

Prof. Dr. Helga Schneider
Katholische Stiftungshochschule München

Alle sind gleich – Alle sind verschieden!

Zu den Potentialen und Herausforderungen einer Inklusions- und Integrationspädagogik in Kindertageseinrichtungen¹

Wir danken Frau Prof. Helga Schneider, dass wir im Folgenden ihren Vortrag abdrucken dürfen, den sie am 10. April 2014 anlässlich des Bayerischen Bildungsdialoges in der Katholischen Stiftungshochschule, München, gehalten hat.



1. Vierzig Jahre Initiativen zur gemeinsamen Bildung und Erziehung: Wo stehen wir heute?

Im Jahr 2011 und 2013 sind von der Bundesregierung sowie der Bayerischen Landesregierung Aktionspläne zur Integration bzw. Umsetzung der Behindertenrechtskonvention vorgelegt worden, die deutlich machen, dass das Problem der ungleichen Verteilung von Teilhabe- und Mitwirkungschancen in den zentralen Bereichen unserer Gesellschaft von der Politik erkannt und angegangen wird. So neu und aktuell uns diese Initiativen aus heutiger Perspektive auch erscheinen mögen, sind sie jedoch keineswegs. Denn bereits zu Beginn der 1970er Jahre hat der Deutsche Bildungsrat – damals mit Blick auf die schulische Sonderpädagogik – einen pädagogischen Richtungswechsel hin zur Integration empfohlen (→ Deutscher Bildungsrat 1974).

Inzwischen sind 40 Jahre vergangen, und während die *Integration* vor allem in unserem Regelschulsystem noch die große Ausnahme darstellt, wird sie in einem Teil unserer Kindertageseinrichtungen inzwischen bewusst praktiziert. Kinder aus deutschen Herkunftsfamilien und Kinder mit Migrationshintergrund, Mädchen und Jungen aus unterschiedlichen sozio-ökonomischen Milieus und Kinder mit Entwicklungsbeeinträchtigung oder Behinderung kommen in der Kindertageseinrichtung ihrer Gemeinde bzw. ihres Wohnumfeldes zusammen um miteinander zu spielen, zu lernen und eine Kultur des Zusammenlebens zu entwickeln.

Die Integration bzw. Inklusion ist in den Angeboten zur Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in den letzten Jahren in Bayern stark ausgebaut worden: Zwischen 2007 und 2012 hat sich die Zahl der Kinder mit (drohender) Behinderung in Kindertageseinrichtungen und Tagespflege von 4.150 Kindern auf 7.622 Kinder erhöht, das ist eine Steigerung um 83,7 Prozent. Gleichzeitig hat die Zahl der integrativen Einrichtungen in diesem Zeitraum von 512 auf 864 Einrichtungen zugenommen; dies entspricht einer Steigerung um 68,8 Prozent (→ STMAS, o. J.). Es ist

also viel geschehen. Gleichzeitig betrug der bundesweite Inklusionsanteil (Kita und Tagespflege) im Jahr 2011/2012 deutschlandweit rund 67%, in Bayern hingegen lediglich rund 41% (→ Bertelsmann Stiftung 2013). Dieser Zahlenvergleich zeigt: Einerseits hat sich viel bewegt in Sachen gemeinsame Bildung und Erziehung, jedoch beginnend von einem sehr niedrigen Ausgangsniveau.

Der rasche quantitative Ausbau der Kinderbetreuungsangebote in den vergangenen Jahren brachte es mit sich, dass eine einrichtungsbezogene Integrations- bzw. Inklusionsberatung und -begleitung oft nicht in hinreichendem Maße verfügbar war. Manche Träger und Einrichtungsteams fühlten sich von dem Trend hin zu Integration und Inklusion überrollt und nicht ausreichend vorbereitet. Denn die bisherige Entwicklung war vor allem durch quantitative Zuwächse an Betreuungsangeboten gekennzeichnet. Das Um-Lernen und Neu-Denken pädagogischer Arbeitsweisen und Kita-Kulturen (auch: Schulkulturen!) konnte mit dem Ausbautempo oft nicht Schritt halten. Denn ein komplexes System wie das der Kinderbildung, -erziehung und -betreuung braucht Zeit, fachliche Begleitung auf mehreren Ebenen und auch besondere personelle sowie Wissens- und Könnens-Ressourcen, um diesen ethisch gut fundierbaren und politisch gewollten Kulturwandel auf allen Systemebenen vollziehen zu können. Integration bzw. Inklusion konkretisiert sich nicht nur in den pädagogischen Angeboten, in der Elternkooperation und der Zusammenarbeit mit Fachdiensten, *sie sitzt auch mit am Schreibtisch der Einrichtungsleitung, des Trägers und der kommunalen Verwaltung*. Die ungleiche Verteilung von Teilhabe- und Mitwirkungschancen bei Kindern und Familien kann nur minimiert werden, wenn Integration bzw. Inklusion als komplexe ethisch-politisch-pädagogische Aufgabe begriffen und auf allen beteiligten Systemebenen kooperativ gestaltet wird.

