

Peter Cloos | Edita Jung | Annedore Prengel u.a.

Inklusive Haltung und Beziehungs- gestaltung

Kompetenter Umgang mit Vielfalt in der KiTa





© Verlag Herder GmbH, Freiburg im Breisgau 2019

Alle Rechte vorbehalten

www.herder.de

Redaktion: Karsten Herrmann

Umschlaggestaltung: Verlag Herder

Coverbild: © kalig/istockphoto.com

Fotos innen: S. 14 © Ermolaev Alexandr/stock.adobe.com; S. 64 © kristall/stock.adobe.com;

S. 152 © Robert Kneschke/stock.adobe.com

Innengestaltung: Hauptsatz Susanne Lomer, Freiburg

Herstellung: Graspo CZ, Zlín

Printed in the Czech Republic

ISBN Print 978-3-451-38445-5

ISBN E-Book (PDF) 978-3-451-81631-4

Inhalt

Vorwort	8
Bettina Lamm	
Einführung	10
Karsten Herrmann	
I Grundlagen einer inklusiven Haltung und Beziehungsgestaltung	
Fest auf eigenem (Werte-)Grund stehen und offen sein für Neues	
Menschenrechtliche Grundlagen und Praxisimplikationen	
einer inklusiven Wert-Haltung	15
Karsten Herrmann Meike Sauerhering	
»Man muss auch aushalten können ...«	
Haltung und Selbstkompetenz als Ansatz zum Umgang mit den	
Herausforderungen inklusiver Bildung und Erziehung?!	25
Meike Sauerhering Carolin Kiso	
Pädagogische Beziehungen im Kindergarten	
Wie inklusive Prozesse gestärkt und geschwächt werden	35
Christin Tellisch Annedore Prengel	
Professionalisierung für eine inklusive Bildung, Erziehung	
und Betreuung in Kindertageseinrichtungen	
Forschungsperspektiven und Forschungsstand	53
Peter Cloos	

II Praxiskonzepte und Praxisbeispiele

Zur Gestaltung von Interaktionen mit bedeutungsoffenen Materialien

Das Entdecken, Forschen und Gestalten von und mit Dingen 65
Stefan Brée | Claudia Schomaker

Interaktion und Spiel mit bedeutungsoffenem Material

Erfahrungen aus Praktika im Studiengang Kindheitspädagogik –
Studierendenprojekt 75
Stefan Brée | Malin Veenhuis

Sternstunden der inklusiven Beratung

Über den Umgang mit Kindern mit besonderen Verhaltensweisen 81
Klaus Kokemoor

Inklusive Beziehungsgestaltung in der KiTa

Mit Videosequenzen gelingende Kontaktmomente verdeutlichen 92
Helga Reekers | Kerstin Gloger-Wendland

Partizipation und Elternbeteiligung

Ergebnisse einer Befragung in Kindertageseinrichtungen 101
Carola Iller | Cindy Mieth

Der Early Excellence-Ansatz

Ein ressourcenorientierter (Beobachtungs-)Ansatz 111
Sandra Köper-Jocksch

Beziehungsgestaltung und Haltung in der Psychomotorik

Ist das schon Inklusion? 126
Peter Keßel | Fiona Martzy

Inklusive Kompetenz – am eigenen Leib erfahren

Einblicke in die Arbeit der psychomotorischen Förderstelle des **nifbe** . . . 134
Fiona Martzy | Peter Keßel

Werte- und Beziehungskonzept beim inklusiven pädagogischen Umgang

Ein Praxisbeispiel 141
Michaela Kruse-Heine

III Ansätze in Ausbildung, Studium und Weiterbildung

Initiierung und Entwicklung einer professionellen Haltung

Möglichkeiten und Chancen der Fachschulen und Fachakademien für

Sozialpädagogik 153

Ludger Mehring

Auf dem Weg zur inklusiven Bildung

Diversität und Inklusion in der Qualifizierung von

KindheitspädagogInnen 162

Edita Jung

Qualitätsentwicklung im Diskurs

Ein Ansatz zur Weiterentwicklung inklusiver Pädagogik in KiTa-Teams . . . 173

Andy Schieler

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren 182

Vorwort

*»Die Kinder lernen nur von denen,
die sie lieben.«*

Johann Wolfgang von Goethe

Dieses Zitat bringt auf den Punkt, warum die Beziehungsgestaltung in pädagogischen Settings von so großer Relevanz ist. Lern- und Entwicklungsprozesse sind nicht ohne Unterstützung und Anregungen von außen, insbesondere den sozialen Austausch, denkbar. Säuglinge und Kleinkinder sind über viele Jahre auf Fürsorge durch Bezugspersonen angewiesen, um überleben und sich entwickeln zu können. Aber selbstverständlich ist der rein physiologischer Zustand »satt, sauber, trocken« nicht ausreichend. Das Kind ist ebenso auf enge zwischenmenschliche Beziehungen, auf Verbundenheit mit anderen Menschen und auf die Zugehörigkeit zu einer sozialen Gemeinschaft angewiesen. Verlässliche soziale Beziehungen sind ein primäres Grundbedürfnis und bilden somit eine Grundvoraussetzung für Entwicklung, Bildung und Lernen.

In diesem Sinne lässt sich Remo Largo zustimmen, wenn er sagt: »Beziehung kommt vor Erziehung.« Allerdings muss ergänzt werden: Beziehung ist Erziehung. Denn der Erwerb grundlegender motorischer, kognitiver, sprachlicher, emotionaler und sozialer Fähigkeiten ist nur in der Auseinandersetzung mit der sozialen Umwelt möglich. Universelle Lernmechanismen, wie zum Beispiel die Nachahmung, helfen dabei, Informationen aus der Umwelt aufzunehmen und können gleichzeitig nur durch Input von außen wirksam werden. Basierend auf Interaktionen mit der Umwelt werden im Laufe der Entwicklung Verbindungen zwischen den Nervenzellen gebildet und so eine individuelle erfahrungsabhängige Hirnstruktur geformt. Soziale Erfahrungen in zwischenmenschlichen Beziehungen prägen also das Lernen sowie die Hirnentwicklung maßgeblich.

