsmuster, die man aufgrund der Auswertung des Materials genau beschreiben und begrifflich fassen müsse. Handlungsmuster sind Abstraktionen von den konkreten Handlungen, sozusagen Strukturen, die hinter den eigentlichen Handlungen als wiederkehrend zu erkennen sind. Und die man in erneuten Handlungszusammenhängen wiedererkennen würde. Das war unser Ziel.

Wie kommt man nun dazu, entsprechende Handlungszusammenhänge, in denen Kinder unterschiedlicher Art zusammen – oder gegeneinander – agieren, zu finden und zu beobachten?

Imponiert hat mir als einer Hochschullehrerin – die ihr Leben lang mit jungen Nachwuchswissenschaftler*innen gearbeitet hat – wie schnell die PAPs auf dem Hintergrund ihrer täglichen Erfahrungen feststellten: Eigentlich müsse man diese Handlungsmuster in ALLEN Interaktionen finden können, an denen Kinder unterschiedlicher Art beteiligt sind. Man müsse nur die Augen und Ohren aufhalten.

Richtig. Damit waren wir methodisch schon einen wichtigen Schritt weiter gekommen, denn in der Forschung ist nichts so wichtig, wie die genaue Fragestellung und die richtige Auswahl des empirischen Feldes.

Wichtig fand ich auch, dass die PAPs dann auf einem methodischen Vorgehen bestanden, dass ich erst einmal nicht richtig fand. Ich hatte die Methode der Beobachtung und genauen Dokumentation in schriftlicher Form vorgeschlagen. Die PAPs waren einhellig der Auffassung, dass Video-Beobachtung der Weg der besten Wahl sei.

Alle PAPs haben in der Folge einen oder mehrere Video-Clips geliefert, die wir mehr oder weniger intensiv gemeinsam ausgewertet haben. Es zeigte sich, dass die für das Handlungsforschungs-Projekt angepeilte Zeit bei weitem nicht ausreichte.

5. Noch ein Wort zu der Praxisrelevanz dieses Vorgehens: Es handelt sich hier um ein gemeinsames wissenschaftliches Projekt, nicht um eine Anleitung für tägliches Handeln. Es geht hier darum, einen Raum und eine Zeit zu haben, grundlegende Reflexionen auf das Handeln der Kinder und die notwendigen Konsequenzen im pädagogischen Handeln zu ziehen.

Ich war sehr froh, als eine PAP am Ende einer Sitzung, in der wir sehr (zeit)intensiv eine Szene untersucht hatten, sagte: Das sind ja doch wichtige Erkenntnisse für die Praxis. War es doch gerade sie gewesen, die die Relevanz eines solchen Vorgehens stark in Frage gestellt hatte.

6. Auf welche Handlungsmuster sind wir in den gemeinsam analysierten Szenen gestoßen?

- In der Szene „Picnic“ interagieren zwei Mädchen so miteinander, dass die eine (Anika) der anderen (Thaya) nahezu ununterbrochen deutlich macht, dass sie nichts richtig macht, dass sie nichts kann und dass sie dazu neigt, sogar alles zu zerstören. Sie nimmt Thaya ohne weitere Erklärung Dinge aus der Hand und handelt nach eigenen Vorstellungen. Dabei redet sie nahezu unablässig in einer Tonlage,

als sei sie genervt. Sie besondert sich von Thaya als die kompetentere und tüchtigere. Sie stellt so ein Hierarchiemuster her, das an Leistung und richtig und falsch orientiert ist. Zudem versucht sie, Thaya durch den Tonfall ihrer Stimme herabzusetzen. Es ist anzunehmen, dass Anika dadurch, dass sie Schwächere – wie Thaya – demütigt, einen Gewinn für sich zieht. Thaya akzeptiert das Hierarchiemuster, sie protestiert nicht sondern handelt so, als sei sie daran gewöhnt oder als sei es ihr nicht so wichtig, herabgesetzt zu werden. Sie zieht sich aus der Interaktion mit Anika zurück und verfolgt ihre eigenen Interessen, wobei sie von Anika immer wieder daran gehindert wird.

- In der Szene „Pyramide“ kommt ein Kind (Kimi) zu einem anderen (Hannes), das eine Pyramide aus Bauklötzen zusammensetzt. Hannes verdeckt mit seinem Körper den Kasten mit den Klötzen, so dass Kimi für jeden Klotz, den er auf die Pyramide legen will, um Hannes herumrutschen muss (Kimi ist gehbehindert). Hannes korrigiert jeden von Kimi abgelegten Klotz, dreht ihn um, offensichtlich gibt es beim Bau der Pyramide feste Regeln, die Kimi nicht kennt und nicht befolgt. Hannes erklärt Kimi aber nicht diese Regeln sondern setzt seine Vorstellungen von Ordnung stumm gegen Kimi durch. Hannes teilt mit Kimi weder die Materialien – er behält die Hoheit über die Klötze – noch den Plan oder die Regeln. Kimi bleibt in dieser Weise in doppelter Weise der Unterlegene, die Hierarchie bleibt bestehen, auch wenn Hannes nicht dagegen protestiert, dass Kimi überhaupt mitspielen will. Kimi ist unbeeindruckt von Hannes Verhalten, behält seine Handlungsmuster bei, ist aber froh, als er durch die hinzugekommene Mia eine Möglichkeit zum Absprung erhält.
- Mia geriert sich gegenüber Kimi als seine große Schwester oder als fürsorgende Mutter, als seine Beschützerin. Sie geht auf die Knie herunter (wie Kimi) sie umarmt und küsst Kimi, der dieses über sich ergehen lässt. Sie bleiben körperlich sehr nah beieinander und wirken vertraut. Mia lässt Kimi kaum zu Wort kommen und macht ihm viele Vorschläge, was sie nun zusammen spielen könnten, sie scheint seine Aufmerksamkeit an sich binden zu wollen. Mia erinnert an eine Erzieherin, die davon ausgeht, dass Kimi nicht in der Lage ist, für sich ein für ihn sinnvolles Spiel oder Handeln zu entwickeln und die ihm deshalb immerfort neue Vorschläge macht. Sie ist nahezu angestrengt bzw. pädagogisch korrekt freundlich bis hin zu übergriffig gegenüber Kimi und will unbedingt seine Zuwendung. – Kimi ist ein freundliches, ja charmantes Kind, das andere Kinder für sich einnehmen kann, zumindest provoziert er keine Ablehnung. Dies hilft ihm – trotz seiner Behinderung – mit anderen Kindern gut zurecht zu kommen.
- In der Szene „Turm“ beobachten wir, wie mehrere Kinder einen Jungen (Arthur) bedrängen, Teile des von ihm zuvor gebauten Turms abzugeben. Dabei handelt es sich um ein Puppenbettchen, das die

Spitze seines Turms bildet. Arthur versucht, sein Territorium mit immer lauter werdender Stimme, mit symbolischen Schlägen und aufgestellten „Zäunen“ (aus Bauklötzen) zu verteidigen. Die anderen Kinder warten auf eine Chance, Arthur das Bettchen trotzdem wegzunehmen. Schließlich steigt er auf den Stuhl und herrscht die „Angreifer“ von oben an, er werde den Erzieher hinzuziehen. Arthur erinnert an ein Kind, das Gewalt und Macht erlebt hat und diese als „Gesten“ beherrscht, ohne sie wirklich ausüben zu können. Als er seine Möglichkeiten ausgereizt hat, verlegt er sich auf zivilisatorische Interaktionsformen und fordert die anderen Kinder auf, ihn doch um das Bettchen zu bitten. Was diese dann erfolgreich tun, nachdem sie vorher alle Formen des „Piesackens“ und des Ausnutzens der Schwächen Anderer ausprobiert haben.

7. Welche Kompetenzen werden von Kindern als erfolgreiche Inklusionsagent*innen verlangt, welche Herausforderungen werden an sie herangetragen? Diese Frage stellen wir an die „normalen“ Kinder wie an die mit „Behinderungen“:

- Für Kinder, die Fragen der Normalität, der Normalität*en und der richtigen Ordnung entwicklungsbedingt noch nicht beantworten können, stellen sich die Herausforderungen der Inklusion anders dar als für Kinder, die mit vier bis sechs Jahren genaue Identifikationen, Zuordnungen, Kategorisierungen vornehmen. Was ist männlich, was ist weiblich, was ist richtig, was falsch, was ist erlaubt, was nicht, was ist erwünscht, was nicht, das sind Themen der Kinder in diesem Alter. Können Kinder nicht die Regeln einhalten oder Spiele durch gute Ideen aufrecht erhalten, gelten diese schnell als Spielverderber, Spielzerstörer und werden ausgeschlossen oder höchstens geduldet.
- Kinder haben im Regelalter gerade gelernt, Regeln einzuhalten. Es ist für sie mit Triebverzicht und kultureller Sublimierung verbunden: eine große Leistung. Kinder in diesem Alter nehmen es sehr übel, wenn andere – auch Erwachsene – die aufgestellten Regeln nicht einhalten – und zwar peinlich genau. Wenn anderen Kindern erlaubt wird, die Regeln nicht einzuhalten, wird dieses zumeist mit Unverständnis aufgenommen.
- Wenn sie lernen, damit umzugehen, dass Regeln für die einen gelten und für die anderen nicht, ist dies eine riesengroße Leistung und eine hohe Kompetenz, Inklusionsagent*innen zu werden. Vielleicht kann man dies nicht von allen Kindern verlangen!

8. Jede menschliche Interaktion und Kommunikation ist immer durch die Bearbeitung der Machtdifferenz zwischen den Interaktionspartnern geprägt, wer kann den anderen „überzeugen“ bzw. entmachten.

Erweist sich der Partner als schwächer, so wächst die Macht des Anderen, er wird stärker. Ein Machtvakuum besteht in der Regel nur kurze Zeit. Es gibt viele Kommunikationsstrategien, die Machtdifferenz zu vergrößern und zu verkleinern. Die von uns beobachteten Kinder beherrschen einige davon schon ganz gut:

- einfordern und legitimieren von Machtpositionen
- zuweisen von untergeordneten Positionen und einschränken der Handlungsmöglichkeiten
- ausspielen eigener Kompetenzen, korrigieren der anderen
- Stimme einsetzen und einbeziehen von Emotionen
- helfen, wo Hilfe nicht nötig ist
- ausschließen und mobben
- und vieles mehr.

9. Man hört oft von Erzieherinnen, dass es die Eltern sind, die für das inklusionsfeindliche Verhalten der Kinder verantwortlich seien. Die Kinder aber werden „von Natur aus“ als inklusionsfreundlich definiert. Diese Haltung muss als illusionär zurückgewiesen werden. Vielmehr kann das Handeln der Kinder als allgemein menschlich, wenn auch als nicht kultiviert oder gar zivilisiert beschrieben werden. Hier steht als pädagogische Herausforderung im Raum, zusammen mit den Kindern Normen und Regeln für ein inklusives und vorurteilsbewußtes Zusammenleben zu entwickeln.

10. Diese Frage ist die Grundfrage inklusiver Pädagogik. Bislang gibt es hierzu nur wenige Antworten. Es ist noch viel zu tun in Sachen Inklusion.

4.1.3 Entwurf: Kompetenzen für die pädagogische Arbeit in einer inklusiven Kita

Ausgangspunkt für die nachfolgende Auflistung war die Frage: Welche Kompetenzen braucht eine pädagogische Fachkraft für die Arbeit in einer inklusiven Kita.

Diese wurden in verschiedene Kompetenzbereiche unterteilt, die für die Umsetzung professioneller, inklusiver Pädagogik in der Kita einen besonderen Stellenwert besitzen.

Vorliegender Entwurf basiert auf den Erarbeitungen der wiss. Begleitung des sächsischen Landesmodellprojektes „Inklusion in Kindertageseinrichtungen – eine Kita für alle“. Er dient zur Diskussion mit den Modellstandorten – ihre Beteiligung und Mitarbeit wird benötigt, um im Ergebnis eine differenzierte und praxisorientierte Kompetenzliste für das pädagogische Arbeiten in inklusiven Kitas zu entwickeln.

Kompetenzbereiche:

1. Jede päd. Fachkraft benötigt Kompetenzen im Bereich: inklusive Werteorientierung

- ➔ Inklusive Werte, denen die Institution verpflichtet ist
- ➔ Inklusive Werte, an denen sich das Team orientiert
- ➔ Inklusive Werte im System der Kita entwickeln (Träger, Team, Eltern und Kinder)

2. Jede päd. Fachkraft benötigt Kompetenzen im Bereich: inklusives Fachwissen

- ➔ Inklusive Fachthemen
- ➔ Inklusive Begriffe
- ➔ Erscheinungsformen und Wirkungsmechanismen im sozialen Miteinander

3. Jede päd. Fachkraft benötigt Kompetenzen im Bereich: inklusive Selbstreflexion

- ➔ Herkunft
- ➔ Eigene Werte
- ➔ Eigenes Handeln

4. Jede päd. Fachkraft benötigt Kompetenzen im Bereich: inklusive Teamreflexion

- ➔ Handlungsmuster des Teams
- ➔ Strukturen und Abläufe in der Kita

5. Jede päd. Fachkraft benötigt Kompetenzen im Bereich: Wahrnehmende Beobachtung

- ➔ Wissen
- ➔ Haltung
- ➔ Organisation
- ➔ Handeln

6. Jede päd. Fachkraft benötigt Kompetenzen im Bereich: Analyse und Interpretation der Beobachtung

- ➔ Wissen
- ➔ Haltung
- ➔ Organisation

7. Jede päd. Fachkraft benötigt Kompetenzen im Bereich: Ableitung von Konsequenzen für das päd. Handeln

- ➔ Wissen
- ➔ Haltung
- ➔ Handeln

8. Jede päd. Fachkraft benötigt Kompetenzen im Bereich: Dokumentation

- ➔ Wissen
- ➔ Haltung
- ➔ Handeln

9. Jede päd. Fachkraft benötigt Kompetenzen im Bereich: Gestaltung inklusiver pädagogischer Praxis

- ➔ Gestaltung von Bildungsmöglichkeiten
- ➔ Gestaltung von räumlich-materiellen Rahmenbedingungen
- ➔ Gestaltung von Gruppenprozessen
- ➔ Gestaltung von individuelle Begleitung einzelner Kinder
- ➔ Gestaltung von Kommunikations- und Interaktionskultur mit Kindern

10. Jede päd. Fachkraft benötigt Kompetenzen im Bereich: Kooperationen inklusiv gestalten -
Zusammenarbeit mit Eltern

- ➔ Wissen
- ➔ Haltung
- ➔ Reflexion, Analyse, Planung
- ➔ Strukturen
- ➔ Handeln: Kommunikation

11. Jede päd. Fachkraft benötigt Kompetenzen im Bereich: Kooperationen inklusiv gestalten -
Zusammenarbeit im multiprofessionellen Team

- ➔ Wissen
- ➔ Haltung
- ➔ Reflexion, Analyse, Planung
- ➔ Strukturen
- ➔ Handeln: Kommunikation, Teamkultur,

12. Jede päd. Fachkraft benötigt Kompetenzen im Bereich: Kooperationen inklusiv gestalten -
Multiprofessionelle Zusammenarbeit mit externen Fachkräften

- ➔ Wissen
- ➔ Haltung
- ➔ Strukturen
- ➔ Fertigkeiten

4.1.4 Ergebnisse der Elternerhebung

Team:

Prof. Dr. Ursula Rabe-Kleberg

Franziska Jaschinsky, Dipl.-Päd. Sarah Tröbner, M.A.

Halle (Saale) im September 2015

Einleitung

In den ersten zwei Jahren (2013/2014) des sächsischen Landesmodellprojekts „Inklusion in Kindertageseinrichtungen – ein Kita für alle“ lag der Fokus der Evaluationen der wissenschaftlichen Begleitung hauptsächlich auf der qualitativen und quantitativen Befragung von pädagogischen Fachkräften, Kita-Leitung, Fachberatung und Trägervertretern der sechs Modellstandorte.

2014 ist die wissenschaftliche Begleitung zudem im Rahmen des Handlungsforschungsprojekts der Frage nachgegangen, wie insbesondere Kinder als Inklusionsakteure mit Vielfalt umgehen. Beobachtungsstudien konnten verschiedene Handlungsmuster von Kindern zeigen, welche im Rahmen des Fachtages „Ergebnisse des Handlungsforschungsprojekts“ am 14.11.2015 sowie in einem abschließenden Bericht zum Handlungsforschungsprojekt präsentiert werden.

Im dritten Jahr des Modellprojektes (2015) lag der Schwerpunkt der wissenschaftlichen Begleitung nunmehr auf der qualitativen Befragung einer weiteren „Akteursgruppe“ – nämlich auf der Befragung von Eltern zu ihren Erfahrungen mit Inklusion in ihrer Kita. Damit konnte eine weitere Perspektive auf das Projekt erhoben werden. Das qualitative Erhebungsverfahren ermöglicht es, subjektive Vorstellungen und Erfahrungen von Eltern zu erfassen und zu verstehen. Ziel der Untersuchung war es, aus Sicht der Eltern zu erfahren, was sie vom Modellprojekt wissen und wie Inklusion für sie und ihr Kind im Kita-Alltag erlebbar ist.

Der nachfolgende Bericht beinhaltet Erläuterungen zur Methodik der Elternbefragung, zur Auswertung der Interviews sowie die Darstellung der Ergebnisse. Darüber hinaus werden in einem letzten Schritt einzelne Erkenntnisse herausgestellt und Empfehlungen für pädagogische Fachkräfte entwickelt.

Zur qualitativen Methode der Elternerhebung

Im Februar 2015 wurde von der wissenschaftlichen Begleitung für die geplanten qualitativen Elterninterviews ein allgemeines Informationsschreiben für Eltern an die sechs Modelleinrichtungen versendet (vgl. Anlage 1). Das Schreiben enthielt die Erläuterung des Anliegens des Modellprojekts insgesamt sowie auch die Erläuterung des Anliegens der Elternbefragung. Es wurde in den Einrichtungen gut sichtbar für Eltern ausgehängt. Interessierte Eltern konnten sich in einer beigefügten Liste für das Gespräch mit der wissenschaftlichen Begleitung eintragen. Zudem hatten die Pädagogischen Ansprechpartner/innen der Kitas den Auftrag erhalten, Eltern gezielt auf die Befragung anzusprechen und auch den Elternrat ihrer Einrichtung darüber zu informieren.

Ziel der wissenschaftlichen Begleitung war es, in jedem Standort möglichst ein Gespräch mit mindestens einer Elternratsvertretung zu führen sowie auch mit zwei weiteren Elternteilen von Kindern mit Behinderung und ohne Behinderung.

Anliegen des Gesprächs war es, in Erfahrung zu bringen, was Eltern vom Inklusionsprojekt wissen und wie Inklusion für Eltern und ihr Kind im Kita-Alltag erlebbar ist.

Den Eltern wurde zugesichert, dass alle Daten und Ergebnisse in anonymisierter Form in die Berichte des Modellprojektes einfließen, so dass im Nachhinein keine Rückschlüsse auf einzelne Personen oder Modellstandorte möglich sind.

Die ausführliche Information und die Einladung der Eltern für die Befragung lagen in Absprache mit der wissenschaftlichen Begleitung in der Verantwortung der Pädagogischen Ansprechpartner/innen der Modellstandorte. Sie haben den Stand der Rückmeldungen durch die Eltern an die wissenschaftliche Begleitung weitergegeben.

Für die Eltern, die sich für die Befragung angemeldet haben, gab es im März 2015 ein weiteres Anschreiben mit konkreten Informationen zu Zeit und Ort des Gespräches (vgl. Anlage 2). Die Gespräche sollten in einem Zeitrahmen von ca. 30 bis max. 60 Minuten stattfinden.

In jedem Modellstandort konnten drei Eltern für die Befragung gewonnen werden. Unter den befragten Eltern gab es Mütter, Väter und (Ehe-)Paare. Es haben Elternratsvertreter und -vorsitzende, Eltern von

Kindern aus unterschiedlichen sozialen Lebenslagen und Eltern von Kindern mit und ohne Behinderung an der Befragung teilgenommen. Darunter waren auch Eltern von Kindern, die bereits in die Schule übergegangen sind, die dennoch einen Teil des Modellprojektes in der Kita erlebt haben.

Insgesamt wurden 18 qualitative Interviews mit Eltern geführt. Die Gespräche wurden an Hand eines Leitfadens (vgl. Anlage 3) geführt. Der Leitfaden beinhaltete lediglich fünf Themenschwerpunkte, so dass die Gespräche sehr offen gestaltet waren. Zu jedem der fünf Themenschwerpunkte gab es Fragenkomplexe, die nachfolgend kurz erläutert werden.

Der erste Fragenkomplex zielt auf die Erhebung des Wissens der Eltern zum Anliegen, zum Verlauf und zur Idee des Modellprojekts „Inklusion in Kindertageseinrichtungen – eine Kita für alle“ allgemein. Der zweite Fragenkomplex dient der Erhebung des Wissens der Eltern zum Thema Inklusion und was sie darunter verstehen. Der dritte Fragenkomplex bezieht sich auf das Erleben von Inklusion in der Kita sowie auch auf die Wahrnehmung der Eltern von Veränderungen in der Einrichtung, die mit dem Inklusionsprojekt in Zusammenhang stehen. Der vierte Fragenkomplex erfasst, inwiefern Inklusion ein Thema innerhalb der Elternschaft bzw. innerhalb des Elternrates ist. Der fünfte Fragenkomplex dient der Erfassung der Wünsche und Visionen, die Eltern für ihre Kinder im Zusammenhang mit Inklusion haben.

Die Interviews haben im März und April 2015 in den Modelleinrichtungen stattgefunden. Sie wurden mit einem Diktiergerät aufgezeichnet, anonymisiert und paraphrasiert.

Die Anonymisierung erfolgte in der Weise, dass die Interviews durchweg mit E1-E18 bezeichnet wurden, so dass im Nachhinein keine Rückschlüsse auf einzelne Personen oder Modellstandorte möglich sind. Ein weiterer Schritt der Anonymisierung ist, dass in der Formulierung der Ergebnisse für alle befragten Personen die weibliche Form verwendet wird. Wenn (Ehe-)Paare an einem Interview teilgenommen haben, wird in der Ergebnisformulierung so argumentiert, als ob nur eine Person gesprochen hat. Zudem wird durchweg die Formulierung „Kind“ verwendet, nicht „Tochter“ oder „Sohn“. Wenn ein Kind eine Behinderung hat, wird diese im Bericht nur als „Behinderung“ genannt und nicht genauer bezeichnet.

Auf Grundlage der Paraphrasen fand die Auswertung der Gespräche statt. Die Paraphrasen wurden zu diesem Zweck unter den großen Themenschwerpunkten der Befragung codiert. Die Aussagen der Eltern zur letzten Frage nach den Wünschen wurden in der Auswertung zu den ersten vier Fragen zugeordnet, da sie sich durchweg auf diese Themenbereiche bezogen.

Die Auswertung erfolgte getrennt nach folgenden vier Themenschwerpunkten:

1. Wissen der Eltern zum Modellprojekt „Inklusion in Kindertageseinrichtungen – eine Kita für alle,

2. Verständnis und Wissen der Eltern zu Inklusion,
3. Erleben von Inklusion in der Kita und
4. Inklusion als Thema von Eltern.

Dieses Vorgehen ermöglicht, dass verschiedene Perspektiven von Eltern losgelöst von den einzelnen befragten Personen dargestellt werden können.

Gesamtdarstellung der Ergebnisse

Die Ergebnisse der Elternerhebung werden im Folgenden in den vier genannten Bereichen (vgl. Kapitel 2, S. 6) dargestellt, durch die mit E1-E18 bezeichneten Interviews belegt und anhand einzelner Beispiele unterstützt.

1. Wissen der Eltern zum Modellprojekt „Inklusion in Kindertageseinrichtungen – eine Kita für alle“

1.1 Nur wenige Eltern bezeichnen sich als gut informiert über den Modellversuch in ihrer Kita⁶. Hierzu ist ein Elternteil zu rechnen, das bereits zuvor beruflich mit Fragen der Inklusion konfrontiert war. Für sie⁷ ist die Tatsache, dass nunmehr auch Kinder ohne Behinderung in eine zuvor im Wesentlichen heilpädagogische Einrichtung aufgenommen wurden, ein wichtiger Bestandteil des Modellversuchs⁸. Eine andere Mutter ist als Mitglied des Elternrates auch vor Beginn des Modellversuchs ausführlich informiert worden und in die Entscheidungen der Kitaleitung für den Modellversuch mit einbezogen worden. Auch die anderen Eltern seien ausführlich informiert worden⁹. Eine weitere Mutter hat sich aufgrund der Behinderung ihres Kindes ebenfalls bereits vor dem Modellprojekt mit Inklusion befasst¹⁰.

1.2 Ein Teil der befragten Eltern hat wenig konkrete Informationen über das Anliegen und den Verlauf des Modellversuchs¹¹. Einige erinnern sich auch nicht mehr daran, was einmalig auf einem Elternabend dazu gesagt worden ist. Eine Mutter berichtet auch davon, dass auch das zuständige Sozialamt und die einschlägigen Therapeuten in der Stadt keine Informationen über den Modellversuch hatten¹².

1.3 Eine Mutter vermutet, dass den Eltern nicht mehr Informationen gegeben wurden, weil man von Seiten der Kita mit Ängsten, Fragen und Kritik der Eltern gerechnet habe. Nun dürfe man sich nicht wundern, wenn die Eltern sich nicht für den Modellversuch engagieren¹³.

⁶ (E3; E4; E7; E13; E16; E17; E18)

⁷ Im Folgenden wird für die befragten Eltern immer die weibliche Form „Mutter“ oder die allgemeine Bezeichnung „Eltern“/„Elternteil“ verwendet, unabhängig davon, ob die Aussage von einer Frau oder von einem Mann stammt.

⁸ (E3)

⁹ (E4)

¹⁰ (E13)

¹¹ (E1; E2; E5; E6; E11)

¹² (E11)

¹³ (E1)

1.4 Alle Eltern, auch diejenigen, die sich selbst als gut informiert darstellen, wünschen sich mehr konkrete Informationen über den Verlauf, Erfolge und Misserfolge des Modellversuchs in ihrer Kita und vertreten durchweg die Meinung, dass der Modellversuch auch gegenüber der Öffentlichkeit als Besonderheit und Erfolg ihrer Kita dargestellt werden sollte.

1.5 Ein Elternratsmitglied hat selbst dafür gesorgt, dass die Eltern besser über das Inklusionsprojekt informiert wurden. Es hat zu einer Infoveranstaltung eingeladen, wozu allerdings nur sehr wenige Eltern kamen¹⁴.

1.6 Eine Mutter ist an den Umständen des Modellversuchs nicht sonderlich interessiert. Das einzige, was sie interessiert, ist, dass es ihrem Kind, das eine Behinderung hat, gut geht, weil es mit anderen Kindern zusammen aufwächst. Das rechnet sie dem Modellversuch zu¹⁵.

1.7 Eine Mutter thematisiert, dass so ein Modellversuch gut sei, aber sie fragt sich, was danach komme und wie die Ergebnisse nachhaltig gesichert werden könnten. Darüber gibt es keine Informationen¹⁶.

2. Verständnis und Wissen der Eltern zu Inklusion

2.1 Ein Elternteil thematisiert auch den gesamtgesellschaftlichen und insbesondere den schulischen Aspekt von Inklusion. Dabei hebt sie die normative Funktion der Kinderrechte hervor, bezieht diese aber auf alle Kinder. Sie hält den allgegenwärtigen Leistungsdruck zum einen und den verbreiteten Egoismus zum anderen für eine wesentliche Hinderung der Durchsetzung von Inklusion¹⁷.

2.2 Bei allen Eltern gibt es eine Konnotation des Inklusionsbegriffs mit Behinderung. Wenige Eltern sehen als Zielgruppe für Inklusion auch andere Kinder mit weiteren Formen von Vielfalt, die sich vor allem auf die kulturelle und soziale Herkunft beziehen¹⁸. Eine Mutter sieht darüber hinaus auch andere Kinder mit vielfältigen Bedürfnissen als Zielgruppe von Inklusion, und eigentlich gelte das Prinzip allen Kindern¹⁹. Des Weiteren berichtet eine Mutter, dass die Erzieher/innen sich auch um Eltern mit Migrationshintergrund kümmern, die nicht gut deutsch sprechen. Sie dehnt den Inklusionsgedanken also auch auf Eltern aus²⁰.

2.3 Ein Teil der befragten Eltern reduziert Inklusion auf inklusive Handlungspraxis. Sie setzen auf die Erfahrungen von Gemeinschaft, z.B., dass die Kinder miteinander und voneinander lernen und miteinander

¹⁴ (E1)

¹⁵ (E14)

¹⁶ (E14)

¹⁷ (E13)

¹⁸ (E2; E3; E5; E14; E16; E17)

¹⁹ (E13)

²⁰ (E16)

spielen. Auf diese Art und Weise würden sie einerseits eine Kompetenz im Umgang mit Vielfalt lernen, andererseits würden sie eine tolerante Haltung gegenüber anderen Menschen entwickeln²¹.

2.4 Einige der befragten Eltern können entscheidende Elemente von Inklusion benennen, wie z.B. „Normalität der Vielfalt“, „eine Kita für alle“ und dass die Bedingungen der Institutionen an die Bedürfnisse der Kinder angepasst werden müssen²². Dabei beziehen sie sich zum Teil auf die entsprechenden Rechte wie „Behindertenrechte“ und „Kinderrechte“. Sie sehen in der Inklusion von Menschen mit Behinderung nur einen Teil eines umfassenden inklusiven Systems²³. Für eine Mutter gibt es keine Begrenzungen der Inklusion in der Schwere der Behinderung, wirklich alle Kinder sollen gemeinsam leben²⁴. Eine andere Mutter benennt ausdrücklich das wesentliche Element systemischer Inklusion, dass sich die Organisationen und Strukturen an die Bedürfnisse der Kinder anpassen müssen, nicht die Kinder an die Strukturen. Hierin sieht sie den wesentlichen Unterschied zu Integration. Zudem nennt sie andere Organisationen wie die Schule, die auch unter der Pflicht zu Inklusion fallen²⁵. Eine Mutter bringt Inklusion mit offener Arbeit in Verbindung²⁶. Außerdem fordert eine weitere Mutter, dass Inklusion ein gesamtgesellschaftliches Projekt wird und dass alle Kitas für alle Kinder offenstehen²⁷. Auch E17 siedelt Inklusion in der Gesamtgesellschaft an und fordert die Annahme jedes Menschen mit all seinen Besonderheiten. Sie macht zudem das Spannungsfeld zwischen der Förderung der Gemeinschaft zwischen vielfältigen Menschen und der Förderung jedes Einzelnen auf. Sie fordert hier ein flexibleres System, das sich den Bedürfnissen der Menschen anpasst und nicht umgekehrt²⁸.

2.5 Mehrere Eltern akzeptieren die Notwendigkeit von Inklusion, machen sich aber Gedanken um die praktische Realisierbarkeit²⁹. Die einen machen die Unmöglichkeit einer umfassenden Inklusion an dem Schweregrad von Behinderung fest. Sie gehen davon aus, dass es Menschen gibt, die auf Grund der Schwere ihrer Behinderung nicht inklusionsfähig sind³⁰. Eine Mutter betont, dass Inklusion in der Kita gut möglich ist, weil dort noch nicht Leistung und Selektion wie in der Schule zählen. Trotzdem gibt sie zu bedenken, dass Kinder mit Behinderung die anderen Kinder aufhalten und behindern könnten. Inklusion müsse nach der Schwere der Behinderung differenziert werden³¹. Andere sehen in der Haltung und in den pädagogischen Kompetenzen von Erzieherinnen eine mögliche Schwierigkeit bei der Realisierung von Inklusion. Sie fordern, Erzieher/innen müssten selbst vorurteilsfrei sein und mit Mut gegen Vorurteile angehen – was sie

²¹ (E1; E2; E4; E5; E7; E12; E17)

²² (E1; E2; E3; E13; E14; E16; E17; E18)

²³ (E2; E3)

²⁴ (E13)

²⁵ (E14)

²⁶ (E15)

²⁷ (E16)

²⁸ (E17)

²⁹ (E1; E6; E11; E14; E18)

³⁰ (E1; E6; E11; E14; E18)

³¹ (E18)

offensichtlich aktuell für noch nicht gegeben ansehen³². Weitere Eltern machen sich Gedanken darum, ob die Erzieher/innen unter den Bedingungen von Inklusion allen Kindern – auch denen ohne Behinderung – pädagogisch gerecht werden können³³.

2.6 Eine Mutter fordert eine veränderte Ausbildung der Pädagog/innen in Kindergarten und Schule, die spezifische Kompetenzen für Inklusion vermittelt³⁴.

2.7 Es kommt auch vor, dass Eltern sagen, dass sie den Begriff Inklusion gar nicht kennen und auch nur sehr vage Vorstellungen vom gemeinsamen Lernen und Leben von Kindern mit und ohne Behinderung in der Gruppe haben³⁵.

2.8 Ein Elternteil stellt Vermutungen über den Zusammenhang zwischen inklusiver Haltung der Erzieher/innen und ihrer religiösen Eingebundenheit an³⁶.

3. Erleben von Inklusion in der Kita

3.1 Knapp die Hälfte der Eltern berichtet über Entwicklungen in den Kitas, die im Sinne der Inklusion auch von ihnen selbst als positiv wahrgenommen werden. Dazu zählen Berichte darüber, dass Erzieher/innen mit jedem Kind wertschätzend und freundlich umgehen und dass auch die Erzieher/innen untereinander, die Kinder untereinander und die Kinder mit den Erzieher/innen einen guten Umgang haben³⁷. Eine Mutter hebt die Warmherzigkeit und Freundlichkeit der Erzieher/innen sowie die Tatsache, dass diese die Kinder wirklich gern mögen, als ein wesentliches Gelingensmoment für Inklusion hervor. Allerdings sei das Team auch vor Beginn des Modellversuchs bereits so kompetent im Umgang mit Kindern in ihrer großen Vielfalt gewesen, da habe das Modellprojekt nicht viel geändert³⁸.

3.2 Insbesondere wird positiv hervorgehoben, dass die Erzieher/innen mit Kindern, die eine Behinderung haben, sehr gut umgehen können, was diesen Kindern Sicherheit und Ruhe gibt³⁹. Eine Mutter berichtet, dass es ihrem Kind deutlich besser geht, dass es sich wohl fühlt und „aufblüht“⁴⁰. Eine andere Mutter berichtet, dass die Erzieher/innen in der Krippe sie auf Entwicklungsverzögerungen ihres Kindes aufmerksam gemacht haben und dass sie von ihnen intensiv beraten wurde, welche Förder- und Therapiemöglichkeiten

³² (E6)

³³ (E1)

³⁴ (E14)

³⁵ (E12)

³⁶ (E13)

³⁷ (E2; E3; E8; E11; E13; E14; E16; E17)

³⁸ (E13)

³⁹ (E7; E8; E10; E11; E13; E14)

⁴⁰ (E8)

für sie in Frage kämen⁴¹. Ein anderes Elternteil berichtet, dass Therapien für ihr Kind in der Gruppe und im Alltag stattfinden können. Dabei betont sie, dass die anderen Kinder dadurch verstehen, was in der Therapie passiert und dass ihr Kind nur wenig Besonderung erfährt⁴².

3.3 Zwei Mütter berichten sehr Unterschiedliches in Bezug auf den Umgang mit verhaltensauffälligen Kindern. Die eine ist davon begeistert, dass die Erzieher/innen auch mit sehr „schwierigen“ Kindern sehr gut zurechtkommen und professionell auf deren Herausforderungen eingehen⁴³. Eine andere Mutter hebt hervor, dass die Erzieher/innen in ihrer Kita zwar mit körperlich behinderten Kindern sehr herzlich und offen umgehen, sie aber gegenüber sozial- und verhaltensauffälligen Kindern einen autoritären und strengen Erziehungsstil praktizieren, der die Kinder einschüchtert und ängstigt⁴⁴.

3.4 Einige Eltern sehen bei ihren eigenen Kindern große Fortschritte in Bezug auf ihr Verhalten und ihre Toleranz gegenüber anderen Kindern⁴⁵. Eine Mutter berichtet, dass ihr Kind keine Berührungsängste mehr gegenüber Kindern habe, die es zuvor abgelehnt hat⁴⁶. Eine andere Mutter berichtet, dass die anderen Kinder sich hilfreich und unterstützend um ihr behindertes Kind kümmern⁴⁷. Wiederum ein anderes Elternteil berichtet davon, dass ihr Kind selbstständiger und feinfühlicher geworden sei und dies Kindern, die Unterstützung brauchen, anbietet⁴⁸. Es wird beschrieben, dass sich größere Kinder inhaltlich mit Themen von Inklusion befassen (z.B. Mädchen-Jungen-Unterschiede) und dass sie Kompetenzen für Entscheidungen und Partizipation entwickelt haben⁴⁹. Eine Mutter fasst zusammen, dass in der Kita der Umgang mit besonderen Bedürfnissen und Vielfalt zur Routine geworden ist und nicht weiter thematisiert werden muss⁵⁰.