1) Bei diesem Text handelt es sich um die überarbeitete und aktualisierte Fassung eines Vortragsmanuskriptes, das erstmals veröffentlicht wurde in: Bayerischer Landesverband Katholischer Tageseinrichtungen für Kinder (Hg.) (2011): Mitglieder-Info für Kindergarten, Krippe, Hort. Heft 1, S. 24-31.

Eine solche Vorstellung von Integration ist dem neueren Inklusionskonzept sehr ähnlich. Inklusion (lat. inclusio) bedeutet wörtlich Einschließung, Einschluss bzw. das Enthalten-Sein (→ Duden 2007). Das Konzept Inklusion geht über den Blick auf einzelne Merkmale von Heterogenität und Differenz hinaus (z. B. Migration, Behinderung), indem es weitere Dimensionen menschlicher Verschiedenheit einbezieht. Dazu gehören vor allem Zugehörigkeiten zu sozialen Schichten und Milieus, ökonomische Lebenslagen, kulturell geprägte Auffassungen von Geschlechtsrollen sowie religiöse und weltanschauliche Verortungen. Sowohl das Integrations- als auch das Inklusionskonzept zielen auf Einheit, Enthalten-Sein, auf Ganzheit ab, die es zu verwirklichen gilt. Auf der begrifflichen Ebene kann deshalb eine hohe Übereinstimmung in Bezug auf den Bedeutungsgehalt der Begriffe Integration und Inklusion festgestellt werden.

Obwohl für Integration spätestens seit Ende der 80er Jahre differenzierte wissenschaftliche Ausarbeitungen vorlagen, blieb die praktische Umsetzung in Deutschland vielfach hinter dem Stand der Theoriebildung zurück. Denn in den Kindertageseinrichtungen wurde Integration nicht selten in einer pragmatischen Weise verstanden und umgesetzt: Kinder, die aufgrund eines spezifischen Merkmals nicht ohne weiteres Zugang zu einer Regel-Kindertageseinrichtung hatten, wurden dann aufgenommen, wenn ihr Anderssein sich im Rahmen des Integrierbaren bewegte – vor dem Hintergrund der jeweils abrufbaren Personal-, Wissens- und Könnens-Ressourcen in der betreffenden Einrichtung. Hierbei gab es jedoch keine *Verpflichtung* zur Integration.

Eine solche, vor allem an den gegebenen Verhältnissen und am praktisch Machbaren orientierte und damit verkürzte Umsetzung von Integration in Deutschland ist in den 90er Jahren des vergangenen Jahrhunderts zunehmend hinterfragt worden. Wichtige Anstöße auf dem Weg zu einer kritischeren Betrachtung der integrativen Praxis hat die UNESCO-Konferenz „Special Needs Education: Access and Quality“, die 1994 in der spanischen Stadt Salamanca durchgeführt worden ist, gegeben. Ein wesentliches Ergebnis dieser Veranstaltung war die so genannte Salamanca-Erklärung über Prinzipien, Politik und Praxis der Pädagogik für besondere Bedürfnisse. In der englischsprachigen Originalversion dieser Erklärung wird an zentralen Stellen den Begriff inclusion gebraucht, z. B. wenn für den Elementarbereich gefordert wird: „Programmes at this level should recognize the principle of inclusion ...“ (→ UNESCO 1994, S. 33).