Wennleich diese zentrale Bedeutung von sozialen Beziehungen und Interaktionsprozessen für die kindliche Entwicklung universell beschreibbar ist, unterliegen die konkreten Interaktionsverläufe individuellen wie kulturellen Unterschieden. Dabei hängt es von den individuellen Erfahrungen und Fähigkeiten der Beteiligten, den Überzeugungen und Wertvorstellungen sowie gesellschaftlichen Normen und Rollenbildern ab, wie die jeweilige Interaktion und Beziehung gestaltet werden. Bezugspersonen sind dazu in der Lage, zum Beispiel ihre sprachlichen

Angebote intuitiv an den kindlichen Entwicklungsstand und die jeweiligen Wahrnehmungs- und Verarbeitungsfähigkeiten anzupassen. Gleichzeitig lässt sich jedoch immer wieder beobachten, dass von der Altersnorm oder den bisherigen Erfahrungen abweichende Entwicklungsverläufe von Kindern zu Irritationen in den Interaktionen und damit auch der Beziehungsentwicklung führen. Kulturvergleichende Untersuchungen haben zwei grundsätzlich verschiedene Bezugssysteme für die Interaktionsgestaltung ausgemacht. Während das Interaktionsverhalten in autonomieorientierten Kontexten primär auf das subjektive Erleben des Kindes bezogen und somit an einem im Kind liegenden Bezugsrahmen orientiert ist, richtet sich das Interaktionsverhalten in relationalitätsorientierten Kontexten an einem externen sozialen Bezugsrahmen aus.

In Anbetracht der zunehmenden gesellschaftlichen Vielfalt wachsen insbesondere auch in Kindertageseinrichtungen und in der Kindertagespflege die Herausforderungen einer inklusiven Haltung und Beziehungsgestaltung. Die unterschiedlichen Erfahrungen, Überzeugungen sowie Werte und Normen zu reflektieren und die Fähigkeiten und Verhaltensweisen genau zu beobachten sind für pädagogische Fachkräfte wichtige Ansatzpunkte, um dieser Herausforderung zu begegnen. Mit seinem aktuellen Bildungsschwerpunkt »Vielfalt leben und erleben! Chancen und Herausforderungen der Heterogenität« unterstützt das **nifbe** pädagogische Fachkräfte hierbei durch verschiedene Maßnahmenformate, wie Inhouse-Schulungen und LeiterInnen-Coachings, sowie durch breit gestaffelte Fachinformationen. In dem vorliegenden Buch werden in diesem Sinne konkrete theoretische Ansätze vorgestellt und praktische Herangehensweisen diskutiert, um wertvolle Ideen zu einer vielfaltssensitiven Beziehungsgestaltung zu liefern.

Bettina Lamm,
nifbe-Geschäftsführerin

Einführung

»Keine Bildung ohne Beziehung« – dass dieser in der frühkindlichen Bildung gerne verwendete Leitsatz zutreffend ist, hat Bettina Lamm schon im Vorwort aus entwicklungspsychologischer Sicht kurz aufgezeigt. Doch wie kann unter dem Vorzeichen einer zunehmenden individuellen, sozialen und kulturellen Vielfalt in der KiTa tatsächlich eine tragfähige Beziehung zu allen Kindern und ihren Eltern aufgebaut werden? Was machen eine in diesem Sinne inklusive Beziehungsgestaltung und die damit eng verbundene inklusive Haltung tatsächlich aus?

Diese Fragen sollen in diesem Buch aus verschiedenen Perspektiven beleuchtet und dabei sowohl wissenschaftlich fundiert als auch praxisnah beantwortet werden. Das Buch gliedert sich in drei Teile: Im **ersten Teil** werden zentrale Themen der inklusiven Haltung und Beziehungsgestaltung beleuchtet. Der Fokus des **zweiten Teils** liegt auf entsprechenden Praxiskonzepten und Praxisbeispielen. Im **dritten Teil** wird aufgezeigt, welche Ansätze es in Ausbildung, Studium und Weiterbildung gibt, um angehenden und aktiven pädagogischen Fachkräften eine inklusive Haltung und Beziehungsgestaltung zu vermitteln.

Zum Auftakt des **ersten Teils** zeigen Karsten Herrmann und Meike Sauerhering zunächst auf, dass die Herausforderung der Inklusion eigentlich keine neue Aufgabe, sondern im Kern schon in den Menschenrechtskonventionen und dem Grundgesetz angelegt ist. Sie geben erste Hinweise, wie die dort zugrunde gelegten Prinzipien der Gleichberechtigung und der Teilhabe in der komplexen pädagogischen Praxis greifen können und welche personalen Kompetenzen notwendig sind, um fest auf eigenem Grund zu stehen und gleichzeitig offen für Neues sein zu können.

Auf diesen ersten Vorüberlegungen aufbauend, nehmen Meike Sauerhering und Carolin Kiso die viel diskutierte und zuweilen als Allheilmittel beschworene Haltung näher in den Blick. Sie führen aus, was Haltung bedeutet, worauf eine professionelle inklusive Haltung basiert und wie sie entwickelt und in der Praxis gelebt werden kann. Die Autorinnen unterstreichen dabei die Bedeutung von beständiger (Selbst-)Reflexion, Biografiearbeit und erfahrungsbasierten Weiterbildungsformaten.

Unter dem kinderrechtlichen Fokus und der Frage nach der Ethik pädagogischer Beziehungen führen Christin Tellisch und Annedore Prengel konkret aus, wie inklusive Prozesse in der KiTa gestärkt oder auch geschwächt werden können. Anhand der Analyse von rund 1.900 Feldvignetten werden sowohl quantitative

Befunde dargestellt als auch Beispiele für kontrastierende Interaktionsqualitäten qualitativ untersucht. Die vorgestellten Befunde zeigen, wie unterschiedlich die Interaktionsqualität in der KiTa ausfällt und dass hier dringend eine Sensibilisierung aller Beteiligten sowie eine Auseinandersetzung der pädagogischen Fachkräfte mit eigenen Anerkennungs- und Verletzungserfahrungen unerlässlich ist.