3.5 Mehrere Eltern sagen, dass sie nicht angeben können, was sich im Laufe des Inklusionsprojekts in der Kita verändert hat. Dies führen sie darauf zurück, dass der Umgang mit Vielfalt inzwischen zur Normalität gehöre. Ihnen ist durchweg nicht bekannt, welche Kinder auf Grund von Behinderungen einen besonderen Status haben – es sei denn, sie können dieses selbst auf Grund von sichtbaren Merkmalen erkennen. Von Seiten der Kita wird hier offensichtlich ein Prozess der Normalisierung vorwärts getrieben, zu dem es gehört, dass Kinder nicht auf Grund von Merkmalen identifiziert und eventuell stigmatisiert werden⁵¹. Eine Mutter merkt im Interview an, dass sie sich schon bemühe, korrekte Begriffe zu benutzen, findet aber, dass es möglich sein müsse, dass

⁴¹ (E12)

⁴² (E14)

⁴³ (E2)

⁴⁴ (E7)

⁴⁵ (E2; E4; E10; E12; E16)

⁴⁶ (E2)

⁴⁷ (E12)

⁴⁸ (E10)

⁴⁹ (E4)

⁵⁰ (E10)

⁵¹ (E1; E2; E3; E5; E13; E14)

man ein Handicap, unter dem ein Kind leidet, auch benennen zu dürfen⁵². Andere Eltern finden es grundsätzlich richtig, dass Kinder nicht auf Grund von Merkmalen identifiziert werden, geben aber zu bedenken, dass in diesem Prozess der Normalisierung die besondere Leistung der Kita, Inklusion zu realisieren, nicht wahrgenommen werden kann⁵³. Eine Mutter gibt an, bisher noch kein Kind mit Behinderung oder mit Migrationshintergrund in der Kita gesehen zu haben⁵⁴. Ein weiteres Elternteil findet es richtig, dass den Kindern mit Behinderung keine Sonderrolle zugesprochen wird und dass sie in alle Prozesse einbezogen werden⁵⁵.

3.6 Eine Mutter erlebt mit ihrem Kind auch die negative Seite von Inklusion, wenn diese nicht systematisch und vollständig realisiert wird. In ihrer Kita wurde ihr Kind einer heilpädagogischen Gruppe zugeteilt, in der nur noch schwerstbehinderte Kinder sind, die als „nicht inklusionsfähig“ gelten⁵⁶.

4. Inklusion als Thema zwischen Eltern

4.1 Insgesamt entsteht der Eindruck, dass zwischen den Eltern kein intensiver Austausch stattfindet⁵⁷. Viele Eltern berichten davon, dass es offensichtlich zwei Gruppierungen unter den Eltern im Modellversuch gibt. Die Eltern von gesunden Kindern zeigen kein großes Interesse an den Zielen und der Praxis des Modellversuchs bzw. sind nicht sonderlich begeistert davon, akzeptieren aber grundsätzlich die Kinder mit Behinderung in der Einrichtung⁵⁸. Demgegenüber sind Eltern mit behinderten Kindern teilweise außerordentlich engagiert im Modellversuch und bringen sich mit eigenständigen Aktionen und Veranstaltungen ein⁵⁹. Zudem schätzt eine Mutter ein, dass Inklusion für (die meisten) Eltern kein wichtiges Thema ist⁶⁰.

4.2 Andere Eltern von Kindern mit Behinderung fürchten sich offensichtlich davor, die Frage in der Elternschaft zu diskutieren, welche besonderen Bedingungen ihre behinderten Kinder in der inklusiven Einrichtung brauchen⁶¹. Es kann aber auch sein, dass diese Zurückhaltung im Laufe des Inklusionsprozesses verschwindet, wenn beide Gruppierungen von Eltern lernen, mit dem Phänomen der Behinderung von Kindern umzugehen⁶².

4.3 Einige Eltern berichten auch von einem Klima von Vorbehalten und Ablehnung innerhalb der Elternschaft gegenüber Kindern mit Behinderung sowie auch gegenüber Kindern mit vielfältigen kulturellen

⁵² (E2)

⁵³ (E1)

⁵⁴ (E15)

⁵⁵ (E13)

⁵⁶ (E9)

⁵⁷ (E3; E13; E16; E17)

⁵⁸ (E8; E10; E12)

⁵⁹ (E4; E11)

⁶⁰ (E17)

⁶¹ (E12; E18)

⁶² (E11)

und sozialen Hintergründen⁶³. Solche Eltern hätten das Anliegen von Inklusion nicht verstanden, vielmehr vergrößern sich ihre Vorurteile und Ablehnungen und sie sind gegenüber von Informationsangeboten resistent⁶⁴. Eine Mutter berichtet von Eltern, die glauben, ihr Kind werde von Kindern mit Behinderung in ihrer Entwicklung behindert. Es gebe viele Eltern, die mit behinderten Kindern nicht umgehen könnten und entsprechende Reaktionen ihrer Kinder auch nicht korrigieren⁶⁵. Eine Mutter kann die von ihr beschriebenen Vorbehalte gegen Fremde und Eltern aus unteren sozialen Schichten durchaus teilen, betont aber, dass sie sich zum Beispiel in die Lage von Flüchtlingen durchaus versetzen könne⁶⁶.

4.4 Eine befragte Mutter berichtet von intensiven Aktionen des Elternrates, den anderen Eltern ein Verständnis von Begriff und Praxis der Inklusion näher zu bringen, wobei sie mit der Pädagogischen Ansprechpartner/in ihrer Kita zusammengearbeitet hat⁶⁷.

4.5 Ein Elternteil wünscht sich einen intensiveren Austausch zwischen Erzieher/innen und Eltern über deren Kind und dass die Erzieher/innen die Eltern als Experten für ihr behindertes Kind akzeptieren⁶⁸. Eine andere Mutter betont, dass die Erzieher/innen sehr viel dafür tun, ihre Arbeit gegenüber den Eltern transparent zu machen und dass sie für Fragen immer zur Verfügung stehen⁶⁹.

Zusammenfassung der Ergebnisse

Die komplexen Ergebnisse der Elterngespräche werden nachfolgend in gekürzter Form dargestellt. Der Fokus liegt auf den wichtigsten Aussagen der Eltern. Die Zusammenfassung der Ergebnisse stellt eine Aufbereitung spezifischer Themen aus den Elterngesprächen dar und zielt auf eine bessere Handhabung der Ergebnisse für die Praxis der Kindertageseinrichtungen.

Wissen der Eltern über das Modellprojekt „Inklusion in Kindertageseinrichtungen – eine Kita für alle“

Die Eltern, die sich als gut informiert bezeichnen, haben vor ihrem beruflichen Hintergrund mit dem Thema Inklusion zu tun bzw. sind als Eltern eines Kindes mit Behinderung direkt von der Kita in das Projekt einbezogen und damit unmittelbarer mit dem Thema Inklusion beschäftigt als andere Eltern von Kindern ohne Behinderung. Es wird deutlich, dass die befragten Eltern trotz ihrer Einschätzung, dass sie sich gut informiert fühlen, kaum Aussagen zum Modellprojekt treffen können.

Viele Eltern haben keine konkreten, erst recht keine aktuellen Informationen vom Modellprojekt allgemein bzw. von den Zielen und Ergebnissen ihrer Kita im Rahmen des Modellprojektes.

⁶³ (E5; E6; E13; E18)

⁶⁴ (E6)

⁶⁵ (E13)

⁶⁶ (E5)

⁶⁷ (E1)

⁶⁸ (E8)

⁶⁹ (E16)

Alle befragten Eltern fühlen sich insgesamt zu wenig über das Projekt informiert und wünschen sich mehr Informationen. Sie wünschen sich mehr Kenntnis über Erfolge, Misserfolge und den Verlauf des Projektes, vor allem aus der Perspektive ihrer Einrichtung. Ebenso beschäftigt die Eltern, ob eine Weiterführung des Projektes möglich ist. Ihnen fehlen Informationen, ob Veränderungen, die stattgefunden haben, Bestand haben und ob begonnene Prozesse über den Projektzeitraum hinaus fortgesetzt werden.

Alle Eltern sind der Meinung, dass ihre Kita die Teilnahme am Modellprojekt, die Erfolge und die positiven Beispiele selbstbewusster über gezielte Öffentlichkeitsarbeit darstellen sollte.

Verständnis und Wissen der Eltern zu Inklusion

Es muss festgestellt werden, dass alle Eltern unter Inklusion den Umgang mit Behinderung verstehen. Damit wird nur ein Aspekt von Inklusion erfasst. Es lässt sich die Schlussfolgerung ableiten, dass das Wissen über Inklusion eher einem Verständnis von Integration entspricht.

Eltern verstehen unter Inklusion vor allem, dass Inklusion etwas ist, das man im täglichen Umgang erfahren muss. Aus der Erfahrung lernen Kinder mit Unterschieden umzugehen und eine Einstellung zu entwickeln, die darauf beruht, jeden Menschen zu akzeptieren. Erstaunlich ist, dass sich Eltern nur darüber äußern, was Kinder für Fähigkeiten im Umgang mit Vielfalt entwickeln, dass sie jedoch nicht beschreiben, vielleicht auch nicht erkennen, was der Gewinn für jeden Einzelnen ist – nämlich die Erfahrung zu machen, in seiner Individualität wahrgenommen, anerkannt und als Teil der Gruppe wertgeschätzt zu werden.

Die Hälfte der Eltern betonen, dass inklusives Handeln besondere Strukturen und Rahmenbedingungen braucht. Sie heben hervor, dass sich die Gestaltung von Strukturen und Rahmenbedingungen an den Bedürfnissen der Kinder ausrichten muss.

Inklusion wird von Eltern so verstanden, dass es nicht nur einige wenige und ausgewählte Kitas und Institutionen geben darf, sondern dass alle Kitas und alle weiterführenden Bildungsinstitutionen berechtigt sind, jedes Kind aufzunehmen. Es bestehen jedoch starke Zweifel, dass Schule mit ihrem Konzept von Bewertung und Selektion Inklusion tatsächlich für jedes Kind ermöglichen kann. Die Kita wird als idealer Ort für Inklusion eingeordnet, da sie die einzige Institution ohne Leistungsdruck sei.

Kinder mit Behinderung werden von Eltern sortiert in Kinder, für die Inklusion möglich ist und in Kinder, für die Inklusion nicht möglich ist. Die Eltern argumentieren, dass je schwerer eine Behinderung ausgeprägt ist, desto eher besteht die Gefahr für Kinder ohne Behinderung, dass sie benachteiligt werden,

gar Entwicklungsverzögerungen auftreten können. Sie begründen es damit, dass sich die pädagogischen Fachkräfte verstärkt um die Kinder mit Behinderung kümmern und die anderen Kinder deshalb zu wenig pädagogische Aufmerksamkeit erhalten.

Nur ein Elternteil gibt explizit zu, den Begriff Inklusion nicht zu kennen und nicht zu wissen, was unter dem Begriff zu verstehen sei.

Erleben von Inklusion in der Kita

Begriffe wie Wertschätzung, Freundlichkeit, Wärme und Herzlichkeit werden von Eltern in Bezug auf das Erleben von Inklusion in ihrer Kita als Beschreibungen für die individuelle und beziehungsorientierte Zugewandtheit von pädagogischen Fachkräften zu Kindern formuliert. Eltern berichten, dass sich die pädagogischen Fachkräfte immer positiv gegenüber ihren und allen anderen Kindern verhalten. Damit beziehen sie das Erleben von Inklusion in der Kita vor allem auf die Ebene der Beziehung zwischen pädagogischen Fachkräften und Kindern. Sie beschreiben Eigenschaften wie „warmherzig“ und „lieb“ als grundlegende Kompetenzen pädagogischer Fachkräfte für Inklusion.

Eltern berichten auch, dass sie in der Kita wahrnehmen, dass pädagogische Fachkräfte mit Kindern mit körperlicher – d.h. sichtbarer – Behinderung anders umgehen als mit Kindern die wegen ihres Verhaltens, ihrer sozialen oder ihrer kulturellen Herkunft auffallen. Sie scheinen mit körperlich behinderten Kindern pädagogisch besser interagieren zu können als mit Kindern, die durch ihr Verhalten auffallen.

Es wird deutlich, dass Eltern keine Veränderungen in der Kita erlebten, die durch das Modellprojekt entstanden sind – weder auf institutioneller, struktureller noch auf professioneller Ebene. Dies zeigt, dass sie die Leistungen und die Weiterentwicklungen der Kita im Projektverlauf nicht sehen und bemerken. Sie gehen davon aus, dass der Umgang mit Vielfalt in der Kita zur Normalität gehört und er deshalb nicht in besonderer Weise thematisiert wird. Damit verweisen die Aussagen der Eltern auf eine Schwierigkeit, vor der die Kitas des Modellprojektes stehen: einerseits soll ihre Informationspolitik zum Thema Inklusion nicht zur Stigmatisierung einzelner Kinder führen, andererseits soll es für Eltern möglich sein, inklusive Veränderungsprozesse in ihrer Kita wahrzunehmen, nachzuvollziehen und anzuerkennen.

Das Nichterkennen von Veränderungen in der Kita kann aber auch darauf zurückzuführen sein, dass tatsächlich keine sicht- und erfahrbaren Veränderungen in Richtung Inklusion stattgefunden haben.

Eltern von Kindern mit Behinderung heben positiv hervor, dass die pädagogischen Fachkräfte sie auf der Grundlage von Beobachtungen, intensiv über Förder- und Therapiemöglichkeiten für ihr Kind beraten. Dies gehört für Eltern zu den Aufgaben inklusiv arbeitender Kitas.

Alltagsintegrierte Therapie, als ein wichtiger Schritt in der Umsetzung von Inklusion, ist ein Wunsch vieler Eltern von Kindern mit Behinderung. Ein Elternteil berichtet über die positive Wirkung von alltagsintegrierter Therapie sowohl für ihr Kind als auch für die anderen Kinder.

Es kommt auch vor, dass Eltern Diskriminierung erleben, weil ihr behindertes Kind als nicht inklusionswürdig, nicht teilhabefähig eingeschätzt wird. Sie fühlen sich mit ihrem Kind „abgestempelt“.

Inklusion als Thema zwischen Eltern

Eltern werden nach zwei Gruppen unterschieden: Eltern von Kindern ohne und Eltern von Kindern mit Behinderung.

Als eine Gruppe werden die Eltern von Kindern ohne Behinderung beschrieben. Für sie ist Inklusion kein wichtiges Thema. Zudem haben sie kein großes Interesse an den Zielen und der Praxis des Modellversuches. Es wird argumentiert, dass Eltern von Kindern ohne Behinderung die Kinder mit Behinderung in der Kita akzeptieren. In diesem Zusammenhang heben sie hervor, dass behinderte Kinder ihren Kindern ohne Behinderung nicht schaden, vielmehr könnten die Kinder dadurch etwas für sich lernen. Zum Teil äußern sie jedoch auch Vorbehalte und Ablehnung gegenüber Kindern mit Behinderung und vielfältiger sozialer und kultureller Hintergründe. Außerdem könnten Eltern, die selbst keine persönlichen Erfahrungen mit Menschen mit Behinderung gemacht haben, schlechter mit Kindern umgehen, die eine Behinderung haben. Eltern erleben auch, dass andere Eltern ihre eigenen Kinder nicht korrigieren, wenn sie mit Kindern mit Behinderung nicht gut umgehen.

Als zweite Gruppe werden Eltern von Kindern mit Behinderung beschrieben. Sie engagieren sich im Modellversuch und bringen sich zum Teil mit eigenständigen Aktionen und Veranstaltungen ein. Sie beschreiben jedoch auch Ängste im Zusammenhang mit der Besonderheit ihrer Kinder. So fürchten sich davor, in der Elternschaft zu diskutieren, welche Bedingungen Kinder mit Behinderung in der Kita brauchen, weil sie nicht besonders auffallen wollen. Eltern behinderter Kinder wollen nicht als Bittsteller auftreten und sind über jede Zuwendung der pädagogischen Fachkräfte dankbar.

Der Elternrat tritt nur einmal als „Initiator“ für eine Veranstaltung zum Thema Inklusion in der Kita auf und führte sie gemeinsam mit der/dem pädagogischen Ansprechpartner/in durch. Insgesamt ist der Elternrat als Gremium in allen Gesprächen unscheinbar. Er weiß nicht mehr als alle anderen Eltern über das Modellprojekt und scheint – bis auf eine Ausnahme – nicht explizit in das Projekt einbezogen worden zu sein.

Begriffe, wie z.B. Teilhabe, Rechte der Kinder, Diskriminierung, Benachteiligung oder Ausgrenzung, die im fachlichen Diskurs zentral sind, um das Anliegen von Inklusion zu beschreiben und Abgrenzungen zu ver-

deutlichen sowie Gebote kenntlich zu machen, kamen in den Ausführungen der Eltern nicht explizit vor. Es muss geschlussfolgert werden, dass die Kitas solche Schlüsselbegriffe nicht verwenden, so dass Eltern sie nicht in Zusammenhang mit Inklusion bringen können.

Erkenntnisse und Empfehlungen der wiss. Begleitung

Die Erkenntnisse der wissenschaftlichen Begleitung basieren vor allem auf den Entwicklungen und Erfahrungen aus der Praxis. Sie dokumentiert die Ergebnisse von Evaluationen und gibt sie in aufbereiteter Form an die Praxis zurück. Dabei nimmt sie eine fragende und forschende Haltung ein, die auf die Reflexion und Weiterentwicklung bestehender Gewohnheiten zielt.

Nachdem die Ergebnisse der Elterngespräche im vorangegangenen Kapitel zusammengefasst wurden, werden nun Erkenntnisse herausgearbeitet und Empfehlungen für pädagogische Fachkräfte des Modellprojektes entwickelt. Diese Empfehlungen sollen keine fertigen Lösungen für die Zusammenarbeit mit Eltern im Modellversuch darstellen. Sie sind vielmehr als Orientierung und Impuls der wissenschaftlichen Begleitung für die einrichtungsspezifische Arbeit in Richtung Inklusion zu verstehen. Sie basieren auf den Erkenntnissen aus der Auswertung der Ergebnisse der Elternerhebung und sind somit ein Spiegel der bisherigen Zusammenarbeit mit Eltern im Modellversuch.

Vorangestellt werden zwei allgemeine Empfehlungen, die themenübergreifend relevant sind:

- ➔ Die Vielfalt der Eltern⁷⁰ ist anzuerkennen und zu wertschätzen. Die Gruppe der Eltern ist ebenso heterogen wie die der Kinder. Deswegen braucht es seitens der Kita eine professionelle Gestaltung des Umgangs mit Vielfalt und Inklusion auf Ebene der Eltern, die allen Eltern mit ihren individuellen Lebenslagen gerecht wird.

- ➔ Damit Eltern ein umfassendes Verständnis von Inklusion in ihrer Kita entwickeln können, muss Inklusion als Begriff in der Kita etabliert werden. D.h., dass Inklusion den Eltern gegenüber als institutionelles Verständnis vom Zusammenleben in der Kita stets in Worte gefasst und mit pädagogischen Handlungen verknüpft werden muss.

Erkenntnis 1:

Eltern, die im beruflichen Kontext damit stehen oder die ein Kind mit Behinderung haben, können Aussagen zum Thema Inklusion machen.

⁷⁰ Gemeint sind Eltern sowie auch andere primäre Bezugspersonen bzw. Sorgeberechtigte.

Erkenntnis 2:

Eltern, die keinerlei persönlichen Bezug zu dem Thema haben, reduzieren Inklusion auf den Aspekt Behinderung, weil sie es mit ihrem – traditionellen – Integrationsverständnis verknüpfen.

Empfehlung:

Eine Aufgabe im Inklusionsprozess ist es, dass die Kita Strategien entwickeln muss, wie einerseits die Eltern eingebunden werden können, die durch ihren persönlichen oder beruflichen Hintergrund mit Inklusion zu tun haben und wie deren Kompetenzen in der Kita genutzt werden können. Andererseits müssen die Eltern eingebunden, d.h. beteiligt werden, die keine solchen Bezüge zum Thema Inklusion haben. Insbesondere diese Elterngruppe braucht einen anderen Zugang zu dem Thema, um nachvollziehen zu können, dass Inklusion nicht Integration bedeutet.

Erkenntnis 3:

Eltern erfassen neben Behinderung kaum andere Dimensionen von Inklusion wie z.B. Gender, ökonomische Risikolagen und kulturelle Zugehörigkeit.

Empfehlung:

Die Wahrnehmung für andere Dimensionen von Inklusion zu sensibilisieren, ist eine Möglichkeit, um Eltern die umfassende Sichtweise von Inklusion und deren Anspruch zu verdeutlichen, Unterschiede nicht zum Anlass für Ungleichheit werden zu lassen und Barrieren für Teilhabe abzubauen.

Dazu braucht es direkte Beispiele – möglichst sichtbar festgehalten – die Einblick in das Wertverständnis und die Haltung der Kita geben. Dies kann z.B. über Dokumentationen mit offensiven Überschriften erfolgen, wie „Mädchen sind Fußballweltmeister – warum in unserer Kita Mädchen und Jungen Fußball spielen“, die in kurzen, bebilderten Ausführungen erläutern, mit welcher pädagogischen Haltung die Kita für jedes Mädchen und jeden Jungen Möglichkeitsräume schafft. Dies können auch Wanddokumentationen mit den Herkunftsländern der Kita-Familien sein, mit Bekanntem, vielleicht auch Unbekanntem aus den Ländern. Es können beispielsweise auch Aktionen sein, in denen um Spenden und um weitergehende Unterstützung geworben wird, damit Kinder aus schwierigen ökonomischen Verhältnissen an Ausflügen teilhaben können usw.

Auch das Sichtbarmachen der kitaeigenen Leitsätze kann dazu anregen, in ein Gespräch darüber zu kommen, wie diese Leitsätze im Handeln der pädagogischen Fachkräfte eine Umsetzung erfahren – ob initiiert auf Elternabenden oder spontan in Tür- und Angelgesprächen.

Z.B., Inklusion in unserer Kita heißt:

- ➔ Wertschätzung: „Was ich bin und kann ist wertvoll – ich bin wertvoll“
- ➔ Repräsentanz: „Hier findet jeder ein Stück (von seinem/ihrem) Zuhause“
- ➔ Vorurteilsbewusste Erziehung: „Was andere verletzt, ist nicht harmlos!“
- ➔ Blickwinkel ändern und erweitern: „Meine Sicht ist nur eine von vielen“
- ➔ Gemeinsamkeit entdecken: „Wenn wir zusammen spielen und lernen, finden wir vieles, was zwischen uns ähnlich ist!“
- ➔ Solidarität: „Wir halten zusammen!“

(vgl. Klennert, J.; Wiedekind, M. (Hrsg): Vielfalt als Chance. Verlag das netz, Weimar 2015; S.24)

Erkenntnis 4:

Eltern haben kein explizites Wissen darüber, dass Inklusion eine gesellschaftliche Verpflichtung ist, die sich in Gesetzen, in Strukturen und in der Handlungspraxis widerspiegeln muss. Sie reduzieren Inklusion auf inklusive Handlungspraxis, d.h., vor allem auf die Beziehungsgestaltung von pädagogischen Fachkräften zu Kindern im Kita-Alltag.

Empfehlung:

In der Zusammenarbeit mit Eltern bedarf es verstärkter Bildungs- und Informationsangebote, die ein umfassendes Inklusionsverständnis dahingehend vermitteln, dass das Inklusionsgebot auf mehreren Ebenen (institutionell, strukturell, professionell) zugleich realisiert werden muss. Neben dem Sichtbarmachen des Inklusionsverständnisses und wie es in den einzelnen Ebenen im Kita-System umgesetzt bzw. angestrebt wird, ist die aktive Einladung zur Beteiligung der Eltern an Veränderungen in der Kita ein weiterer Beitrag dafür.

Erkenntnis 5:

Eltern haben keine konkreten Informationen zum Anliegen, zum Verlauf und zu den Zielen des Modellprojektes.

Erkenntnis 6:

Eltern haben kein Wissen darüber, welche Ziele sich ihre Kita im Rahmen des Modellprojektes gestellt hat und welche Ergebnisse sie bisher erreicht hat.

Empfehlung:

Eine regelmäßige Information der Eltern über den Projektverlauf ermöglicht ihnen Einblick und Teilhabe an aktuellen Themen im Projekt. Das heißt, es braucht eine Kommunikationsstrategie, die darauf ausgerichtet

ist, dass Eltern von ihrer Einrichtung aktuelle Informationen zum Modellprojekt erhalten, vor allem aber auch Informationen zu den einrichtungsspezifischen Zielen und zur konkreten Umsetzung in ihrer Kita erhalten. Nur so können Eltern an den Entwicklungsprozessen der Kita in Richtung Inklusion teilhaben, Veränderungen nachvollziehen und sich aktiv in die Gestaltung des inklusiven Kita-Alltags einbringen. Dies trägt dazu bei, dass Eltern den Begriff Inklusion mit der pädagogischen Praxis in Verbindung bringen und diese wertschätzen können.

Es reicht also nicht, davon auszugehen, dass Eltern nur über das „Spüren“ und die Atmosphäre, die in der Kita herrscht, die Veränderungen in Richtung Inklusion bewusst erkennen. Dabei muss es der Kita gelingen, zu verdeutlichen, wie die Ziele mit grundlegenden pädagogischen Themen verknüpft sind. Die Darstellung der Ergebnisse braucht eine ebensolche Verknüpfung und sollte sichtbar machen, was der Gewinn für alle Kinder ist.

Erkenntnis 7:

Der Elternrat ist kein Gremium, welches von den Kitas im Projektzusammenhang stetig einbezogen wurde, um Ziele zu entwickeln, Veränderungen zu reflektieren oder gar eigene Verantwortungsbereiche auszufüllen. Der Elternrat hat im Vergleich zu den anderen Eltern kein umfangreicheres Wissen zu Inklusion und zum Projekt allgemein.

Empfehlung:

Der Elternrat ist als ein wichtiges Teilhabegremium der Kita zu verstehen. Er hat sowohl ein Auskunftsrecht bei allen relevanten Themen der Einrichtung als auch ein Mitwirkungsrecht bei wesentlichen Entscheidungen. Der Elternrat ist in die Zusammenarbeit mit anderen Eltern, mit der Kita-Leitung und mit dem Träger einzubeziehen.

Insbesondere in Bezug auf das Modellprojekt „Inklusion in Kindertageseinrichtungen – eine Kita für alle“ und seine Umsetzung in den einzelnen Modellstandorten kann ein gut informierter Elternrat eine für die Kita wertvolle und unterstützende Arbeit leisten.

Dies kann z.B. folgende Aufgaben umfassen:

- ➔ Input: Einbringen aktueller Themen/Probleme aus Sicht der Eltern
- ➔ Organisation: von Elterntreffen, Veranstaltungen
- ➔ Kontakte knüpfen: zu anderen Eltern, päd. Fachkräften, Träger, soziales Umfeld der Kita
- ➔ Information: ständiger Informationsfluss zwischen Eltern, Elternrat, päd. Fachkräften und Kita-Leitung; Information anderer Eltern in Bezug auf das Modellprojekt, auf Inklusion und auf die Umsetzung in der Kita (Flyer, Aushänge, etc.)

- ➔ Austausch: zu aktuellen Entwicklungen, sowohl innerhalb der Kita als auch außerhalb der Kita, z.B. mit Elternvertreter/innen anderer Einrichtungen
- ➔ Öffentlichkeitsarbeit: Flyer, Artikel, kitaeigene Zeitung, etc.
- ➔ Übergangsgestaltung: Kooperation mit Elternvertretern der Grundschule

Kita-Bildungsserver Sachsen, „Handlungsleitfaden Eltern mit Wirkung- Wie ein Elternrat funktionieren kann“

[Online] URL: <http://www.kita-bildungsserver.de/downloads/download-starten/?did=960>

Quellen

Klennert, Jens; Wiedekind, Marén (Hrsg): Vielfalt als Chance: Inklusive pädagogische Konzepte in der Frühpädagogik. Verlag das netz, Weimar 2015.

Kita-Bildungsserver Sachsen, „Handlungsleitfaden Eltern mit Wirkung- Wie ein Elternrat funktionieren kann“, [Online] URL: <http://www.kita-bildungsserver.de/downloads/download-starten/?did=960>
(eingesehen am 10.09.2015)

4.1.5 Thesen zur Beobachtung und Dokumentation

Grundsätzliches

1. Die Rechte der Kinder – vor 25 Jahren in der UNO verabschiedet und 1989 von der Bundesrepublik Deutschland gesetzlich als verbindlich festgeschrieben – verpflichten nicht nur Staat, Verwaltungen und Organisationen, angemessene Vorkehrungen dafür zu treffen, dass diese Rechte auch durchgesetzt werden. Die Rechte der Kinder sind auch verpflichtende Basis für das Handeln aller Erwachsenen gegenüber allen Kindern – eigenen wie fremden. Alle müssen die gesetzlich festgeschriebenen Rechte der Kinder auf gewaltfreies Aufwachsen, auf angemessene Bildung und auf Achtung ihrer Menschenwürde beachten und gewährleisten.

2. Gelten diese allgemeinen Rechte für alle Kinder – gleich welcher Herkunft, Sprache, Geschlecht und Religion – so sind die Menschenrechte der Kinder mit besonderen Bedürfnissen durch die Behindertenrechtskonvention der UNO nachdrücklich bestätigt wurden. Gerade für diese Kinder gilt der Anspruch auf teilhabeorientierte – d.h. beste – Bildung, auf Achtung ihrer Persönlichkeit und Individualität und auf Inklusion in besonderer Weise.

3. Im Zentrum der Rechte der Kinder stehen der Respekt vor der Würde des Kindes als Mensch und die Wertschätzung seiner Persönlichkeit, die Wahrnehmung und die Anerkennung der Individualität jedes einzelnen Kindes sowie die Achtung seiner jeweiligen Besonderheit. Andere wichtige Rechte, wie das auf chancengerechte Bildung, das gehört zu werden sowie das, an allen es selbst betreffenden Entscheidungen teilzuhaben, sind von dem Grundrecht auf Würde und Respekt abgeleitet.

4. Pädagog*innen sind zudem aufgrund ihres beruflichen Ethos nachdrücklich daran gebunden, die verbrieften Rechte der Kinder als normative Grundlage für ihre professionelle Praxis anzuerkennen, wertzuschätzen und dafür zu sorgen, dass diese in Prozessen der Bildung, Erziehung und Betreuung der Kinder realisiert werden. Diese Rechte haben ganz explizit auch Geltung für kleine Kinder, die sich noch nicht sprachlich ausdrücken können und für diejenigen, denen dies aufgrund von Behinderungen schwer fällt.

5. Wenn Erwachsene nach diesen Prinzipien mit Kindern interagieren, dann geschieht dies also nicht (nur), weil sie kinderfreundlich sind, sondern weil dies das verbiefte Recht der Kinder ist und die Erwachsenen dazu gesetzlich verpflichtet sind!

6. Pädagogisches Handeln muss demnach angesichts der Kinderrechte konsequent an der Individualität des Kindes orientiert sein: Seine spezifischen Themen und Interessen, seine Bedarfe und Bedürfnisse, seine Potentiale und seine Mühen müssen wahrgenommen und gefördert werden. Nur so kann seinem Recht auf individuell angemessene Bildung, seinem Recht, gehört zu werden und an Entscheidungen teilzuhaben in der täglichen Praxis genüge getan werden. Voraussetzung für ein solches am Kind orientiertes pädagogisches Handeln ist ein begründetes professionelles Wissen über das jeweilige Kind, ein Wissen über seine Ressourcen und seine Optionen, über seine Entwicklungsprozesse und Handlungsmuster, über seine Vorlieben und Abneigungen und nicht zuletzt auch über seine Ängste und sein Leid.

7. Im täglichen engen Zusammenleben und beim gemeinsamen Tun mit den Kindern in der Kita formt sich bei der pädagogischen Fachkraft ein Bild von jedem einzelnen Kind, von seiner Lebenslage, seinen Fähigkeiten und seinen Schwierigkeiten. Dies geschieht im täglichen Handeln in der Regel mehr oder weniger bewusst und ist oftmals emotional – positiv wie negativ – durchsetzt und hat sich nicht selten auf Grund von früheren Erfahrungen als Vorurteil verfestigt. Die so entstandenen Bilder von einzelnen Kindern müssen deshalb immer wieder überprüft und – wenn nötig – revidiert werden. Nur dann ist ein pädagogisches Handeln möglich, das dem Recht der Kinder auf individuell und aktuell angemessene

Bildungsmöglichkeiten entspricht, sowie dem Recht auf eine Erziehung mit dem Ziel individueller Mündigkeit und ein pädagogisches Handeln denkbar, das eine Betreuung realisiert, die auf der Sorge um das Wohl des Kindes in der alltäglichen Praxis basiert.

Beobachtung

8. Jedes Kind hat also ein Recht auf Beachtung durch die pädagogischen Fachkräfte und alle anderen Erwachsenen in der Kita. Die pädagogische Fachkräfte sind verantwortlich dafür, dass Kinder zu ihrem Recht und zu ihren Rechten kommen, dass sie in ihren Interessen und Bedürfnissen ernst genommen werden, dass sie angemessene Bildungsmöglichkeiten erhalten und auch Schutz und Trost, wenn dies nötig ist.

9. Dieses Recht verlangt von den Erwachsenen eine Haltung gegenüber Kindern, die sich in jeder ihrer alltäglichen Handlungen durch sensible Wahrnehmung und ernsthafte Beantwortung der Interaktions- und Kommunikationswünsche der Kinder – auch der nicht-sprachlich ausgedrückten – zeigt.

10. Angesichts der alltäglichen Routinen und angesichts des ständigen Handlungsdrucks, die sich im Zusammenleben von vielen Kindern mit wenigen Erwachsenen ergeben, gelingt es einigen Kindern besser, sich mit ihren Interessen einzubringen, anderen eher weniger. Jedes Kind ist einzigartig, und auch die stillen haben ein verbrieftes Recht auf Beachtung und Zuwendung. Pädagogische Fachkräfte sind sich oft nicht sicher, ob sie allen Kindern gerecht werden. Diese Ungewissheit begleitet das tägliche Handeln, es gehört zu der normalen Charakteristik des professionellen Handelns.

11. Deshalb gehört eine regelmäßige systematische Beobachtung jedes einzelnen Kindes zu den grundlegenden Voraussetzungen für pädagogisches Handeln. Pädagogisch intendierte Interaktionen und Kommunikationen mit Kindern, die nicht auf systematischer Beobachtung basieren, fehlt deshalb jegliche professionelle Legitimation. Systematische Beobachtung stellt das Fundament pädagogischen Handelns dar und ist nicht gar etwas Lästiges, was „auch noch“ zu leisten ist und die pädagogische Fachkraft von der „eigentlichen“ Arbeit mit dem Kind abhält! Jedes Kind hat ein Recht darauf, dass seine individuellen Bildungsprozesse regelmäßig beobachtet von pädagogischen Fachkräften – mindestens einmal im Jahr – systematisch, analysiert und dokumentiert werden.

12. Beobachten heißt, auf das zu schauen, was bei den Kindern vorhanden ist, nicht auf das, was ihnen fehlt! Der beobachtende Blick richtet sich positiv auf z.B. Themen und Interessen der Kinder, auf ihre Fähigkeiten, sich intensiv und engagiert mit einem Gegenstand oder einem Problem auseinanderzusetzen, selbst gesteckte Ziele – auch gegen Widerstände und mit Mühen – zu erreichen, kreativ Lösungen

zu finden und – nicht zuletzt – Spielideen zu entwickeln und allein oder zusammen mit anderen zu verwirklichen.

13. Der sogenannte „positive Blick“ ist also nicht mit einem durch eine „rosa Brille“ zu verwechseln – wie dies häufig geschieht. Vielmehr richtet sich dieser Blick der beobachtenden pädagogischen Fachkraft auf die Ressourcen und Potentiale der Kinder, nicht auf ihre – angeblichen – Defizite. Die Orientierung an den Defiziten der Kinder ist unter pädagogischen Fachkräften stark verbreitet – ja, oftmals legitimieren sie aufgrund der Wahrnehmung von Defiziten überhaupt ihr pädagogisches Handeln! Die Erarbeitung einer „positiven“ Haltung gegenüber den Kindern stellt viele pädagogische Fachkräfte vor eine große Herausforderung. Eine ressourcenorientierte Beobachtung ist ohne diesen grundlegenden Haltungswechsel nicht möglich.

14. Mehrere pädagogische Fachkräfte beobachten in einem kurzen Zeitraum jeweils ein Kind. So wird gesichert, dass auf dem Hintergrund unterschiedlicher Erfahrungen mit dem Kind, in unterschiedlichen Situationen, kurz aus unterschiedlichen Perspektiven der beobachtende Blick auf das Kind geworfen wird. Von daher ist es unabdingbar, dass das gesamte Team einer Einrichtung über ein für alle gleiches, gemeinsames Beobachtungs- und Dokumentationssystem verfügt, das alle auch in gleicher Weise anwenden. Nur so ist es möglich, dass alle Ergebnisse dieser unterschiedlichen Beobachtungen eines Kindes im Team bzw. in Untergruppen des Teams zusammengeführt und analysiert werden können.