Die deutschsprachige Übersetzung der Salamanca-Erklärung übernimmt diesen Begriff jedoch nicht wortgetreu als *Inklusion* sondern übersetzt Inclusion mit Integration. Damit ist die in Deutschland bis heute beobachtbare uneinheitliche Begriffsverwendung mit ermöglicht worden. Unter Inklusion ist demnach einmal ein neues

Konzept für ein nicht-aussonderndes Bildungssystem in einer anzustrebenden nicht-aussondernden Gesellschaft zu verstehen, das vieles von dem aufweist, was in den Integrationstheorien der 80er Jahre bereits formuliert worden ist. Andererseits wird Inklusion auch als Synonym für Integration verwendet, ohne weiter nach dem theoretischen Verständnis und der Art der Umsetzung zu fragen. Da Integration sehr unterschiedlich verstanden werden kann, je nachdem ob man mehr auf den Stand der wissenschaftlichen Theoriebildung oder auf die verschiedenen Integrationspraxen in den Einrichtungen zur Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern blickt, ist es nicht verwunderlich, dass sich an der begrifflichen Auslegung von Inklusion und Integration bis heute immer wieder Kontroversen entzündet haben.

Inklusion ist unteilbar und schließt alle Menschen ein. Sie zielt auf eine Lebenswelt ohne Ausgrenzung. Aus einer lebensweltlichen Perspektive besteht ihr Kern vor allem in der Anerkennung von Unterschiedlichkeit zwischen Menschen auf der Basis elementarer Gleichheit. Dies beinhaltet Respekt und Offenheit gegenüber Heterogenität, gegenseitige Kenntnis der interindividuellen Unterschiedlichkeiten und sie erfordert Räume des Miteinanders (→ Thiersch, Grundwald & Königeter 2005, S. 173). Der Inklusionsbegriff umschreibt eine gesellschafts-, sozial- und bildungspolitische Leitidee, die in internationalen Übereinkünften, in nationalem Recht, in pädagogischen Theorien und zunehmend auch in Kindertageseinrichtungs-Konzeptionen verankert ist.



3. Wohin soll es gehen? Drei Dimensionen von Inklusionsentwicklung

Wenn sich Träger, Leitung und pädagogische Fachkräfte auf den Weg machen, ihre Kindertageseinrichtung entsprechend der Leitidee von Inklusion weiter zu entwickeln, so betrifft dies in besonderer Weise das Selbstverständnis der Einrichtung, das Kita-Management und die elementarpädagogische Bildungsarbeit. Was es heißt, Inklusion in diese Richtungen zu entfalten, möchte ich nun näher beleuchten.

Zunächst die Problemskizze: Inklusion im Kontext von Kindertageseinrichtungen zielt auf ein anregendes und förderliches Miteinander unterschiedlichster Mehr- und Minderheiten. Dabei geht es um gemeinsames Lernen und gegenseitige Annäherung mit dem Ziel, die individuellen Teilhabe- und Mitwirkungsmöglichkeiten zu stärken und demokratische Gemeinschaften aufzubauen. Inklusive Kindertageseinrichtungen sind deshalb bestrebt, alle Formen von Ausgrenzung zu reduzieren und gemeinsames Spielen, Lernen und Partizipation für alle Kinder der Einrichtung (und deren Eltern!) zu ermöglichen. Wenn sich die Verantwortlichen einer Kindertageseinrichtung also entscheiden, Bildung, Erziehung und Betreuung im Sinne von Inklusion weiterzuentwickeln, so ist damit ein vielschichtiger Entwicklungsprozess verbunden. Denn es reicht nicht, einfach nur alle Kinder des Wohnumfeldes aufzunehmen und dabei sein zu lassen. Vielmehr kommt darauf an, die heterogenen Bedürfnisse und Fähigkeiten der Kinder, die unterschiedlichen Vorstellungen und Interessen auf Seiten der Familien, die ebenfalls unterschiedlichen Kompetenzen und Sichtweisen des Personals sowie die materiellen und kulturellen Ressourcen der Einrichtung und ihres Umfeldes in einem stimmigen Gesamtkonzept zu verknüpfen. Wie kann ein Träger, wie kann eine Leitung, ein Einrichtungsteam diesen vielfältigen Aspekten gerecht werden?