Peter Cloos zeigt in seinem Beitrag den aktuellen Forschungsstand sowie Forschungsperspektiven zur Professionalisierung der inklusiven Bildung, Erziehung und Betreuung in Kindertageseinrichtungen auf. Er betont, dass eine inklusive Bildungsforschung der frühen Kindheit mehrdimensional angelegt sein und das Gesamtsystem in den Blick nehmen müsse. Eine individuelle Kompetenzentwicklung der pädagogischen Fachkräfte reiche daher nicht aus.

Annedore Prengels »Pädagogik der Vielfalt« und die Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung der »Kinderwelten« sind zwei der bekanntesten Konzeptionen zum Umgang mit Vielfalt und zur gleichberechtigten Teilhabe aller Kinder. Weitere praxisbezogene Konzepte und Praxisbeispiele für eine inklusive Bildung, Erziehung und Betreuung in der KiTa werden im **zweiten Teil** dieses Buches vorgestellt:

Stefan Brée und Claudia Schomaker stellen in ihrem Beitrag zunächst die aktuelle Interaktionsqualität in KiTas sowie die Kennzeichen gelingender Interaktionen dar, um dann inklusive Bildungsprozesse von Kindern im Umgang mit bedeutungsoffenen Materialien zu beschreiben. Die begleitenden Fachkräfte verstehen sich dabei als Forschende, die sich an Ideen der Kinder orientieren, sie in Gesprächen mit Kindern verstärkend aufgreifen und mit ihnen gemeinsam weiterentwickeln. Anhand eines Studierendenprojekts der HAWK Hildesheim zeigt Malin Veenhuis zusammen mit Stefan Brée anschließend auf, wie der Umgang mit bedeutungsoffenen Materialien in der Peer-Interaktion inklusive Bildungsprozesse anbahnen und mathematische Vorläuferfähigkeiten ausbilden kann.

Wie der Umgang mit Kindern mit besonderen Verhaltensweisen gelingen kann, erläutert Klaus Kookemoor anhand von zwei konkreten Fallbeispielen. Er betont, dass jedes Verhalten einen Grund hat, den es zu erkennen gilt. Notwendig dafür seien die gezielte Beobachtung und Reflexion der kindlichen Verhaltensweisen im Team, um besser zu verstehen und sich den Motiven des Kindes anzunähern. Als Instrument dafür nutzt er die Videobeobachtung, die auch in der Kommunikation mit den Eltern zum Einsatz kommt. Den grundsätzlich wertvollen Beitrag einer ressourcenorientierten Videobeobachtung für eine inklusive Beziehungsgestaltung in der KiTa zeigen Helga Reekers und Kerstin Gloger-Wendland in ihrem Beitrag auf. Sie dient zur (Selbst-)Reflexion inklusiver pädagogischer Prozesse

in Team- und Weiterbildungskontexten, zur Dokumentation und Förderung von Bildungsprozessen der Kinder sowie für die Zusammenarbeit mit Eltern und die Teamentwicklung.

Im Kern der Menschenrechtskonvention wie der gesamten Inklusionsdebatte steht die (aktive) Teilhabe von allen Kindern und ihren Eltern in den Bildungseinrichtungen. Wie Partizipation in der Praxis umgesetzt und zugleich zum Anlass für eine Organisationsentwicklung genommen werden kann, führen Carola Iller und Cindy Mieth mit einer konzeptionellen Einführung und konkreten Praxisbeispielen aus. Die Beteiligung und Förderung aller Kinder und ihrer Eltern steht auch im Kern des Early Excellence-Ansatzes und eines entsprechenden ressourcenorientierten Beobachtungsverfahrens. Sandra Köper-Joksch stellt in ihrem Beitrag die Grundlagen des Konzeptes, seinen ethischen Code sowie die sich daraus ergebenden pädagogischen Strategien vor. Als wichtige Grundpfeiler des (Beobachtungs-)Ansatzes hebt die Autorin eine wertschätzend positive Haltung und eine ressourcenorientierte Perspektive auf jedes Kind hervor.

Ist das Konzept der Psychomotorik in seinen Grundzügen schon ein inklusives Konzept? Dieser Frage widmen sich Peter Kefel und Fiona Martzy und führen die Grundprinzipien der Psychomotorik mit denen der Inklusion eng. Sie kommen zum Schluss, dass sich die Methodik und Herangehensweise der Psychomotorik mit Grundgedanken und methodischen Hinweisen in der inklusiven Arbeit stark überschneiden und eine wertvolle Brücke darstellen können. Wie das konkret gelingen kann, zeigen Fiona Martzy und Peter Kefel anschließend in einem Praxisbeispiel aus einer psychomotorischen Förderstunde auf.

Michaela Kruse-Heine beschreibt in ihrem Beitrag das Konzept des Wert- und Beziehungsquadrates als Instrument für die Persönlichkeitsbildung, Teamentwicklung und inklusive Wertereflection. Es kann dazu beitragen, sich der persönlichen Werte oder auch Teamwerte und Fähigkeiten bewusst zu werden, und bildet so ein gutes Fundament für die tägliche inklusive Arbeit.

Im **dritten Teil** des Buches werden die Ausbildung an Fachschulen, das Studium an einer Hochschule und die Weiterbildung im Hinblick auf die Entwicklung von inklusiven Kompetenzen und einer inklusiven Haltung unter die Lupe genommen:

Ludger Mehring führt die Ansätze zur Persönlichkeitsbildung und inklusiven Haltungsentwicklung in der Fachschulausbildung aus und geht dabei auch auf mögliche Dilemmata angesichts der gleichzeitigen Notwendigkeit der Benotung ein. Als zentrale Elemente hebt er die Biografiearbeit, Selbstreflexion und die Selbsterfahrung heraus.