15. Beobachtet wird ein Kind in erster Linie in von ihm selbst gewählten Settings und Situationen, in denen es allein oder mit anderen Kindern zusammen spielt, mit Materialien hantiert oder auch etwas tut, das von der pädagogischen Fachkraft (in dem Moment noch nicht) verstanden wird. Es wird so genau wie möglich aufgeschrieben, was das Kind tut und wie es dies tut. Es wird nicht gewertet und es werden noch nicht Vermutungen aufgestellt, warum es dies tut und was es damit erreichen will. Diese Anforderung hört sich an, als sei sie leicht zu bewältigen. Das Gegenteil ist der Fall. Zu dieser nicht-wertenden Beschreibung des kindlichen Tuns kommen die meisten Fachkräfte erst nach sehr vielem Ausprobieren und nach vielen erneuten Versuchen. Für die Bewältigung dieser Aufgabe sollte den pädagogischen Fachkräften im Kolleg*innenkreis genügend Zeit gegeben werden.

Dokumentation

16. Die Ergebnisse der unterschiedlichen Beobachtungen werden im Team bzw. in der jeweiligen Untergruppe des Teams zusammengeführt und diskutiert. Dabei werden verschiedene und von einander abweichende Ergebnisse nicht als „falsch“ oder „richtig“ gewertet sondern als Ausdruck unterschiedlicher Sichtweisen auf das Kind und als Anregung dazu genutzt, unterschiedliche Seiten der kindlichen Persönlichkeit zu erkennen.

17. Die Analyse der Ergebnisse richtet sich auf das Erkennen von Handlungsoptionen des Kindes und seine eigene Art, sich zu bilden („Lerndispositionen“). Dabei sind mindestens folgende Fragen zu beantworten: Woran ist das Kind interessiert und wie genau zeigt sich dieses Interesse? Woran ist es erkennbar? Auf welche Weise befasst sich das Kind über längere Zeit engagiert mit einem Gegenstand, einem Problem oder einem Spiel? Wie begegnet es bei Problemen und Hindernissen? Wie gelingt es dem Kind an gemeinsamen Bildungsprozessen zwischen ihm und anderen Kindern und zwischen ihm und der pädagogischen Fachkraft aktiv teilzuhaben und gar Verantwortung für den Fortgang zu übernehmen? Diese Fragen sind nicht mit „ja“ oder „nein“ zu beantworten oder etwa auf einem Formular anzukreuzen. Vielmehr soll ausführlich und anhand von Beispielen darüber berichtet werden.

18. Auf diese Weise wird eine Geschichte über das Kind erzählt: in dem seine individuelle Persönlichkeit mit den vielen Facetten des Lernens dargestellt wird. Diese Bildungs- und Lerngeschichten sind wichtige Dokumente über das Kind und Teil seiner (noch kurzen) Biografie. Diese Geschichte, die auf Grund einer eingehenden Beobachtung und Analyse erstellt wurde, kann im Laufe des Jahres mit kurzen Geschichten über Erfolge und Erfahrungen des Kindes – auch mit Fotos und Produkten des Kindes – ergänzt werden. Alle werden zusammen in einem Portfolio gesammelt. Das Portfolio gehört dem Kind. Es bestimmt darüber, wer hineinschauen darf und wer nicht. Meistens sind die Kinder sehr stolz darauf und zeigen es gern herum.

19. Mit dieser Dokumentation und Bereitstellung der Bildungs- und Lerngeschichten ist der Prozess im Team aber noch nicht beendet. Vielmehr beginnt nun die Diskussion über die Konsequenzen für das pädagogische Handeln. Welche Impulse für eine Vertiefung seiner Interessen, welche anregenden Herausforderungen sollten diesem Kind nun zur Verfügung gestellt werden, mit welchen fortführenden Wissensgebieten und Handlungsmöglichkeiten kann es bekannt gemacht werden, welche Materialien, Gegenstände und Techniken sollte es vielleicht angeboten bekommen – und sollte es vielleicht ganz anders gesehen und beachtet werden als zuvor?

20. Die Lerngeschichten sind Basis für die mindestens einmal jährlich stattfindenden Entwicklungsgespräche mit den Eltern. Gerade über die Erfolge und positiven Schritte, die ihr Kind im Laufe des letzten Jahres gemacht hat, kommt man auch mit sogenannten „schwierigen“ Eltern schnell in einen positiven Dialog. Auch die Eltern werden – als Experten für ihre Kinder – einbezogen in die Beratungen über neue Angebote, die dem Kind auf Grund der Analyse der systematischen Beobachtungen gemacht werden.

Nach Zustimmung des Kindes und seiner Eltern können die Lerngeschichten im Übergang an die Grundschule auch an die zukünftigen Lehrer*innen weitergegeben werden. Allerdings nur dann, wenn

diese über entsprechendes Wissen und adäquate Haltung gegenüber dieser pädagogischen Methode verfügen.

21. Für die Realisierung von Prozessen der Beobachtung und Dokumentation (Beobachtung mehrerer pädagogischer Fachkräfte, Diskussion im Team und schriftliche Dokumentation) sowie für die nachfolgenden Entwicklungsgespräche mit den Eltern auf der Basis der Ergebnisse müssen von der Leitung im Dienstplan regelmäßig Zeiten vorgehalten werden. Die Leitung ist dafür verantwortlich, dass Beobachtung und Dokumentation regelmäßig durchgeführt wird und dass jedes Kind berücksichtigt wird.

22. Die Arbeit in festen Gruppen und hinter verschlossenen Türen macht Beobachtung und Dokumentation im oben beschriebenen Modus nahezu unmöglich. Voraussetzung für diesen grundlegenden pädagogischen Prozess sind eine offene Haltung der pädagogischen Fachkräfte, offene Strukturen im Tages- und Jahresablauf der Kita und offene – zumindest halboffene – Gruppen für eine freie Beweglichkeit der Kinder in der Einrichtung. Nur unter diesen Bedingungen sind pädagogische Fachkräfte auch so flexibel einzusetzen, dass sie an Beobachtung und Dokumentation teilnehmen können.

Zum Schluss!

24. Es gibt viele andere Systeme der Beobachtung und Dokumentation von Bildungsprozessen, die auch für sich in Anspruch nehmen, Aussagen über persönliche Ressourcen und Potentiale von Kindern in der Weise machen zu können, dass aus ihnen pädagogische Konsequenzen gezogen werden können. Dies soll hier auch nicht grundsätzlich bezweifelt werden. Bevor sich ein Team für die eine oder andere Methode entscheidet, sollte es sehr kritisch prüfen, ob diese wirklich an den Ressourcen der Kinder ansetzt oder an ihren Defiziten und Problemen.

Gerade diagnostische Beobachtungssysteme – wie zum Beispiel das System ICF-CY – haben ihre Funktion für eben diesen Zweck, nämlich therapeutische Interventionen zu legitimieren, sie sind aber nicht geeignet und hilfreich, pädagogische Zusammenhänge zu reflektieren und zu gestalten.

Ähnliches gilt für deutlich schlichter gestaltete Systeme, die auf Formbögen basieren, auf denen bestimmte Kategorien in einem Bewertungsschema anzukreuzen sind. Diese basieren in der Regel nicht auf kontrollierter Beobachtung und systematischer diskursiver Analyse. Sie erscheinen für die alltägliche Praxis einfacher zu handhaben, können aber aufgrund von letztendlich oberflächlichen Erkenntnissen nur ein scheinbar objektives Bild vom Kind produzieren. Sie sind deshalb nicht nur wertlos sondern im Sinne der Kinderrechte kontraproduktiv.

25. Es steht in der Verantwortung von Trägern, Leitung und Team, den Rechten der Kinder auf Wahrnehmung und Beachtung methodisch angemessen und professionell gerecht zu werden. Es ist eben nicht so,

dass Kitas sich für oder gegen Beobachtung und Dokumentation entscheiden könnten. Beobachtung und Dokumentation gehört zu den professionellen Standards für pädagogisches Handeln, um die Rechte der Kinder auf Beachtung und Wahrnehmung zu gewährleisten!

Halle, im Dezember 2015

4.1.6 Bilanz – Drei Jahre Wissenschaftliche Begleitung

1. Inklusiv Kitas

Noch immer ist – trotz einiger administrativer Verlautbarungen, Ansätze und Maßnahmen des Kultusministeriums – **Inklusion im System der Tageseinrichtungen für Kinder** in Sachsen weder Programm noch gar Realität.

Zu den wichtigsten Argumenten der Wissenschaftlichen Begleitung (vgl. 17 Thesen) gehört es, dass Inklusion eine Anforderung an das **System** Tageseinrichtungen für Kinder ist und dass Staat und Gesellschaft entsprechende Maßnahmen vorzunehmen haben, die Bedingungen dieses Systems so zu gestalten, dass dieses für alle Kinder passend ist und dass so alle Kinder die gleichen Bildungschancen haben – gleich, welchen besonderen körperlichen, geistigen, seelischen oder sozialen Belastungen die Kinder ausgesetzt sind.

Mit der Beibehaltung der gegenwärtigen Aufteilung der Kinder nach ihren speziellen Bedürfnissen in Einrichtungen, die in unterschiedliche administrative und gesetzliche Strukturen eingebunden sind und z.T. sogar nicht als Bildungseinrichtungen verstanden werden, wird Sachsen dem international und national gesetzlich geltenden Inklusionsgebot sowie den Kinderrechten nicht gerecht. Hier sind von der Landesregierung weitere Vorkehrungen, Projekte und Programme zu installieren, um dem Inklusionsgebot gemäß in Bildungseinrichtungen – vor allem aber in Kitas – aufgestellt zu sein.

2. Inklusiv Bildungsprozesse in Kitas

Die Veränderungen der Rahmenbedingungen des Systems Kita im Sinne der Inklusion entlässt Träger, Fachberatung, Leitung und Teams – also alle, die es mit Kindern und ihren Familien zu tun haben – keineswegs aus der Verpflichtung, ihr Wissen, ihre Haltung und die alltäglichen Praktiken im Team und im Umgang mit den Kindern daraufhin zu überprüfen, ob sie den Ansprüchen des Inklusionsgebots entsprechen und wenn notwendig, entsprechende Veränderungen vorzunehmen.

Bei unseren Befragungen und Begehungen der Modellstandorte sind wir darauf gestoßen, dass an den Standorten noch ein je unterschiedlicher professioneller Entwicklungsbedarf besteht. Trotz vieler positiver Entwicklungen an den Standorten des Modellversuchs muss nach drei Jahren bilanzierend festgehalten werden, dass ein dringender Entwicklungsbedarfs sich auf tragfähiges und praxisrelevantes Wissen über Vielfalt und Inklusion, auf die professionellen Haltungen, aber auch auf Wahrnehmung der je individuellen Potentiale und Ressourcen der Kinder, auf ihre systematische Beobachtung, die Auswertung im Team und die Dokumentation beziehen. Gerade dieser Tatbestand hat uns überrascht, ist doch der sächsische Bildungsplan in dieser Sache eindeutig und Normen setzend.

Inklusives pädagogisches Handeln ist ohne systematische Beobachtung und Dokumentation nicht denkbar, ja vermutlich eher kontraproduktiv, also schädlich. Ohne ein für alle Teammitglieder in einer Kita gleiches System von Beobachtung und Dokumentation ist es unverantwortlich, Inklusion überhaupt anzustreben.

Die wissenschaftliche Begleitung präferiert die Dokumentationsmethode der „Bildungs- und Lerngeschichten“ gerade für inklusive Kitas und schlägt vor, ein flächendeckendes Landesprogramm zur Etablierung und Realisierung von Beobachtung und Dokumentation als zentraler Methode pädagogischen Handelns in Kitas aufzulegen – eine der unabdingbaren Vorkehrungen des Staates zur Realisierung von Inklusion.

3. Zivilgesellschaftliche Aspekte

Inklusive Kitas könnten zu einem der Hot-Spots für eine integrierende und inkludierende Zivilgesellschaft werden! Hier kann gezeigt werden, dass Vielfalt und Teilhabe schon mit kleinen Kindern möglich ist und dass es keine Kinder gibt – gleich welcher Herkunft, welchen Geschlechts und mit welchen Belastungen und Einschränkungen –, denen legitimer Weise Chancen auf Bildung und Partizipation verwehrt werden dürfen.

Nichts berechtigt uns allerdings zu der Annahme, dass insgesamt unter den Professionals im Feld der Kleinkinderziehung nicht auch eine beträchtliche Anzahl von Erzieherinnen zu finden ist, die sozialer Vielfalt emotional und politisch ablehnend gegenüber steht und sich entsprechend verhält. Hierzu gibt es bislang nur Erfahrungen und Vermutungen, eine repräsentative wissenschaftliche Untersuchung sowie Fortbildung und Begleitung von Teams ist hier angesagt.

Ähnliches gilt für Eltern. Bei unserer Elternbefragung ist es eines der überraschenden Ergebnisse, dass die Eltern mit sogenannten „behinderten“ Kindern über Ziele und Methoden des Modellprojektes gut informiert waren und voll dahinter standen, sahen sie doch die großen Chancen für ihre Kinder und forderten diese auch ein. Eltern – auch Elternvertreter – allerdings, die Kinder ohne spezielle Bedürfnisse

in den Modellkitas hatten, waren nicht oder nur bruchstückhaft über Ziele und Methoden der Inklusion informiert, hatten dies wieder vergessen bzw. haben sich erst gar nicht dafür interessiert.

Offensichtlich sind von Seiten der Träger, der Leitung und der Teams nicht genügend oder inhaltlich unzureichende Informationen über die Idee und die besonderen Anstrengungen in Richtung auf Inklusion und die sich daraus ergebenden pädagogischen Implikationen gegeben worden. Stattdessen wird oftmals rhetorisch eine scheinbare Homogenität (wieder-) hergestellt, indem als Ziel formuliert wurde, es solle keiner merken, was für eine große Vielfalt unter den Kindern herrsche. Die wissenschaftliche Begleitung hält solche Tendenzen für grundsätzlich kontraproduktiv, zum einen für die Idee der Inklusion, für die Rechte der Kinder und vor allem auch angesichts erstarkender feindlicher politischer Diskussionen.

Teams und Leitungen zeigten sich hier oftmals eher als ängstlich und argumentativ hilflos. Zumindest Leitungen und Träger müssten sich so qualifizieren können, dass sie solchen Tendenzen gegenüber standzuhalten können.

Prof. Dr. Ursula Rabe-Kleberg
Halle, im Dezember 2016

4.2. Wissenschaftliche Begleitung durch Prof. Dr. Barbara Wolf

In Sachsen existiert ein differenziertes System von Kindertagesstätten: Die Kindertagesstätte für die „Regelkinder“, die Kindertagesstätte für Integrationskinder und die heilpädagogische Kindertagesstätte. Dieses Modell existiert seit Jahren. Dabei wird davon ausgegangen, dass eine homogene Kindergruppe besser gefördert werden kann als eine heterogene. Die Konzepte werden meist mit der Begründung umgesetzt, dass manche Kinder mehr Hilfe, Zuwendung, Anleitung, Zeit usw. brauchen und dieses Mehr bekommen sie durch den Integrationsstatus bzw. durch die heilpädagogische Förderung. Es wird zudem darauf verwiesen, dass dieser spezifische Status bzw. Raum auch ein Schutzraum ist, in dem sich die Kinder besser entwickeln können. Ein Mehr an Betreuung, Aufmerksamkeit, Unterstützung etc. soll dazu führen, dass die Entwicklungsbesonderheiten, Handicaps usw. möglichst intensiv behandelt, therapiert oder bearbeitet werden können. Hierzu werden spezifische Hilfsmittel, die in spezialisierten Einrichtungen eher vorhanden sind, genutzt. Die Fokussierung auf „den Mangel“ bedeutet gleichzeitig eine Perspektive, die immer am „Defizit“ ansetzt. Je größer das Defizit bzw. je schwieriger das Defizit zu bearbeiten ist, desto mehr Unter-

stützung, Therapie, bzw. Hilfe wird zugestanden. Je größer das Defizit, desto größer sind die Ressourcen, die die Einrichtung beantragen kann. Die Koppelung von „großem Defizit“ an ein Mehr an Unterstützung setzt eine verhängnisvolle Dynamik in Gang. Dieser Defizitblick auf das Kind widerspricht einer inklusiven Betrachtung. Vor allem die Separierung von Kindern in spezifischen Einrichtungen führt dazu, dass diese Kinder ausgeschlossen werden. Kinder werden Einrichtungen zugeordnet.

Insofern ist zu fragen, ob Teilnahme am gesellschaftlichen Leben so eher verhindert wird, wenn Kinder nur einen - aus der Defizit geprägten Sichtweise - Zugang zu Gleichartigen haben bzw. eine sozialräumlich Integration deutlich erschwert wird, wenn Kinder zu entfernt liegenden Spezialeinrichtungen transportiert werden und damit zusätzliche alltägliche Belastungen bewältigt werden müssen.

Dem gegenüber steht die Perspektive der Inklusion / Integration. Schon im 8. Jugendbericht wurde eine Herangehensweise als Normalisierung diskutiert. Die Ausgangsfrage ist: Wie kann die Einrichtung an die Bedürfnisse der Kinder angepasst werden. Dies ist eine andere Perspektive, da nicht die Kinder den Einrichtungen zugeordnet werden, sondern die Einrichtung sich auf die Kinder, die sie haben, einstellen müssen. Es ist eine Entscheidung zu treffen, ob die Kinder den Einrichtungen zugeordnet werden oder die Einrichtungen den Kindern angepasst werden.

Eine Frühpädagogik, die an Inklusion orientiert ist, nimmt die Mehrfachzugehörigkeit von Kindern in den Blick und fragt systematisch nach den Barrieren zur Teilhabe in Kindertageseinrichtungen. Andreas Hinz (2004) sieht eine große Chance darin, dass Inklusion jede Person als wichtiges Mitglied der Gemeinschaft mit seinen Möglichkeiten und Einschränkungen wertschätzt und dass viele Dimensionen vorhandener Heterogenität zusammen gedacht werden. Diese Perspektive führt dazu, „eine Kita für alle“ zu entwickeln. Der sächsische Bildungsplan, der nun schon seit vielen Jahren die Grundlage ist für die Arbeit in Kindertagesstätten, fordert ja schon die Perspektive auf den individuellen Bildungsprozess jedes Kindes. Insofern ist eine „Kita für alle“ die konsequente Weiterentwicklung dieser pädagogischen Grundlage.

Booth schreibt (2010): „Wenn Inklusion nicht mit Werten verbunden ist, von denen man zutiefst überzeugt ist, dann mag das Streben nach Inklusion nur Anpassung an eine vorübergehende Mode sein, oder eine offenkundige Befolgung von Anweisungen der nationalen oder lokalen Regierung.“ Für Akteure mit einer inklusiven Perspektive muss geklärt sein, was Faktoren der Benachteiligung und Diskriminierung sind, woran man Teilhabebarrrieren erkennt und wie man dagegen Position beziehen will. Werte, die von der Gleichwertigkeit aller Menschen ausgehen, sind dafür grundlegend. Im Rahmen des Modellprojektes

stellt sich die Frage, welche organisatorische und inhaltliche Ausformung in Sachsen gewünscht ist, mit welchen Werten diese verbunden ist und welche Handlungsabsichten gegeben sind. Inklusion droht sonst zum Schlagwort ohne Folgen zu werden.

Will man sich auf den Weg zur Inklusion machen, stellt sich die Frage, wie der Übergang von einem Konzept zum anderen zu bewerkstelligen ist. Für diesen Prozess des Übergangs hat das Modellprojekt zumindest auf der Ebene der Einrichtungen wichtige Ergebnisse gebracht, die im Folgenden vorgestellt werden sollen. Für die wissenschaftliche Begleitung stellt sich nicht die Frage, ob inklusive Arbeit in Kindertagesstätten möglich ist, sondern welche Rahmenbedingungen die Umsetzung unterstützen und welche für die Umsetzung eher kontraproduktiv sind. Dazu können vielfältige Ergebnisse vorgestellt werden.

Im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung wurden zwei Erhebungen durchgeführt und ausgewertet. Zum einen wurden Erfahrungen von TeilnehmerInnen in Arbeitsgruppen diskutiert. Zum anderen wurden mit allen LeiterInnen der Modelleinrichtungen Interviews durchgeführt und ausgewertet. Das Vorgehen bei den Erhebungen und die Ergebnisse sollen im Folgenden vorgestellt werden.

Ergebnisse der Arbeitsgruppen

Im Rahmen des Modellprojektes haben sich zwei Arbeitsgruppen gebildet, die ihre Erfahrungen zusammengetragen und analysiert haben. Die TeilnehmerInnen berichteten von ihren Erfahrungen, Konflikten und Lösungsversuchen und diskutieren diese mit den Kolleginnen. Dabei wurden Erfahrungen verglichen und bewertet. Die wissenschaftliche Begleitung übernahm die Strukturierung, hinterfragte Schilderungen und sammelte die Ergebnisse, die im Folgenden vorgestellt werden.

In der einen Arbeitsgruppe waren Mitarbeiterinnen von Regelkindertagesstätten, die sich auf den Weg gemacht haben, um eine „Kita für alle“ zu werden. In der anderen Arbeitsgruppe waren Mitarbeiterinnen von heilpädagogischen Kindertagesstätten, die sich auf den Weg zu einer „Kita für alle“ gemacht haben. Im Laufe des Prozesses stellt sich heraus, dass die jeweiligen Kindertagesstätten mit vergleichbaren Konflikten konfrontiert waren. Deshalb wurden beide Gruppen zusammengeführt.

Die Ergebnissicherung wurde von der wissenschaftlichen Begleitung vorgenommen und in mehreren Sitzungen mit den TeilnehmerInnen diskutiert.

Unterschiedliche Ebenen und Akteure

Für die Darstellung der Ergebnisse bietet sich eine mehrdimensionale Analyse und Interpretation an. Im Folgenden unterscheidet sich drei Ebenen: Landesebene (Makroebene), Landkreise und Städte

(Mesoebene) und die Träger bzw. Einrichtungsebene (Mikroebene). Die Unterscheidung dient dazu, Spezifika der jeweiligen Dimension zu erfassen. Selbstverständlich stehen die Ebenen in einem Verweisungszusammenhang.

Landesebene (Makroebene)

Vom Freistaat sind politisch strukturelle Entscheidungen zu treffen. So muss die Frage beantwortet werden, welches Konzept der Freistaat in Bezug auf Inklusion verfolgt. Ähnlich wie der sächsische Bildungsplan festgelegt hat, welche Prioritäten der Freistaat Sachsen in der frühkindlichen Bildung setzen will, braucht es eine Rahmenkonzeption für Inklusion. Es muss die Frage geklärt werden, wie Sachsen den Auftrag der Inklusion und gesellschaftlichen Teilhabe umsetzen will. Der Sächsische Bildungsplan wird von den TeilnehmerInnen als geeignete Grundlage angesehen, um eine Erweiterung in Bezug auf Inklusion zu ermöglichen. Den bisher bestehenden Kitas (Regelkita Integrationskita und heilpädagogische Kita) kann nicht als weitere Variante sozusagen die „Kita für alle“ hinzugefügt werden. Wenn einige Kitas bereit wären, ihre Einrichtungen an die Bedürfnisse der Kinder anzupassen und einige arbeiten so weiter wie bisher, wird dies dazu führen, dass die Kitas, die sich auf den Weg gemacht haben, ganz schnell überfordert werden, da sie die weniger „pflegeleichten“ Kinder von allen anderen Kitas bekommen. Erste Anzeichen dafür sind bereits im Modellprojekt erkennbar.

Diese Abschiebeprozesse sind aus anderen Bereichen der Kinder- und Jugendhilfe z.B. der Heimerziehung bekannt. Wenn es weiter integrative und heilpädagogische Kitas gibt, werden für Kitas, die inklusiv arbeiten wollen, zu wenig Ressourcen zur Verfügung stehen (z.B. Personal, notwendige Netzwerke), da diese an die bestehenden Einrichtungen gebunden sind.

Die Anträge und Akten werden weiter den Defizitblick auf die Kinder festschreiben. Neue Modelle der Hilfebedarfserfassung müssen nicht entwickelt werden. Die bestehenden ermöglichen kaum eine bedarfsgerechte Antragstellung. Es ist hinlänglich bekannt, dass die Kosten von Inklusion in unterschiedlichen Haushaltsstellen anfallen und zu tragen sind. Häufig geschieht dies aber erst nach langen kräfte-raubenden Kämpfen. Es wäre wünschenswert, wenn eine globale Kostenübernahme gesichert wird und dann nachfolgend eine Splittung auf die unterschiedlichen Kostenträger erfolgt. Hier ist Sachsen gefragt, neue Aushandlungsplattformen der Kostenträger zu initiieren, die nicht auf dem Rücken der Betroffenen ausgetragen werden.

Städte und Landkreise (Mesoebene)

Auf dieser Ebene muss ebenfalls eine Planung in Abhängigkeit von den Entscheidungen der Landes-

ebene erfolgen. Hier ist es beispielweise denkbar, in ländlichen Gebieten auch nicht den Anspruch an jede Kita als „Kita für alle“ zu stellen, sondern „Kitas für alle“ in Planungsräumen zu denken. Was ist damit gemeint?

Auf der einen Seite müssen sich alle Kindertageseinrichtungen mit dem Anspruch der Inklusion auseinandersetzen. Dies heißt beispielweise, dass Kinder, die in eine Kindertagesstätte aufgenommen wurden, nicht an andere Einrichtungen „weitergereicht“ werden, weil sie anstrengend sind, sondern sich die jeweilige Einrichtung pädagogisch so weiterentwickeln muss, dass sie sich solchen Herausforderungen stellen kann. Auf der anderen Seite kann es sinnvoll sein, dass schwerstmehrfach behinderte Kinder in einer im Sozialraum dafür eingerichteten Kindertagesstätte, die Wohnort nah gelegen ist, untergebracht werden. Hier muss die bisherige Kindertagesstättenplanung neu überdacht werden. Es sollte auch der Grundsatz berücksichtigt werden, dass Mobilität eine Aufgabe des Personals und nicht der Kinder ist.

Die Unterstützung der Kommunen wird auch benötigt, um neue Wege in der Zusammenarbeit mit den Stellen, die Leistungen gewähren, zu finden. Es gilt den Hilfebedarf individuell auszuhandeln. Die Gewährung von Leistungen nur durch die Beschreibung von individuellen Defiziten gilt es zu überwinden. Vielmehr ist es zielführend, wenn die Frage nach dem Teilhabebedarf gestellt wird.

Jede Kommune ist aufgerufen zu verdeutlichen, welche Ressourcen sie zur Verfügung stellen will. Nicht selten treten die Kommunen auch selbst als Kitaträger auf. Hier können innovative Anstöße erfolgen.

Trägerebene (Mikroebene)

Diese Ebene differenziert sich noch weiter in Geschäftsführung, Leitung und Mitarbeiterinnen.

Nur wenn ein Träger insgesamt sich der Aufgabe der Inklusion annimmt und bereit ist, seine Strukturen und Konzepte danach auszurichten, ist eine strukturelle Verankerung von Inklusion möglich.

Die Leitung benötigt die Unterstützung der Geschäftsführung in den zentralen Bereichen Konzeptionsentwicklung, Ressourcenbeschaffung, Finanzmanagement, Qualitätsmanagement, Personalmanagement, Vertretung gegenüber der Fachöffentlichkeit / Fachpolitik, Vertretung gegenüber der Zielgruppe Eltern / Kinder und in der Bau- bzw. Sachausstattung.

Gleichzeitig wird die Leitung herausgefordert, innerhalb der Einrichtung ein Gleichgewicht zwischen Veränderung und Konstanz so zu arrangieren, dass Mitarbeiterin, die zügige Entwicklung anstreben und Mitarbeiterinnen, die für Veränderungen mehr Zeit benötigen, mitgenommen werden können. Zentral für Veränderungsprozesse ist eine funktionierende Teamarbeit.

Prozess des Gleichschrittes

Für den Prozess ist es zentral, dass die Entwicklung auf den drei beschriebenen Ebenen (Makro-, Meso-, und Mikroebene) gleichzeitig stattfindet. Hier ist es wünschenswert, wenn sich der Freistaat Sachsen als Impulsgeber versteht.

Damit es nicht zu einem „Verschiebebahnhof“ zwischen den einzelnen Ebenen und den unterschiedlichen Kostenträgern kommt, müssen kommunikative Räume eröffnet werden. Es besteht ein hoher Abstimmungsbedarf, damit die neu auftretenden Fragen geklärt werden können.

Unterschiedliche gesellschaftliche Bereiche wie Frühförderung, Politik, Kinder- und Jugendhilfe, Krankenkassen, Kommunalen Sozialverband Sachsen, Soziale Arbeit usw. müssen sich über die jeweiligen Perspektiven austauschen und sich auf fachliche Leitlinien verständigen.

Empfehlung:

Initiierung von Arbeitskreisen, in denen Vertreter der unterschiedlichen Ebenen und gesellschaftlichen Bereiche zusammen kommen und Modelle diskutieren und deren Umsetzung dokumentieren

Anpassung Verwaltungsstrukturen

Makroebene

Hier muss überprüft werden, welche Vorschriften aus der inklusiven Perspektive verändert werden müssen. Es empfiehlt sich eine Überprüfung hinsichtlich ihres exkludierenden Charakters.

Mesoebene

Die Formblätter für die Beantragung und Abrechnung von Ressourcen strukturieren zu einem nicht unerheblichen Maße den Alltag. Von daher ist die Diskussion zur Anpassung von Verwaltungsstrukturen nicht randständig sondern zentral. Hier zeigt sich auch, dass zwei Systeme nebeneinander, mit unterschiedlichen Antrags- und Abrechnungsabläufen kaum zu einer Wirtschaftlichkeit des Verfahrens beitragen. Die bisherige Logik der Finanzierung zeigt sich vor allem in Formblättern, mit denen ein Mehrbedarf beantragt werden muss. Dieser war bisher auf das einzelne Kind gerichtet. Die Defizite des Kindes wurden herausgearbeitet und spezifische Hilfen für dieses Kind wurden gewährt, um es zu unterstützen.

Der „Teilhabedarf“ kann hier eine befriedigendere Perspektive eröffnen. Unter der inklusiven Perspektive wird gefragt, was muss die Einrichtung zur Verfügung stellen (was braucht die Einrichtung), um

adäquat auf die Bedarfe der einzelnen Kinder eingehen zu können. Der Nachweis, dass eine bestimmte Ressource nur einem Kind zukommt, ist kontraproduktiv.

Fallbeispiel: Im März 2015 kontaktierten die Eltern von K. unsere Einrichtung und baten um zeitnahe Aufnahme. K. besuchte zu dieser Zeit eine städtische Einrichtung, die die weitere Betreuung ihres verhaltensoriginellen Kindes mit hohem Unterstützungsbedarf weiterhin ablehnte. K. besuchte ab August 2015 mit der Bewilligung des Integrationsstatus unsere Einrichtung. Nach kurzer Zeit wurde ersichtlich, dass diese Ressource eine umfassende Teilhabe des Kindes nur unzureichend abdeckt. Die Erfassung des höheren Unterstützungsbedarfes wurde nun durch eine intensive Beobachtung und Dokumentation realisiert, die umfangreiche Zeitressourcen band und im Team hohe Bereitschaft zur Flexibilität voraussetzte. Im November 2015 wurden zusätzliche Ressourcen in Form einer 1:1 Betreuung bewilligt. Schwerpunkt der 1:1 Betreuung als unmittelbare, kindbezogene Ressource ist, eine stabile Beziehung zwischen Pädagogen und Kind herzustellen, um in der Folge Kontakte und Interaktionen zwischen den Kinder sowie eine dauerhafte Teilhabe des Kindes am Kita-Alltag anzubahnen. Das erfordert die Möglichkeit zur Reflexion und Fallberatung der unmittelbaren Pädagogin und auch für das gesamte Team, um in Teamgesprächen pädagogisches Handeln abzustimmen und zu reflektieren. Um ein geschlossenes, pädagogisches Agieren aller Pädagogen im Team zu realisieren sind diese Ressourcen kontinuierlich zu gewähren. Absprachen mit unterstützenden Diensten für Familien, Therapeuten oder Ärzten sind als Zeitressource bei der Bewilligung der Eingliederungshilfe differenziert zu bearbeiten und bereitzustellen.

Es geht also auf der einen Seite darum, die Ressourcen so flexibel wie möglich einsetzen zu können, damit die Einrichtung sich an die Bedürfnisse (Bedarfe) der Kinder anpassen kann. Um auf die Bedarfe von Kindern eingehen zu können, kann beispielsweise eine Fallberatung notwendig sein. Auf der anderen Seite muss auch gewährleistet werden, dass zusätzliche Ressourcen adäquat eingesetzt werden. Hier sind neue Wege in Bezug auf Nachweisbarkeit notwendig.

Für die bewilligenden Stellen heißt dies, es müssen neue Verfahren der Antragsstellung und Abrechnung entwickelt werden, die auf die neuen Bedürfnisse der Einrichtungen zugeschnitten sind. Einrichtungen, die an dem Modellprojekt teilgenommen haben, berichteten, dass Sie sich immer wieder dem Verdacht ausgesetzt sahen, dass „Ressourcen erschlichen“ werden. Pädagogische Begründungen wurden aber auch z.T. abgewertet und als wenig relevant eingestuft. Hier muss eine gemeinsame Sprache entwickelt werden. Für eine Übergangsphase wäre zu überlegen, ob Hospitationen in solchen Fällen hilfreich sind.

Innerhalb des Modellprojektes wurde mit den Sozialhilfeträgern begonnen Formen der neuen Hilfeplanung zu entwickeln. Die Hilfeplanung anhand der ICF-CY hat sich als konstruktiv erwiesen, aber insgesamt müssen neue Modelle, die den „Teilhabedarf“ erfassen, entwickelt werden.

Beispiel Dresden: In Dresden wurde im Rahmen der Trägerqualitätsentwicklung ein mit dem Sozialamt abgestimmter Prozess eingeleitet und Qualitätskriterien zum Umgang mit besonders herausfordernden Kindern sowie Kindern mit Entwicklungsbeeinträchtigungen, die Eingliederungshilfe erhalten sollen, beschrieben. Dieser Prozess befindet sich aktuell in der Umsetzung. Ziel ist es, einen verbindlichen und verlässlichen Rahmen für alle Beteiligten zu schaffen, um die Qualität der pädagogischen Arbeit mit behinderten und von Behinderung bedrohten Kindern zu verbessern. Dazu gehört auch, dass zukünftig jede Kindertageseinrichtung in die Lage versetzt wird, Kinder integrativ zu betreuen, sodass kein Einrichtungswechsel mehr erforderlich ist.

In der Zusammenarbeit mit dem Sozialamt werden Helferkonferenzen mit Trägern, Einrichtungen im Sozialraum, Kinder- und Jugendärztlichem Dienst, Therapeuten, Familienhilfe usw. durchgeführt, die dafür Sorge tragen, dass ein geeigneter Platz für das Kind wohnortnah gefunden wird. Es geht auch um die Frage, wie die Kindertagesstätte geeignete Bedingungen für das Kind schaffen kann. Träger und Einrichtungen und das Sozialamt haben unterschiedliche Vorstellungen über konzeptionelle Voraussetzungen, Gruppenstruktur und Rolle des Teams. Das Sozialamt wollte, dass Einrichtungen, die offen arbeiten, nicht als Einrichtungen zur Förderung von behinderten Kindern ausgewählt werden. Träger und Einrichtungen hatten eine andere Perspektive. Es erfolgt eine Weiterentwicklung der standardisierten Formen von Entwicklungsberichten, Förderplänen und Beantragung von Mehrbedarf. Der Blick soll anstatt auf Defizite auf Maßnahmen zur Sicherung von Teilhabe am Leben in der Kita gerichtet werden.

Dieser Prozess ist noch nicht abgeschlossen, aber es zeigt sich, dass für die Entwicklung von Inklusion zentral sein wird, welche Perspektiven und Definitionen verwendet werden.

Mikroebene

Auch der Träger ist gefordert, neue Modelle der Beantragung und Abrechnung mit den unterschiedlichen Kostenträgern zu entwickeln. Gleichzeitig gilt es, neue Modelle des Personaleinsatzes zu entwickeln und mit den MitarbeiterInnen zu diskutieren. Je nach Bedarf ist Personal flexibel einzusetzen. Allerdings muss bei aller Flexibilität auch die Erzieherin als bedeutsame Bindungsperson für die Kinder erhalten bleiben.

Empfehlung:

Der Freistaat Sachsen legt ein Konzept zur Inklusion in Zusammenarbeit mit den für den Inklusionsprozess relevanten Institutionen vor. Auf dieser Grundlage werden die bisherigen Verwaltungsvorschriften angepasst.