Der von Tony Booth und Mel Ainscow in England entwickelte und in mehr als 20 Sprachen übersetzte Index für Inklusion gibt konkrete Anregungen für die Inklusionsentwicklung in Kindertageseinrichtungen. Er stellt ein praxisnahes Instrument zur Verfügung, um gemeinsames Spielen und Lernen sowie die Partizipation aller Kinder in der Einrichtung zu stärken und steht auch in einer deutschen Übersetzung zur Verfügung (→ Booth, Ainscow & Kingston 2006, S. 21). Die Autoren des Index schlagen vor, für die Weiterentwicklung einer Kindertageseinrichtung entsprechend der Leitidee von Inklusion die folgenden drei Dimensionen ins Auge zu fassen:



■ **Die Entfaltung inklusiver Kulturen in Kindertageseinrichtungen.** Hier geht es darum, miteinander eine Gemeinschaft zu bilden und inklusive Werte zu fördern. Dazu gehört vor allem die Bildung einer sicheren, akzeptierenden, kooperativen und anregenden Gemeinschaft, in der jede und jeder geschätzt wird als Grundlage für die Entwicklung von Spiel, Lernen und Partizipation. Gemeinsam geteilte Werte, wie die Gleichachtung aller Menschen in ihrer Verschiedenheit, Respekt und Solidarität bilden hierfür das Fundament.

■ **Die Etablierung inklusiver Leitlinien in Planung, Leitung und Management.** Diese zielen darauf, eine Kindertageseinrichtung für alle Kinder des Wohnumfeldes zu entwickeln und die Unterstützung von Vielfalt zu organisieren. Hier geht es vor allem darum, mit dem Angebot der Einrichtung möglichst alle Kinder der Gemeinde bzw. des Wohnumfeldes zu erreichen und evtl. bestehende Ausgrenzungstendenzen zu minimieren. Als förderlich werden alle Strategien und Maßnahmen betrachtet, die *die Kompetenz der Einrichtung erhöhen*, auf die Vielfalt der Kinder angemessen einzugehen.

Um die Inklusionsentwicklung in einer Kindertageseinrichtung zu unterstützen, empfehlen Booth und Ainscow auch die Einbeziehung eines *kritischen Freundes bzw. einer kritischen Freundin*. Dieser bzw. diese kann helfen, sicherzustellen, dass wichtige Themen, bei denen die Mitarbeiterinnen oder Mitarbeiter unterschiedlicher Meinung sind, nicht umgangen werden. Der kritische Freund bzw. die kritische Freundin könnte auch ein Angebot an die Kinder sein, Ihre Vorstellungen vom Miteinander-Spielen und Zusammenleben den Erwachsenen gegenüber (pädagogisches Personal, Eltern) zum Ausdruck zu bringen (→ vgl. ebd., S. 34).

■ **Die Entwicklung einer inklusiven pädagogischen Praxis.** Hier geht es darum, das Spielen, das Lernen sowie die Partizipation der Kinder anzuregen und hilfreiche Ressourcen dafür zu mobilisieren. Im Mittelpunkt steht dabei die Frage, inwieweit die Bildungsangebote, die Betätigungsmöglichkeiten und Mitwirkungsmöglichkeiten in der Kindertageseinrichtung die Vielfalt und Unterschiedlichkeit der Kinder sowie die Vielfalt ihrer Umgebung aufgreifen. Damit stellt sich die Frage wodurch eine „inklusive“ Bildungsarbeit, d. h. Didaktik und Methodik, gekennzeichnet ist.

4. Was beinhaltet inklusive Pädagogik? Didaktik und Methodik als Herausforderung für die pädagogische Fachlichkeit

Mit der Einführung von Bildungsplänen für Kindertageseinrichtungen in allen Bundesländern sind in den vergangenen Jahren die Grundlagen für die Verankerung eines ko-konstruktiven Bildungsverständnisses und einer individualisierten Planung der Bildungsarbeit in Kindertageseinrichtungen geschaffen worden. Die Einbeziehung von Kindern mit besonderem Förderbedarf, von Kindern mit Migrationshintergrund, mit Armutserfahrung oder psychosozialen Belastungen machen die Kindertageseinrichtung zu einem Spiegel der Gesellschaft. Wie kaum eine andere Bildungseinrichtung bieten sie Kindern aus allen Schichten und Milieus einen Ort für gemeinsames Spiel, Lernen und Beteiligung. Besonders Kindertageseinrichtungen, die seit langem und engagiert Integration praktizieren, sind sich dessen bewusst, dass es mit der bloßen Hereinnahme bestimmter Minderheiten in die Kita nicht getan ist. Denn durch die professionelle pädagogische Beobachtung wird ein vielfältiges Bild von Gemeinsamkeiten und Unterschiedlichkeiten, von Potentialen und Unterstützungsbedarfen von Kindern sichtbar, die sich in einer einfachen Kategorisierung von „behindert - nicht behindert“ oder „Migrationshintergrund - kein Migrationshintergrund“ nicht hinreichend erfassen lassen.