Edita Jung fragt in ihrem Beitrag, wie angehende KindheitspädagogInnen darauf vorbereitet werden können, eine inklusive pädagogische Praxis professionell zu gestalten und die Etablierung inklusiver Strukturen in kindheitspädagogischen Feldern mitzustalten. In einem Mehrebenenmodell nimmt sie dafür die Organisation der Hochschule selbst, die Studiengangskonzeption und -struktur sowie die Ebene der methodisch-didaktischen Herangehensweise in den Blick.

Aus der Sicht eines Pilotprojekts beleuchtet Andy Schieler abschließend die Frage, wie KiTa-Teams durch Weiterbildungsangebote bzw. Prozessbegleitung effektiv bei der Umsetzung von Inklusion als umfassendem Querschnittsthema unterstützt werden können und welche Impulse geboten werden müssen, um inklusive Haltung und Beziehungsgestaltung anzuregen und weiterzuentwickeln. Als zentralen Ansatz stellt er die gemeinsame Haltungsreflexion heraus und plädiert abschließend dafür, einerseits die (gesellschaftliche) Gesamtverantwortung für das Thema Inklusion im Blick zu behalten, aber andererseits die Inklusion in Eigenverantwortung im Hier und Jetzt zu leben.

Karsten Herrmann



Teil I

Grundlagen einer inklusiven Haltung und Beziehungsgestaltung

Fest auf eigenem (Werte-)Grund stehen und offen sein für Neues

Menschenrechtliche Grundlagen und Praxisimplikationen einer inklusiven Wert-Haltung

Karsten Herrmann | Meike Sauerhering

Die gesellschaftliche Realität in Deutschland und damit auch der Alltag in der Kindertagesbetreuung ist durch eine immer größer werdende individuelle, soziale und kulturelle Vielfalt gekennzeichnet. Die KiTa ist dabei oftmals ein Mikrokosmos, in dem sich die gesellschaftliche Vielfalt spiegelt. Hier kommen Kinder mit all ihren Unterschieden von Anfang an zusammen: Mädchen, Jungen und Queers, kleinere und größere Kinder, Kinder mit Migrations- und Fluchthintergrund, Kinder aus prekären und Kinder aus begüterten Lebenslagen, Kinder mit Hochbegabung, Kinder mit herausforderndem Verhalten oder Kinder mit besonderen Bedürfnissen wie körperlichen und geistigen Behinderungen. Entsprechend vielfältig ist die Elternschaft, mit der die pädagogischen Fachkräfte eng zusammenarbeiten und eine »Bildungspartnerschaft« eingehen sollen. Hinzu kommen verschiedenste Familienformen und -kulturen – Alleinerziehende, Patchworkfamilien aller Art oder gleichgeschlechtliche Paare.

Der gelingende Umgang mit einer solchen Vielfalt ist derzeit sicherlich eine der größten gesamtgesellschaftlichen und bildungspolitischen Herausforderungen – insbesondere unter dem Anspruch der Chancengerechtigkeit und dem von der Politik vielfach proklamierten Ziel, kein Kind zurückzulassen. Nach Jahrzehnten der Separation (z.B. in Förderschulen) und der Integration (z.B. in anerkannten

Integrations-KiTas) befinden wir uns seit dem Inkrafttreten der **UN-Konvention zum Schutz der Rechte von Menschen mit Behinderung** im Jahr 2009 nun auf den ersten (noch vorsichtigen und wackeligen) Schritten zur Inklusion, zur gleichberechtigten sozialen Teilhabe aller Menschen. Bei der Umsetzung der Inklusion spielt das Bildungssystem ohne Zweifel eine zentrale Rolle –, aber darüber hinaus müssen umfassende gesellschaftliche Transformationsprozesse auf vielen Ebenen stattfinden und nicht zuletzt ein Bewusstseinswandel, der beinhaltet, Vielfalt als Chance und Ressource anzusehen.

Ausgehend vom Prinzip der Chancengerechtigkeit soll die UN-Behindertenrechtskonvention ein inklusives Bildungssystem auf allen Ebenen sowie lebenslanges Lernen gewährleisten. Danach ist sicherzustellen, dass Menschen mit Behinderung nicht vom allgemeinen Bildungssystem ausgeschlossen werden. Vielmehr soll gleichberechtigt allen Kindern der Zugang zu einem inklusiven, hochwertigen und unentgeltlichen Bildungssystem ermöglicht werden. Ihnen soll die Unterstützung und Förderung zuteilwerden, die ihren individuellen Bedürfnissen entspricht und ihnen ermöglicht, »ihre Persönlichkeit, ihre Begabungen und ihre Kreativität sowie ihre geistigen und körperlichen Fähigkeiten voll zur Entfaltung zu bringen« (§ 24 Abs. 1a Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen).

In den von der **Deutschen UNESCO-Kommission** 2009 veröffentlichten und von allen Bundesländern unterzeichneten **Leitlinien** wird die enge Fokussierung der Konvention auf Menschen mit Behinderung auf die individuelle, kulturelle und soziale Vielfalt insgesamt ausgeweitet. Hier heißt es: »Inklusion im Bildungsbereich bedeutet, dass allen Menschen die gleichen Möglichkeiten offenstehen, an qualitativ hochwertiger Bildung teilzuhaben und ihre Potenziale zu entwickeln, unabhängig von besonderen Lernbedürfnissen, Geschlecht, sozialen und ökonomischen Voraussetzungen« (Deutsche UNESCO-Kommission 2014, S. 9).