- Die Kostenträger werden von Land beauftragt, die Konflikte mit anderen Kostenträgern untereinander zu klären. Obwohl es hierzu schon gesetzliche Regelungen gibt, wird ein Umsetzungsbedarf gesehen.
- Landkreise und kreisfreie Städte, die sich bereit erklären, neue Modell zu entwickeln, könnten vom Freistaat Sachsen unterstützt werden, in dem eine wissenschaftliche Begleitung eingesetzt wird, die die unterschiedlichen Modelle evaluiert und Empfehlungen formuliert.
- Fortbildungen zur Inklusion auch für Verwaltungsfachkräfte der Kostenträger, damit Verständnis für die neuen Abrechnungsmodalitäten entwickelt werden kann, sind notwendig.

Wer hat welche Aufgaben?

Mikroebene

Im Zentrum des folgenden Punktes steht die Aufgabenverteilung innerhalb des Trägers. Daraus ergeben sich aber auch Aufgaben für die Landkreise bzw. den Freistaat. Daher wird bei diesem Punkt mit der Mikroebene begonnen.

Geschäftsführung:

Rahmensetzung (Konzeptentwicklung)

Will ein Träger inklusiv arbeiten, muss dies in seinen Konzepten und seinem Leitbild verankert sein. Inklusion ist mit Werten verbunden. Wenn sich diese grundlegenden Werte nicht in der Konzeption des Trägers wiederfinden ist es fraglich, ob Inklusion überhaupt entwickelt werden kann. Alleine die Verankerung in der Konzeption der Einrichtung ist nicht ausreichend, da die grundlegenden Werte von der Geschäftsführung zu vertreten sind und nicht nur von der Leitung der Einrichtung und den MitarbeiterInnen.

Ressourcenbeschaffung (Finanzmanagement)

Der Umstrukturierungsprozess erfordert zusätzlich Ressourcen, die je nach Förderbedingungen bei der öffentlichen Hand zu beantragen sind. Gemeinsam mit der Leitung der Einrichtung müssen neue Formen der Hilfebedarfsermittlung erprobt und umgesetzt werden. Die Aufgaben des Personals sind zu flexibilisieren mit der Einschränkung, dass bis zu einem gewissen Grad auch personelle Konstanz – aufgrund der Bindungsbeziehung – gewährleistet sein muss.

Grenzen klären (Qualitätsmanagement)

Es gilt den Entwicklungsprozess so zu gestalten, dass die Herausforderungen von der Leitung der Kindertagesstätte und den Mitarbeiterinnen bewältigt werden können. Auf der einen Seite ist auf eine Umsetzung der neuen Qualitätsziele zu bestehen und auf der anderen Seite ist das Entwicklungstempo an die Bedürfnisse und Fragen der Mitarbeiterinnen anzupassen.

Mitarbeiterinnen (Personalmanagement)

Nicht nur die Planung und Gewinnung von Personal obliegt der Geschäftsführung sondern auch die Aufsicht, ob inhaltliche Konzepte umgesetzt werden oder nicht. Nicht zuletzt sind Fortbildungen hierfür hilfreich. Ob Inklusion erfolgreich in der Kindertagesstätte umgesetzt wird, hängt natürlich von der Motivation und Fachlichkeit der MitarbeiterInnen ab. Wenn MitarbeiterInnen sich nicht auf die neuen Entwicklungen einlassen können, erscheint eine Fortbildung, Umsetzung oder auch die Beendigung des Arbeitsverhältnisses notwendig.

MitarbeiterInnen werden sich auf neue Teamstrukturen einlassen und eine multiprofessionelle Zusammenarbeit als Bereicherung sehen. Grenzen müssen neu tariert und ausgetestet werden. Eine fehlerfreundliche Atmosphäre ist hierfür ausschlaggebend. Biographische Auseinandersetzungen müssen in einem geschützten Raum ermöglicht werden. Um die bisherigen Normalitätsvorstellungen zu erweitern, sind Zeiten und Räume notwendig, in denen dies zum Thema gemacht werden kann.

Vertretung gegenüber der Fachöffentlichkeit und Fachpolitik sowie Öffentlichkeitsarbeit

Die Geschäftsführung sollte sich an den öffentlichen Diskussionen zu Inklusion beteiligen und aufzeigen, welche pädagogischen Möglichkeiten eröffnet werden und welche Fragen zu klären sind.

Vertretung gegenüber den Eltern

Soll Inklusion umgesetzt werden, kann dies nur gelingen, wenn Eltern für das Konzept gewonnen werden. Es gilt die Fragen und Ängste ernst zu nehmen und gleichzeitig auch fachliches Wissen zu vermitteln.

Bau- und Sachausstattung

Die Geschäftsführung hat für eine adäquate Gestaltung der Räumlichkeiten und Ausstattung zu sorgen.

Leitung:

Die Aufgabe der Leitung ist die Konzeptentwicklung.

Die Rahmenkonzeption des Trägers ist auf die Einrichtung zu übertragen.

Kooperation mit der Geschäftsführung

Personal und Qualitätsmanagement sind immer in enger Abstimmung mit der Geschäftsführung umzusetzen und den spezifischen Bedingungen der jeweiligen Einrichtung anzupassen.

Umsetzung innerhalb der Einrichtung

Die Leitung hat die konzeptionelle Entwicklung im Blick und begleitet die Mitarbeiterinnen bei der Umsetzung neuer Ansätze. Die Leitung hat die Dynamik innerhalb der Einrichtung im Blick. Sie kann das Tempo der Entwicklung steuern und den Auseinandersetzungsprozess mit dem Thema „Inklusion“ fachlich stützen. Es gilt, mehrere Fachdisziplinen in den Teams zu verankern und die gegenseitige Akzeptanz zu unterstützen.

Konflikte

Bei zentralen konzeptionellen Veränderungen kommt es immer wieder zu Konflikten. Hier ist die Leitung gefragt auf der einen Seite darauf zu bestehen, dass neue Wege versucht werden auf der anderen Seite aber auch Grenzen der jeweiligen Entwicklung zu thematisieren.

Elternarbeit

Die Leitung hat eine bedeutsame Position, wenn es darum geht, die Eltern an den Veränderungen zu beteiligen und auch deren Ängste wahrzunehmen. Die Beratung der Eltern durch die Leitung ist zentral.

MitarbeiterInnen:

Konzept

Die MitarbeiterInnen müssen sich sowohl auf der persönlichen biografischen Ebene als auch auf der fachlichen Ebene mit dem Thema Inklusion auseinandersetzen. Hier werden zentrale Kerne der persönlichen und fachlichen Identität berührt.

Anderes Bild vom Kind

Erzieherinnen müssen sich auf neue Arbeitsweisen einlassen und neue Handlungsstrategien in der Arbeit zu entwickeln.

Zusammenarbeit im Team

Schon mit der Einführung des sächsischen Bildungsplanes wurde deutlich, dass die Teamarbeit einen herausgehobenen Stellenwert hat. Nicht mehr die Erzieherin, die mit „ihren“ Kindern in „ihrem“ Raum ist, kann den neuen Herausforderungen gerecht werden, sondern die Erzieherin, die sich selbstbewusst in einem multiprofessionellen Team bewegt.

Vielfältige Herausforderungen

MitarbeiterInnen müssen sich auf immer neue pädagogische Situationen einlassen, um mit unterschiedlichen Kindern arbeiten zu können. Viele Alltagsroutinen müssen aufgegeben und neue entwickelt werden.

Mesoebene

Qualifikation

Das Konzept der Inklusion ist auch durch die Qualifikation auf FachberaterInnenebene zu unterstützen. MitarbeiterInnen sind für Fortbildungen freizusetzen.

Bauliche Maßnahmen

Die Landkreise und Kommunen müssen den Bedarf an Investitionen (Barrierefreiheit / Räume) erheben und regionale Planungen für den Transformationsprozess vornehmen. Hier muss eine zeitliche und regionale Planung Hand in Hand gehen.

Makroebene

Der Freistaat sollte die Kostenträger bei der Entwicklung neuer Beantragungs- und Abrechnungsmodalitäten unterstützen. Eine Mindestausstattung für die „Kita für alle“ sollte diskutiert und festgelegt werden. Das Land Sachsen muss regeln, welcher Kostenträger für Investitionen sich beteiligt und ob es gegebenenfalls Fördermittel vom Bund gibt.

In der Ausbildung der Erzieherinnen muss Inklusion eine zentrale Rolle spielen. Hierfür wäre es auch hilfreich, wenn die Lehrkräfte durch Fortbildungen unterstützt würden. Dies würde sich dann in ein umfangreicheres Programm eingliedern, welches auch die Leitung und die MitarbeiterInnen der Kitas im Fokus hat. Hilfreich wäre die Entwicklung eines Curriculums.

Erfahrungen aus dem Transformationsprozess

Mikroebene

Im Folgenden sollen die Erfahrungen, die die Modellkindertagesstätten innerhalb dieses Modellprojektes sammeln konnten, dargestellt werden. Darüber hinaus haben sich in den letzten Jahren die Kindertagesstätten mit neuen fachlichen Grundlagen auseinandergesetzt. Hier denke man an den Sächsischen Bildungsplan oder auch die Öffnungsprozesse innerhalb der Kindertagesstätten. Somit wird versucht, eine fachliche und qualifizierte Arbeit mit den Kindern zu gewährleisten. . Es wurden hilfreiche Angebote entwickelt, die von den Betroffenen gerne angenommen wurden:

- Prozessbegleitung (von außen);
- Reflexionszeit für MitarbeiterInnen innerhalb der Einrichtung verstetigen für pädagogische Beratungen;

- Arbeitskreis mit Modellkitas zum Austausch von Erfahrungen;
- Unterstützung für Leitung und Geschäftsführung;
- Fachberatung der Landkreise und Städte;
- von der Kita – für die Kita: Einrichtungen des Modellprojektes haben zum Teil Einrichtungen mit dem Ziel beraten, Kinder nicht auszuschließen oder in eine andere Einrichtung abzuschieben. Diese Beratung hat sich als sehr hilfreich erwiesen, weil die zu Beratenden immer den Eindruck hatten, dass die MitarbeiterInnen aus den Modellkitas ihre Fragen gut aufnehmen konnten, da sie vor ähnlichen oder gleichen Fragestellungen standen. Die Glaubwürdigkeit aufgrund des geteilten Alltags war hoch.

Weiter können Maßnahmen, die sich schon bei der Einführung des Sächsischen Bildungsplanes bewährt haben, hilfreich sein:

- Konsultationskitas;
- Prozessbegleitung durch Fachleute;
- Fortbildungsprogramm zu allgemeinen Grundlagen von Inklusion;
- Fortbildungsprogramme zur Analyse von inklusiven Prozessen.

Meso- und Makroebene

Hier benötigen die Einrichtungen und Verwaltungen ähnliche Unterstützungen wie bei der Einführung des Sächsischen Bildungsplanes. Der Freistaat Sachsen hat mit dem Sächsischen Bildungsplan einen Rahmen für die Weiterentwicklung gegeben. Es wurde von Fachleuten ein Curriculum entwickelt und dessen Durchführung mit finanziellen Mitteln unterstützt.

Die Landkreise und Städte haben zum Teil durch die Fachberatungen die Entwicklungsprozesse unterstützt und Kommunikationsplattformen (z.B. Fachtage) organisiert. Außerdem hat das Modellprojekt Konsultationseinrichtungen die Auseinandersetzung der Einrichtungen unterstützt und Anregungen gegeben.

Allerdings wird seit Jahren darauf hingewiesen, dass der Personalschlüssel in den Kindertagesstätten unzureichend ist und zu wenig Zeit für Beobachtungsauswertung, Teamberatung und Einzelfallanalyse gegeben ist. Auch die gesamtdeutsche Perspektive zeigt, dass Sachsen hier Schlusslicht ist (vgl. Bertelmann Stiftung). Wenn die fachlichen Ansprüche an die MitarbeiterInnen in Kindertagesstätten steigen, wird mehr Arbeitszeit benötigt, die nicht „am Kind“ verbracht wird. Vor allem wenn ein erhöhter Teilhabebedarf gegeben ist, die Anträge bei den Kostenträgern nur schleppend bearbeitet werden oder die Anträge nicht in die Logik des Kostenträgers passen, entstehen Belastungen für die Kindertagesstätten, die eine fachliche Arbeit in Frage stellen.

Empfehlungen:

Fortbildungen für Fachberatung

Fortbildung für Lehrerinnen in der Erzieherinnenausbildung

Konsultationen in Kindertagesstätten bzw. „Von der Kita – für die Kita“.

Anpassung der personellen Ausstattung der Kindertagesstätten

Beteiligung der Eltern

Obwohl Elternarbeit in Punkt 4 schon erwähnt wurde, soll die Beteiligung von Eltern ausführlicher in einem gesonderten Abschnitt Erwähnung finden.

Zentral ist die Information der Eltern über das Konzept der Inklusion auf allen Ebenen. Gleichzeitig müssen in dem Prozess die Befürchtungen der Eltern, ob ihr Kind auch weiterhin die notwendige Unterstützung erhält, ernst genommen werden.

Makroebene und Mesoebene

Die Elternvertreter auf Landesebene und kommunaler Ebene sind an den fortlaufenden Prozessen zu beteiligen. Veranstaltungen zur Diskussion der Veränderungen können Ängste abbauen und Chancen aufzeigen.

Mikroebene

Die erfolgsversprechende Strategie ist, den Eltern möglichst einen umfassenden Einblick in die Arbeit der Einrichtung zu ermöglichen und über Konflikte, eine offene Kommunikation herzustellen wie z.B. Elternsprechstunde oder Elterncafe.

Es gilt zu vermitteln, dass das Konzept der Inklusion umgesetzt wird. Gerne können Gespräche über Umsetzungsformen stattfinden, allerdings nicht, ob die Einrichtung überhaupt inklusiv arbeitet.

Hierbei haben sich Beratungen, die individuell zu den Bedarfen des einzelnen Kindes durchgeführt werden, als hilfreich gezeigt.

Vernetzung im Sozialraum

Bei der Vernetzung ist eine Differenzierung nach den unterschiedlichen Ebenen nicht zielführend, da die Einrichtungen des Sozialraumes zusammenarbeiten sollten, egal von welcher Ebene sie finanziert werden. Hier geht es in erster Linie darum, Ressourcen zu bündeln. Ganz unterschiedliche Institutionen bieten Dienstleistungen an, die es gilt, im Sinne der Betroffenen zusammen zu führen. Hier wurden genannt: Kinderärzte, dem Kinder- und Jugendärztlichen Dienst, Kindertherapeuten, die in den Einrichtungen

sowohl Angebote für einzelne Kinder als auch für Gruppen machen.

Angebote des Jugendamtes wie: Autismus-Ambulanz, Frühförderstelle oder Erziehungsberatungsstelle.

Je nach Bedarf kann aber auch die Zusammenarbeit mit dem Ausländerrat, Beratung zur Trauerbegleitung oder Diabetesberatung sinnvoll sein, so dass eine abschließende Aufzählung nicht vorgenommen werden kann.

Für diese Netzwerkarbeit bedarf es ebenfalls Ressourcen.

Auswertung der Interviews

Mit den Leiterinnen der teilnehmenden Einrichtungen wurde ein ca. 1 stündiges Experteninterview durchgeführt und transkribiert, um die Auswertung vornehmen zu können. Die Leitung einer Kindertagesstätte ist für die Unterstützung von Veränderungsprozessen eine zentrale Position. Durch ihre Position zwischen Geschäftsführung, MitarbeiterInnen und Eltern kommen ihr besondere Aufgaben zu und damit erhalten LeiterInnen auch Einblicke in verschiedene Perspektiven der Akteure der Einrichtung. Es ist aber zu beachten, dass diese Ergebnisse aus der Perspektive der Leitung formuliert werden. Eltern oder MitarbeiterInnen können andere Positionen einnehmen.

Folgender Interviewleitfaden wurde verwendet:

- Welche Veränderungen gab es im Laufe des Projektes?
- Was bedeuteten diese Veränderungen für
 - die MitarbeiterInnen?
 - die Leitung?
 - die Geschäftsführung?
 - die Kinder?
 - die Eltern?
- Welche Konflikte wurden sichtbar?
- Welche Unterstützung war in der Entwicklung notwendig?
- Wie wird die Entwicklung nach Projektende weitergehen?

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Befragung vorgestellt. Dazu werden Zitate aus den Interviews genutzt.

Welche Veränderungen gab es im Lauf des Modellprojektes?

Die LeiterInnen beschreiben, dass während des Modellprojektes eine Auseinandersetzung mit dem Thema Inklusion vertieft und die eigene Arbeit hinterfragt wurde. Leitend war die Frage, inwiefern Inklusionsprozesse unterstützt oder behindert werden.

1: „Also da ist ganz viel passiert. Aber auch in den Köpfen der Mitarbeiter. Also ich höre immer ganz oft, bei Diskussionen, wenn es um andere fachliche Dinge geht, 'Ja das ist Inklusion' oder 'das ist aber nicht inklusiv' das Wort Inklusion/inklusiv hat sich bei uns so in den Sprachschatz eingebrannt...“ (Z:55ff)

6: „Also wenn wir, ich glaube, das anderen Kollegen vorstellen, fangen wir eigentlich immer an und ich denke, dass ist auch das Zentrale, was, denke ich, jede Einrichtung ein Stück wissen muss. Man muss sich zuerst auseinandersetzen, gucken, was ist Inklusion, was bedeutet das, was bedeutet das für uns als Kita, wo haben wir schon inklusive Stellen, sage ich mal, oder Bereiche oder Aktivitäten und wo grenzen wir aus, separieren wir. Ich denke, das ist so ein ganz bedeutender Schritt und für den haben wir uns, glaube ich, auch viel Zeit genommen, weil man die Zeit einfach braucht. Wir haben immer wieder gemerkt, dass wir Veränderungen angestrebt haben, oh wir müssen nochmal einen Schritt zurückgehen und erst mal gucken: Was wollen wir? Also so so... Oder sich so klar werden, was ermöglicht Teilhabe und wo ist Ausgrenzung und ...“

Es wurde deutlich, dass der Sächsische Bildungsplan eine sehr gute Grundlage darstellt, um sich mit dem Thema Inklusion auseinanderzusetzen, da die Perspektive auf das einzelne Kind mit seinen Kompetenzen gerichtet ist. Mit dem „neuen“ Blick auf das Kind, entsteht eine fachliche Grundlage für die inklusive Perspektive.

2: „Also meiner Meinung nach - und so sage ich das auch meinen Kollegen ... ich bin davon überzeugt, wenn wir als Einrichtung den sächsischen Bildungsplan zu 100% umsetzen würden, wenn wir dazu in der Lage wären, das sind wir bei weitem noch nicht, ... dann würden wir inklusiv arbeiten, obwohl im sächsischen Bildungsplan das Wort Inklusion nicht vorkommt.“ #00:17:09-4#

4: „... Die größten Veränderungen für uns in unserer Arbeit oder für unser Team war, dass wir sehr zeitnah am Anfang für uns erkannt haben, dass ganz viele Dinge, die auch der sächsische Bildungsplan schon empfiehlt und was wichtig für die Entwicklung von Kindern ist, von uns noch sehr veraltet wahrgenommen wurden.“ #00:10:37-7#

6: „... natürlich immer wieder auch die Auseinandersetzung mit der Haltung der Erzieherin: Wo ist meine Rolle und da würde ich wirklich auch ganz am Ursprung anfangen.

Rolle der Erzieherin im sächsischen Bildungsplan oder in Verbindung mit dem sächsischen Bildungsplan, weil ich bin wirklich der Meinung, der Bildungsplan ermöglicht Inklusion, aber ob Erzieherinnen sich wirklich der veränderten Rolle... „ #00:02:48-9#

Die fachliche Perspektive auf das einzelne Kind bedeutet gleichzeitig, dass Reflexionsprozesse und Fallberatungen im Team umgesetzt werden müssen. Die ErzieherInnen müssen ihre eigenen Überzeugungen hinterfragen. Die Arbeit „nicht am Kind“ wird auf Grund der gestiegenen fachlichen Ansprüche nicht nur wünschenswert, sondern als professionelle Grundlage zwingend notwendig. Das Team gewinnt eine Bedeutung als Raum für fachliche Analysen und so verwundert es nicht, dass Teambesprechungen einen zentralen Stellenwert erhalten und Teamprozesse – auch konfliktreiche – in Gang kommen.

5: *„Na... Man guckt auch noch einmal anders auf die Kinder und äh... man nimmt solche Dinge wie Fallberatung mit in die Beratungen rein, damit man eben nochmal anders auf Kinder schaut und mit dem Team auf andere Lösungsmöglichkeiten kommt. Das haben wir vor dem Projekt noch nicht so gemacht und wir haben auch noch nicht so explizit über Kinder gesprochen.“*

Über... genau, was braucht das Kind? Über einzelne Kinder, sondern mehr allgemeiner. Wir haben dadurch auch noch einmal die Dienstberatung komplett verändert und haben jetzt 14-tägig Dienstberatung und vorher hatten wir einmal im Monat 2 Stunden und ...“ 00:03:03-6

2: *„Die... also es gab markante Veränderungen, ... in der Organisation des Teams, da sind neue Teamprozesse in Gang gekommen.“* (2:17)

Auch mit der Nutzung neuer Beobachtungsinstrumente wurde versucht, sich den neuen Herausforderungen zu stellen und Perspektiven zu entwickeln.

7: *„... und unsere erste, die erste große Veränderung war die ICF-CY, die Einführung der ICF-CY, diese Förderplangestaltung...“*

... als die Förderplangestaltung wie sie früher war, da hatten wir immer nur auf der einen Seite Defizite und auf der anderen Seite die Ziele, wie wir diese Defizite verbessern sollen, wollen (Mhh), können und mit der ICF-CY, da waren halt schon das, was das Kind nicht kann, aber gleichzeitig die Ressourcen des Kindes und das ist ein ganz anderer Blick für die Erzieherinnen gewesen...“

Gleichzeitig taucht aber auch die Frage auf, wie innerhalb der gegebenen Strukturen diese Arbeit geleistet werden soll.

6: *„Im Team war natürlich auch sofort die Frage, die natürlich alle bewegt, die Rahmenbedingungen, wie soll das gehen ohne veränderte Rahmenbedingungen? Das war erst mal überschreibend ein großes Thema. Ne? Und als uns aber klar wurde, jetzt hier im Rahmen des Modellprojektes, wird es für uns erst mal keine Veränderungen in den Rahmenbedingungen geben, also haben wir gesagt, wir wollen hier aber jetzt“*

trotzdem was tun und uns ausprobieren. Also hat man erst mal versucht, das wieder zurückzustellen. Und ich denke, das war so ein entscheidender Entwicklungsprozess bei den Erzieherinnen sagen 'Gut Ok, das können wir jetzt nicht ändern, lasst uns gucken, was können wir ändern'. Und dann setzen eben solche Mechanismen ein, Raumgestaltung, Raumkonzepte überdenken, Beteiligung der Kinder, Kinderratsentwicklung, Einbeziehung der Eltern. Das sind alles so und das waren ja wirklich, neben der eigentlichen Auflösung der heilpädagogischen Gruppe, viele Veränderungen in dem Modellzeitraum." #00:04:27-2#

Insgesamt ist festzuhalten, dass auf der Grundlage des sächsischen Bildungsplanes das eigene fachliche Handeln kritisch zu reflektieren ist, fachliche Analysen und Fallberatungen durchzuführen sind, Teamprozesse zugelassen werden und neue Beobachtungsinstrumente auszuprobieren sind. Dafür muss die Zeit, die „nicht am Kind“ gearbeitet wird, signifikant erhöht werden.

Bedeutung der Veränderungen

Für MitarbeiterInnen

Der Umgang der MitarbeiterInnen mit Veränderungen ist unterschiedlich. Eine Leiterin beschreibt die existentiellen Ängste um den Erhalt der Arbeitsplätze in den 90iger Jahren. Die Erzieherinnen waren schon damals bereit „jedes“ Kind zu nehmen, um den eigenen Arbeitsplatz abzusichern. Die Auseinandersetzungen zur Inklusion hatte in dieser Einrichtung also eine völlig andere Grundlage.

4: *„Dass meine Kollegen immer den Wunsch hatten oder immer das Bedürfnis hatten: Wir nehmen jedes Kind, was zu uns kommen will, das ist schon seit Anfang der 90er Jahre, das ist wirklich der Sache geschuldet, dass damals eine existenzielle Angst geherrscht hat, ja? Hier in der Randregion, viele Leute sind weggegangen, es wurden an sich immer weniger Kinder. So. Und damit haben wir gesagt, wir nehmen jedes Kind, wir haben auch sehr zeitig Kollegen mit HPZ-Ausbildung und diesem gesetzlichen Rahmen gehabt, wir nehmen Kinder, alle Kinder, die zu uns gerne kommen wollen, und schauen dann, wie wir uns so strukturieren, dass wir genau für dieses Kind das Richtige machen können. Und deswegen sage ich diese Bedingungen, wenn morgen ein Kind, wir hatten schon mehrfach schwerstbehinderte Kinder, allerdings immer in Einzelfällen ...“ (16:47)*

Eine Einrichtung, die neu eröffnet hatte, in der sich das Team erst noch finden musste, hatte gerade die ersten Unsicherheiten überwunden und gemeinsame Routinen ausgebildet. Mit dem Beginn des Modellprojektes gerieten diese in Gefahr.

1: *„Ja 2012 habe ich angefangen. genau... eineinhalb Jahre, da war ja noch so der Prozess, dass Kollegen noch gar nicht angekommen waren, da hat... da gab's hier einen laufenden Wechsel. Also vorher... da*

hat's laufend gewechselt. Dann stand das Team, die hatten sich dann so eingearbeitet gehabt in ihren Regelgruppen, pädagogische Arbeit, hatten sich dann so ihr Nestchen geschaffen, haben die ersten Rückmeldungen von ihren Eltern bekommen, wie schön das ist, auch die Rückmeldungen von den Kindern in der Form: „Oh du bist nicht da, da bin ich aber traurig“ so und ich habe das praktisch so ein Stück weit weggenommen, und habe gesagt, wir müssen uns öffnen, und das bedeutet aber auch, dass nicht nur eine Erzieherin für die Kinder und die Eltern zuständig ist, sondern viele Erzieherinnen und so weiter und ich denke, das ... ähm... das war für manche Kollegen schwer auszuhalten. Und dann auch den Druck von den Anderen, die dann Feuer und Flamme mitgegangen sind.“ (655ff)

Die unzureichenden Ressourcen verschärfen noch Konflikte.

2: „Betreuung... und das... das ist schwierig. Also dann würden sie (die MitarbeiterInnen A.d.V.) sicher sagen, wie gesagt, der Hauptgrund, dass ihnen Zeit fehlt, Zeit für Dokumentation, Beobachtung, das heißt, immer nur Vor- und Nachbereitungszeit ist nicht gesetzlich verankert: Kann sein, muss aber nicht. Das nutzt denen nichts, wenn sie sie nicht haben, nö? Das ist so schwammig. Also das müsste ganz klar geregelt sein, es kommt ja dann auch immer auf Leitung oder auf Dienstplaner zurück.“ (24:21)

Immer wieder zum Thema gemacht wurde die Ungleichzeitigkeit im Team. Ein Teil der MitarbeiterInnen ist schnell bereit, sich auf neue Prozesse einzulassen, andere wiederum können sich nicht so schnell auf Veränderungen einlassen. Diese Spannungen müssen thematisiert werden und dafür ist Zeit und Kraft nötig.

3: „Genau, sehr engagiert sind, sehr innovativ sind, so... die Macher im Team würde ich sie mal nennen, und die dann und so ist es grade im Moment, die dann äh... auf Gegenwehr stoßen. Die weiß alles, die kann alles, soll sie es machen. Schon wieder weiter, schon wieder schneller, schon wieder höher... äh... genau und eben dann aussteigen.“ #00:28:07-3#

6: „Wenn man das, von den kritischen Mitarbeitern mach ich mal zuerst, sagen würde, weil da ist schon auch ein Stück Traurigkeit oder Enttäuschung dabei, die sagen: Wir haben uns der Herausforderung gestellt, wir haben das gemacht, wir haben die heilpädagogischen Kinder, die unweigerlich einen viel höheren Hilfebedarf haben, viel höheren Betreuungsaufwand in den Regelgruppen eingegliedert und schauen jeden Tag, dass es den Kindern gut geht. Aber unter unveränderten Bedingungen, wir machen etwas, was Staat und Politik will, was wir selbstverständlich auch sind, was gut für die Kinder ist, aber zu unseren Lasten. Das sind die ganz klar kritischen Feststellungen, die die Erzieher sagen. Wir haben etwas gemacht und haben nichts dafür bekommen.“ #00:19:40-3#

„Es gibt einen Teil Mitarbeiter, die äh da auch richtig Begeisterung entwickeln, und die da ja wahnsinnig viele Ideen und äh also so richtige Lokomotiven sind und sagen: Mensch, jetzt müssten wir noch das und da können die Kinder doch gut, ... Also die gibt es schon und das macht mir natürlich Mut, da zusammen mit allen auch weiterzukämpfen. Weil Mitstreiter, die die vorwärts drängen, die braucht man auch als Leiterin.“ #00:22:35-7#

In diesem Zusammenhang wird auch auf ältere MitarbeiterInnen verwiesen, denen es sehr große Mühe bereitet sich in den letzten Arbeitsjahren auf Veränderungen einzustellen.

2: „Zum Beispiel oder so zur Unterstützung, oder so. Man müsste also für die Kollegen, die so ihr ganzes Leben ja so in dem Beruf... ja äh schon verbracht haben, auch dann eine Möglichkeit finden, wenn sie gesundheitlich eben nicht mehr so stabil sind oder diese Schritte eben nicht mehr so mitgehen können, eine andere Möglichkeit finden.“ (7:31)

Die Teamkonflikte und Auseinandersetzungen zur Inklusion führen dazu, dass MitarbeiterInnen kündigen.

5: „Das hatten wir eigentlich nicht, sicherlich, wir haben jetzt eine Kündigung, äh... Aber das hängt vielleicht auch ein bisschen mit der Veränderung zusammen, mit der Umstrukturierung, aber dass der Kollege jetzt sagt: nee, also damit kann er nicht leben, so ist es nicht, aber ich denke immer, Veränderungen bringen auch solche Prozesse, dass irgendjemand sagt: ich gehe. . Also... das Team, die meisten Kollegen, (Unterbrechung, es klopft) die sind eigentlich dafür...“ (6:47)

Wenn Teams die Veränderungsprozesse angehen, sich auf die mühsamen Auseinandersetzungen einlassen, können die Prozesse schrittweise vorankommen. Wenn aber immer wieder neue Teammitglieder integriert werden müssen, kann der Entwicklungsprozess ins Stocken geraten.

LeiterInnen berichten davon, dass es immer seltener gelingt, ausreichend qualifiziertes Personal zu finden. Je nach Lage der Einrichtung und Entlohnung durch den Träger wird das beschriebene Dilemma noch verstärkt.

Es wird auch darauf verwiesen, dass sich die Ausbildungsgänge der Erzieherinnen nicht ausreichend mit Inklusion befassen. Immer wieder wird angesprochen, dass Kolleginnen, die gerade ihre Ausbildung absolviert haben, kaum Zugang zum Thema haben.

2: „... Da hat sich relativ viel gerüttelt, aber auch immer wieder, das passiert auch jetzt immer wieder, in den Einstellungen, da wurde viel Arbeit geleistet, da hat sich am Anfang ganz viel verändert und zwar in den Einstellungen, das Bild vom Kind, was wir noch einmal neu bearbeitet haben. Wie wir den Menschen

als solches sehen, weil ich glaube, man darf das nicht auf das Kind alleine beziehen, sondern die Einstellung zum Menschen.“ (2:17)

2:“ Ne? An den menschlichen Grenzen sage ich mal. Aber das ist eine Veränderung, die gerade in den ersten 1,5 Jahren, als wir bei diesem Modellprojekt mitgemacht haben, sehr gravierend war. Auch sichtbar war, wo man auch gemerkt hat, da geht so ein bisschen ein Ruck durch die Reihen. Mittlerweile haben wir viele neue Kollegen, so dass wir eigentlich dort wieder anfangen müssten und die immer wieder mitzubringen (unverständlich). Das ist die Schwierigkeit in der Entwicklung. Unser Träger zahlt entschieden weniger und... Da gehen dann logischer Weise junge Leute weg, wenn sie im öffentlichen Dienst mehr bekommen.“ #00:06:51-2#

Insgesamt zeigt sich, dass Teamprozesse über die Arbeitsweise nicht nur einmalig geführt werden, sondern aufgrund der Integration von neuen MitarbeiterInnen ständig fortzuführen sind. Die Erzieherfachschulen haben das Thema Inklusion ungenügend aufgenommen. Eine stärkere Verankerung im Lehrplan ist notwendig.

Für die Leitung

Die LeiterInnen sehen vielfältige Aufgaben. Es geht, um die Absicherung von Ressourcen (z.B. Beantragung von Mitteln), die Moderation von Teamprozessen, die Begleitung, Anregung und Kontrolle der fachlichen Entwicklung, Elternarbeit und Vernetzung.

5: „Da habe ich auch eindeutig gesagt: ich nehme das Kind auch gerne, der war erst halbtags da gewesen, dann haben sie mir die vier Stunden Einzelfallbetreuung gewährt und dann hat die Mutti gesagt: Ich möchte gerne, dass er länger bleibt, ich habe dann gesagt: kein Problem... Beantragen wir beim Sozialamt und das haben wir dann sofort gekriegt, ne? Also es gibt auch Bewilligungen, die nicht so schnell gehen. Das ist sicherlich auch fallabhängig. Aber ich bin halt auch ein relativ offener Mensch und gehe auch diesen Behörden sehr offensiv entgegen.“ (44:04)

6: „...wirklich die direkte pädagogische Arbeit, die Zusammenarbeit mit den Erziehern, und äh... mein Ideal wäre, dass man in so einer Auseinandersetzung dann auch Erkenntnisprozesse bei den Erziehern anschiebt und ja... Mitarbeiter motivieren kann, Veränderung anzustreben....? Also ich bin eher, wünsche mir, dass man das im Kompromiss und im Austausch äh sich auseinandersetzt und immer wieder alle Gesichtspunkte gegenseitig diskutiert. Selbstverständlich bin ich dann auch als Leiterin und das hat es auch schon in der Vergangenheit gegeben. (14:23)

Als Leitung geändert? ... Ist mir in der Zeit sehr bewusst geworden, wie intensiv wir unsere pädagogischen

Prozesse betrachten müssen und uns hinterfragen, was wir tun, wo lief unser Schwerpunkt? Wie sehen wir das selbstbildende Kind? Oder sehen wir uns immer noch als Macher und eher weniger als Begleiter und als Unterstützer, Vorbereiter sag ich gern. Ich denke, dort sehe ich für mich die, die größte Herausforderung.“ #00:14:02-2#

6: *„... dass wir dort wirklich hier gleiche Wellenlänge und dort mit gleicher Sprache gegenüber den öffentlichen Stellen agieren und ja manchen Kampf ausgefochten haben, dann genauso die breite Öffentlichkeit unserer Eltern, was man so in kooperierenden Schulen und dergleichen, mit denen wir zusammenarbeiten. Und auch die Fachöffentlichkeit, ne?“ (16:59)*

Insgesamt zeigt sich, dass LeiterInnen auf die Unterstützung der Geschäftsführung angewiesen sind und zur Selbstvergewisserung Beratung durch Außenstehende entscheidend ist. Wenn es Unterstützung durch die Fachberatung gab, wurde dies als positiv gewertet. Der Umfang und die Qualität der Unterstützungsleistung waren sehr unterschiedlich.

Für die Geschäftsführung

Die Geschäftsführung zeigte sich nicht immer ausreichend engagiert. Ein Teil zeigte kaum Interesse.

1: *„Ich habe das erlebt, wo wir angefangen haben mit dem Projekt, dass ich da auch immer ein bisschen kämpfen musste, um sozusagen um... Also denen geht's ja genauso mit der Zeit und mit allem und mit ... um wieder drauf aufmerksam zu machen. Ja also, da auch Zeit abfällt und auch Beachtung abfällt, und jetzt so im Nachgang, jetzt läuft es ja aus, habe ich wieder so das Gefühl, dass es gar nicht so, dass ich da wieder dafür applaudieren muss, dass auch im Ausgang noch Beachtung geschenkt wird.“ (Z:326ff)*

Zum Teil erhielt die Leitung für einige Bereiche Unterstützung durch die Geschäftsführung, wenn dies eingefordert wurde. Die Entwicklungen dienen allerdings beim Träger nicht als Modell für andere Einrichtungen.