Als pädagogische Antwort auf die in allen Bildungs- und Erziehungseinrichtungen gegebene menschliche Heterogenität hat Annedore Prengel bereits zu Beginn der 90er Jahre eine Pädagogik der Vielfalt vorgeschlagen (→ Prengel 2006). Dabei handelt es sich um einen Entwurf, der nach Prengel in drei pädagogischen Strömungen verwurzelt ist:

- in der interkulturellen Pädagogik, verstanden als pädagogischer Beitrag zum Zusammenleben unterschiedlicher Kulturen in einer Gesellschaft,
- in der geschlechtergerechten Pädagogik, im Sinne eines Beitrags der Pädagogik zu einer Neugestaltung des Geschlechterverhältnisses sowie
- in der integrativen Pädagogik, verstanden als pädagogischer Beitrag zur Nichtaussonderung von Menschen mit Behinderung (→ Prengel ebd., S. 12).

Eine Pädagogik der Vielfalt – ein inklusionsfreundliche Pädagogik - ist nach Prengel zu allererst der Demokratie und dem emanzipatorischen Bildungsziel der Mündigkeit verpflichtet. Dabei verbindet sie *moderne demokratische Prinzipien* (Gleichheit) mit einer *postmodernen Öffnung für Pluralität* (→ ebd., S. 16ff.). Gleichheit und Verschiedenheit werden im zwischenmenschlichen Umgang konkret erlebbar durch die *Anerkennung* (→ Honneth 1992), die ein Mensch (Kind, Elternteil), erfährt:

- Anerkennung als Person in intersubjektiven Beziehungen,
- Anerkennung gleicher Rechte (hier auch im Sinne gleicher Bildungs- und Beteiligungschancen) und
- Anerkennung der Zugehörigkeit zu kulturellen Gemeinschaften (→ vgl. Prengel ebd., S. 185).



Die *Pädagogik der Vielfalt* wurde ursprünglich für den Schulbereich formuliert. Sie hat das Ziel, allen Schülerinnen- und Schülergruppen einen gleichberechtigten Zugang zu materiellen und personellen Ressourcen zu gewähren, damit auf der Basis einer solchen Gleichberechtigung die jeweils besonderen, vielfältigen Lern- und Lebensmöglichkeiten entfaltet werden können (→ ebd., 185). Dieses Ziel einer gleichberechtigten Teilhabe an den Ressourcen einer Bildungseinrichtung kann für den Elementarbereich in gleicher Weise Geltung beanspruchen. Die Frage lautet dann: Wie sichern wir in unserer Kindertageseinrichtung den möglichst gleichberechtigten Zugang aller Kinder zu pädagogischen Angeboten, Beteiligungsmöglichkeiten oder Betreuungspersonen?

Aus elementarpädagogischer Sicht besonders anregend erscheint das Verständnis von Übergängen in diesem Konzept. Übergänge beinhalten nach Prengel vor allem das *Kennenlernen der Anderen*, welches bei der *Aufmerksamkeit für die jeweils eigene Besonderheit* beginnt und – vermittelt über persönliche Neugierde – den Bogen spannt hin zu der *Besonderheit der oder des Anderen*. Es geht hier weniger um die Bewältigung eines Übergangs, sondern eher um das Sich-Öffnen durch Neugierig-Werden, und zwar sowohl auf sich selbst als auch auf die Anderen. Das Interesse, jemanden kennen lernen zu wollen, lässt die Einmaligkeit des oder der Einzelnen bestehen und versucht, diese zu begreifen. Eigene Erfahrungen ausdrücken, mitteilen, zuhören und zuschauen, was bei anderen vorgeht, was sie empfinden, lernen und für wichtig halten, sind Facetten einer Gemeinsamkeit, in der Individualität nicht stört, sondern Raum findet und ausgestaltet werden kann. Gemeinsamkeit entsteht hier durch die Begegnung des Verschiedenen und nicht durch Angleichung aneinander oder durch Angleichung an eine abstrakte Norm (→ ebd., 186f.).