In diesem Sinne stehen auch alle KiTas vor der Aufgabe, sich zu inklusiven Einrichtungen zu entwickeln. Ziel ist es, Kindern unabhängig von ihren Unterschiedlichkeit den gemeinsamen Besuch einer Kindertageseinrichtung zu ermöglichen. Und so sollte zukünftig auch nicht mehr die Frage, ob zum Beispiel ein Kind mit einer geistigen oder körperlichen Behinderung aufgenommen werden kann, die frühpädagogische Praxis bestimmen, »sondern vielmehr die Frage danach, wie sich eine Einrichtung verändern muss, um ein Kind mit seinen individuellen Bedürfnissen aufnehmen zu können« (Albers 2014, S. 51). Für einen solchen Paradigmenwechsel müssen einerseits die entsprechenden rechtlichen, räumlich-materiellen und personellen Rahmenbedingungen geschaffen werden, die aktuell

häufig noch im Widerspruch oder im Widerstreit mit dem inklusiven Gedanken stehen. Andererseits stehen pädagogische Fachkräfte vor der Herausforderung, ihre (Werte-)Haltung (weiter) zu entwickeln. Eine ethische Grundierung ist entscheidend, um Beziehungen und Interaktionen in der KiTa inklusiv zu gestalten: Vom Morgenkreis über das Freispiel in der Peergroup bis zum gemeinsamen Forschen und Experimentieren in der Lernwerkstatt gilt, Kinder nicht zu diskriminieren und allen eine aktive Teilhabe zu ermöglichen. PädagogInnen benötigen dafür – neben einem umfassenden Basiswissen – Zeiten und Räume, um sich (selbst-)reflexiv mit den eigenen Einstellungen, Werten, Normen und vermeintlichen Selbstverständlichkeiten auseinandersetzen zu können.

Inklusion: Eigentlich keine neue Herausforderung

Inklusion ist bei genauerer Betrachtung allerdings gar keine neue Herausforderung, sondern wurde mit der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte der Vereinten Nationen von Dezember 1948 wie auch mit dem kurz darauf im Mai 1949 erlassenen Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland in den Grundzügen bereits formuliert. Grundlegend heißt es so in Artikel 1 der Menschenrechtskonvention: »Alle Menschen sind frei und gleich an Würde und Rechten geboren.« In gleicher Zielrichtung, aber leicht modifiziert, heißt es in Artikel 1 des Grundgesetzes: »Die Würde des Menschen ist unantastbar. Sie zu achten und zu schützen ist Verpflichtung aller staatlichen Gewalt.« Grundsätzlich wird in Artikel 2 des Grundgesetzes auch das Recht jedes Menschen, »auf die freie Entfaltung seiner Persönlichkeit, soweit er nicht die Rechte anderer verletzt« ausgeführt. Über diese universellen Aussagen hinaus werden sowohl in den Menschenrechtskonventionen als auch im Grundgesetz bereits entscheidende inklusive Prinzipien konkret benannt: Es handelt sich einerseits um das Recht, nicht diskriminiert zu werden, und andererseits um das Recht auf Teilhabe und Bildung.

In dem mit »Verbot der Diskriminierung« überschriebenen Artikel 2 der Menschenrechtskonvention heißt es entsprechend: »Jeder hat Anspruch auf die in dieser Erklärung verkündeten Rechte und Freiheiten ohne irgendeinen Unterschied, etwa nach Rasse, Hautfarbe, Geschlecht, Sprache, Religion, politischer oder sonstiger Überzeugung, nationaler oder sozialer Herkunft, Vermögen, Geburt oder sonstigem Stand.« Artikel 3 des Grundgesetzes besagt aus umgekehrter Perspektive, aber inhaltlich analog, dass »niemand wegen seines Geschlechtes, seiner Abstammung, seiner Rasse, seiner Sprache, seiner Heimat und Herkunft, seines Glaubens, seiner religiösen oder politischen Anschauungen benachteiligt oder be-

vorzugt werden [darf].« Und dezidiert wird hier noch hinzugefügt: »Niemand darf wegen seiner Behinderung benachteiligt werden.« Mit dem Verbot der Diskriminierung ist auch mittelbar das Recht auf soziale und kulturelle Teilhabe verbunden, das in Artikel 27 der Menschenrechtskonvention zudem konkret benannt wird: »Jeder hat das Recht, am kulturellen Leben der Gemeinschaft frei teilzunehmen, sich an den Künsten zu erfreuen und am wissenschaftlichen Fortschritt und dessen Errungenschaften teilzuhaben.«

In Bezug auf das »Recht auf Bildung« führt Artikel 26 der Menschenrechtskommission aus, dass Bildung »auf die volle Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit und auf die Stärkung der Achtung vor den Menschenrechten und Grundfreiheiten gerichtet sein« muss. Und: »Die Eltern haben ein vorrangiges Recht, die Art der Bildung zu wählen, die ihren Kindern zuteilwerden soll.«

Mit der 1989 von der Generalversammlung der Vereinten Nationen verabschiedeten und von allen Mitgliedsstaaten (außer den USA!) ratifizierten UN-Kinderrechtskonvention wird noch einmal unmissverständlich klargestellt, dass Kinder eigenständige Subjekte¹ und in diesem Sinne auch Träger der Menschenrechte sind. Die Staaten sind in besonderer Weise dazu aufgerufen, in all ihrem Handeln die Interessen von Kindern bzw. des individuell betroffenen Kindes vorrangig (!) zu berücksichtigen.

Jedes Kind (jeder Mensch) hat das Recht auf »Unversehrtheit«. Dieses Recht wird in Artikel 19 der Kinderrechtskonvention noch spezifiziert: »Die Vertragsstaaten treffen alle geeigneten Gesetzgebungs-, Verwaltungs-, Sozial- und Bildungsmaßnahmen, um das Kind vor jeder Form körperlicher oder geistiger Gewaltanwendung, Schadenszufügung oder Mißhandlung, vor Verwahrlosung oder Vernachlässigung, vor schlechter Behandlung oder Ausbeutung einschließlich des sexuellen Mißbrauchs zu schützen, solange es sich in der Obhut der Eltern oder eines Elternteils, eines Vormunds oder anderen gesetzlichen Vertreters oder einer anderen Person befindet, die das Kind betreut.«

In Bezug auf Bildung heißt es in Artikel 29 der Kinderrechtskonvention, »dass die Bildung des Kindes darauf gerichtet sein muss,

- a) die Persönlichkeit, die Begabung und die geistigen und körperlichen Fähigkeiten des Kindes voll zur Entfaltung zu bringen;
- b) dem Kind Achtung vor den Menschenrechten und Grundfreiheiten und den in der Charta der Vereinten Nationen verankerten Grundsätzen zu vermitteln;

¹ In den Formulierungen scheint allerdings eine inzwischen überholte Sicht durch, mit der Kinder eher als »FürsorgeempfängerInnen« denn als aktive GestalterInnen ihrer Entwicklung betrachtet werden.