4: *„ ... Ja ich glaube, es war jetzt nicht so bedeutend nach oben hin... #00:37:00-1#*

wurde ich unterstützt, wenn ich unsere Bereichsleitung für inhaltliche oder fachliche Fragen gebraucht habe, oder auch den Geschäftsführer, wurde ich unterstützt, ich habe auch sehr frühzeitig mit der Geschäftsführung und mit dem Betriebsrat Kontakt aufgenommen und habe gesagt, wenn ähm... also ich muss wirklich gucken, dass die Leute, die bei uns arbeiten und auch in diesen Prozess mit reingehen und sich mitentwickeln wollen, wenn es da Blockaden gibt oder Blockaden entstehen würden, bräuchte ich sie von der Arbeitsrechtsschiene her, zu gucken, ob wir wirklich konzeptionell zueinander passen, also da

musste ich noch nicht in die letzte Instanz gehen, aber da weiß ich, dass ich Unterstützung hätte, aber ich glaube nicht, dass es jetzt so wäre, dass es jetzt unser Weg in relevant ist, dass das fortführend auch für andere Kitas beim Träger interessant ist." (38:48)

Wiederum andere Einrichtungen wurden von der Geschäftsführung im Bereich der Ressourcenerschließung, (z.B. Aushandlungen mit den Ämtern, Erschließen anderer Ressourcen), in der fachlich inhaltlichen Entwicklung, der Zusammenarbeit mit den Eltern sowie der Öffentlichkeitsarbeit offensiv unterstützt. Diese Träger sahen die Entwicklungen als Modell für andere Einrichtungen. Teilweise haben Träger sogar zusätzliche Ressourcen, die nicht refinanziert wurden, der Einrichtung zur Verfügung gestellt.

5 : *„.... Naja... Geschäftsführung ist ja bei uns ein bisschen anders, die Frau X hat uns sehr eng begleitet, es ist also sozusagen Fachberatung und äh Personalführung in einem, die Stelle und nur mit ihr habe ich dann ja so näher Kontakt... Die haben uns vom Träger her sehr in dem Prozess unterstützt. Die waren ja auch bei Aushandlungsgesprächen mit dem Landesjugendamt und dem Sozialamt. #00:30:10-1# immer mit dabei, also die waren da, standen hinter uns und wollten auch, dass es weiter geht. Und speziell Frau X, hat uns natürlich sehr eng begleitet, auch über ihre eigentlichen Möglichkeiten hinaus. Weil sie ja gar nicht die Zeit hat, uns so engmaschig zu begleiten, aber ihr war das auch wichtig und gerade jedes Jahr haben wir eigentlich gesessen, ... Beantragen die dritte oder vierte neue Betriebserlaubnis in dem Zeitraum, weil wir immer mal wieder was verändert haben. Da haben wir immer sehr lange zusammen gesessen und das geplant und die nächsten Schritte ... Und das ist ja auch immer sehr langwierig. Von der Idee bis zu Betriebserlaubnis, dass die da ist... ja, da kann man fast sagen, ein halbes, 3/4 Jahr.“*

2 *„.... Wir haben große Unterstützung durch unsere ...die Frau X, also die allergrößte Unterstützung überhaupt. Also ich arbeite ja nun schon viele Jahre mit Fachberatung zusammen, aber so eine Unterstützung, fachlich also, das hätte ich früher auch gerne schon gehabt oder viel eher gebraucht. ... Also mit allem und sie ist auch immer da, sie kommt auch zu Themen in die Teamberatung, wenn es nochmal um Fürsorge und Aufsicht geht, auch, dass sie es aus Trägersicht, auch noch mal, warum es so ist, Verantwortungsübergabe und... Also immer, da haben wir immer Unterstützung. Auch bei der Organisation bei Teamberatungen...., durch die Fortbildungsstelle, die uns noch mal Hinweise geben.“ #00:29:33-1#*

6: *„Sehr unterstützend ist die enge und ja von den Ansichten her gleiche Unterstützung durch den Geschäftsführer, ich denke, das ist ein für uns als Lebenshilfeeinrichtung ein sehr großes Positivum, dass wir dort wirklich hier gleiche Wellenlänge und dort mit gleicher Sprache gegenüber den öffentlichen Stellen agieren und ja manchen Kampf ausgefochten haben, dann genauso die breite Öffentlichkeit unserer*

Eltern, was man so in kooperierenden Schulen und dergleichen, mit denen wir zusammenarbeiten. Und auch die die Fachöffentlichkeit, ne?" (16:59)

Das Tempo der Entwicklung scheint abhängig zu sein von der Unterstützung durch die Geschäftsführung. Wenn die Geschäftsführung den Prozess aktiv unterstützt, können die Entwicklungen beschleunigt werden. Die Beteiligung der Geschäftsführung ist nicht nur notwendig, um die fachliche Entwicklung voranzutreiben und abzusichern, sondern auch um diese Prozesse nachhaltig zu gestalten

Für Kinder

Die LeiterInnen beschreiben durchweg, dass die Veränderungen von den Kindern positiv aufgenommen werden.

1: *"Ja ganz viele. Aus den pädagogischen Prozessen heraus. Also die Kinder, das habe ich jetzt gemerkt, nach dem langen Zeitraum, den ich nicht da war, das habe ich auch den Erziehern gespiegelt, das war meine erste Wahrnehmung, völlig selbstbestimmte... und ähm.... Kinder mit Fähigkeiten, mir fällt jetzt kein anderes Wort ein, also völlig selbstbestimmte Kinder, die so ein Potential mitbringen, und nicht nur bestimmt, die auch in der Lage sind, Sachen zu organisieren, Sachen selbst einzurichten, sich, also, ich war mal, wir haben auch ein offenes Frühstück, wir fangen ja mit einem offenen Frühstück an, das zieht sich dann bis in die Mittagszeit hinein und da war ich in der Zeit auch in den Gruppen und bin immer zu den Kindern gegangen und habe nichts zu tun gehabt, dann habe ich hinter den Kindern gestanden, da guckten die mich an und ich sage: ja... dann bin ich gegangen und die gucken mich an: was will sie denn von uns? und dann haben die in der Zeit z.B. einen Zirkus organisiert und ich brauchte gar nichts mit helfen... die haben mich dann nur gefragt: wir brauchen Matten. Ich sage, dann können wir ja in den Turnraum gehen? Klar das können wir schon machen, geht mal fragen, dann haben die sich Matten geholt und so..." (Z:680ff)*

2: *„Eine schöne Episode, das war ja auch in der Sprachentwicklung, auch hinterher, sie sind zur Feuerwehr gegangen und es ging darum, sie konnte das Wort Feuerwehr nicht sagen und die hat mit diesen Kindern und das waren damals über 30, 35 Kinder glaube ich, in der Gruppe, hat sie, ich glaube 35 mal hintereinander weg sagen müssen: Feuerwehr. Weil jedes Kind mal gesagt hat 'Sag mal Feuerwehr!' Und dann hat sie wieder gesagt.... Dann hat der nächste gesagt 'Na sag mal Feuerwehr'. Irgendwann hat sie Feuerwehr gesagt, zumindest so, dass die Kinder es verstehen konnten. Kein Erwachsener musste es sagen. Die Kinder hat es gestört und sie haben sich ihren Spaß, ich sage es jetzt mal in lustiger Form, ohne sie zu verlachen, haben sie ihr praktisch Sprache beigebracht. Nö, immer wieder... Und sie hatte Freude dran,*

weil es war nicht ein Kind, das das immer wieder gesagt hat und die haben auch nicht gesagt 'Ey, wieder falsch', sondern die haben ein Spiel draus gemacht, wo kein Erwachsener eingreifen brauchte, weil beide Seiten ihren Spaß dran hatten." (41:42)

5: *„Wir haben es auch von den Kindern aus gespürt, dass klare Ansagen kamen, dass, wenn wir Kinder aufgeteilt haben im Tagesablauf, dass die klar zu uns gesagt haben 'Ich will unten in der Gruppe 2 bleiben, mir gefällt es dort besser.' Nö? Und das war die gemischte Gruppe! Genau und wir konnten es nicht realisieren, weil wir eben nur die eine Gruppe hatten und wir hatten dort 4 Kinder begrenzt heilpädagogische Kinder drin. Und die Plätze waren belegt. Und dann hatten wir schon eine Zeit lang, wo die Kollegen gesagt haben 'Ok, wir nehmen das fünfte Kind. Für das Kind ist das gut, wir machen das, nö? Wir gehen da einen Schritt weiter, aber wir konnten es eben für viele Kinder noch nicht möglich machen, die Chance zu bekommen, dass sie eben in so eine Mischgruppe konnten." (8:35)*

5: *„Ja genau und das ist auch nochmal so eine Frage gewesen, die oft gestellt wird. Naja, wenn das Kind behindert ist, lernt da mein Kind weniger?*

5: *Und da können wir auch ganz klar sagen: nee, nee vielleicht, was die lernen, der Bereich wird noch einmal erweitert, weil das Lernen in dem sozialen Bereich, mal abzuwarten, mal dem Kind zu helfen, nö? Das ist da noch mehr ausgeprägt, wenn man da die ganzen Verschiedenheiten in der Gruppe hat... Ne?... Also ist die wirklich: L. muss ich eben helfen, ne der kann sich eben... Oder einen R., der sitzt im Rollstuhl, der kann sich eben nicht alleine einen Teller holen oder das wegschaffen und da wussten die Kinder aus der Gruppe: Wenn der R. sagt, kannst du mir mal helfen? 'Ja, kein Problem, ich hole dir Essen nach und stelle dir deinen Teller hin.' Und so wurde auch nochmal Kommunikation angeregt und ..." (11:49)*

3: *„Die Kinder finden das klasse. Die finden es ganz toll, was sie wählen können, ob sie Schlafkinder sind, ob sie Wachkinder sind, nö? Also, wo sie mittags hingehen können, sie... ob sie draußen im Garten spielen können über die Mittagszeit, wenn Jüngere oder was auch immer schlafen, die finden es toll, dass sie sich Räume einrichten können, wie sie möchten, dass sie alle Räume, die offen sind, jeden Tag sind nicht früh an bis abends alle Räume offen, das geht nicht, die nutzen können, das würden die Kinder sagen. Wir können alleine spielen, wir dürfen ins Nebenzimmer und wir dürfen auch schon mal alleine in den Garten gehen..." #00:46:51-8#*

1: *„Kontakt, also das Abschlussbild war bei mir so: Da habe ich ihn zuletzt gesehen, da hatten wir Abschlussfeier, da waren die im Zoo und dann kamen die hier rein, haben noch den Nachmittag und Abend hier gefeiert, da sind die Kinder erst mal ... im Garten gerannt um unser Rondell... Und er ist im Rollstuhl mit gerannt sag ich.... sozusagen. Also das fiel überhaupt nicht mehr auf..." (Z:1006ff)*

Für Eltern

Im Entwicklungsprozess passiert es leicht, dass die Eltern aus dem Blick geraten. Wenn nicht offensiv über die Veränderungen informiert wird, können MitarbeiterInnen, die von den neuen Perspektiven nicht überzeugt sind, dies nutzen, um den Veränderungsprozess zu boykottieren.

3: *„Die Eltern würden Ihnen sagen, dass sie zu wenig informiert werden, also, dass die Transparenz fehlt. Äh... dass sie nicht so genau wissen, gerade jetzt mit dieser Umstrukturierung, was das genau bedeutet für die Kinder, was bedeutet das jetzt genau für mich als Eltern, das Kind ist keiner Gruppe mehr zugeordnet: Das ist der Bezugserzieher? Oh, der hat doch noch nie irgendetwas mit dem Kind zu tun gehabt, wie machen sie denn das? Was bedeutet denn das für mich als Eltern? Darf ich den oder die bloß noch ansprechen? usw. Wie kriegen sie das denn hin? Naja und dann gibt es eben Erzieher, die dann eben auch sagen: Das kann ich Ihnen nicht sagen, weiß ich nicht, weiß ich selber noch nicht, wie ich das hinkriege. Ich sehe nämlich das Kind auch nicht, so und das ist nur ein Beispiel. Und dort beißt sich die Katze immer wieder in den Schwanz.“ (35;38)*

6: *„Ja da sind wir, das sind wir vielleicht auch ein Stück blauäugig rangegangen. Wir haben den Eltern mitgeteilt: Wir haben uns hier um das Modellprojekt beworben und wir sind jetzt ausgewählt worden und wir wollen jetzt gucken, inklusiv, wie wir unsere Einrichtung einen modernen pädagogischen äh... Charakter geben können und wir haben ein sehr reges Elternaktiv und die haben mehr oder weniger Informationen eingefordert. Aber im Losgehen und im Tun haben wir natürlich Eltern mitunter vergessen und die kommen dann. Wenn so Veränderungen dann sichtbar wurden, gerade irgendwie die Raumgestaltung, die Garderobenräume umgelagert wurden, dann massiv sich gemeldet und um Information gebeten und auch eingefordert. Es ist dann in dieser Zeit auch so eine Elternmitwirkungs- äh Vereinbarung getroffen worden. So ein richtiges Arbeitspapier der Zusammenarbeit des Elternbeirates, und Kita... Ja damit die immer über so entscheidende Schritte wirklich informiert und mit ja... ihre Meinung einfließen lassen können. Und ich denke, das hat wieder zu einer, ja vertrauensvolleren Zusammenarbeit geführt.“ #00:06:08-7#*

Die Ausnahme war sicher, dass Eltern ihre Kinder von der Einrichtung abgemeldet haben, aber kritische Einwände gab es in fast allen Einrichtungen zu diskutieren.

5: *„Ja ne... Wir hatten Eltern, die... also das muss ich sagen, das waren sehr, sehr wenige. Also eine Mutter hat ihr Kind abgemeldet hier, weil sie eben gesagt hat, ja die lernt eben... Die lernen nur das, was die behinderten Kinder lernen, aber im Großen und Ganzen muss ich sagen, haben wir sehr positive Erlebnisse*

gehabt. Gerade so, wo wir den Regelbereich oder die Regelkinder neu aufgenommen haben, bin ich immer mit der Ansicht ran: naja ich muss die Eltern davon überzeugen, dass das hier gut ist, dass die eben mit behinderten Kindern zusammen sind und da sagte eine Mutter auch zu mir: Herr X, Sie brauchen mich nicht davon überzeugen, ich finde das gut, dass Sie das mischen. Und ähm... seitdem habe ich das auch nicht mehr so gemacht, dass ich versucht habe, die Eltern irgendwie davon zu überzeugen... Sondern immer klar gesagt hab, wir haben Mischgruppen im Haus, wo behinderte und nichtbehinderte Kinder zusammen sind und habe noch einmal gesagt, wie viele Kinder das sind und..." (21:11)

1: „Die das mit begleitet haben, wir haben auch noch so kritische Eltern, dem pädagogischen Konzept gegenüber, aber sehr verhaltener, die sagen das dann immer mal zu mir so in Gesprächen, wenn’s so um Sachen geht, dann immer so: naja Sie machen ja jetzt ein anderes pädagogisches Konzept, aber... naja Sie sind ja die Pädagogen, also wir vertrauen Ihnen da.“ (Z:495ff)

Die meisten Eltern nehmen die Veränderungen positiv wahr, wenn sie das Gefühl haben, gut informiert zu sein und positive Reaktionen bei den Kindern beobachten können.

2: „Eltern haben weniger Bedenken angemeldet und haben schnell bemerkt, dass wir uns trotzdem auch um die anderen Kinder gut kümmern. Also diesen Balanceakt, den Eltern der normalen Kindern das Gefühl zu geben: Ihre Kinder werden nicht außer Acht gelassen, die werden auch gefördert. Dieses Gefühl immer wieder zu geben, und das haben wir auch mit Eltern und auch Kindern immer wieder verdeutlicht..." (38:08)

4: „Die Eltern, ich fange mal bei den Eltern an... Die Eltern haben das erste Mal gesagt, Ihr erzählt doch gar nicht jeden Tag, was das für Besonderheiten sind, dass sie... Wir haben das Gefühl, wir sind das erste Mal Eltern von einem Kind. Wir werden hier behandelt, wir müssen uns drum kümmern, dass das Kinogeld da ist, dass der Wanderrucksack gepackt ist und wir müssen uns drum kümmern, dass die das Buch mit-hat... Also, dass so Alltagsprobleme wie jede andere Mutter in diesem Haus. Nö? Und hier geht es nicht um die Krankheit und es geht nicht darum, was sie nicht kann.“ #00:38:22-0#

3: „... Genau, wir haben zwar auch mit Eltern also... gearbeitet, zum Beispiel, wir hatten ja Situationen, nö, wo J. irgendwo stand und brüllte. Und ja, das war das Beste für ihn, muss ich Ihnen sagen, dass der dort stehen blieb und in Ruhe gelassen wird, aber das müssen ja Eltern wissen... Dann kamen Eltern, sagen Sie mal, merken Sie das nicht? Da unten steht ein Kind und schreit und alle Türen sind zu usw. Und inzwischen wissen das die Eltern und ich habe auch immer gesagt: Fragen Sie uns, wenn Sie was nicht verstehen oder komisch finden, FRAGEN SIE UNS!!! Die Erzieher werden auch, werden Ihnen immer eine Antwort darauf geben.“ (41:12)

1: „... und da habe ich mich sehr auseinandersetzen müssen mit dem Sozialamt. Also die haben das absolut nicht eingesehen und da sind die Eltern über einen Anwalt gegangen. Also wir haben das über einen Anwalt gemacht, dass sie ihr Recht einfordern, dass das Kind eine normale Einrichtung besuchen darf. Und da weiß ich als Rückmeldung von den Eltern, dass es rundum glücklich und zufrieden ist. Die sagen, es war das Beste, was sie machen konnten. Und der hat viele Fortschritte erlebt, auch im Sozialen.“
(57:00)

4: „Aber wir haben dann definitiv, also ich binde da auch den Elternrat ein, ich geh da auch ganz offen die Eltern an, die bekommen zum Aufnahmegespräch von mir gesagt, dass wir jedes Kind nehmen, was zu uns kommt, und wer mit diesen konzeptionellen Sachen nicht zurechtkommt, sollte einfach gucken, ob er zu uns passt. Nö? Und das geht weiter, über das Thema Flüchtlingskinder, haben wir auch ein paar Einzelne, nicht in Massen, aber so, also ich lasse da auch keine Luft dran, ich gehe damit sehr offen um, es ist unsere Idee und es ist unser Werdegang und es muss jeder für seine und für sich entscheiden, ob das auch sein Werdegang sein kann. Natürlich ist es so, wenn eben so extreme Sachen auftreten, dass das Kind eben aktiver wird, dass das eben mit Stühlen schmeißt oder so. Dann muss man auch sehr offen zu den Eltern sagen: Also wir sind dran, wir suchen uns Hilfebedarf..“

5: „... Naja, also... unterschiedlich, also einige Eltern kamen zu mir und haben dann gleich gefragt, ob ihr Kind auch in so eine Mischgruppe kann, die haben das gemerkt, was da läuft. Also Eltern von bisher heilpädagogischen Kindern... genau, genau die sind zu mir gekommen und haben gefragt, ob da noch ein Platz frei ist und das war eben auch für uns immer... schwierig, weil wir eben nicht alles verändern konnten so schnell, wir konnten nicht darauf reagieren... Es kam.“

Insgesamt schätzten die LeiterInnen die Zustimmung der Eltern hoch ein.

Welche Konflikte wurden sichtbar?

Zusammenarbeit mit den Bewilligungsbehörden

Als einer der zentralen Konflikte wird die Zusammenarbeit mit den Bewilligungsbehörden genannt. Entweder dauern die Bewilligungen zu lange, sind im Umfang nicht ausreichend oder sind in Bezug auf die Vorgaben der Räume und der Anzahl der Kinder in der Praxis für inklusive Projekte nicht umsetzbar.

2: „Wenn wir mehr Personal für ein Kind brauchen, dann gehen wir schon über die Schiene was über's Sozialamt dann läuft, dass wir dann Integration beantragen. Das ist in XY (Ort entfernt, A.d.V.) also den

Antrag kann ich schon stellen, aber da fallen uns aufgrund der Gesetzlichkeiten ja immer wieder mal ein paar Steine auf die Füße, weil wir das gerne ein bisschen anders hätten." (30:59)

5: „Naja damals ging es ja auch noch um die Betriebserlaubnis und dass heilpädagogische Kinder und Regelkinder laut Gesetz nicht in einem Gruppenbereich zusammen betreut werden durften. Und dann haben wir eben auch argumentiert, dass das langsam gehen muss... Und dass wir immer zwei Gruppenräume auf dem Papier brauchen..." #00:15:45-7#

2: „Und wir hatten also beantragt, dass wir ein paar Stunden mehr bekommen und wir haben diese Stunden dann nicht bekommen, weil ich genau aufschlüsseln musste, wie viel Personal und wie viel Stunden, etc. Und ich hatte ja auch schon ein paar mehr Stunden dort rein gegeben und dann hat das Amt wirklich zu mir gesagt: Na Sie haben doch eine Lösung gefunden. Punkt! Das war dann die Lösung des Amtes. Die sicher... Würde ich heutzutage nicht mehr machen, damals sind wir aber diesen Weg gegangen..." #00:35:00-8#

Eine Verbesserung der Zusammenarbeit mit den Bewilligungsbehörden wurde dann erreicht, wenn die Geschäftsführung und die Kommune die Einrichtung unterstützen. Hatte die Einrichtung keine weitere Unterstützung, versuchte sie es irgendwie unter der Hand zu klären. Dies führte in allen Fällen zu einer Überforderung, da die notwendigen Ressourcen fehlten.

In einer Einrichtung allerdings bestand schon eine jahrelange Zusammenarbeit mit dem Sozialamt. Hier hatte sich eine gelingende Zusammenarbeit entwickelt, die allerdings nicht institutionalisiert ist, sondern auf persönlichen Beziehungen beruht.

4: „Und da haben wir auch eine jahrelange Zusammenarbeit mit dem Sozialamt, wo sie sagen, da legen sie auch Wert drauf, was ich denen sage, und vertrauen mir da auch." #00:44:04-8#

Konflikte im Team

Es brechen immer wieder Konflikte im Team auf, wenn die Belastungen zu hoch sind oder die Mitarbeiterinnen die Entwicklung nicht in dem gleichen Tempo vollziehen können

3: „Dadurch baut sich auch so ein Ungleichgewicht auf, ich will mal sagen, so eine Basis der Kollegialität, ne? Von der aus sich das alles so... ist im Moment so ein bisschen in Gefahr, gerät ein bisschen ins Wanken, will ich will es mal nennen, also ich habe im Moment so ein bisschen Bauchweh, also das macht mir schwer zu schaffen. Und ich suche hier nach Möglichkeiten und Wegen, was kann ich hier tun, dass

ich das wieder so ein bisschen ins Gleichgewicht bringe. Dass sich alle anerkannt fühlen, dass alle sich gebraucht fühlen, nö? Dass sie wissen: Auch mit meinen Fehlern, die haben wir alle, werde ich hier anerkannt, und die darf ich machen und..." #00:31:45-4#

7: "... immer die Leute nicht da sind... nicht gereicht und das war immer ein bisschen das Schwierige, und deshalb habe ich so für mich die Wahrnehmung und auch mein Team, dass es schwieriger war in so einer großen Einrichtung äh... heilpädagogische oder Kinder mit Besonderheiten oder erhöhtem Förderbedarf zu integrieren und an allem teilhaben zu lassen, als wenn man so eine kleine Einrichtung, wo so geschlossene Gruppen mit vier, fünf Kindern, nö?" #00:03:44-4#

Kinder aus der ganzen Stadt

Wenn es nur eine „Kita für alle“ in der Stadt gibt, kann der konzeptionelle Anspruch eine inklusive Kindertagesstätte zu sein, nicht realisiert werden, da alle „besonderen“ Kinder weiterhin in eine Einrichtung abgeschoben werden.

5: "Genau. Und solange das noch, wir können hier ja auch noch lange nicht von Inklusion sprechen, weil wir ja die Kinder sozusagen schon noch stadtweit hierher bekommen. Ist ja noch nicht so, dass wir sagen können, wir haben nur die Kinder hier aus dem Wohngebiet, so... So weit sind wir ja noch nicht, wenn das dann mal so ist, ist das wahrscheinlich auch einfacher, dann haben wir nicht 12 heilpädagogische Kinder, die hier aus dem Wohngebiet kommen. Dann ist die Zahl geringer, auch. Solange das noch so ist, dass wir die 12 HP-Kinder haben, dann müssen wir genau drauf schauen, was haben die für einen Bedarf, nö? Und Besonderheiten und wo passen die gut rein, in welche Gruppe?" #00:18:24-5#

Es wurde versucht, dann die Kindertagesstätte, die Kinder abgeben wollte, zu beraten, damit diese das Kind behält. Allerdings können diese Beratungen nicht im Alltag quasi nebenher gemacht werden, da dann wieder das Personal innerhalb der Kindertageseinrichtung fehlt.

Personal

Leiterinnen beschreiben einen Mangel an gut ausgebildetem Personal. Selbst wenn Sie zügig einen erhöhten Betreuungsbedarf bewilligt bekommen, finden sie nicht schnell genug ausreichend qualifiziertes Personal.

2: „Das ist das Problem. Zusätzliche Ressourcen sehe ich eigentlich echt da drinnen, dass unser Staat Sachsen, unser Land besser ausgebildetes ..., besser ausgebildete Erzieher auf den Markt bringen muss und nicht mehr jeden ausbilden lässt." #00:45:35-4#

Welche Unterstützung war in der Entwicklung notwendig?

Als Unterstützung werden Teamfortbildungen genutzt und FachberaterInnen werden als hilfreiche Unterstützung wahrgenommen.

2: *„Also das hilft uns mehr, wenn wirklich Veranstaltungen für das gesamte Team sind, als wenn einzelne gehen. A ist es dann schon mal bloß subjektiv, was wieder ankommt, weil das wissen wir ja selber, ich finde dieses Multiplizieren für die Kollegen ist immer ein bisschen schwierig für die Kollegin, die dort war, weil äh...“(27:58)*

2: *„Die besondere Unterstützung lag jeweils in der Fachberaterin. Dort hatten wir schon eine gute Unterstützung. Das kommt ja auch von der Geschäftsführung mit, da war die Unterstützung sehr...“ #00:29:30-3#*

4: *„Ähm... Wir haben unseren Blick von außen ein Stück geschärft gekriegt und haben aber ganz ganz viel uns in Eigenregie dann angeeignet und äh und das dann im Team weitergetragen. Nö? Was es also gab, waren Begrifflichkeiten: Partizipation, Projektarbeit, hatten wir Begleitung und Beratung anfänglich auch mal durch das Institut 3L, nö? So ein Stück punktuell, dann wenn ich denke, ich brauche extern Beratung ist auch unsere Fachberaterin...“ (24:55)*

5: *„Ja ja... Also das kann ich nur empfehlen, diese Weiterbildung, also es waren zwei Tage, wo wir auch... Ja und das ist wirklich gut“. #00:29:01-6#*

Auch der Austausch mit anderen MitarbeiterInnen – im Rahmen des Modellprojektes – war hilfreich. Hier bestätigt sich wieder, dass die Akzeptanz von ErzieherInnen durch ErzieherInnen hoch ist.

Wie wird die Entwicklung nach Projektende aussehen?

Es besteht die Hoffnung, dass die begonnenen Entwicklungsprozesse weitergeführt und Konflikte, die auftreten, entschärft werden können.

1: *„Und das läuft jetzt so langsam, also es... es fährt immer weiter, der Zug. Er fährt ein bisschen schneller als am Anfang, aber immer noch gemäßigt, das ist so. Aber ähm... also was, was für mich noch Ziele wären, das habe ich auch so ein bisschen als negativ... Empfindung mitgenommen, von der offenen Arbeit, das so... das offene Ohr für Inklusion, von den Stellen, mit denen wir eigentlich zusammenarbeiten müssen, so Sozialamt, Jugendamt, auch so Netzwerke aufzustellen usw. ... Also das war unsäglich mühselig und da würde ich gern noch, auch nach dem Projekt noch dran arbeiten. Das ist ja, das ist ja ein allgemeines*

Thema. Das betrifft ja die Einrichtung immer und umso größer die Schwierigkeiten sind, umso enger die Rahmenbedingungen gesteckt sind, umso mehr Helfer braucht man auch von außen." (Z:776ff)

5: *„... So ist und natürlich auch ja... Thema Zusammenarbeit Sozialamt, dass da einfach eine Offenheit entsteht, das sehe ich aber auch noch nicht, also der Träger arbeitet daran, aber... das ist auch ein sehr zäher Prozess und ich würde mir wünschen, dass man eine gemeinsame Sprache irgendwann spricht.“ (55:23)*

Es besteht Skepsis, ob die Ausnahmegenehmigungen aufrechterhalten bleiben.

5: *„Das brauchen wir, weil eigentlich ab 01.01.2017 würde unsere alte Betriebserlaubnis wieder in Kraft treten. Dass wir reine heilpädagogische Kinder sozusagen... Oder reine heilpädagogische Gruppen in der Einrichtung haben. Und das funktioniert ja nicht. Das will ich auch nicht mehr.“ #00:37:23-6#*

3: *„Auf alle Fälle wünschen wir uns, dass es weiter geht, also auch wenn das Projekt jetzt ausläuft am Ende des Jahres, dass wir, ob nun über eine besondere Betriebserlaubnis oder eine weitere Genehmigung oder wie auch immer diesen Weg weiter gehen können, dass wir die Kinder weiter behalten können, dass wir weiterhin auch die Absprachen mit dem Haus 13 treffen können, welche Kinder werden hier noch mal... für ne gewisse Zeit besonderen Herausforderungen für die Entwicklung äh... nochmal besser aufgehoben oder noch mal besser betreut.“ (54:1)*

Um den Prozess zu unterstützen, werden auch Beraterinnen aus den inklusiven Kindertagesstätten als Möglichkeit gesehen.

5: *„Ich könnte mir auch gut vorstellen, dass eine Kita eine Stelle hat, die so eine beratende Person... Mitarbeiterin hat, die dann in andere Teams geht und berät, weil sozusagen die, die Ebene ist dann die selbe und die Kollegin weiß, was in einer Einrichtung geht und was nicht geht. Ich denke das... Ja... #00:42:02-6# Wenn man über ein Kind spricht, dass man da auch eine Beratungsform findet, eben vielleicht auch eine Fallberatung, bevor das Kind vielleicht wirklich eine andere Einrichtung besucht, dass man genau drauf guckt, nö? Was die Kita angeschoben hat, sozusagen, aber das wird eben noch nicht flächendeckend durchgeführt... Und zu unserer Einrichtung, ja, dass wir den Weg weiter gehen und ja wirklich eine Einrichtung sind, die gemischte Gruppen hat, egal welche Stärke, Gruppenstärke, sondern, dass wir immer gucken können und flexibel auf Bedarfe reagieren können.“ #00:55:23-2#*

5: *„Das wäre mein großer Wunsch, weil äh... ja, reine heilpädagogische Gruppen kann ich aus meiner Sicht nicht mehr verantworten, nö?“ #00:55:32-9#*

Fazit

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Ergebnisse der Interviews die Ergebnisse der Arbeitsgruppen bestätigen. Das Modellprojekt hat Einblicke in verschiedene Ebenen ermöglicht. Es werden vielfältige und sehr konkrete Hinweise geliefert, wie der Prozess von einem Konzept, indem die Kinder den Einrichtungen zugeordnet werden, zu einem Konzept in dem sich die Kitas an die Bedürfnisse der Kinder anpassen, erfolgreich gestaltet werden kann. Ebenso wurden die Stolpersteine, die eine erfolgreiche Entwicklung verhindern, sichtbar.

Literatur:

BMFSFJ (Hrsg.) (1990): Achter Jugendbericht über die Bestrebungen und Leistungen der Jugendhilfe. Bonn

Hinz, Andreas (2004): Vom Sonderpädagogischen Verständnis der Integration zum integrationspädagogischen Verständnis der Inklusion? In: Schnell, I. & Sander, A. (Hrsg.): Inklusion. Bad Heilbrunn.

www.bertelsmann-stiftung.de

www.laendermonitor.de

5. Handlungsempfehlungen aus dem Zwischenbericht

In der zweiten Projekthälfte bestätigten sich die bereits im Zwischenbericht formulierten Handlungsempfehlungen, so dass diese aufgrund ihrer hohen Relevanz hier wiederholend wiedergegeben werden.

5.1 Qualitätskriterien für die Weiterentwicklung von Integration zu Inklusion in pädagogischer und struktureller Hinsicht

Im Folgenden werden fachliche und persönliche, sowie personelle und sächliche Voraussetzungen für inklusive Bildung beschrieben. Unter dem Punkt drei dieses Schwerpunkts werden Ergebnisse zur Gestaltung der Rahmenbedingungen dargestellt. Ausgehend von Fachdiskussionen und den Erfahrungen aus dem Projektzeitraum leitet die Projektleitung Schlussfolgerungen und Handlungsempfehlungen ab.

5.1.1 Notwendige fachliche und persönliche Voraussetzungen pädagogischer Fachkräfte

In der Fachdiskussion werden ganz konkrete Anforderungen an inklusiv handelnde Pädagoginnen und Pädagogen wie folgt beschrieben:

„Vorbedingungen für das Gelingen sind die inklusive Einstellung und Engagement in der Praxis.“⁷¹

„Inklusive Frühpädagogik verlangt, die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und Lebensverhältnisse von Kindern und Familien zu berücksichtigen und gleichzeitig Ausgrenzung und Diskriminierung entgegen zu treten. Die zentrale Qualifikationsanforderung an pädagogische Fachkräfte besteht darin, fachliches Analysieren, Handeln, Reflektieren sowohl **differenzbewusst** als auch **diskriminierungskritisch** zu fokussieren. Pädagogische Fachkräfte brauchen keine gänzlich anderen Kompetenzen, gefragt ist die systematische Ergänzung pädagogischer Grundkompetenzen um diese beiden Perspektiven.“⁷²

„Pädagogisch Tätige sollten sich selbstkritisch mit ihrer eigenen individuellen Vielfalt auseinandersetzen, um nicht unterdrückte Persönlichkeitsanteile an anderen, `auszulassen!`“⁷³

„Die Fixierung auf Behinderung muss einer Orientierung auf Entwicklung weichen.“⁷⁴

71 Deutsche UNESCO-Kommission e.V.; 2014

72 Sulzer, Annika et al; 2011

73 Sielert, Uwe et al; 2009

74 Störmer, Norbert; Dokumentation des Fachaustausches vom 13. Januar 2014 auf www.inklusion-sachsen.de

„Vor allem im Bereich der Frühpädagogik [...] muss die bislang häufig praktizierte Defizit- bzw. Schädigungsorientierung überwunden und eine Diagnostik angestrebt werden, die auf vorschnelle Etikettierungen und Klassifizierungen verzichtet und dennoch der Einmaligkeit jedes einzelnen Kindes gerecht wird.“⁷⁵

„An Stelle der Diagnose einer Behinderung als Orientierungspunkt für das pädagogische Handeln gilt es, die speziellen oder besonderen Bedürfnisse eines Kindes festzustellen. Diese Bedürfnisse sind nicht am Kind selbst zu erkennen wie die Merkmale einer Behinderung, sondern an seiner alltäglichen Lebenswelt, an deren Bedingungen, welche die Entwicklungs-, Lern- und Bildungsprozesse erschweren.“⁷⁶

„Gelingende inklusive Prozesse erfordern es, sich im Team über Leitgedanken der Arbeit und deren Umsetzung in der Praxis zu verständigen. Hierzu zählen auch der Austausch über die Vielfalt von Lebenswelten und die daraus resultierenden Fragen für die Gestaltung der inklusionspädagogischen Arbeit. Sowohl die allgemeinpädagogische Planung wie auch die individuelle Förderplanung sind in Teamarbeit umzusetzen.“⁷⁷

In Bezug auf die Delphi Studie führt Fthenakis aus:

„Ein(⁷⁸) veränderter Ansatz bei den Lernmethoden hat einen Rollenwandel der Lehrenden und Lernenden im Bildungsprozess als Konsequenz. [...] Die Rolle des Lernenden – von der vorschulischen Erziehung bis zur akademischen Bildung – wandelt sich immer mehr hin zu der eines eigen-initiativen 'Entdeckungsreisenden', der im Team mit anderen, mit Forschergeist, Neugier und der Unterstützung Lehrender neues Wissensterrain erobert und erschließt. Lernende agieren im Rahmen vereinbarter Aufgabenfelder als selbstverantwortliche 'Forscher' und steuern in diesem Rahmen inhaltliche Schwerpunkte, methodische Ansätze und das Tempo ihres Lernens zum Teil selbst.“ ⁷⁹

Für die Projektleitung zeichnen sich daraus folgende Schlussfolgerungen für eine inklusive Pädagogik ab:

- Was es vor der Umsetzung einer inklusiven Pädagogik braucht, ist eine **offene Haltung** und die **Entscheidung für eine Willkommenskultur** gegenüber jedem Kind und allen Eltern. Diese Entscheidung muss von allen getragen werden.
- In der Ausbildung der Pädagoginnen und Pädagogen muss das Thema **Inklusion** fest verankert sein und die Auseinandersetzung mit **Barrieren von Lernen und Teilhabe** und einer Pädagogik der Vielfalt

75 Ständige Konferenz von Ausbildungsstätten der Heilpädagogik; 2012

76 Sohns, Armin; 2012

77 Nowack, Susanne; 2013

78 Korrd. Verf.

79 Fthenakis, Wassilios; abgerufen: 2014

beginnen. Dabei ist herauszustellen, dass Teilhabe unabdingbare Voraussetzung für ganzheitliches Lernen ist.