Der nachfolgend skizzierte pädagogische Zugang lässt sich deutlicher als didaktisch-methodischer Beitrag im Sinne einer inklusiven Bildung charakterisieren. Ich beziehe mich hier auf Georg Feuser, der als Alternative zu den zahlreichen schulischen Sonder-Pädagogiken schon in den 80er Jahren eine Allgemeine (integrative) Pädagogik ausgearbeitet hat. Ihr handlungspraktisches Zentrum wird von einer *subjektorientierten und entwicklungslogischen Didaktik* gebildet (→ u. a. 1999, 2002).

Feuser geht davon aus, dass Sinn und Bedeutung für den Menschen die führenden und motivbildenden Orientierungen darstellen, an denen Bildung anzusetzen hat. Gleichzeitig betont er die Bedeutung sozialer Austauschprozesse für die Konstitution einer personalen Identität. So knüpft er beispielsweise an Martin Buber an, der die Bedeutung des anderen für die eigene Personwerdung in dem Satz gebündelt hat: „Der Mensch wird am Du zum Ich“ (→ 1965, 32). Feuser variiert und verstärkt diesen Ausdruck, wenn er in Anlehnung an Buber sagt:

„Der Mensch wird zu dem Ich, dessen Du wir ihm sind“ (→ 1999). Das Streben nach Sinn und die Angewiesenheit auf ein wahrnehmendes, anerkennendes und im besten Falle förderliches Gegenüber bilden die Grundlage seiner allgemeinen (integrativen) Pädagogik. Diese ist durch zwei Prinzipien gekennzeichnet:

- a) Alle dürfen alles lernen, d. h. jede und jeder auf ihre und seine Weise und
- b) alle erhalten die jeweils dafür erforderlichen personellen und sachlichen Hilfen.

In die Praxis umgesetzt werden diese Grundsätze vor allem durch die Kooperation von Kindern unterschiedlicher Entwicklungsniveaus an einem gemeinsamen (Bildungs-)Gegenstand. Diese wird gestützt durch eine innere Differenzierung in Bezug auf die Angebote bzw. Betätigungsmöglichkeiten innerhalb einer Lerngruppe und durch eine auf das jeweilige Entwicklungsniveau bezogene individualisierte Arbeit an diesem Gegenstand. Dies bedeutet konkret, dass jedes Kind Situationen und Handlungsmöglichkeiten vorfindet, an denen es *kompetent einsteigen* kann. Eine solche entwicklungslogische Didaktik ist primär auf den Erkenntnisgewinn der Kinder und weniger auf Wissensakkumulation hin orientiert. Um diese praktisch umzusetzen, ist es nach Feuser notwendig, Didaktik in drei Richtungen zu entfalten. Dabei geht es,

1. um die Einschätzung der jeweils aktuellen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungskompetenzen der Kinder im Sinne der Zone der aktuellen Entwicklung sowie der anzustrebenden Zone der nächsten Entwicklung im Sinne einer *Tätigkeitsstrukturanalyse* (→ Vygotski 1987),
2. um die Gestaltung eines adäquat strukturierten Lern- und Handlungsfeldes, und zwar unter Einbezug der sich aus Punkt eins ergebenden Handlungsmöglichkeiten im Sinne einer *Handlungsstrukturanalyse* und
3. um die tätige Konfrontation der Kinder mit den im Sinne einer *Sachstrukturanalyse* aufbereiteten exemplarischen Bildungsinhalten.

Diese drei Dimensionen konstituieren nach Feuser eine am Subjekt orientierte und entwicklungslogische Didaktik, die unterschiedlichen Kindern die Kooperation an gemeinsamen Gegenständen bzw. Bildungsinhalten auf ihrem jeweiligen Entwicklungsniveau ermöglicht. Von daher ist auch die Forderung Feusers zu verstehen, dass

Erziehung und Unterricht auf heterogene Lerngemeinschaften hin zu orientieren seien. Die volle und gleichberechtigte Teilhabe aller Mitglieder einer Gesellschaft am kulturellen Erbe und an der sozialen Gemeinschaft, ohne sozialen Ausschluss aufgrund individueller Merkmale - welcher Art auch immer - gibt dabei die Zielrichtung vor.