- c) dem Kind Achtung vor seinen Eltern, seiner kulturellen Identität, seiner Sprache und seinen kulturellen Werten, den nationalen Werten des Landes, in dem es lebt, und gegebenenfalls des Landes, aus dem es stammt, sowie vor anderen Kulturen als der eigenen zu vermitteln;
- d) das Kind auf ein verantwortungsbewusstes Leben in einer freien Gesellschaft im Geist der Verständigung, des Friedens, der Toleranz, der Gleichberechtigung der Geschlechter und der Freundschaft zwischen allen Völkern und ethnischen, nationalen und religiösen Gruppen sowie zu Ureinwohnern vorzubereiten;
- e) dem Kind Achtung vor der natürlichen Umwelt zu vermitteln.«

Mit Artikel 29 wird so im Kern bereits eine Pädagogik der Vielfalt beschrieben, die beinhaltet, dass jedes Kind seine Potenziale individuell entfaltet, und die auf den Prinzipien der gegenseitigen Achtung, Wertschätzung und Toleranz beruht. Hier scheint bereits die später von Annedore Prengel so benannte »egalitäre Differenz« (Prengel 2006, S. 49) auf, mit der die bewusste Anerkennung von Verschiedenheit auf der Basis gleicher Rechte umrissen wird. Dies erfolgt auch keineswegs beliebig, sondern »stellt klare Kriterien der Urteilsbildung zur Verfügung: All jene Tendenzen, die monistisch, hegemonial, totalitär die Gleichberechtigung der Differenzen zu zerstören trachten, können aus pluraler Sicht nur bekämpft werden« (ebd.).

Durch das Gebot der Gleichberechtigung und das sich daraus ergebende Verbot der Diskriminierung sowie das Recht auf Teilhabe und Bildung sind in der Menschenrechtskonvention und dem deutschen Grundgesetz schon wesentliche Grundgedanken der Inklusion hinterlegt – auch wenn sie offensichtlich gesamtgesellschaftlich und bildungspolitisch selten konsequent in diesem Sinne interpretiert und angewandt wurden. Diese universellen rechtlichen Grundlagen können so neben der UN-Behindertenrechtskonvention wichtige Argumente und pädagogische Leitlinien für die Umsetzung eines inklusiven Bildungssystems liefern. Sie bieten sich für pädagogische Fachkräfte im Umgang mit Vielfalt auch als ein unantastbares Wertefundament und als Richtschnur für mögliche »Vielfalts-Konflikte« im pädagogischen Alltag an – zum Beispiel bei rassistischen Äußerungen, Benachteiligungen oder bei körperlicher (und auch seelischer!) Gewaltausübung gegen Kinder. Hieraus ergeben sich klare Kriterien, wo im Zweifelsfall die Grenzen von Toleranz und Verständnis liegen. »Fest auf eigenem Wertegrund stehen und offen sein für Neues« könnte so ein Leitspruch für das professionelle Selbstverständnis pädagogischer Fachkräfte und eine entsprechende inklusive Haltung und Beziehungsgestaltung lauten.

Doch was braucht es konkret, um diese Grundsätze in der Praxis und in der alltäglichen Interaktion mit Kindern, Eltern und Team zu leben? In einer Praxis, in der jede Interaktion »ein einzigartiges, dynamisches, reziprokes und zum guten Teil auch unvorhersehbares situatives Geschehen [ist], das kontextuell eingebettet ist und von dem Interaktionsverhalten der Beteiligten geprägt wird, sich letztlich aber aus sich selbst heraus entwickelt« (Weltzien 2018, S. 5)? In einer Praxis, die durch Zeitnot und häufige Stresssituationen geprägt ist?

Interaktionen diskriminierungssensibel gestalten

Schon kleine Kinder unterscheiden sich deutlich voneinander. Früh zeigen sie ihre ganz spezifische Persönlichkeit, die sich immer weiter herausbildet. Kinder erschließen sich ihre Welt, indem sie mit ihr in Beziehung treten. Dieses gilt sowohl für die belebte als auch für die unbelebte Welt. Über die Auseinandersetzung mit dem »Anderen« und den »Anderen« entwickeln sie ihr Selbst (Wulf 1997). Die Familie ist dafür der erste Ort und von zentraler Bedeutung. Mit dem Horizont, der dort entwickelt wurde, und den Erfahrungen, die Kinder in ihren Familien gesammelt haben, treten sie in das Bildungssystem ein. Kinder dort abzuholen, wo sie stehen, und an das Leben und Lernen in Krippe oder KiTa einzuführen, ist Aufgabe der pädagogischen Fachkräfte.

In Kindertageseinrichtungen spiegelt sich die Heterogenität der Gesellschaft wider und kann die pädagogischen Fachkräfte mehr oder weniger fordern. Dabei ist pädagogisches Handeln unmittelbar – nur selten ergibt sich für PädagogInnen die Möglichkeit, in Ruhe nachzudenken, verschiedene Möglichkeiten gegeneinander abzuwägen, vielleicht noch die Kollegin zu fragen oder in ein Fachbuch zu schauen. Fach-, Sach- und Erfahrungswissen müssen in den entsprechenden Situationen direkt abrufbar sein und angewendet werden. Insbesondere in Stresssituationen gelingt es oftmals nicht, auf die gesamte Breite der Handlungsmöglichkeiten zuzugreifen.