- Die Projektleitung hat sich hierzu mit dem Entwurf der Lehrpläne für die Fachschule Fachbereich Sozialwesen Fachrichtung Sozialpädagogik – Erzieherin/Erzieher des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus auseinandergesetzt und eine Stellungnahme zugearbeitet. Aus Sicht der Projektleitung werden dort ausführlich die persönlichen und fachlichen Voraussetzungen beschrieben und auf eine inklusive, diskriminierungskritische Haltung hingewirkt.
- Darüber hinaus muss die fachliche **Auseinandersetzung** im Team, in der Einrichtung, auf Trägerebene, mit den Eltern und gesellschaftlich **stetig** erfolgen. Pädagoginnen und Pädagogen sollen individuelle Barrieren erkennen können, diese bearbeiten und im Sinn vorurteilsbewusster Pädagogik wirken.
- Neben der persönlichen Haltung ist die Fähigkeit zur vorurteilsbewussten Selbst- und Praxisreflexion ein Qualitätsmerkmal inklusiver Professionalität. Dazu gehört das Erkennen von eigenen oder fremden Zuschreibungs- und Etikettierungsprozessen.
- Pädagogische Kompetenzen müssen sich auf Entwicklung, Bildungsprozesse und Lernstrategien aller Kinder fokussieren. Dafür benötigt es die Fähigkeit, Kinder in ihren Lernprozessen wahrzunehmen, zu beobachten und daraus Schlüsse für das pädagogische Arbeiten zu ziehen.
- Um wertschätzend und kindzentriert mit allen am Erziehungs- und Bildungsprozess Beteiligten zusammenarbeiten zu können, benötigen pädagogische Fachkräfte Methodenkompetenz, Dialogfähigkeit und Kooperationskompetenz.
- Die Projektleitung schätzt ein, dass Inklusion zu einer Flexibilisierung der pädagogischen Fachkräfte führen muss.

Für die Praxis kann das bedeuten sich im Sinne lebenslangen Lernens dem aktuellen Bedarf entsprechend spezifische Kenntnisse anzueignen.

So kann es beispielsweise notwendig werden, eine neue Sprache zu lernen, damit ein Ankommen in der Kita gemeinsam gestaltbar wird (z. Bsp. Gebärdensprache, ...). Dabei kann das betreffende Kind zusammen mit seinen Eltern im dialogischen Sinne Lehrender als auch Lernender sein. Durch die intensive Zusammenarbeit mit einer therapeutischen Fachkraft erlangt die pädagogische Fachkraft spezifisches Wissen, eine Erweiterung ihrer Kompetenzen und pädagogische Handlungsfähigkeit. Flexibilität kann aber auch bedeuten, sich als Lebensbegleiter zu verstehen und zum Beispiel ein Kind als Integrationshelfer in der Schule weiter zu begleiten.

Im Rahmen eines Arbeitstreffens wurde intensiv zu dieser Fragestellung diskutiert. Es entstand eine umfangliche Sammlung von persönlichen und fachlichen Voraussetzungen pädagogischer Fachkräfte. Kernthemen waren unter anderem Lebenslanges Lernen, Vielfaltsbewusstsein und die permanente Auseinandersetzung mit dem Rollenverständnis.

Handlungsempfehlungen:

- ➔ Aufbauend auf eine **Haltung**, die der sächsische Bildungsplan beschreibt, benötigen pädagogische Fachkräfte **pädagogisch-didaktische Fähigkeiten** zur Begleitung aller Kinder in ihren Entwicklungs- und Lernprozessen. Dies beinhaltet auch sozial kommunikative Kompetenzen wie Empathie, Begeisterungsfähigkeit und die Fähigkeit Beziehungen aufzubauen. Diversität muss wertgeschätzt und als Chance für **alle Kinder** erkannt werden. Es braucht zudem Kompetenzen in der Leitungsebene, hinsichtlich des Erkennens der Vielfalt einzelner Professionen und der Fähigkeit diese zu nutzen und ihnen Raum zu geben.
- ➔ Eine **Expertise** der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (**WiFF**)⁸⁰ bietet eine wertvolle Orientierung für persönliche und fachliche Voraussetzungen pädagogischer Fachkräfte.
- ➔ In der **Ausbildung** ist es notwendig die Fähigkeit zur **Selbstreflexion** und **Reflexionsprozesse im Team** zu schulen und pädagogischen Fachkräften Methoden der *Biografiearbeit* zu vermitteln. Des Weiteren müssen pädagogische Fachkräfte *Methoden des kollegialen Austausches* erlernen, wie die der Kollegialen Fallberatung.
- ➔ Das **veränderte Rollenverständnis** muss sich grundlegend in der Didaktik von Aus- und Weiterbildung widerspiegeln.
- ➔ Es ist notwendig, eine **Qualifikations- und Fortbildungsoffensive** für pädagogische **Fachschullehrkräfte** mit dem Ziel zu initiieren, den sächsischen Bildungsplan unter der Inklusionsperspektive zu stärken.
- ➔ Für die **Flexibilisierung der pädagogischen Fachkräfte** sind entsprechende Ressourcen zu schaffen.

5.1.2 Notwendige personelle und sächliche Voraussetzungen

In aktuellen Expertisen und der Fachliteratur finden sich folgende Beschreibungen der gegenwärtigen Situation, Herausforderungen und Empfehlungen:

„In keinem Bundesland werden die aus wissenschaftlicher Sicht notwendigen Mindeststandards bezüglich der Fachkraft-Kind-Relation erreicht. Damit ist in Frage gestellt, ob die in den Bildungsprogrammen ehrgeizig formulierten Ansprüche an die frühkindliche Bildung in Kindertageseinrichtungen überhaupt eingelöst werden können.“⁸¹

„Vielmehr stoßen wir aktuell im Freistaat Sachsen auf drei unterschiedliche Systeme von Kindertageseinrichtungen – die auf spezifische sozialrechtliche Dimensionen zurückzuführen sind – und Kinder werden folglich auf „heilpädagogische Kindertageseinrichtungen“, auf „integrative Kindertagesein-

80 Sulzer, Annika et al; 2011

81 Viernickel, Susanne et al., 2009

richtungen“ und solche ohne Adjektiv aufgeteilt. Ein gemeinsames Leben, Spielen und Lernen aller Kinder in einer Kindertageseinrichtung für alle Kinder kann letztendlich solange nicht real werden, solange diese aktuelle Dreiteilung nicht überwunden wird. Denn dieser Dreiteilung liegen unterschiedliche pädagogische Akzentsetzungen zugrunde, aus denen eine Reihe von Barrieren erwachsen, die einem gemeinsamen Leben, Spielen und Lernen aller Kinder in einer Kindertageseinrichtung für alle Kinder entgegenstehen.“⁸²

„In Sachsen liegt der Personalschlüssel in Krippengruppen 2012 im Durchschnitt bei 1:6 [...]. Allerdings besteht in altersübergreifenden Gruppen, in denen Kinder im Alter von 0 bis zum Schuleintritt betreut werden, ein noch schlechterer Personalschlüssel von 1:10,3 [...]. Für Zweijährige, die sogenannte geöffnete Kindergartengruppen besuchen, gelten mit durchschnittlich 1:11,5 die schlechtesten Personalschlüssel. Das in Sachsen beschäftigte pädagogische Personal hat [...] zwar ein vergleichsweise hohes formales Qualifikationsniveau, aber gleichzeitig führen die vorliegenden Informationen über die Personalschlüssel zu der plausiblen Hypothese, dass in den sächsischen Kitas zu wenig Personal beschäftigt wird, um strukturell angemessene Rahmenbedingungen für eine gute Qualität zu ermöglichen.“⁸³

„Soll sonderpädagogische, sozialpädagogische und fachpädagogische Kompetenz den Kindern in ihrer wohnortnahen Kindertagesstätte zugutekommen, ist multiprofessionelle Kooperation in der alltäglichen Arbeit mit den Kindern die Konsequenz.

Dabei geben sich die jeweils spezialisierten Personen ihr Spezialwissen wechselseitig weiter, beispielsweise über bestimmte Formen von Behinderung oder über Informationen zu bestimmten soziokulturellen oder religiösen Milieus, sodass grundsätzlich alle beteiligten Erwachsenen Ansprechpartner für alle Kinder sind.“⁸⁴

„[...] geeignete Maßnahmen (sind zu treffen⁸⁵),

a) um Mindeststandards und Leitlinien für die Zugänglichkeit von Einrichtungen und Diensten, die der Öffentlichkeit offenstehen oder für sie bereitgestellt werden, aus-zuarbeiten und zu erlassen und ihre Anwendung zu überwachen;

b) um sicherzustellen, dass private Rechtsträger, die Einrichtungen und Dienste, die der Öffentlichkeit offenstehen oder für sie bereitgestellt werden, anbieten, alle Aspekte der Zugänglichkeit für Menschen mit Behinderungen berücksichtigen;“⁸⁶

82 Störmer, Norbert 2009

83 Bock-Fomulla, Kathrin; Lange, Jens; 2013

84 Prengel, Annedore; 2010

85 Ä. d. Verf.

86 UN-BRK Art.9 (2) - Hinweis der Projektleitung: in der Schattenübersetzung ist Zugänglichkeit mit Barrierefreiheit übersetzt.

„Der Bezug zu den räumlichen Anforderungen wäre dort zu sehen, wo Kindertageseinrichtungen dem Kind vielfältige Erlebnis- und Erfahrungsmöglichkeiten bieten und einen eigenständigen alters- und entwicklungsspezifischen Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsauftrag erfüllen sollen (siehe § 2 Absatz 1). Einzubinden wäre – bezogen auf das gemeinsame Leben, Spielen und Lernen aller Kinder in Kindertageseinrichtungen – die Forderung, dass Kindertageseinrichtungen barrierefrei sein müssen.“⁸⁷

Für die Projektleitung zeichnen sich daraus folgende fachliche Überlegungen ab:

- Eine konsequente Umsetzung von Inklusion fordert die Anpassung der Institution an die Bedarfe aller Kinder.
- Das dreigliedrige Kita-System (Kindertageseinrichtungen, Integrative Kindertageseinrichtungen, Heilpädagogische Einrichtungen/Gruppen) bindet personelle Ressourcen, die in alle Kitas fließen müssen. Dafür muss sich jede Kita der Inklusion öffnen ohne quantitative Einschränkung. Eine Begrenzung von Integrationsplätzen beispielsweise steht dem inklusiven Ansatz entgegen.
- Der bestehende Personalschlüssel wird von der Praxis und der Wissenschaft durchgängig als defizitär beschrieben. Gestützt wird dies unter anderem durch den Länderreport 2013 der Bertelsmann Stiftung oder die Veröffentlichung der GEW von 2009.

Eine pädagogische Fachkraft braucht neben der unmittelbaren Zeit mit den Kindern zusätzlich⁸⁸

Zeit für Beobachtung und Dokumentation

Beobachtung und Dokumentation muss dabei systematisch, das heißt regelmäßig und einheitlich erfolgen. Hierfür sind zeitliche Ressourcen und räumliche Veränderungen notwendig. Beobachtung und Dokumentation ist nicht selbsterklärend, sondern muss in ständiger Reflexion geübt werden.⁸⁹ Für den Kitaalltag bedeutet dies, dass mehrere pädagogische Fachkräfte geplant beobachten und ein anschließender Austausch möglich ist.

Zeit für Reflexionsprozesse

Eine ständige Reflexion ist Grundlage des pädagogischen Handelns und dient der Multiplikation und Handlungsbefähigung der pädagogischen Fachkräfte.

Zeit für Austausch in verlässlichen Strukturen

Dies beinhaltet den Erfahrungsaustausch, gegenseitige Verständigung im Alltag und zur Abstimmung von Angeboten, kollegialen Austausch in Bezug auf Beobachtung und Dokumentation, Multiplikation von Wissen und kollegiale Fallberatung.

87 Störmer, Norbert; 2009

88 Viernickel, Susanne; Schwarz, Stefanie; 2009

89 vgl. Rabe-Kleberg, Ursula, 2014. Dokumentation des Fachtages 21. Juni 2014 Beobachtung und Dokumentation www.inklusion-sachsen.de/Dokumentation

Zeit für Fortbildung

Um als pädagogische Fachkraft auf dem aktuellen Stand der Wissenschaft und der Fachdiskussionen zu bleiben, braucht es ausreichend Ressourcen für Fortbildungen. Im Sinne inklusiver Pädagogik braucht es Zeit für die Beantwortung aktueller Fragestellungen, beispielsweise bei besonderen Bedarfen von Kindern.

Zeit und Kompetenz für Beratung von Eltern

Dies beinhaltet neben geplanten Entwicklungsgesprächen, Tür- und Angelgespräche, Beratung in besonderen Lebenssituationen, Vermittlung in Unterstützungssysteme, Zeiten für die aktive Zusammenarbeit mit dem Elternrat sowie Beratung von ehemaligen Eltern, welche den niedrigschwelligen Zugang suchen.

Zeit für die individuelle Eingewöhnung

Der Erfolg der Eingewöhnung ist essentiell für die Entwicklung des Kindes und eine gelingende Erziehungspartnerschaft. Während dieser Zeit entsteht ein Defizit beim Personalschlüssel durch die geringere Betreuungszeit (zumeist 4,5 Stunden), während der Aufwand der Begleitung für Kind und Familie einem 1:1-Setting entspricht.

Zeit für Vernetzung

Dies bedeutet neben der Suche nach Kooperationspartnern im Sozialraum und der Aufnahme von Kooperationsbeziehungen auch die strukturelle Absicherung durch die Pflege dieser.

- ➔ Zu den Vernetzungspartnern von Kitas gehören u.a. Schule, Frühförderstellen, Therapeuten, Ärzte, Sozialpädiatrische Zentren, Sozialpsychiatrischer Dienst, Jugend- und Sozialhilfe, Altenheime, Bibliotheken, Schwimmballen, Vereine, Geschäfte vor Ort, usw..

Um die Vielzahl der Kooperationsbeziehungen zu pflegen, braucht es die kontinuierliche Präsenz einer verbindlichen Ansprechperson.

Es ist hervorzuheben, dass mittelbare Zeiten einen Aufwand beschreiben, der immer unabhängig der Betreuungszeiten zu berücksichtigen ist. Das bedeutet, dass unabhängig davon, wie viel Stunden pro Tag ein Kind in der Kita begleitet wird, immer der gleiche Aufwand für mittelbare Tätigkeiten entsteht.

- Pädagogische Fachkräfte brauchen Unterstützungssysteme wie Fachberatung und Beratungsstellen. Sehr gute Unterstützung bieten Kompetenzzentren (konzeptionell angelehnt an das sogenannte „Habilitationcenter“ in Schweden).
- Für eine Individualisierung und ganzheitliche Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsarbeit in der Kita sind multiprofessionelle Teams erforderlich. Dies bezieht sich einerseits auf grundsätzlich unterschiedliche

Fachdisziplinen, wie Pädagogik, Heilpädagogik, Psychologie oder medizinische Therapien. Andererseits wird an dieser Stelle die Bedeutung von professionsfremden Quereinsteigern deutlich, welche mit vielfältigen Bildungsbiografien die pädagogische Praxis bereichern. § 1 Abs. 5 Satz 1 SächsQualiVO unterstützt bereits diesen Vielfaltsaspekt. Für eine gelingende Arbeit in multiprofessionellen Teams braucht es die Anerkennung anderer Professionen und Kooperationszufriedenheit.

- Es müssen ausreichend Räumlichkeiten vorgehalten werden, um auf die Bedürfnisse wie Interessen aller Kinder individuell und flexibel eingehen zu können. Welche?

Unter dem derzeitigen gesetzlichen Rahmen werden Unterstützungsleistungen stark von quantitativen Gegebenheiten (Gruppengröße; m² pro Kind) abhängig gemacht und weniger an dem individuellen Unterstützungsbedarf des Kindes. Es braucht hier eine Anpassung der der Betriebserlaubnis zu Grunde liegenden qm-Zahl pro Kind, um unabhängig eines möglichen Unterstützungsbedarfes jedes Kind aufnehmen zu können. Nähere Erläuterungen finden sich dazu unter 4.1.3.
- Die DIN 18040 für barrierefreies Bauen muss bei Neubau einer Einrichtung konsequent eingehalten werden. Bestehende Einrichtungen sollten (nach Bedarf) nachgerüstet werden. Dafür müssen flexible und unbürokratische Lösungen vorgehalten werden.

Handlungsempfehlungen:

- ➔ Der **Personalschlüssel** muss angepasst werden. Es braucht eine gesetzlich verankerte Zeit für **mittelbare Tätigkeiten**.
- ➔ Öffnung aller Kitas für alle Kinder und eine inklusive Pädagogik.
- ➔ Bildung von **Kompetenzzentren für multiprofessionelle Unterstützung** aller Kitas. Eine Fachberatung für Inklusion, bzw. verpflichtende Fachberatung für alle Kitas vor Ort sollte ein Unterstützungssystem bilden, um Exklusion entgegen zu wirken.
- ➔ Überarbeitung der **SächsQualiVo** im Hinblick auf ein inklusives Kita-System.
- ➔ Modifizierung der **Ausbildung** im frühkindlichen Bereich sowie der Heilpädagogischen Zusatzqualifikation für eine inklusive Pädagogik.
- ➔ Überarbeitung der **Empfehlung zu den räumlichen Anforderungen** an Kindertageseinrichtungen und Vereinheitlichung unter Bezugnahme der gegenwärtigen sächlichen Anforderungen an heilpädagogische Kitas und Gruppen. Einheitliche Standards für eine Kita für Alle sind zu entwickeln.
- ➔ Es braucht eine verbindliche Regelung zur Umsetzung der DIN 18040 zum **barrierefreien Bauen**.

5.1.3 Erforderliche Rahmenbedingungen

Die internationalen und nationalen rechtlichen Rahmenbedingungen befördern deutlich die Umsetzung von Inklusion.

Die [...] Einforderung von Rechten ist verbunden mit der Forderung, dass sich die Funktionssysteme an seinen Funktionsträgern und nicht umgekehrt, die Funktionsträger am System auszurichten haben.⁹⁰

„Das Leitprinzip, das diesem Rahmen zugrunde liegt, besagt, dass Schulen alle Kinder, unabhängig von ihren physischen, intellektuellen, sozialen, emotionalen, sprachlichen oder anderen Fähigkeiten aufnehmen sollen. Das soll behinderte und begabte Kinder einschließen, Kinder von entlegenen oder nomadischen Völkern, von sprachlichen, kulturellen oder ethnischen Minoritäten sowie Kinder von anders benachteiligten Randgruppen oder –gebieten.“⁹¹

„Die UN-Behindertenrechtskonvention, die Salamanca-Erklärung der UNESCO (1994) und der Nationale Aktionsplan zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention in Deutschland (2011) verbieten den Ausschluss von behinderten Kindern aus allgemeinen Bildungseinrichtungen.“

„Das Spannungsfeld von gegenwärtigen gewährten Ressourcen und gewünschten Mitteln und Stellen aus einer begründeten inklusiven Haltung heraus kann nicht einfach aufgelöst werden. Inklusion bedarf umfassender Veränderungen in der Wahrnehmung und Behandlung sowie in der Teilhabe aller im Prozess.“⁹²

„Es ist nicht länger hinnehmbar, dass finanzielle und personelle Ressourcen zur Unterstützung von Kindern nur über deren Etikettierung erschlossen werden und Kinder aufgrund bestehender Rechtsgrundlagen erst dann Anspruch auf heilpädagogische Förderung – mit dem Ziel der Integration – haben, wenn sie mit dem Etikett «behindert» versehen sind.“⁹³

„Wenn durch die Etikettierung ‚Behinderung‘ oder ‚Sonderpädagogischer Förderbedarf‘ mehr Ressourcen [...] bereitgestellt werden, dann ist die Bereitschaft zur Etikettierung innerhalb des Systems sehr hoch, was zu erheblichen Disparitäten beiträgt.“⁹⁴

„Der Index ist [...] ein Weg, [...] (Kindertageseinrichtungen⁹⁵) nach inklusiven Maßstäben zu gestalten. Er stützt die Entwicklung von Spiel, Lernen und Partizipation, indem er zum besten Einsatz der

90 Schmude, Corinna; Ploch, Deborah; 2014

91 Salamanca-Erklärung 1996, Artikel 3 des Aktionsrahmen, 1996

92 Deutsche UNESCO-Kommission e.V.; 2014

93 Ständige Konferenz von Ausbildungsstätten der Heilpädagogik; 2012

94 Hildebrand, Clemens; 2013

95 Ä. d. Verf.

verfügbaren Ressourcen ermutigt, Barrieren in der Einrichtung selbst verringert und eine Kultur der Zusammenarbeit aufbaut.“⁹⁶

„Wenn wir in der Schutz- und Schonraumdebatte verharren, verkennen wir, dass Kinder sich nicht losgelöst von ihrem sozialen Kontext entwickeln und dass die Gesellschaft der anderen Kinder, ihrer Peer-Gruppen, einen entwicklungsfördernden Einfluss auf Kinder haben.“⁹⁷

Aus Sicht der Projektleitung sind Rahmenbedingungen für die Umsetzung einer inklusiven Pädagogik folgendermaßen zu gestalten:

- Die Praxis beschreibt immer wieder den Widerspruch von Rechtsvorschriften und dem gesetzlichen Rechtsanspruch auf inklusive Bildung. Die Projektleitung sieht daher Handlungsbedarf hinsichtlich von **Ausschlussklauseln** und der Notwendigkeit zur Flexibilisierung in sächsischen Gesetzen und Verordnungen.
- Alle Kindertageseinrichtungen in Sachsen benötigen Voraussetzungen und Unterstützungen, um inklusiv arbeiten zu können.
- Für die Umsetzung des Rechtsanspruchs auf inklusive Bildung ist es notwendig, **konsequent Teilhabeleistungen** in Kindertageseinrichtungen zu verankern und einer Separierung in Sondereinrichtungen entgegenzuwirken.
- Das *Ressourcen-Etikettierungs-Dilemma*⁹⁸ sollte im Sinne inklusiver Strukturen aufgehoben werden. Es braucht eine **flexible Ressourcenzuweisung** durch die Sozialleistungsträger, anstelle der Eingliederungshilfe nach Diagnose.
- Die Vielfalt an Themenstellungen in der pädagogischen Praxis erfordert die Installation von Unterstützungsformen für die pädagogischen Fachkräfte. Dafür ist ein ausreichendes **Zeitkontingent** unabdingbar.
- Eine therapeutische Unterstützung von Kindern mit Behinderungen, Erkrankungen, Entwicklungsverzögerungen oder -störungen sollte so gestaltet werden, dass Kinder nicht aus ihrer Umgebung, von ihren Spielpartnern und aus ihren gegenwärtigen Spiel- und Lernzusammenhängen herausgerissen werden (alltagsintegrierte Therapie).
- Zur **Qualitätssicherung** empfiehlt die Projektleitung den **Index für Inklusion**. Er ist ein Material zur Selbstevaluation für Kindertageseinrichtungen, die alle Kinder willkommen heißen wollen. Er bietet dabei Hilfe und Orientierung zur gemeinsamen Reflexion des aktuellen Standes des Umgangs mit Vielfalt und der eigenen Entwicklung zur Inklusion mit allen Beteiligten, um z. B. auch gemeinsam mit den Eltern und gegebenenfalls auch Vertretern des Gemeinwesens konzeptionelle Grundsätze zu entwickeln.

96 Booth, Tony; Ainscow, Mel; Kingston, Denise; 2011

97 Kässler, Anita; 2013

98 Bleidick, Ulrich; 1988

- Zur Aufnahme und Begleitung aller Kinder sind offene Strukturen notwendig und konzeptionell zu verankern.⁹⁹

Handlungsempfehlungen:

- ➔ Es ist notwendig eine **Arbeitsebene** zu schaffen, die sich mit der intensiven Analyse und Überarbeitung gesetzlicher Grundlagen, welche einer inklusiven Pädagogik entgegenstehen, auseinandersetzt. Standards und damit Auflagen als Voraussetzung für eine Betriebserlaubnis müssen den Realitäten und Bedarfen in einer inklusiven Kita entsprechen.
- ➔ Es ist zu **überprüfen**, ob und wie eine an aktuellen Bedarfen orientierte, einrichtungsbezogene Mittelzuweisung zum Erhalt zusätzlicher Unterstützung und damit zur Verhinderung von Stigmatisierung von Kindern realisiert werden kann.
- ➔ Nicht alle Kinder, die einen intensiveren Unterstützungsbedarf haben, werden mit der Sächsischen Integrationsverordnung erreicht.¹⁰⁰ Kinder mit herausfordernden Handlungsweisen beispielsweise oder Kinder, deren Eltern sich gegen eine Zuschreibung und damit Ettikettierung ihrer Kinder wehren, werden nicht berücksichtigt. Es müssen **Kooperationsformen** mit der Jugendhilfe entwickelt werden.
- ➔ Gegenwärtig differieren die Gesetzeslage und Zuständigkeiten für Regel-, Integrations- und Heilpädagogische Kindertageseinrichtungen. Die Projektleitung sieht daher die Notwendigkeit, **einheitliche Grundlagen** zum Betrieb von Kindertageseinrichtungen zu schaffen, welche **flexible und bedarfsgerechte Lösungen** ermöglichen.
- ➔ Für die Gestaltung einer Kita für Alle ist aus Sicht der Projektleitung die Aus-einandersetzung und Arbeit mit dem „**Index für Inklusion (Tageseinrichtungen für Kinder) – Lernen, Partizipation und Spiel in der inklusiven Kindertageseinrichtung entwickeln**“ als **Qualitätsentwicklungsinstrument** besonders geeignet. Langfristig empfiehlt die Projektleitung die Zusammenführung eines für die Kindertageseinrichtungen geeigneten Qualitätsentwicklungsinstrumentes mit den Inhalten des Index für Inklusion.
- ➔ Es müssen landesweit Standards zur Gewährleistung von Teilhabeleistungen erarbeitet werden.

5.2 Präventive Maßnahmen in Kindertageseinrichtungen in Vorbereitung auf den Übergang in die Schule

Im Folgenden werden weitere Qualitätsmerkmale inklusiver Pädagogik beschrieben. Ausgehend von Fachdiskussionen und den Erfahrungen aus dem bisherigen Projektzeitraum leitet die Projektleitung erste

Schlussfolgerungen und Handlungsempfehlungen zu präventiven Maßnahmen ab. Im zweiten Projektzeitraum werden Schwerpunkte im Projekt bei *Netzwerkarbeit* und *Übergang in die Schule* gelegt.

5.2.1 Früherkennung von Entwicklungsbesonderheiten

„Beratungsstellen, Psychologinnen und Psychologen und Logopädinnen und Logopäden sind unverzichtbare Partnerinnen und Partner bei der Förderung von individuellen Entwicklungsprozessen und bei der Prävention von Entwicklungsauffälligkeiten und -problemen. [...]

Schwierigkeiten in unterschiedlichen Lebenssituationen wie zum Beispiel Beziehungsstörungen in der Familie, Arbeitslosigkeit, Armut, ungünstige Wohnbedingungen, Pflege von Familienangehörigen und/oder mangelnde Einbindung in das soziale Umfeld [...] familiäre Belastungspotenziale (sind), die in vielen Fällen den Einbezug sozialpädagogischer Prävention und Unterstützung erfordern. Es braucht eine vertrauensvolle Erziehungs- und Bildungspartnerschaft mit den Eltern, um Beobachtungen zu schärfen, einordnen zu können und Eltern zu unterstützen.“¹⁰¹

„Um Kindern die adäquate und notwendige therapeutische Unterstützung zukommen zu lassen, kann man den Förderbedarf kompetenzorientiert beschreiben, in dem man fragt: *Was braucht das Kind ausgehend von dem, was es schon kann?*“¹⁰²

„Beobachtungen sind die wichtigste Grundlage, um Kinder darauf aufbauend individuell fördern zu können.“¹⁰³

Aus Sicht der Projektleitung werden Entwicklungsbesonderheiten frühzeitig erkannt, wenn folgende Bedingungen herrschen.

- Pädagogische Fachkräfte benötigen fundiertes **Wissen über kindliche Entwicklung und kindliches Lernen**, dieses muss ständig unter Einbezug aktuelle Forschungsergebnisse erweitert werden.
- **Professionelle Beobachtung** muss als Grundlage allen pädagogischen Arbeitens verstanden werden, damit individuelle Bedürfnisse und Potentiale der Kinder erkannt und die Kinder entsprechend unterstützt werden können.
- Die Förderung eines Kindes muss die **Überwindung von Teilhabebarrrieren** beinhalten. Die derzeitige Förderplangestaltung ist wenig ressourcenorientiert und steht damit dem im sächsischen Bildungs-

101 Sächsisches Staatsministerium für Soziales (Hrsg.); 2007

102 Straßmann, Monica; 2014

103 Hebenstreit-Müller, Sabine; Lepenies, Anette (Hrsg.); 2007

plan formulierten Bildungsverständnis entgegen.

Diskussionen zu ressourcenorientierten Beobachtungsinstrumenten finden bereits in einigen Standorten in Kooperation mit Jugend- und Sozialämtern statt.

- Pädagogische Fachkräfte brauchen für die Einschätzung von Unterstützungsbedarf **verschiedene Beobachtungsinstrumente**. Sie müssen ihre Einsatzmöglichkeiten kennen und diese entsprechend anwenden können.
- Durch **kollegialen Austausch** wird es möglich, das Kind ganzheitlich zu betrachten, pädagogischen Fachkräften Sicherheit bei ihren Beobachtungen zu geben und den Blick für die Individualität des Kindes zu schärfen.
- Entwicklungsbesonderheiten werden frühzeitig erkannt, wenn pädagogische Fachkräfte selbstreflektiert ihre Grenzen erkennen und **Expertennetzwerke** zur Verfügung haben, die sie in ihrer Professionalität unterstützen bzw. die sie Eltern weiterempfehlen können. Die Annäherung der unterschiedlichen Professionen, wie Therapeuten, Frühförderstellen, Ärzte stellt dabei teilweise eine Herausforderung dar und braucht Unterstützung für eine gelingende Kooperation.
- Dafür braucht es eine **gemeinsame Verständigung** über Einschätzungen von Kindern und Situationen, Planungen, Arbeitsweisen und Unterstützungsformen.

Handlungsempfehlungen:

- ➔ **Qualitätssicherung** der Aus- und Fortbildungen der pädagogischen Fachkräfte ist notwendig.
- ➔ Pädagogische Fachkräfte benötigen Wissen zu adäquaten **Beobachtungs- und Dokumentationsinstrumenten**, wie auch die Zeit für die Umsetzung, die verstetigte Anwendung und den fachlichen Dialog. Dies setzt teaminterne Verständigungsprozesse voraus.
- ➔ Die Projektleitung empfiehlt, multiprofessionelle Kompetenz-Zentren und/ oder -Teams zu etablieren, diese stellen eine notwendige Unterstützung für Kindertageseinrichtungen dar.

5.2.2 Verankerung präventiver Programme in Kindertageseinrichtungen

„Für komplexere Ansätze der Prävention und Gesundheitsförderung, die auch das familiäre oder das Wohnumfeld einbeziehen, fehlen bislang in den meisten Kitas die Voraussetzungen. Wenn Gesetzgeber und Träger wollen, dass Kitas zunehmend in die Funktion einer breiten Frühförderung und Frühprävention hineinwachsen, so sollten sie nachhaltige Veränderungen im Arbeitsfeld Kita unterstützen.“¹⁰⁴

Die Projektleitung schätzt zu präventiven Programmen Folgendes ein:

- Die **Arbeit nach dem Sächsischen Bildungsplan** stellt bei konsequenter Umsetzung der dort formulierten ganzheitlichen Sicht auf das Kind ein gesundes Aufwachsen sicher. Er ermöglicht der pädagogischen Fachkraft, präventive Gedanken in der Gestaltung des Alltags zu integrieren und diese an Lerngegenständen der Kinder anzuknüpfen. Pädagogische Fachkräfte benötigen hierfür Wissen und Methodenkompetenz, um präventiv wirken zu können.
- Über die Kindertageseinrichtungen sollten **niedrigschwellige Zugänge für Familien zu Unterstützungsangeboten** (bspw. Elternberatung und Elternbildung) hergestellt und neue Handlungsoptionen generiert werden.
- Mittels Weiterbildungen für Erzieherinnen gilt es auch das professionelle Handeln zu stärken, um Risiken differenzierter wahrnehmen zu können, Kinder und Eltern adäquat zu beraten oder ggf. frühpräventiv zu unterstützen.
- Im Rahmen der Multiprofessionalisierung braucht es **sozialpädagogisches Fachwissen**, welches die intensive Zusammenarbeit mit Eltern und Ämtern, Reflexion pädagogischer Prozesse und Grundhaltungen, Aufbau von Kooperationen und niedrigschwelligen Beratungs- und Begleitungsangeboten für Familien sicherstellt.

Handlungsempfehlungen:

- ➔ Eine konsequente Umsetzung der Handlungsempfehlungen aus dem ersten Schwerpunkt gewährleistet die präventive Wirkung pädagogischer Arbeit. In erster Linie braucht es eine Professionalisierung der pädagogischen Fachkräfte und die Installation ausreichender Ressourcen sowie Unterstützungssysteme.

5.2.3 Stärkung pädagogischer sowie heilpädagogischer Kompetenzen der Fachkräfte

„Inklusion [...] ist eine Innovationsaufforderung an alle Ebenen der Einrichtung – sie kann daher eine Chance zur Organisationsentwicklung sein. [...] Entscheidend für das Gelingen inklusiver Praxis ist eine intensive Kommunikation innerhalb des Teams. Die pädagogischen Fachkräfte und multiprofessionalen Teams sollen jeweils die gemeinsame Verantwortung für alle Kinder [...] übernehmen und ihre Zuständigkeiten aufgabenbezogen statt kindspezifisch aufteilen.“¹⁰⁵

„Das regelhafte Herausnehmen einzelner Kinder aus der Gruppe, die unter der Maßgabe von Eingliederungshilfe Unterstützung erhalten, ist letztlich ein Relikt eines medizinischen Modells von Behinderung. Es kann zur Ausgrenzung dieser Kinder beitragen und die Abstimmung der pädagogischen Fachkräfte erschweren. In der inklusiven Praxis sollte individuelle Unterstützung einzelner Kinder nicht auf Kosten von sozialer Einbindung gehen und die Ressource des Lernens von Kind zu Kind aktiv nutzen. Bei so verstandener gelingender Zusammenarbeit können die jeweiligen Kompetenzen der verschiedenen pädagogischen Fachkräfte allen Kindern zugutekommen; auch Abstimmungen zu diagnostischen Einschätzungen und geeignetem pädagogischen Handeln können auf diese Weise besser gelingen.“¹⁰⁶

„Paul Moor hat die Aussage geprägt, Heilpädagogik ist Pädagogik und nichts anderes.“¹⁰⁷

Aus Sicht der Projektleitung stellt sich dies wie folgt dar:

- Pädagogische sowie heilpädagogische Kompetenzen werden durch **gemeinsame Teamfortbildungen** und **Zeit für die Multiplikation** der Erkenntnisse aus einzeln besuchten Fortbildungsveranstaltungen gestärkt.
- Neben der Flexibilität im Alltag brauchen pädagogische Fachkräfte kontinuierliche Weiterbildung, um sich gemäß aktuellen wissenschaftlichen Erkenntnissen weiterzuentwickeln.
- Wenn **Multiprofessionalität**, verbunden mit Zeit für Fallberatungen und Supervision den pädagogischen Alltag prägt, werden Kompetenzen gestärkt und erweitert.

Eine Stärkung erfahren Teams dort, wo verschiedene Qualifikationen in kollegialem Austausch miteinander arbeiten und sich alle Pädagoginnen und Pädagogen für alle Kinder verantwortlich fühlen. Verschiedene Professionen bedeuten dabei nicht nur die Ergänzung von heilpädagogischen Qualifikationen. Fachpersonen der Frühförderung aus allen beruflichen Gruppen, die sich fachlich ergänzen, können sich in stetiger Kooperation weiter qualifizieren.
- Es braucht dafür gelingende Kooperationen mit Netzwerken und einem intensiven Austausch.
- Es ist notwendig, dass alle pädagogischen Fachkräfte gemeinsame Verantwortung für alle Kinder übernehmen, unabhängig vom jeweiligen Unterstützungsbedarfs.

Handlungsempfehlungen:

- ➔ Durch Professionalisierung der Pädagogischen Fachkräfte und unter Verfügbarkeit entsprechender **Ressourcen und Unterstützungssysteme** können teaminterne Prozesse Stärkung erfahren. Die Projektleitung empfiehlt die konsequente Umsetzung beschriebener Qualitätskriterien.
- ➔ Die **Heilpädagogische Zusatzqualifikation** entspricht in der aktuell gültigen Form nicht den Ansprüchen einer inklusiven Pädagogik und sollte dahingehend überarbeitet werden.

5.2.4 Vernetzung und Kooperation mit Institutionen des Gesundheitswesens sowie mit Jugend- Sozialämtern

„Inklusive Leitgedanken und Werte müssen sich auch in der Zusammenarbeit in der Einrichtung und mit externen Stellen und Fachleuten spiegeln, wenn pädagogische Fachkräfte erfolgreich kooperieren und inklusiv handeln wollen.“¹⁰⁸

Aus Sicht der Projektleitung kann die Zusammenarbeit wie folgend dargestellt vernetzt und gesichert werden:

- Grundlegend braucht es ein **gemeinsames Verständnis von Inklusion**. Dazu braucht es eine gemeinsame Auseinandersetzung mit dem Inklusionsbegriff, um die Konsequenzen einer inklusiven Pädagogik auf allen Ebenen zu klären und abzustimmen.
- Aufgrund der unterschiedlichen Sozialgesetzgebung sind Fallzuständigkeiten oft nicht klar und Verantwortlichkeiten nicht klar geregelt. Es ist an dieser Stelle die **Fallführung** zu klären, welche regelmäßige Treffen organisiert, moderiert und den Transfer zwischen Netzwerk und Praxis sicherstellt.
- **Gemeinsame Beratungsstrukturen** schaffen Kooperationszufriedenheit und können einer Exklusion entgegenwirken.
Dabei kommen Vertreter des Jugend- und Sozialamtes zusammen mit den Vertretern von Kita und Fachberatung. Es werden Positionen ausgetauscht, Verfahrensweisen abgestimmt und weiterentwickelt und gemeinsame Lösungen im Sinn einer inklusiven Betreuung gesucht.

Handlungsempfehlungen:

- ➔ Es müssen Konzepte (im Sinne des **Case Managements**) etabliert werden, welche verbindlich, ämterübergreifend Fallberatungen strukturieren und moderieren.
- ➔ Um ein gemeinsames Verständnis zu fördern, wird empfohlen, in den Sozial- und Jugendämtern landesweit **pädagogische Fachkräfte** einzusetzen.
- ➔ Zudem führen **gemeinsame professionsübergreifende Fortbildungen** zu einem gemeinsamen Verständnis von Inklusion und fördern die Qualität der Teilhabeleistungen.

5.2.5 Elternarbeit

„Der Einfluss der Familie auf die Entwicklung des Kinder wird als etwa doppelt so hoch beschrieben wie der Einfluss, den eine Krippe oder ein Kindergarten nehmen kann. Im Gelingen der Zusammenarbeit mit der Familie liegt daher eine der wichtigsten Standards, an dem sich inklusive Kindertageseinrichtungen messen müssen.“¹⁰⁹

„Um inklusive Prozesse zu ermöglichen, ist insbesondere eine gelingende Gestaltung von Erziehungspartnerschaften grundlegend, bei der sich pädagogische Fachkräfte und Eltern bzw. Bezugspersonen gleichberechtigt begegnen.

[...] Ein wesentlicher Aspekt der Zusammenarbeit mit den Eltern [...] ist die Eingewöhnung. Diese Phase ist für die Gestaltung sicherer Bindungen in der Kindertagesstätte entscheidend. Das Eingewöhnungskonzept sollte auf verschiedene Bindungstypen, spezifische Ausdrucksformen sowie familiäre und kulturelle Unterschiede eingehen und den jeweiligen Bedarfen entsprechend flexibel angepasst werden.“¹¹⁰

„(Es ist notwendig¹¹¹) Wissen und methodisches Handwerkszeug zu erwerben, um Stärken, Interessen und Entwicklungen von Kindern zu beobachten, zu dokumentieren und daraus Konsequenzen für die Gestaltung der pädagogischen Arbeit abzuleiten. Parallel werden sie fachlich beim Aufbau konstruktiver, am Wohle des Kindes orientierter Erziehungspartnerschaften mit den Eltern begleitet.“¹¹²

„Unzureichende professionelle oder materielle Bedingungen in Regeleinrichtungen bzw. inklusiven Einrichtungen, oder deren Image dürfen nicht weiterhin die Entscheidung der Eltern bestimmen oder gar zu einem freiwilligen Verzicht auf deren Entscheidungsrecht führen.“¹¹³

Aus Sicht der Projektleitung kann die Zusammenarbeit mit den Eltern durch Folgendes verbessert werden:

- Es ist eine **Willkommenskultur** in der Kindertageseinrichtung zu entwickeln, die für alle Eltern sichtbar ist.
- Pädagogische Fachkräfte benötigen die **Bereitschaft** und Fähigkeit, sich auf vielfältige Lebenswelten und Kommunikationsformen einzulassen und gegebenenfalls Unterstützungssysteme hinzu zu ziehen. Hierzu gehört die Reflexion der eigenen Verhaltensmuster in Bezug auf eine heterogene Elternschaft, ebenso das Reflektieren und Schulen von **Vorurteilsbewusstsein**. Dazu gehört unter anderem Zeit für Reflexion der eigenen Biografie und Verhaltensmuster, die Schulung von Beratungs- und Gesprächskompetenz.

109 Albers, Timm; 2012

110 Seitz, Simone; Finnern, Nina-Kathrin; 2013

111 Änderung des Verfassers

112 Viernickes, Susanne; 2009

113 Ständige Konferenz von Ausbildungsstätten der Heilpädagogik; 2012

- Eine intensive **Eingewöhnung** ermöglicht den Kindern und Eltern einen positiven Start in eine neue Umgebung und sichert eine nachhaltige Bindung.
- Wenn eine **Erziehungspartnerschaft** von Beginn an unter Berücksichtigung der vielfältigen Lebenswelten von Familien und ein **gemeinsamer positiver Blick** auf das Kind von Anfang an gelebt werden, ist eine gute Zusammenarbeit mit Eltern gesichert. Unterstützend sind hier das Early Excellence Konzept oder die Arbeit mit Portfolios.
- Die Identifikation der Kinder wie der Eltern wird durch die **Transparenz der Vielfalt** gefördert. Dafür bietet die **Fachstelle Kinderwelten** für Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung am Berliner Institut für den Situationsansatz in der INA gGmbH best practise Beispiele und Materialien zur Zusammenarbeit mit Eltern.¹¹⁴
- Mit der **Transparenz der Konzeption** der Kindertageseinrichtung wird es Eltern möglich, die pädagogische Arbeit zu verstehen und sich mit der Kita zu identifizieren. Dies wird ebenso durch eine Vielfalt an **Beteiligungsmöglichkeiten für Eltern** gesichert (z.B. über Projekte, Elterncafés oder Elternstammtische).
- Eine gelingende Zusammenarbeit mit Eltern braucht Zeit. Diese muss außerhalb der zur Verfügung stehenden Vollzeitäquivalenz berücksichtigt werden.

Handlungsempfehlungen:

- ➔ Eltern müssen über ihre Rechte und die Rechte ihrer Kinder aufgeklärt werden. Die Projektleitung empfiehlt eine **landesweite Informationskampagne zu Eltern- und Kinderrechten**.
- ➔ Im Personalschlüssel müssen **mittelbare Tätigkeiten** der pädagogischen Fachkräfte Berücksichtigung finden.
- ➔ Um die Qualität der **Zeit der Eingewöhnung** zu sichern und ihrer Bedeutung für eine nachhaltige Beziehung gerecht zu werden, ist der Personalschlüssel anzupassen.
- ➔ **Unterstützungssysteme** sind landesweit zu entwickeln oder auszubauen. So sollten Angebote wie Gemeindedolmetscherdienste, das Handlungsprogramm „Aufwachsen in sozialer Verantwortung“ (Stadt Dresden); Kinder und Familienzentren (KiFAZ Leipzig) Sachsen weit vorgehalten werden.
- ➔ Um den Bedürfnissen von Familien gerecht zu werden sind **Betreuungszeitverträge** vom bisher bestehenden Tagesbetreuungssatz auf eine Wochenbetreuungszeit zu ändern. Betreuungszeiten wären damit flexibel gestaltbarer und der Arbeitsrealität vieler Eltern entsprechender. Die größtmögliche Flexibilität würden Betreuungsverträge ohne zeitliche Einschränkung bieten.

5.2.6 Zusammenarbeit mit Grund- und Förderschulen

Das TransKiGs-Verbundprojekt zeigte deutlich auf, „dass strukturelle Bedingungen sowie eine klare und systematische Organisation der Zusammenarbeit zwischen Kitas und Grundschulen zwar notwendige, keineswegs aber ausreichende Bedingungen zur Erreichung des gesteckten Ziels sind. Eine erfolgreiche Unterstützung der kindlichen Bildungsbiografie durch die pädagogischen Professionen in Kita und Grundschule setzt die Entwicklung eines gemeinsamen Bildungsverständnisses, eine gemeinsame Bildungsphilosophie voraus.“¹¹⁵

„Wesentliche Elemente sind ein Bild vom Kind als aktivem Lerner, ein Verständnis von Bildung, das alle Kompetenzbereiche und alle Persönlichkeitsbereiche umfasst sowie ein professionelles Selbstverständnis, welches Kita und Schule als lernende und kooperierende Systeme begreift.“¹¹⁶

Die Projektleitung schätzt dazu Folgendes ein.

- Die Zusammenarbeit mit der Schule kann gesichert werden indem ein **gemeinsames Bildungsverständnis** entwickelt wird.
- Es braucht eine **Verpflichtung** der Schulen zur Kooperation und gemeinsamen Verantwortung mit den Kindertageseinrichtungen.
- Eine konsequente Umsetzung der Eckpunkte der **TransKigs**-Studie befördert eine gelingende Zusammenarbeit von Kindertageseinrichtungen und Schulen.
- Es braucht eine **nachhaltige Qualitätssicherung** der Kooperation und die Schaffung der dafür notwendigen Bedingungen.
- Eine **Unabhängige Moderation** von Kooperationstreffen sichert eine verbindliche Kooperation (z.B. über Anschwung-Initiativen).

Handlungsempfehlungen:

- ➔ Die Projektleitung empfiehlt die Bereitstellung von Ressourcen zur Unterstützung der Kommunikations- und Kooperationsprozesses zwischen Kindertageseinrichtung und Schule.
- ➔ Es muss die Nachhaltigkeit der im Projekt „Ponte“¹¹⁷ begonnenen Prozesse gesichert werden.

115 TransKiGs, 2009

116 ebd.

117 Dreier, Anette et al. (2006)

6. Material der Projektleitung

6.1 Überblick über notwendige Anpassungen in den gesetzlichen Grundlagen

Abweichungen der Modellstandorte von Regelungen folgender Rechtsvorschriften

- § 4, 5 und 7 der Sächsischen Integrationsverordnung (SächsIntegrVO)
- § 1 Abs. 2 Sächsische Qualifikationsverordnung (SächsQualiVO)

Darüber hinaus besteht für zwei Modelleinrichtungen (Kindertageseinrichtung „Hand in Hand“ in Meißen und Haus 13 der Kindertageseinrichtung „Altstadtinsel“ in Dresden) die Möglichkeit der Abweichung von Regelungen folgender Rechtsvorschriften:

- Ziffern 2.3, 2.4, 2.6 der Verwaltungsvorschrift des SMS für den Betrieb von Einrichtungen für Kinder und Jugendliche mit Behinderungen (VwVBeh)

In diesem Schreiben werden die vorgenommenen Abweichungen im Hinblick auf die Förderung inklusiver Pädagogik detailliert beleuchtet.

SächsIntegrVO:

§ 4 Anzahl der Kinder und Zusammensetzung der Gruppen:

In allen Modelleinrichtungen werden im Einzelfall individuelle und bedarfsgerechte Gruppenzusammensetzungen organisiert, um Ausgrenzungsprozessen wirksam entgegenzuwirken. Zum einen wird die Gesamt-m²-Fläche pro Etage (abzüglich der Versorgungsräume, wie Flure, Bäder...) als Bemessungsgrundlage herangezogen. Zum anderen werden dem Bedarf der Kinder entsprechend Räumlichkeiten zugeordnet.

§ 5 Personalschlüssel und personelle Besetzung:

Allen Modelleinrichtungen liegt der gesetzliche Personalschlüssel zugrunde. Für die Arbeit und den Transfer im Landesmodellprojekt steht darüber hinaus pro Modellstandort eine halbe Stelle zur Verfügung. Bei höherem (auch heilpädagogischem) Bedarf der Kinder werden weitere Personalressourcen im Einzelfall verhandelt und bewilligt. Da der Rahmen für Integration vollständig ausgeschöpft wird, wäre über die Integration hinaus die Anstellung eines Sozialpädagogen/ Sozialarbeiters für die Etablierung und Verstetigung tragender kollegialer Strukturen und zielführender Netzwerkarbeit in der Kindertageseinrichtung notwendig. Bei einer inklusiven Pädagogik tragen alle pädagogischen Fachkräfte in den Teams gemeinsam Verantwortung für alle Kinder, während die Teilhabeplanung und Multiplikation im Team in der Verantwortung der heilpädagogischen Fachkräfte verbleibt. Darüber hinaus zeigt sich in der Praxis deutlich, dass bei erhöhter Unterstützung zur Teilhabe Helferkonferenzen notwendig sind,

um dem individuellen Bedarf in der Kindertageseinrichtung zu entsprechen. Diese können vor Aufnahme des Kindes, aber auch im pädagogischen Alltag erforderlich sein und müssten durch entsprechende personelle Mittel sichergestellt werden.

§ 7 Räumliche Bedingungen und Ausstattung:

In allen Modelleinrichtungen werden alle Räume für alle Kinder genutzt. Ein Raum für differenziertes Arbeiten wird als Bereicherung beschrieben. Dieser steht allen Kindern als Rückzugsmöglichkeit zur Verfügung. *„Rückzugsmöglichkeiten [...] helfen den Kindern [dabei]¹¹⁸ selbst zu entscheiden, was gerade wichtig für sie ist.“* (Sächsischer Bildungsplan, 2011, S. 49) In diesem Zusammenhang würde die Anhebung (und statusunabhängige Angleichung) der gesetzlich vorgegebenen m²-Zahl pro Kind eine qualitative Verbesserung bedeuten und eine inklusive Pädagogik entscheidend befördern. Die Therapie findet nach Möglichkeit und medizinischer Indikation alltagsintegriert statt.

SächsQualiVO:

§ 1 Qualifikation der pädagogischen Fachkräfte für die Arbeit mit den Kindern

(2) Pädagogische Fachkräfte für Arbeit mit behinderten und von Behinderung bedrohten Kindern [...]:

Im Rahmen des Landesmodellprojektes wurden, wie bereits oben erwähnt, pro Kindertageseinrichtung Personalressourcen in Form einer halben Stelle geschaffen. Jedoch wurden keine weiteren Personalressourcen zur Verfügung gestellt, um eine verbesserte Fachkraft-Kind-Relation zu erproben. Vereinzelt wurden die Teams durch einen Sozialpädagogen (Handlungskonzept „Aufwachsen in sozialer Verantwortung“) bzw. eine Sprachberaterin (Bundesoffensive „Frühe Chancen“) in ihrer täglichen Arbeit unterstützt, um der vielfältigen Bedarfslage gerecht zu werden.

Von Absatz (2) wird dahingehend abgewichen, dass alle pädagogischen Fachkräfte eines Teams und unabhängig von ihrer fachlichen Qualifikation die Verantwortung für die Arbeit mit allen Kindern (auch für die Arbeit mit behinderten und von Behinderung bedrohten Kindern) tragen und teilen. Dies berücksichtigt und befördert die Qualität der Interaktion zwischen Pädagogin/Pädagoge und Kind, zwischen Pädagogin/Pädagoge und Pädagogin/Pädagoge und nicht zuletzt zwischen Kind und Kind, was grundsätzlich als Basis gelingender Bildungsprozesse angesehen werden kann. Unter diesem Gesichtspunkt ist die Unterscheidung in Zuständigkeiten unter den Absätzen (1) und (2) des § 1 der QualiVO auf dem Weg zu Inklusion zu hinterfragen. Die Verankerung des Inklusionsbegriffs in den entsprechenden Curricula im Bereich der frühkindlichen Bildung ist an dieser Stelle unverzichtbar.

VwVBeh:

Standort und Raumbedarf:

Bei der Verwirklichung des Rechts auf wohnortnahe Betreuung von Kindern mit heilpädagogischem Bedarf werden individuelle und im Einzelfall notwendige Lösungen außerhalb der Modelleinrichtungen im Rahmen der SächsIntegrVO ermöglicht, welche in der Konsequenz von der VwVBeh im „Standort und Raumbedarf“ abweichen. Damit wird Segregationstendenzen konkret entgegen-gewirkt.

Um innerhalb der Modellstandorte dem individuellen Bedarf gerecht werden zu können, werden Räume unterschiedlich genutzt und belegt. Die Orientierung am Sächsischen Bildungsplan liegt der Ausgestaltung des Standorts und der Nutzung der Räumlichkeiten zugrunde.

Gruppengröße:

Im Transformationsprozess (von heilpädagogischer Kindertageseinrichtung in eine inklusive Kindertageseinrichtung) wurden und werden Strukturen geöffnet und individuelle Gruppenstrukturen geschaffen. Diese orientieren sich am spezifischen Bedarf der Kinder. Die pädagogischen Fachkräfte handeln im Sinne einer inklusiven Bildung, indem die Kinder - ihren Status beibehaltend - gemeinsam mit allen Kindern spielen und lernen können. Dies gilt sowohl für Kinder nach VwVBeh, welche in Gruppen mit Kindern nach SächsKitaG betreut werden, als auch für Kinder nach SächsKitaG mit SächsIntegrVO, die in Gruppen mit Kindern nach VwVBeh betreut werden. Beispiele individueller Gruppenzusammensetzungen finden sich im Anhang der Modellstandorte Dresden und Meißen.

Damit wird den individuellen Bedarfen finanziell dreigliedrig entsprochen, jedoch allen Kindern eine gemeinsame Bildung zuteil.

Personal:

Im Rahmen der strukturellen Veränderungen zeichnet sich eine gemeinsame Verantwortung aller Fachkräfte in einem multiprofessionellen Team ab. Den Anforderungen aus der VwVBeh bezüglich der Personalausstattung in einer Kindertageseinrichtung kann generell lediglich in den Kernzeiten entsprochen werden. Außerhalb dieser sind ohnehin alle Professionen unabhängig vom Status der zu betreuenden Kinder für die Sicherung des pädagogischen Alltags verantwortlich. Hinsichtlich der zusätzlichen medizinischen und/oder therapeutischen Versorgung einzelner Kinder werden Kooperationen mit entsprechenden externen Fachkräften eingegangen.

Im Sinne einer inklusiven Pädagogik wäre unter Bezugnahme oben benannter Abweichungen eine Modifizierung der § 4, 5 und 7 (ggf. § 2 und § 6) der SächsIntegrVO sowie des § 1 (2) der Sächs-QualiVO erforderlich. Die beschriebenen Abweichungen von der VwVBeh verdeutlichen, dass die

Bildung und Erziehung aller Kinder alleine schon auf Grundlage des SächsKitaG, der SächsIntegrVO sowie der SächsQualiVO gesichert ist und somit den Forderungen nach einer gemeinsamen Bildung für alle Kinder (Art. 24 UN-BRK) entspricht. Die VwVBeh wäre damit hinfällig.

6.2. Anmerkungen der Projektleitung zur Nutzung der ICF-CY (Stand: Juli 2016)

Allgemeines

Die ICF-CY, die „internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit bei Kindern und Jugendlichen“, gewinnt in den letzten Jahren als Referenzsystem für die grundlegende Ermittlung der pädagogischen und therapeutischen Assistenz für die Praxis in der Elementarpädagogik an Bedeutung. Sie ist kein Diagnosesystem, sondern ein Rahmenkonzept, das ursprünglich für Erwachsene (ICF) von der WHO im Jahre 2001 konzipiert und später für die Zielgruppe der Kinder und Jugendlichen weiterentwickelt wurde. Insbesondere sollten auch wachstums- und entwicklungsbedingte Veränderungen adäquat abgebildet und beschrieben werden können.

Basierend auf dem biopsychosozialen Modell von Behinderung (vgl. z.B. Weiner, 2001) wird der Begriff der Behinderung nicht nur auf die einzelne Person bezogen, die infolge einer Krankheit, eines Traumas oder eines anderen Gesundheitsproblems auftritt. Der Behinderungsbegriff wird hier viel breiter betrachtet, indem das gesamte soziale und gesellschaftliche Umfeld der betreffenden Person als komplexes Bedingungsgefüge einbezogen wird.

Teilhabebegriff

In diesem Zusammenhang spielt der Teilhabebegriff die entscheidende Rolle. Ausgehend von den UN-Konventionen zu den Kinderrechten (1990) und den Behindertenrechten (2008) haben alle Menschen das Recht auf die gleichberechtigte Teilhabe in allen Lebensbereichen. Mit dem Begriff der Teilhabe bzw. der Partizipation hängt die Anschlussfähigkeit eines Menschen in seinem sozialen Umfeld eng zusammen. Ist es dem Menschen möglich, in seiner aktuellen Situation möglich, am Leben teilzuhaben, teilzunehmen und ebenso Teilgabe leisten zu können (vgl. Dörner, 2007), um sich auch als selbstwirksam begreifen und auf gleicher Augenhöhe agieren zu können? Die ICF-CF fragt gezielt nach der Aktivität und Partizipation eines Kindes in seiner jeweiligen Lebenssituation und den individuellen Anschlussfähigkeiten im sozialen Gefüge. Für die pädagogischen Fachkräfte ergeben sich damit gezielte Anhaltspunkte für die tägliche pädagogische Arbeit im Kita-Alltag, da die individuellen Problemlagen besondere Berücksichtigung finden und daraus die Förderziele resultieren.

Hinweise zur Nutzung der ICF-CY

Die Arbeit mit der ICF-CY ermöglicht es, die Bedarfe von Kindern und Jugendlichen im Kontext ihrer individuellen Entwicklungsverläufe und damit verbundenen altersabhängigen Bedürfnissen festzustellen und zu beschreiben. Für die Beantragung von Geldern im Bereich der Eingliederungshilfe ist sie dabei gut geeignet. Die Teilhabebeeinträchtigungen des einzelnen Kindes können dabei individuell – auch von der medizinischen Diagnose unabhängig – beschrieben werden. Nicht in der Diagnose alleine müssen Teilhabebeeinträchtigungen begründet liegen, sondern sie können auch durch das System, in diesem Fall die Kita, mitverursacht, verstärkt oder erst sichtbar werden (erweiterter Behinderungsbegriff). Das wiederum sensibilisiert pädagogische Fachkräfte ganz gezielt für ihre eigenen Aufgabenbereiche und den eigenen pädagogischen Handlungsspielraum. Der ressourcenorientierte Blick beschränkt sich dabei nicht nur auf das Kind, sondern bezieht auch das System mit ein. Erfahrungen der pädagogischen Fachkräfte weisen eindrücklich darauf hin, dass auch die ICF-CY – neben anderen Beobachtungsverfahren wie z.B. den Bildungs- und Lerngeschichten (Leu et al., 2007) – mit ihrem ressourcenorientierten Blick sehr gewinnbringend für die Kommunikation mit den Eltern ist, da neben der Beschreibung von Teilhabebeeinträchtigungen auch gezielt individuelle Anschlussmöglichkeiten herausgestellt werden.

Im Hinblick auf den grundlegenden Perspektivwechsel im Inklusionsprozess, der auf einem positiven, ressourcenorientierten Blick auf das Kind basiert, bietet die ICF-CY hier Unterstützungspotential. Die ICF-CY ist als ein teilhabeorientiertes Beobachtungsinstrument zu verstehen, das allerdings kein Verfahren ersetzt, das wie die Bildungs- und Lerngeschichten konkret an den Kompetenzen und Stärken des Kindes ansetzt und dabei die individuellen Lerndispositionen so gezielt in den Blick nimmt.

Die ICF-CY benutzt eine einheitliche, professionsübergreifende klare Sprache, die die Fallbewertung durch das Sozialamt erleichtert. Im Verwaltungsverfahren ist das Instrument transparent und erlaubt eine gute Überprüfbarkeit der Ziele. Durch die klare Beschreibung der Problemlagen verbessert sich die Kommunikation zwischen der Kita und den Bewilligungsbehörden. Auch benötigt man nur noch einen Bericht und nicht wie derzeit noch überwiegend üblich Förderplan und Entwicklungsbericht.

Für pädagogische Fachkräfte bedeutet die Einarbeitung in die ICF-CY einen großen zeitlichen Mehraufwand. Da die ICF-CY eine ganz andere Sicht auf das Kind und seine Entwicklung verfolgt, benötigen Pädagogen hierfür Zeit, aber auch Raum zum Üben und Erfahrungsaustausch, um das Klassifikationssystem fachlich fundiert und den individuellen Bedürfnissen des jeweiligen Kindes entsprechend sicher anwenden zu können. Für die Nutzung günstig wäre überdies eine digitale Version, die derzeit leider nicht zur Verfügung steht.

Auch im Rahmen des Sächsischen Landesmodellprojektes „Inklusion in Kindertageseinrichtungen – Eine Kita für alle“ wurde dieses Instrument diskutiert und zur Anwendung gebracht. Der Modellstandort in Frankenberg arbeitet erfolgreich mit dem Referenzsystem. Die WHO hat keinen verbindlichen Umset-

zungszeitraum für die ICF-CY im Bereich der Eingliederungshilfe festgelegt, so dass die Nutzung nur empfohlen wird, jedoch auf freiwilliger Basis erfolgt. In einigen Landkreisen und kreisfreien Städten findet die ICF-CY wenig Beachtung, in anderen Regionen jedoch ist die verbindliche Nutzung zur Beantragung von Eingliederungshilfe schon beschlossen worden. Eine einheitliche Lösung wäre hier sehr wünschenswert.

6.3 Sächsischer Bildungsplan als Grundlage inklusiven pädagogischen Handelns in der Kita

Inklusion fordert die Teilhabe aller Menschen in ihren sozialen Bezügen und ihrem sozialen Umfeld. Im Kontext der Frühpädagogik zielt diese Perspektive auf die Individualität eines jeden Kindes und seine persönlichen Voraussetzungen und schließt damit grundlegende Aspekte des Prinzips Inklusion ein. Gleichberechtigte Teilhabe und soziale Anschlussfähigkeit können nur dann gelingen, wenn Kinder in ihrer Vielfalt wahrgenommen werden und in einer natürlichen und kindgerechten Umgebung aufwachsen dürfen. Der Sächsische Bildungsplan setzt genau hier an.

„Das Bildungsverständnis, das diesem Leitfaden für pädagogische Fachkräfte zugrunde liegt, erkennt das kindliche Wissen und Können an und misst ihnen einen hohen Stellenwert bei. [...] Wie Kinder Probleme lösen, hängt davon ab, welche Möglichkeiten ihnen dabei zur Verfügung stehen. Diese ergeben sich zu einem großen Teil aus den Erfahrungen, die sie in ihrem sozialen Umfeld und ihrem Alltag machen. Der Blick hat sich in diesem Zusammenhang weniger auf vermeintliche Defizite oder Mängel zu richten als auf die Wertschätzung der Vielfalt individueller Lernwege von Kindern.“ (Sächsischer Bildungsplan, 2011, S. 21f.)

Aus dem neuen Bildungsverständnis und dem damit verbundenen Bild vom aktiven Kind resultiert ein Perspektivwechsel mit neuen Anforderungen an das alltägliche pädagogische Handeln. Sowohl der Blick auf das Kind als auch die Rolle der pädagogischen Fachkräfte wandeln sich. Inklusiv Pädagogik für die Kindertageseinrichtungen zu denken heißt, Teilhabechancen und Entfaltungsmöglichkeiten für alle Kinder in den Blick zu nehmen. Eine Pädagogik der Achtsamkeit hat den genannten grundlegenden Perspektivwechsel zur Folge: das kompetente Kind, das sich nach seinem Tempo und seinen individuellen Themen die Welt aneignet. Daraus resultiert die Frage, welche Unterstützungen es dazu von außen benötigt. Neben den anderen Kindern braucht es hier zugewandte und kompetente PädagogInnen, die Bedürfnisse erkennen, Unterstützung gewährleisten und Anregungen anbieten. Aber auch externe Partner sind hier notwendig bzw. können notwendig werden, wenn es z.B. um diagnostische Verfahren oder fachspezifische

Fragestellungen geht. Hier sind ärztliche, therapeutische, psychologische und sozialpädagogische Unterstützungsleistungen zu nennen. Pädagogische Fachkräfte werden als Entwicklungsbegleiter gesehen, die stets im Auge behalten, wo ein Kind steht und welche Unterstützung es dabei braucht. Förderbedarf besteht dabei bei allen Kindern in unterschiedlichem Ausmaß. Der Begriff der Förderung bezieht sich nicht mehr nur auf eine rein medizinische Dimension, die die Defizitbearbeitung fokussiert. Vielmehr wird Förderung auch unter dem Aspekt der Bildungsbegleitung aller Kinder in ihrem sozialen Kontext in der Kita verstanden. Der Förderungsbegriff wird damit vom Begriff der Behinderung losgelöst betrachtet und bezieht sich – unter Fokussierung der Teilhabechancen von Kindern – auf die aktuellen Bedürfnisse von Kindern, die immer im Kontext ihrer jeweiligen Lebenssituation zu betrachten sind. Hier stehen pädagogische Fachkräfte vor konkreten Herausforderungen, wie z.B. der Erkrankung eines Elternteils, fehlenden Sprachkenntnissen, traumatischen Erfahrungen, finanziellen Misereen, etc. Mit all diesen Lebensbedingungen sind pädagogische Fachkräfte heute konfrontiert und stehen vor der Aufgabe, diese Vielfalt anzunehmen, wertzuschätzen und mit den Kindern gemeinsam zu leben.

Die Arbeit nach dem Sächsischen Bildungsplan bietet dabei die Grundlage für eine an inklusiven Werten und Elementen orientierte Pädagogik. Vor allem im Bereich der sog. „Kontexte“ (Kapitel 3 des Sächsischen Bildungsplanes) finden sich wertvolle Hinweise für eine pädagogische Arbeit, die sich auf **a l l e** Kinder einstellt. Nachfolgend werden einige wichtige Inhalte des Bildungsplanes exemplarisch aufgegriffen und in Beziehung zum Inklusionsgedanken gesetzt.

Welche inklusiven Elemente birgt der Sächsische Bildungsplan?

Vielfalt

Bei der Frage nach inklusiven Elementen im Bildungsplan ist an erster Stelle die **Vielfalt** zu nennen, die mit der Berücksichtigung vielfältiger Lebenswelten aufgegriffen wird. Die veränderten gesellschaftlichen Bedingungen und Familienkontexte haben zu einer veränderten Kindheit geführt, die die Frage nach gleichberechtigter Teilhabe in den Vordergrund des pädagogischen Alltags stellt. *„Kinder wachsen heute unter sehr unterschiedlichen Bedingungen auf. Vielfalt und Heterogenität müssen deshalb stärker denn je in den Fokus der Aufmerksamkeit rücken. Krippen, Kindergärten, Horte und Kindertagespflegestellen sollen sich zu Orten entwickeln, an denen alle Kinder Gelegenheit haben, Anerkennung und Lerngelegenheiten zu finden und gleichberechtigt an allen Prozessen im Alltag beteiligt zu sein.“* (Sächsischer Bildungsplan, 2011:12)

Die Vielfalt der Kinder wird als Normalität anerkannt. Gleichzeitig wird betont, dass den daraus resultierenden Unterschieden in der individuellen kindlichen Entwicklung so begegnet werden muss, dass alle Kinder in ihrer Entwicklung positiv gefördert werden. Ein ressourcenorientierter Blick auf jedes Kind ist dabei

unerlässlich. „*Kindertageseinrichtungen werden mit der bestehenden Heterogenität der Entwicklungsvoraussetzungen und Lebensorientierungen konfrontiert und müssen sich damit in einer sozial produktiven, entwicklungsfördernden Weise auseinandersetzen.*“ (Sächsischer Bildungsplan, 2011:18f.)

Sich mit Vielfalt und Heterogenität in einer förderlichen Weise auseinanderzusetzen erfordert eine Entwicklungskultur in Kindertageseinrichtungen, die nicht nur von allen mitgetragen werden muss, sondern auch eines langwierigen und kontinuierlichen Auseinandersetzungsprozesses mit den eigenen Werten, der eigenen Biographie und den eigenen Lebensvorstellungen bedarf. Dies braucht Mut und Willen zur Veränderung, einen Anstoß von außen und eine Kommunikationskultur im Team, die die Gegebenheiten, Bedarfe und Anforderungen stetig reflektiert und sich lösungsorientiert mit ihnen auseinandersetzt. Qualifizierungsmaßnahmen sind hier unerlässlich. Eine Unterstützung von außen ist zusätzlich überaus hilfreich und wird besonders von Leitungskräften als äußerst gewinnbringend eingestuft.

Doch wie gehen Kinder mit Vielfalt um? Diese Frage wurde im Handlungsforschungsprojekt näher beleuchtet und von Prof. Rabe-Kleberg anhand von kindlichen Interaktionen ausgewertet. Die Interpretationen der kindlichen Verhaltensweisen betonten die hohe Bedeutung von Beobachtungen für die pädagogische Praxis. Erst die eingehende Beobachtung von Kindern und ihrem interagierenden Verhalten ermögliche Rückschlüsse auf ihre sozialen Fähigkeiten und erste Antworten auf die Frage, wie Kinder auf Vielfalt reagieren. Die zahlreichen Beispiele zeigten, dass Kinder wie Erwachsene auch unterschiedliche Rollen und Machtpositionen einnehmen und dabei grundsätzlich bestrebt sind, ihre eigene Position zu sichern. Unter inklusiven Bedingungen erscheint es deshalb umso bedeutender, dass Pädagogen professionell beobachten und mit Kindern Situationen diskutieren, in denen Ausgrenzungsprozesse stattfinden. Ziel muss es sein, mit Kindern gemeinsam nachzuvollziehen, warum einige Kinder diese oder jene Verhaltensweise zeigten und dass bspw. bestimmte Regeln nicht für alle Kinder gelten, andere aber doch. Denn v.a. durch diese von den Pädagogen initiierte Differenzierungsleistung könnten Kinder Sicherheit im vielfältigen Miteinander erlangen.

Alle Modellstandorte haben in ihrem Team einen individuellen Weg hin zu einer inklusiven Pädagogik beschritten. Inklusion ist als gesellschaftliches Prinzip derart vielschichtig, dass eine breit angelegte inhaltliche Auseinandersetzung mit den damit verbundenen Dimensionen unerlässlich ist. Inklusion schließt *a l l e* ein, meint *a l l e* und begreift Vielfalt als Normalität. Ein erster Schritt hin zur Begriffsklärung zielte darauf ab, sich mit den eigenen Normalitätsvorstellungen zu befassen. Was ist für mich normal? Wie normal bin eigentlich ich selbst? Welche Anteile in mir werden von anderen als nicht normal gewertet? Wo habe ich selbst Vorbehalte anderen gegenüber und warum? Wie kann ich diese überwinden? Wer ist für mich anders? Was macht Andersartigkeit mit mir? Wo sind meine Grenzen? Kann ich diese benennen?

Traue ich mich, diese Grenzen im Team offenzulegen? Schon der Blick auf die angeführten Reflexionsfragen verdeutlicht, wie bedeutsam die Auseinandersetzung mit den eigenen Vorstellungen, Vorurteilen und Werten ist, um sich einer vielfältigen und bunten Welt in einem verantwortungsvollen Umgang stellen zu können. Hierfür Zeit in der Kita zur Verfügung zu stellen, ist dringend erforderlich.

Partizipation

Neben der Vielfalt ist ein zentrales Thema im Sächsischen Bildungsplan die **Partizipation**, die Beteiligung von Kindern im Kita-Alltag. Der Beteiligung wird deshalb ein so großer Stellenwert beigemessen, da sie grundlegend für die Entwicklung eines gemeinsamen Demokratieverständnisses und damit die Basis unseres gesellschaftlichen Zusammenlebens und Miteinanders ist. Mit dem Begriff der Partizipation wird häufig nur die Teilhabe verknüpft. Partizipation kann jedoch nur dann umfänglich erfasst werden, wenn ihre verschiedenen Seiten berücksichtigt werden: Teilhabe, Teilnahme und Teilgabe. *„Teilgabe meint, dass jedes Mitglied einer Gesellschaft seinen Beitrag zur Gestaltung des gesellschaftlichen Miteinanders in allen Fragen, die sein Leben betreffen, leisten kann. Teilnahme ist dagegen der Anspruch, bei der Verteilung des sogenannten großen Kuchens seinen Teil abzukriegen.“* (Gronemeyer, 2002, S. 79).