Deswegen ist es entscheidend, dass im Alltag sowie in Aus- und Weiterbildung Räume und Zeiten zur Verfügung stehen, die der Erweiterung der personalen Kompetenzen dienen. Diese benötigen pädagogische Fachkräfte in inklusiven Kindertageseinrichtungen im besonderen Maße. Kinder nicht zu stigmatisieren, jedoch gleichzeitig ihre Besonderheiten zu beachten, kann einen Balanceakt und damit eine besondere Herausforderung darstellen. In heterogenen Kindergruppen sind diese Herausforderungen vielfältig – ebenso vielfältig wie die Menschen selbst. Um die Gleichwertigkeit aller Kinder im pädagogischen Alltag leben zu

können, braucht es Diskriminierungssensibilität. In diesem Kontext unterstreicht Diehm (2016) die Bedeutung von Reflexionswissen, um sensibel auf die eigene (Handlungs-)Praxis schauen zu können und eventuell diskriminierende Elemente zu erkennen. Das erfordert ein erweitertes Sach- und Erfahrungswissen der pädagogischen Fachkräfte sowie besondere methodisches Kompetenzen und bildet so die Grundlage für die Leitung heterogener Kindergruppen.

Wird nun auf inklusive Settings geschaut, scheinen sich die Anforderungen zu potenzieren. Sulzer und Wagner (2011) betonen jedoch, dass inklusive Pädagogik keine Zusatzaufgabe darstellt, die ohnehin notwendigen Kompetenzen aber im besonderen Maße gefordert sind. Auch sie nennen hier im Sinne einer werteorientierten Handlungskompetenz die Reflexionskompetenz, die Methodenkompetenz, die Kooperationskompetenz, die Fachkompetenz sowie die Analysekompetenz (ebd., S. 49). Allen Kindern aktive Teilhabe an der Gemeinschaft zu ermöglichen, ist auch in inklusiven Kindergruppen die Prämisse. Als EntwicklungsbegleiterInnen haben pädagogische Fachkräfte die Entwicklungsbedürfnisse der Kinder im Blick, sie gestalten den Alltag so, dass jedes Kind sich als selbstwirksam erleben kann. Dies ist entscheidend für die Entwicklung des Selbst(bewusstseins). Auch die Struktur der Einrichtung ist bedeutsam, damit jedes Kind sich aktiv einbringen kann – die einzelne Fachkraft sowie das gesamte Team sind gefragt.

Auch wenn Kinder in Deutschland immer früher und auf den einzelnen Tag bezogen immer länger in der KiTa betreut werden, ist die Familie nach wie vor der zentrale Ort für die Entwicklung und Welterschließung der Kinder. In dieser Sozialisationsinstanz machen sie spezifische Erfahrungen, entwickeln erste Überzeugungen, Selbstverständlichkeiten, Gewohnheiten etc. Nicht immer decken sich zentrale Werte und Verhaltensregeln, die die Kinder aus ihren Familien kennen, mit denen der pädagogischen Fachkräfte und der Einrichtungen. Kinder werden unter Umständen Zuhause und in der KiTa mit konträren Verhaltensmustern und Regeln konfrontiert. Das birgt die Gefahr von psycho-sozialem Stress für die Kinder. Dann sind die professionellen Fachkräfte gefordert, sensibel damit umzugehen: Um mögliche Verunsicherungen bei Kindern und vielleicht auch bei den Eltern wahrnehmen zu können und integrative (Konflikt-)Lösungen zu finden, braucht es eine feinfühlige, responsive und wertschätzende Beziehungsgestaltung seitens der pädagogischen Fachkräfte als Fundament der pädagogischen Arbeit (Ahnert 2007). Bei den integrativen Lösungen geht es darum, jedem Kind das Gefühl zu verleihen, willkommen zu sein und mit seiner Familienkultur gesehen und anerkannt zu werden, ohne in der Einrichtung gültige Werte und Verhaltensregeln auszuhebeln. Wie Kindern in der KiTa begegnet wird, bildet den Erfah-

rungshintergrund für das Erleben in diesem Mikrokosmos und bereitet auf den gesellschaftlichen Makrokosmos vor. Kinder nehmen durchaus sensibel wahr, ob ihnen und ihren Familien Wertschätzung entgegengebracht wird. Auch die (impliziten) Bewertungen der Gruppenmitglieder bleiben ihnen nicht verborgen – sie dienen unter anderem als Hintergrundfolie, auf der sie ihr eigenes Bewertungssystem entwerfen. So kommt pädagogischen Fachkräften neben der Rolle als EntwicklungsbegleiterInnen eine bedeutsame Vorbildfunktion als RepräsentantInnen der Gesellschaft zu.

Haltung als Grundlage für den Umgang mit Vielfalt

Die Auseinandersetzung mit dem »Anderen« bietet nicht nur Entwicklungspotenzial für Kinder, sondern setzt sich über die gesamte Lebensspanne hinweg fort – so auch bei pädagogischen Fachkräften. Diese Auseinandersetzung trägt zur Erweiterung des eigenen Wissens sowie der eigenen Erfahrungen bei (Wulf 1997) und beeinflusst das Handeln maßgeblich – auch im Berufsalltag. In einer heterogenen Gesellschaft existieren parallel unterschiedliche Überzeugungen. Die Konfrontation mit ihnen kann vermeintliche Selbstverständlichkeiten infrage stellen – mit unterschiedlichen Konsequenzen: Es kann zum Beispiel als Bereicherung empfunden werden, wenn das eigene Handeln hinterfragt wird und sich so neue Handlungsspielräume ergeben; es ist aber auch möglich, dass mit dem Aufweichen von Selbstverständlichkeiten Sicherheiten abnehmen und damit Orientierungslosigkeit einhergeht.

Gerät das Fundament ins Wanken, ist eine feinfühlige Beziehungsgestaltung nur schwer möglich. Dieses Fundament wird bei pädagogischen Fachkräften über die Orientierung an berufsspezifischen Normen und Werten gebildet (von Balluseck 2008), die durch individuelle (berufs-)biografische Erfahrungen ergänzt werden. Explizites wissenschaftlich-theoretisches Wissen, implizites reflektiertes Erfahrungswissen und Fertigkeiten sowie handlungsleitende Orientierungen fließen in einer professionellen pädagogischen Haltung (siehe auch Seite 25ff.) zusammen (Fröhlich-Gildhoff et al. 2011). Haltung wird als Querschnittsdimension verstanden, die das Alltagshandeln wesentlich mitbestimmt. Entwickelt und gefestigt wird Haltung – im Sinne einer professionellen, pädagogischen Haltung – über systematische und methodisch fundierte Reflexionsprozesse (Robert Bosch Stiftung 2011).

Der Ausgangspunkt des eigenen Handelns lässt sich nicht »nebenbei« bestimmen, vielmehr ist eine intensive reflexive Auseinandersetzung mit dem eigenen

Grund (Werte und Überzeugungen) notwendig. Nur wer weiß, warum welches Verhalten Überzeugungen infrage stellt oder auf andere Weise herausfordert, ist in der Lage, professionell – wertschätzend, bewusst und wissensbasiert – darauf zu reagieren. Es ist wichtig zu wissen, welche Bereiche flexibel zu gestalten sind, aber auch, wo die Offenheit ihre (persönlichen) Grenzen findet: Was kann (außerhalb des Gewohnten) zugelassen werden? Aber auch: Wo sind die Grenzen, welche Regeln und Werte sind unumstößlich? Sich darüber – persönlich und im Team – klar zu werden, ist die Basis für Konsequenz und Transparenz im KiTa-Alltag. Gemeinsame pädagogische Orientierungen, Werte und Normen können in das Einrichtungskonzept eingehen und erhalten dann handlungsleitenden Charakter, wenn sie mit den persönlichen Überzeugungen übereinstimmen. Werden eigene Werte und Überzeugungen irritiert, erlauben es Selbstreflexionsprozesse, die eigene Reaktion und die dazugehörigen Emotionen wahrzunehmen und einzuordnen. Somit ist die Herausforderung für jede pädagogische Fachkraft, im pädagogischen Alltagshandeln Wissen, Können und Emotionen miteinander zu verbinden.

Literatur

- Ahnert, L. (2007): Von der Mutter-Kind- zur Erzieherinnen-Kind-Bindung. In: F. Becker-Stoll & M. R. Textor (Hrsg.): Die Erzieherin-Kind-Beziehung: Zentrum von Bildung und Erziehung (1. Aufl.). Berlin: Cornelsen Scriptor. <http://www.gbv.de/dms/bsz/toc/bsz26556994xinh.pdf> (Zugriff 29.11.2018).
- Albers, T. (2014): Kinder mit Behinderungen in Krippe und Kita – von der Integration zur Inklusion. In: nif-be (Hrsg.): Vielfalt von Anfang an. Inklusion in Krippe und Kita. 2. Auflage (S. 51–57). Freiburg: Herder.
- Balluseck, H. von (2008): Professionalisierung der Frühpädagogik: Perspektiven, Entwicklung, Herausforderungen. Opladen: Barbara Budrich.
- Deutsche UNESCO-Kommission (Hrsg.) (2014): Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik. 3. erw. Auflage. Bonn.
- Diehm, I. (2016): Elementarpädagogik. In: P. Mecheril (Hrsg.): Handbuch Migrationspädagogik (S. 352–355). Weinheim: Beltz.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Nentwig-Gesemann, I. & Pietsch, S. (2011): Kompetenzorientierung in der Qualifizierung fröhlpädagogischer Fachkräfte. Band 19. München: WiFF.
- Prengel, A. (2006): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. Wiesbaden: VS.
- Prengel, A. (2010): Wie viel Unterschiedlichkeit passt in eine KiTa? Theoretische Grundlagen einer inklusiven Praxis in der Frühpädagogik. www.weiterbildungsinitsiativ.de/fileadmin/_migrated/content_uploads/WiFF_Fachforum_Inklusion_Impulsreferat_Prof_Dr_Prengel.pdf (Zugriff 25.04.2017).
- Prengel, A. (2014): Inklusion in der Frühpädagogik. Bildungstheoretische, empirische und pädagogische Grundlagen. Expertise der Weiterbildungsinitsiativ Fröhlpädagogische Fachkräfte (WiFF). Band 5. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Prengel, A. (2016): Bildungsteilhabe und Partizipation in Kindertageseinrichtungen. WiFF Expertisen Nr. 47. www.weiterbildungsinitsiativ.de/publikationen/details/data/bildungsteilhabe (Zugriff 25.06.2017).
- Robert Bosch Stiftung (2011): Qualitätsprofile in den Arbeitsfeldern der Pädagogik der Kindheit – Ausbildungswegswege im Überblick. Stuttgart.

- Sulzer, A. (2013): Inklusion als Werterahmen für Bildungsgerechtigkeit. In: P. Wagner (Hrsg.). Handbuch Inklusion. Grundlagen vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung (S. 12–21). Freiburg: Herder.
- Sulzer, A. & Wagner, P. (2011): Inklusion in der Frühpädagogik – Qualifikationsanforderungen an die Fachkräfte. Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). München: Deutsches Jugendinstitut.
- Weltzien, D. (2018): Die Gestaltung von Interaktionsgelegenheiten im Kita-Alltag erforschen: KiTa aktuell 1-2018, 4–7.
- Wulf, C. (1997): Mimesis des Anderen – Annäherungen an das Fremde. In: C. Kodron (Hrsg.): Vergleichende Erziehungswissenschaft. Herausforderung – Vermittlung – Praxis. Festschrift von Wolfgang Mitter zum 70. Geburtstag (S. 192–206). Köln: Böhlau.