In einer Kita für **a l l e** treffen unterschiedlichste Kinder aufeinander. Umso wichtiger ist es, sich hier mit den Teilhabe- und Teilgabechancen **a l l e r** Kinder auseinanderzusetzen und danach zu fragen, wie Anschlussmöglichkeiten für alle Kinder geschaffen werden können. Für Kinder ist es wichtig, nicht nur Teil der Gemeinschaft zu sein und von ihr etwas zurückzubekommen, sondern auch, der Gemeinschaft etwas geben zu können, auf gleicher Augenhöhe agieren zu können. Das ist möglich, wenn Kinder in vielfältige Interaktionen mit anderen Kindern eingebunden sind. Bildungsprozesse sind immer in Interaktionen und Beziehungen eingebettet, die umso vielfältiger und anregender sind, je unterschiedlicher die Kinder selbst sind. Auch die Erfahrungen aus den Modellstandorten bestätigen dies. Insbesondere bei Kindern mit Beeinträchtigungen wird deutlich, dass sie dringend Erfahrungen und Kontakte mit anderen Kindern brauchen, die mit ihnen – in vielfältiger Weise – in Interaktion treten können.

„Nur das Kind selbst kann lernen. [...] Deshalb benötigt jedes Kind Gelegenheiten, mit allem, was die Kultur und das Zusammenleben ausmacht, in Berührung zu kommen, um sich sein Bild von der Welt zu konstruieren und im Dialog mit anderen abgleichen zu können (vgl. Piaget 2003). Jedes Kind ist ein Individuum, das eine ganz eigene Weltsicht hat und seine individuelle Identität ausprägt, die mehr ist als die Zugehörigkeit zu einem Altersjahrgang, einer Gruppe von Menschen mit besonderen Merkmalen wie Behinderung, Geschlecht, Ethnizität usw. Jedes Kind ist einmalig und aus diesem Grund besonders. Deshalb benötigt jedes Kind bestimmte, individuelle Unterstützungsleistungen zur Entfaltung seiner Potentiale

im Miteinander. Das setzt jedoch voraus, dass diese Potentiale erkannt, wertgeschätzt und nutzbar gemacht werden.“ (Sächsischer Bildungsplan, 2011:16)

Auch die Rolle der (heil)pädagogischen Fachkräfte ändert sich hier, da ihre Rolle weniger anleitend, vorgebend und trainierend ist und sie stattdessen mehr beobachten und unterstützen. Die Kinder selbst interagieren in diesen heterogenen Settings deutlich mehr miteinander als in homogenen Gruppen.

Im Modellprojekt wurde danach gefragt, wie Kinder im Kita-Alltag Partizipation erleben und erfahren und wo Beteiligungsprozesse verstärkt werden können. Insbesondere bei Kindern mit besonderen Verhaltensweisen zeigen sich große Verbesserungen, wenn sie sich eingebunden fühlen und – trotz aller Herausforderungen – eine grundsätzlich wertschätzende Atmosphäre vorfinden. Die Erfahrung, Verantwortung für sein eigenes Handeln zu übernehmen und dabei Rücksicht auf andere zu nehmen, ist dabei für Kinder genauso wichtig, wie die Erfahrung, dass man selbst in seiner Individualität berücksichtigt und wertgeschätzt wird.

„Um Teilhabe und Integration zu ermöglichen und ein positives Bildungsklima herzustellen, sollten diese wechselseitigen Beziehungen auf Vertrauen, Respekt und Anerkennung basieren. Zur Förderung der kindlichen Partizipation ist es oft notwendig, in Entscheidungsprozessen den Kindern mehr zuzutrauen, als von ihnen erwartet wird, damit sie an ihren Aufgaben wachsen können. Ebenso ist für Erzieher/innen eine Haltung des Vertrauens in die eigenen Fähigkeiten wichtig, damit sie bereit sind, sich in dialogischen Bildungserfahrungen mit Neuem und Unbekanntem auseinanderzusetzen und den Kindern Freiräume für Selbsterfahrungen und Mitwirkung zu ermöglichen.“ (Sächsischer Bildungsplan, 2011, S. 20)

Dies stellt hohe Anforderungen an die pädagogischen Fachkräfte und ihren Umgang mit den Kindern. Eine wertschätzenden Grundhaltung sowie eine Kommunikation auf Augenhöhe sind hierbei essentiell.

Zusammenarbeit mit Müttern und Vätern

Will man Inklusion leben, so ist es entscheidend, alle mitzunehmen. Neben dem Team und den Kindern sind das die Familien selbst. Der **Zusammenarbeit mit Müttern und Vätern** widmet der Sächsische Bildungsplan ein eigenes Unterkapitel. Familien zeigen sich heute mit wesentlich vielfältigeren Lebensentwürfen als noch vor einigen Jahren. Auch hier ändern sich unsere Normalitätsvorstellungen und erfordern von uns ein neues Verständnis von und für Familien. Unsere Gesellschaft unterliegt starken Wandlungen, die Unsicherheiten bei Menschen hervorrufen können.

„Familien sind heute mit Herausforderungen konfrontiert, die so vielschichtig und komplex sind, dass sie kaum mehr alleine zu bewältigen sind. Eltern stehen, anders als jede Generation vor ihnen, unter einem enormen Erziehungsdruck.“ (Tschöpe-Scheffler, 2006:22)

All das führt zu neuen Aufgaben und Herausforderungen im Kita-Alltag, die nur über die Stärkung des Miteinanders aufgefangen werden können. *„Familien und Kinder sind aufgrund von Wandlungstendenzen in der Gesellschaft mit ständig neuen Anforderungen konfrontiert. Schwierigkeiten in unterschiedlichen Lebenssituationen wie z.B. Beziehungsstörungen in der Familie, Arbeitslosigkeit, Armut, ungünstige Wohnbedingungen, Pflege von Familienangehörigen und/oder mangelnde Einbindung in das soziale Umfeld sind familiäre Belastungspotenziale, die in vielen Fällen den Einbezug sozialpädagogischer Prävention und Unterstützung erfordern. Der außerfamiliären Kinderbetreuung werden aus diesem Grund verstärkt begleitende, entlastende, präventive und kompensatorische Aufgaben zugewiesen. [...] Die Offenheit der Mütter und Väter und die Öffnung der pädagogischen Fachkräfte hin zur Familie in ihrer Vielgestaltigkeit sind ideale Voraussetzungen, ein 'Haus des Lernens' für alle zu gestalten. Gesprächspartner/innen, die die kindliche Entwicklung und damit zusammenhängende Fragen beschäftigen, lassen sich in einer Kindertageseinrichtung leicht finden. Für eine gelingende Zusammenarbeit ist darüber hinaus eine dialogische Grundhaltung nötig, um die Unterstützung kindlicher Bildungsprozesses als gemeinsame Aufgabe zu begreifen.“ (Sächsischer Bildungsplan, 2011, S. 157.)*

Der Begriff der Erziehungspartnerschaft stellt die Kooperation in den Fokus und betont eine Zusammenarbeit von Eltern und pädagogischen Fachkräften, bei der sich individuelle Kompetenzen möglichst optimal zum Wohle des Kindes und seiner persönlichen Entwicklung ergänzen. Damit unterscheidet sich die Erziehungspartnerschaft von der herkömmlichen Elternarbeit vor allem auch durch einen veränderten Blick auf Eltern, der die Ressourcen in den Vordergrund rückt und sich weniger auf etwaige Defizite fokussiert (vgl. Vorholz & Mienert, 2007). Hier zeigt sich das inklusive, ressourcenorientierte Grundverständnis. Auch kann es im Rahmen der Erziehungspartnerschaft nicht darum gehen, Eltern zu erziehen und ihnen – von den eigenen Wertvorstellungen ausgehend – nahezu legen, was gut für sie und ihre Kinder ist (Mienert & Vorholz, 2008:4). In Zeiten, in denen Menschen ihr Leben individueller denn je gestalten können und wollen, wird auch in immer mehr Bereichen der Gesellschaft Teilhabe und Partizipation eingefordert. Die Kita ist einer dieser Bereiche, in denen Eltern gesehen, geschätzt und einbezogen werden wollen. Im Vordergrund steht dabei – unabhängig von den eigenen Lebenskonzepten – der Blick auf das Kind. Denn mit dem gemeinsamen Blick auf das Kind wird das Ziel deutlich: dem Kind bestmögliche Entwicklungschancen für ein gesundes Gedeihen und Aufwachsen im Rahmen seiner Möglichkeiten geben. *„Bildlich gesprochen handelt es sich bei diesem Perspektivwechsel um einen relativ kurzen Weg: fort vom frontalen Blick auf die Eltern, hin zum Schulterschluss mit den Eltern.“ (Mienert & Vorholz, 2008:8).*

Wie in allen Kindertageseinrichtungen nimmt die Zusammenarbeit mit den Eltern auch in den Modellstandorten eine wichtige Rolle ein. Im Laufe des Projektes haben die Projektakteure ihre Zusammenarbeit mit den Eltern jedoch nochmals intensiviert, um diese auf dem inklusiven Weg mitzunehmen und dadurch Änderungsprozesse durch eine erhöhte Transparenz zu erleichtern. Gerade im Hinblick auf inklusive Grundwerte ist die Bedeutung einer Erziehungspartnerschaft herauszustellen, da alle Akteure in den Blick genommen werden. Dies leisten zu können, erfordert von den pädagogischen Fachkräften und der Kita-Leitung Zeit und Einfühlungsvermögen. Gerade im Hinblick auf Inklusion können Ängste auftreten, da unsere Normalitätsvorstellungen in Frage gestellt werden. Immer wieder wurde berichtet, dass Eltern Sorge haben, ihr Kind könne benachteiligt werden, wenn sie mit Kindern mit erhöhtem Förderbedarf den Kitaalltag verbringen. Eine offene Haltung der PädagogInnen, die diese Sorgen und Ängste annimmt, jedoch auch einen Zugang zu den Chancen und Bereicherungen einer heterogenen Gesellschaft eröffnet, ist hier hilfreich. Denn wie beim Team führen auch bei Eltern Veränderungen zu zumindest – vorübergehenden – Irritationen, Nachfragen oder Sorgen. Die Auswertung der Elternbefragung von Prof. Rabe-Kleberg enthält vielfältige Empfehlungen und Hinweise, wie Eltern auf dem Weg zur Inklusion gut mitgenommen werden können.

Nach Einführung des Sächsischen Bildungsplans wurde mit dem Sächsischen Bildungscurriculum eine breit angelegte Qualifizierungsoffensive gestartet. Dennoch zeigen die Erfahrungen aus der Praxis sowie die Blicke in die Praxis, dass seine Inhalte noch nicht flächendeckend umgesetzt werden. Zwar kann vielerorts von der Umsetzung der Bildungsbereiche die Rede sein, jedoch häufig nicht unter konsequenter Beachtung der Leitbegriffe, die klar die Berücksichtigung der kindlichen Bedürfnisse fokussieren und damit eine andere pädagogische Perspektive erfordern. Auch die Grundlagen des Sächsischen Bildungsplanes mit dem ihm zugrunde liegenden Bildungsverständnis bestimmen noch nicht überall die pädagogische Arbeit der sächsischen Kindertageseinrichtungen. Ein Grund hierfür mag in den knappen Zeitressourcen liegen, die kaum Raum für eine ausreichende Beobachtung und Dokumentation bieten. Hier ist es leichter, Abläufe weiter wie bisher üblich zu gestalten als immer wieder neu anzusetzen und sich bewusst auf Neues einzulassen, da das Zeit kostet. Um jedoch individuell auf Kinder eingehen und Inklusion umsetzen und leben zu können, sind zeitliche Ressourcen unerlässlich. Auf dem Weg zur Inklusion erfahren die Grundsätze einer bedürfnisorientierten Pädagogik sozusagen eine nochmalige Stärkung. Hierfür den notwendigen zeitlichen Rahmen zu gewähren, indem mittelbare Tätigkeiten bei der Berücksichtigung des Betreuungsschlüssels Berücksichtigung finden, ist dringend erforderlich.

In diesem Zuge wäre auch die Qualifizierung heilpädagogischer Fachkräfte nach dem Sächsischen Bildungsplan äußerst sinnvoll.

6.4 Ergebnispapier der Projektleitung zu den Veranstaltungen in den Gebietskörperschaften

Nachfolgend werden die Ergebnisse der seit Herbst 2015 stattgefundenen Informationsveranstaltungen zur Inklusion in Kindertageseinrichtungen in den Gebietskörperschaften aus Sicht der Projektleitung zusammenfassend dargelegt. Über die Fachberatungen der Jugendämter bot die Projektleitung an, sich mit Akteuren aus den Kindertageseinrichtungen selbst oder mit Vertretern der Sozial-, Jugend- und Gesundheitsämter zu einem gemeinsamen Termin zu treffen. Das Interesse am Thema „Inklusion in Kitas“ war höchst unterschiedlich ausgeprägt, jedoch fand in über 85% der Gebietskörperschaften eine Veranstaltung statt.

Ziel der Veranstaltungen war es, die Arbeit, den Verlauf und die Ergebnisse des Landesmodellprojektes vorzustellen und die Zuhörer für das Thema Inklusion in Kitas weiter zu sensibilisieren sowie den Inklusionsbegriff zu präzisieren. Die Öffentlichkeitsarbeit wurde in diesem Rahmen zum Projektende hin intensiviert. Zur Annäherung an das Thema Inklusion fand eine inhaltliche Einführung durch die Projektleitung statt. Der Fokus lag hier auf den 17 Thesen zur Inklusion nach Frau Prof. Rabe-Kleberg, wobei der theoretische Input stets durch Berichte aus der Praxis ergänzt wurde. Über den Bericht der praktischen Erfahrungen sollte eine kritische Auseinandersetzung mit dem Anspruch und den Chancen einer inklusiven Kita initiiert und zu Diskussionen angeregt werden. Auch sollte das Thema Inklusion über die Stimmen aus der Verwaltungs- und Kitapraxis aus Sicht der verschiedenen Handlungsebenen betrachtet werden, um notwendige Veränderungsmaßnahmen beschreiben und an die entsprechenden Verantwortlichen weitergeben zu können. Auch hier wurde deutlich, wie wichtig ein konstruktiver Austausch zwischen Ämtern und Kindertageseinrichtungen ist. Die Projektleitung nahm hier eine vermittelnde Rolle ein.

Die VertreterInnen der Modellstandorte berichteten eindrücklich über ihre Erfahrungen, welche sie auf dem Weg zu einer inklusiven Kita sammeln konnten. Der dazu notwendige Perspektivwechsel stellte einen wichtigen Baustein des Gelingens dar. Nicht mehr auf die Defizite, sondern auf die Ressourcen und Fähigkeiten eines Kindes zu schauen, war dabei der entscheidende Punkt. Alle Modellstandorte haben im Laufe ihres Entwicklungsprozesses möglichst viele Beteiligte in den Gestaltungsprozess mit eingebunden: die Kinder, das pädagogische Team, die Eltern, den Träger der Einrichtung, AmtsvertreterInnen sowie weitere Netzwerkpartner aus anderen Einrichtungen. Dabei wurde auf den hohen Zeitaufwand hingewiesen, den Teamprozesse, Elternarbeit, Dokumentation und Netzwerkarbeit binden. Die Berichte aus der Praxis wurden in den anschließenden Diskussionen sowohl kritisch hinterfragt, als auch anerkennend gelobt. Der selbstkritische Blick auf die Praxis der Inklusion, das permanente Reflektieren der gelebten Vielfalt und letztendlich die Frage der Anschlussfähigkeit der Kinder in inklusiv arbeitenden Einrichtungen waren wichtige Themen.

Als Resümee kann festgehalten werden, dass ein hoher Informationsbedarf sowohl bei Vertretern der Ämter als auch bei pädagogischen Fachkräften besteht. Gerade hinsichtlich der begrifflichen Abgrenzung der Inklusion von der Integration zeigten sich Unstimmigkeiten und Unsicherheiten. Auch die Vielschichtigkeit des Inklusionsbegriffs mit seinen Heterogenitätsdimensionen wurde vielfach diskutiert. In allen öffentlichkeitswirksamen Veranstaltungen während der Projektlaufzeit bestätigten sich diese Rückmeldungen aus der Praxis.

Immer wieder wurde auf die Bedeutung der **Eltern als wichtige Interaktionspartner** hingewiesen, die auf dem Weg zur Inklusion mitgenommen werden und eingebunden sein müssen. Als wichtige Akteure der frühkindlichen Bildung müssen sie für einen inklusiven Ansatz geöffnet werden und wären damit in der Lage, sich dafür verstärkt in der Öffentlichkeit einzusetzen.

Die Erfahrungsberichte der pädagogischen Fachkräfte konnten bei allen Veranstaltungen überzeugen und zeigten, dass insbesondere der **Bedarf an gelingender praktisch gelebter inklusiver Pädagogik** immens hoch ist. Auch die weitreichenden Auswirkungen und Konsequenzen, die eine inklusive Pädagogik auf Teams hat, konnten gut transportiert werden.

Die **offene, kindorientierte Arbeit** wurde vielfach als hilfreiche Grundlage zur Umsetzung der Inklusion angesehen. Vor allem das richtige Tempo mit ausreichend Verschnaufpausen für alle Beteiligten sowie kontinuierliche positive Rückmeldungen untereinander wurden als wichtige Gelingensfaktoren genannt.

Als hinderlich für eine Verstetigung der inklusiven Betreuung wurden die verschiedenen Verfahrenswege in den Kommunen bei der Bewilligung der Eingliederungshilfe genannt. Eine landesweite **Vereinheitlichung der Beantragung der Eingliederungshilfe** wäre hier dringend angezeigt. Die Bearbeitungszeiten variieren beträchtlich. Während in einigen Gebietskörperschaften Gelder schon nach zwei bis drei Wochen bewilligt werden, vergehen in anderen mehrere Monate (von bis zu 9 Monaten war die Rede), bis die Kita Ressourcen für die aktive Unterstützung eines Kindes mit erhöhtem Förderbedarf erhält, das bereits in der Kita betreut wird. Will man, dass sich mehr Kitas für die Inklusion öffnen, so muss die **Eingliederungshilfe als rasche finanzielle Unterstützung** gewährleistet sein. Vielfach wurde der Wunsch nach einem **Orientierungsleitfaden zur Beantragung von Eingliederungshilfe** geäußert. Zum Teil besteht ein großes Informationsdefizit hinsichtlich der Möglichkeiten, wie Kinder mit besonderen Bedarfen aufgenommen werden können bzw. welche Verfahrenswege einzuschlagen sind.

Die Unterschiede in den Gebietskörperschaften zeigen sich nicht nur in den deutlich divergierenden Bearbeitungszeiten, sondern auch in folgenden, von der Praxis an die Projektleitung übermittelten Diskussionspunkten:

- Diagnostik (z.T. Forderung einer erneuten Diagnostik für die Verlängerung von Eingliederungshilfe)
- Integrationsstatus (Kinder, die einen Integrationsstatus in der Kita hatten, verlieren diesen mit Schuleintritt)

- uneinheitliche Dokumentationsverfahren (z.B. Nutzung der ICF-CY)
- 1-zu-1-Betreuung (in einigen Landkreisen wird diese generell nicht bewilligt bzw. nur in absoluten Ausnahmefällen)
- nur in Ausnahmefällen Finanzierung von Integration und Frühförderung parallel, obwohl häufig der Bedarf beider Leistungen besteht (erschwert die Kooperation zwischen Kitas und Frühförderung); Eltern müssen sich für eine Leistung entscheiden
- durch das Jugendamt finanzierte Betreuungszeiten für Kinder deren Eltern nicht berufstätig sind variieren (häufig werden nur vier Stunden finanziert)
- Vermittlung durch Sozialamt sehr unterschiedlich; meist inklusive Betreuung erst auf Wunsch der Eltern möglich (z.T. erst durch Unterstützung eines Anwalts)
- Kooperation mit den Jugendämtern wegen „Hilfen zur Erziehung“ höchst unterschiedlich
- nur z.T. übergreifende Hilfeplangespräche mit allen beteiligten Akteuren
- sozialpädagogischer Unterstützungsbedarf in den Kitas steigt

Weiterhin wurde der hohe Druck auf die pädagogischen Fachkräfte und die damit verbundene Arbeitsbelastung beklagt. Gelebte Inklusion müsse auch eine Anpassung der **Ressourcen der Fachkräfte** nach sich ziehen. Pädagogische Fachkräfte müssen entsprechend qualifiziert werden. Im Zusammenhang mit den Rahmenbedingungen gab es auch Fragen zu anstehenden **Änderungen der gesetzlichen Grundlagen**, wie z.B. einer Überarbeitung der sächsischen Integrationsverordnung. Hier wurde der Wunsch nach einer gezielten **Einbindung der Entscheidungsträger (auf politischer und verwaltungstechnischer Ebene)** geäußert.

Neben den Flyern mit den Thesen zur Inklusion nach Prof. Rabe-Kleberg wurden auch Zwischenberichte des Projektes ausgegeben. Die publizierten Artikel standen als Ansichtsexemplare zur Verfügung. Nach Fertigstellung des Films „Sächsisches Landesmodellprojekt – Inklusion in Kindertageseinrichtungen. Wie inklusive Pädagogik auf den Weg gebracht werden kann“, wurde dieser ebenfalls für die Öffentlichkeitsarbeit genutzt.

Literatur- und Quellenverzeichnis

Albers, T. (2012). Mittendrin statt nur dabei. Inklusion in Krippe und Kindergarten. Ernst Reinhardt Verlag, München.

Bleidick, U. (1988). Betrifft Integration: Behinderte Schüler in allgemeinen Schulen. Berlin: Marhold.

Bock-Fomulla, K. & Lange, J. (2013). Länderreport der frühkindlichen Bildungssysteme 2013. In: V.B. Gütersloh (Hrsg.). Über <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/laenderreport-fruehkindliche-bildungssysteme-2013-1/> abgerufen.

Booth, T., Ainscow, M. & Kingston, D. (2011). Index für Inklusion (Tageseinrichtungen für Kinder) – Lernen, Partizipation und Spiel in der inklusiven Kindertageseinrichtung entwickeln. Frankfurt am Main: GEW.

Deutsche UNESCO-Kommission e.V. (Hrsg.). Konferenzbericht Gipfel „Inklusion – Die Zukunft der Bildung“. Von http://www.unesco.de/gipfel_inklusion_ergebnisse.html abgerufen. 2014.

Die Senatorin für Arbeit, Frauen, Gesundheit, Jugend und Soziales, Freie Hansestadt Bremen & Die Senatorin für Bildung und Wissenschaft, Freie Hansestadt Bremen (Hrsg.). TransKiGs. Gestaltung des Übergangs von der Kita in die Schule – Für eine kontinuierliche kindliche Bildungsbiografie. 2009.

Dörner, K. (2007). Vortrag vom 25.09.2007 der Hamburger Hauptkirche. Hinweis auf: <http://www.kobinet-nachrichten.org/de/nachrichten/?oldid=16149>

Dreier, A., Preissing, C., Ramseger, J. & Zimmer, J. (2006). Projekt „Ponte“ – Den Übergang zwischen Kita und Grundschule erleichtern. Aufgerufen am 10. Dezember 2014 unter <http://www.bildungserver.de/innovationsportal/bildungplus.html?artid=554>.

Fthenakis, W.E. (2014). Erzieherausbildung im internationalen Vergleich. Abgerufen am 6. Januar 2014 von <http://www.clara-fey.de/pdf/fthenakis.pdf>.

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (Hrsg.). Index für Inklusion in Kindertageseinrichtungen. Gemeinsam leben, spielen und lernen. Frankfurt am Main. 2015.

Gronemeyer, M. (2002). Die Macht der Bedürfnisse. Überfluss und Knappheit. Darmstadt: Primus.

Hebenstreit-Müller, S. & Lepenies, A. (2007). Early Excellence: Der positive Blick auf Kinder, Eltern und Erzieherinnen. Berlin: Dohrmann Verlag.

Heinze, U. (2011). Wie wir wurden, was wir sind. Tps 1, 2011.

Hensen, G., Lohmann, A. & Wiedebusch, S. (2016). Externe Kooperation von integrativen und nicht integrativen Einrichtungen. Ein Baustein auf dem Weg zu einer inklusiven Praxis? In: S. Maykus, A. Beck, G. Hensen, A. Lohmann, H. Schinnenburg, M. Walk, E. Werdinger & S. Wiedebusch (Hrsg.). Inklusive Bildung in Kindertageseinrichtungen und Schulen. Beltz Juventa, Weinheim und Basel.

Hillenbrand, C. (2013). www.bildungsbericht.de Abgerufen über <http://www.bildungsbericht.de/de/nationaler-bildungsbericht>.

Hiller, C. (2015). Untersuchung der Vernetzung und Kooperation der am Integrationsprozess beteiligten Personen in einer Kindertagesstätte in Leipzig. Wie lässt sich der Inklusionsgedanke in Kindertageseinrichtungen umsetzen? Masterarbeit, Hochschule Mittweida.

Hollenwenger, J., Kraus de Camargo, O. (Hrsg.) (2013). ICY-CY – Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit bei Kindern und Jugendlichen. Verlag Hans Huber, Bern.

Kässler, A. (2013). Inklusion in Kindertageseinrichtungen – Qualität zwischen Anforderung und Realität. In: L.-L. W. Landschaftsverband Westfalen-Lippe (Hrsg.). Jugendhilfe aktuell, Ausgabe 2/2013.

Kinderwelten (2014). Materialien Abgerufen am 12. November 2014 unter <http://www.situationsansatz.de/fachstelle-kinderwelten.html>.

Koalitionsvertrag der sächsischen Landesregierung, 2014–2019. Abgerufen unter https://www.staatsregierung.sachsen.de/downloads/AKTUELL_Koalitionsvertrag_CDU_SPD_2014-2019.pdf

Kobelt Neuhaus, D. (2011). Fortbildung Inklusion. tps, 1, 2011.

Kraus de Camargo, O. & Simon, L. (2015). Die ICF-CY in der Praxis. Verlag Hans Huber Bern.

Leu, H.R., Flämig, K., Frankenstein, Y., Koch, S., Pack, I., Schneider, K. & Schweiger, M. (2007). Bildungs- und Lerngeschichten: Bildungsprozesse in früher Kindheit beobachten, dokumentieren und unterstützen. Verlag das netz.

Mienert, M. & Vorholz, H. (2008). Gemeinsam geht es besser - Die Erziehungspartnerschaft zwischen Elternhaus und Kita. In Fürsorge - Aufsicht - Förderung: Kindertagesstätten gestalten und sicher leiten. RAABE Fachverlag für Bildungsmanagement.

Nowack, S. (2013). Die Rolle der pädagogischen Fachkraft im inklusiven Prozess. Abgerufen am 11. August 2014 unter: <http://www.kita-fachtexte.de/texte-finden/detail/data/die-rolle-der-paedagogischen-fachkraft-im-inkluisiven-prozess>.

Piaget, J. (2003). Das Weltbild des Kindes, 7. Aufl., Deutscher Taschenbuchverlag, München. (1. Aufl. 1988, im Orig.1926)

Prenzel, A. (2013). Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz. Verlag Barbara Budrich.

Prenzel, A. (2010). Inklusion in der Frühpädagogik. Bildungstheoretische, empirische und pädagogische Grundlagen. In: Deutsches Jugendinstitut e.V. (Hrsg.). Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. WIFF Expertisen 5, München.

Rabe-Kleberg, U. (2014). Dokumentation des Fachtags „Beobachtung und Dokumentation“ am 21. Juni 2014 unter <http://www.inklusion-sachsen.de/beobachtung-und-dokumentation-51.html>.

Sächsisches Staatsministerium für Kultus (Hrsg.): Sächsischer Bildungsplan – Ein Leitfaden für pädagogische Fachkräfte in Krippen, Kindergärten und Horten sowie für Kindertagespflege. Verlag das netz, Weimar, Berlin, 2011.

Sächsisches Staatsministerium für Soziales (Hrsg.). Der Sächsische Bildungsplan – ein Leitfaden für pädagogische Fachkräfte in Krippen, Kindergärten und Horten sowie für Kindertagespflege. Berlin: verlag das netz. 2007.

Sächsisches Staatsministerium für Soziales und Verbraucherschutz (Hrsg.). Aktionsplan der sächsischen Staatsregierung zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK). <http://behindern.verhindern.sachsen.de/download/Kampagnenmaterial/Aktionsplan.pdf>, 2016.

Salamanca-Erklärung, Artikel 3 des Aktionsrahmens, 1996.

Schmude, C. & Pioch, D. (2014). Ergebnisse der 3. Phase des Projektes „Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung – Kita inklusiv!“ – „Inklusive Kindertagesbetreuung – Bundesweite Standortbestimmung und weitergehende Handlungsnotwendigkeiten“. Vortrag auf der Fachtagung „Inklusion – Anspruch und Wirklichkeit. Ergebnisse der 3. Phase des Projektes „Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung – Kita inklusiv“. Paritätischer Gesamtverband, Diakonie, Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaften. 06.05.2014. Berlin.

Seitz, S. & Finnern, N.-K- (2013). Wofür steht inklusive Pädagogik? In: Kindergarten heute – Das Leitungsheft, 2/2013, S. 6f.

Sielert, U., Jaeneke, K., Lamp, F. & Selle, U. (2009). Kompetenztraining „Pädagogik der Vielfalt“. Grundlagen und Praxismaterialien zu Differenzverhältnissen, Selbstreflexion und Anerkennung. Juventa Verlag, Weinheim.

Sohns, A. (2012). Heilpädagogische Diagnostik (Veranstaltung vom 23.-25. November 2012). Berlin: bhp Verlag. Abgerufen am 26. September 2014 von <http://www.bhponline.de/html/5110-periodika.php>.

Spiegel, H. & Selter, C. (2003). Kinder und Mathematik. Was Erwachsene wissen wollen. Seelze/Velber. Ständige Konferenz von Ausbildungsstätten der Heilpädagogik (2012). Inklusion und Heilpädagogik – Position der STK zur Umsetzung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung. Ravensburg.

Störmer, N. (2007). Zur Notwendigkeit einer „Bildungsdebatte“ in der Heilpädagogik In: BHP Schriftenreihe Ausg., Bde. Jahrbuch Heilpädagogik (Hrsg.). Thema Bildung: ein Wegweiser zum Wesentlichen der Heilpädagogik. Berlin: BHP Verlag.

Störmer, N. (2009). Exposé zur Umsetzung des Sächsischen Bildungsplanes für alle Kinder. Görlitz.

Störmer, N. Dokumentation des Fachaustausches vom 13. Januar 2014 auf www.inklusion-sachsen.de.

Straßmann, M. (2014). Herausforderungen in der Elternarbeit in einer inklusiven Kita. Vortrag vom 14.03.2014. Abgerufen am 15. August 2014 von <http://www.praxisforumkindheit.de/assets/Uploads/Workshop-4-Strassmann-PFK-2014.pdf>.

Sulzer, A. & Wagner, P. (2011). Inklusion in Kindertageseinrichtungen – Qualifikationsanforderungen an die Fachkräfte, S. 26f. In: Deutsches Jugendinstitut e.V. (Hrsg.). Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. WIFF Expertisen 5, München.

Tschöpe-Scheffler, S. (2006). Perfekte Eltern und funktionierende Kinder?: Vom Mythos der „richtigen“ Erziehung. Mit einem Eltern-Stärken-Test: Vom Mythos der „richtigen“ Erziehung Mit einem Eltern-Stärken-Test. Verlag Barbara Budrich.

UKE Hamburg (2007). Leistungen und Bedarf von Kitas für Prävention und Gesundheitsförderung: Ergebnisse der bundesweiten Pilotstudie. Köln: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BzgA).

UN-Behindertenrechtskonvention. Abgerufen unter https://www.behindertenbeauftragter.de/Shared-Docs/Publicationen/DE/Broschuere_UNKonvention_KK.pdf?__blob=publicationFile

Veber, M. (2010). Ein Blick zurück nach vorn in der Lehrerbildung. Eine empirische Studie zur Alltagstheorie über Behinderung, Integration-Inklusion und Sonderschule. Münster: ZfL (ZfL-Text, 27).

Viernickel, S. & Schwarz, S. (2009). Schlüssel zur guten Bildung, Erziehung und Betreuung – Wissenschaftliche Parameter zur Bestimmung der pädagogischen Fachkraft-Kind-Relation. 2. Auflage. Berlin: GEW.

Vorholz, H. & Mienert, M. (2007). Von der Elternarbeit zur Erziehungspartnerschaft. In U. Braun, M. Mienert, S. Müller & H. Vorholz (Hrsg.), Frühkindliche Bildung im Team gestalten und umsetzen – Konzepte, Praxisbeispiele, Materialien. Berlin, Stuttgart: Raabe.

Wagner, P. (2012). Der Ansatz vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung. In: KiTa spezial, S. 19-21.

Wagner, P. (Hrsg.). Handbuch Inklusion. Grundlagen vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung. Verlag Herder GmbH, Freiburg im Breisgau. 2013.

Weiner, H. (2001). Auf dem Weg zu einer integrierten Medizin. In Deter, H.-C. (Hrsg.). Psychosomatik am Beginn des 21. Jahrhunderts. Chancen einer biopsychosozialen Medizin. Bern: Huber.

World Health Organization (2013). ICF-CY. Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit bei Kindern und Jugendlichen. Verlag Hans Huber, Bern.

Alle Kinder haben die gleichen Rechte. Kein Kind darf benachteiligt werden. * Kinder haben das Recht, gesund zu leben, Geborgenheit zu finden und keine Not zu leiden. * Kinder haben das Recht, zu spielen, sich zu erholen und künstlerisch tätig zu sein. * Kinder haben das Recht, zu lernen und eine Ausbildung zu machen, die ihren Bedürfnissen und Fähigkeiten entspricht. * Kinder haben das Recht, bei allen Fragen die sie selbst betreffen, sich zu informieren, mitzubestimmen und zu sagen, was sie denken. * Kinder haben das Recht, dass ihr Privatleben und ihre Würde geachtet werden. * Kinder haben das Recht auf Schutz vor Gewalt, Missbrauch und Ausbeutung. * Behinderte Kinder haben das Recht auf besondere Fürsorge und Förderung, damit sie aktiv am Leben teilnehmen können. * Alle Kinder haben die gleichen Rechte. Kein Kind darf benachteiligt werden. * Kinder haben das Recht, gesund zu leben, Geborgenheit zu finden und keine Not zu leiden. * Kinder haben das Recht, zu spielen, sich zu erholen und künstlerisch tätig zu sein. * Kinder haben das Recht, zu lernen und eine Ausbildung zu machen, die ihren Bedürfnissen und Fähigkeiten entspricht. * Kinder haben das Recht, bei allen Fragen die sie selbst betreffen, sich zu informieren, mitzubestimmen und zu sagen, was sie denken. * Kinder haben das Recht, dass ihr Privatleben und ihre Würde geachtet werden. * Kinder haben das Recht auf Schutz vor Gewalt, Missbrauch und Ausbeutung. * Behinderte Kinder haben das Recht auf besondere Fürsorge und Förderung, damit sie aktiv am Leben teilnehmen können. * Alle Kinder haben die gleichen Rechte. Kein Kind darf benachteiligt werden. * Kinder haben das Recht, gesund zu leben, Geborgenheit zu finden und keine Not zu leiden. * Kinder haben das Recht, zu spielen, sich zu erholen und künstlerisch tätig zu sein. * Kinder haben das Recht, zu lernen und eine Ausbildung zu machen, die ihren Bedürfnissen und Fähigkeiten entspricht. * Kinder haben das Recht, bei allen Fragen die sie selbst betreffen, sich zu informieren, mitzubestimmen und zu sagen, was sie denken. * Kinder haben das Recht, dass ihr Privatleben und ihre Würde geachtet werden. * Kinder haben das Recht auf Schutz vor Gewalt, Missbrauch und Ausbeutung. Kein Kind darf benachteiligt werden.



Das Projektteam:

Diplom-Sozialpädagogin Jana Juhran

Diplom-Heilpädagogin Anika Richter

Diplom-Sprachwissenschaftlerin

Dr. Heike Herrmann

B.A. Interdisziplinäre Frühförderung

Rona Hußke-Diebel

Kontakt über:

Institut 3L

Léon-Pohle-Straße 4

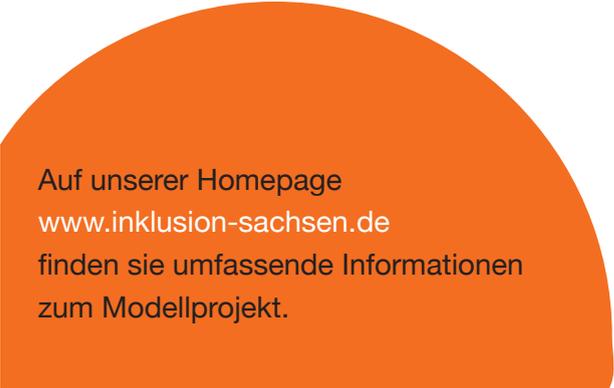
01219 Dresden

0351 479 356 28

Wissenschaftliche Begleitung:

Frau Prof. Dr. Rabe-Kleberg (2013-2015)

Frau Prof. Dr. Barbara Wolf (2015-2016)



Auf unserer Homepage

www.inklusion-sachsen.de

finden sie umfassende Informationen
zum Modellprojekt.