5. Dabeisein ist nicht alles – Wider die Verkürzung von Inklusion

Celebrate diversity! – dieses Motto aus der kanadischen Inklusionsbewegung wurde von der Pädagogin Marsha Forest geprägt und unterstreicht die Chancen und möglichen Gewinne von Inklusion in pädagogischen Kontexten. Vielfalt zu feiern und willkommen zu heißen, darf jedoch nicht dazu führen, über eventuelle Probleme, die in die Inklusionsthematik auch eingelagert sind, hinweg zu sehen.

Ein demokratisches Zusammenleben in menschlicher Vielfalt bietet anspruchsvolle Lernmöglichkeiten für Kinder und Erwachsene. Achtung von Differenz bei Kindern und Familien sowie willkommen Heißen von Heterogenität darf jedoch nicht zu einer indifferenten Haltung gegenüber den Lebenslagen von Kindern und Familien führen. Denn nicht alle Bedingungen, in denen Kinder aufwachsen und Familien leben, sind auch wünschbar und begrüßenswert.

Wenn sich vermeintliche Inklusion im bloßen Dabeisein erschöpft und dabei Entwicklungsmöglichkeiten beschnitten werden, statt Entwicklung zu fördern, kann dies aus pädagogisch-ethischer Sicht nicht mehr bejaht werden. Hier ist es an der Zeit für anwaltschaftliches Handeln. Vielfältige Facetten von Armut, prekäre Lebensverhältnisse, soziale und kulturelle Benachteiligung oder deprivierende häusliche Bedingungen müssen thematisiert und durch geeignete sozial- und bildungspolitische Maßnahmen so gut es geht ausgeglichen werden. Inklusiven Kindertageseinrichtungen kommt hier eine stützende und kompensatorische Funktion im Rahmen eines Netzwerkes früher Hilfen zu. Und wo Anderssein in hohem Maße

gesellschaftlich mit erzeugt wird und die personalen Lebensmöglichkeiten eines Kindes und seiner Eltern durch aussondernde oder stigmatisierende gesellschaftliche Mechanismen einschränkt werden, kann Vielfalt ebenfalls kaum gefeiert werden. Hier gibt sie vielmehr Anlass zu politischem Handeln und zivilgesellschaftlicher Stellungnahme.

So sehr Inklusion als Leitidee den Grundwerten und der Lebensauffassung einer offenen und demokratisch verfassten Gesellschaft entspricht, so sehr ist auch darauf zu achten, dass sie nicht zu einem Slogan verkommt. Ebenso sollte sie nicht im Sinne einer Zwangsbeglückung allen Kindern und Familien verordnet werden. Inklusion sollte vielmehr als Angebot, als eine Einladung zum Teilnehmen und Beitragen an Kinder und Erwachsene formuliert werden und nicht im Sinne eines Totalanspruches oder einer Inklusionsverpflichtung. Das Recht auf temporäre, partielle Exklusion ist jedem Kind, jedem Erwachsenen zuzugestehen. In bestimmten Lebensphasen und Lebenslagen kann es für ein einzelnes Kind, für eine Familie hilfreich sein, sich aus dem inklusiven Milieu teilweise zurückzuziehen und die Gemeinschaft von Menschen mit ähnlichen Lebenserfahrungen zu suchen.

6. Eine reflexiv-kritische Inklusionsperspektive entwickeln

Inklusionsentwicklung in Kindertageseinrichtungen ist kein zeitlich oder inhaltlich begrenztes Projekt, das sich auf bestimmte Teilbereiche der pädagogischen Arbeit bezieht und nach einer definierten Dauer ohne weiteres wieder abgeschlossen werden kann. Die Frage nach Inklusion weist eine unmittelbare Verbindung mit der Frage nach den der pädagogischen Arbeit zugrunde liegenden Menschenbild-, Bildungs- und Gesellschaftsvorstellungen auf und betrifft damit das Fundament jeder Arbeit mit Kindern und Familien. Menschen, Institutionen und gesellschaftliche Bedingungen können sich verändern. Deshalb ist Inklusionsentwicklung ein prinzipiell unabschließbarer Prozess, der sowohl die institutionellen Strukturen als auch die für wichtig gehaltenen Bildungs-



vorstellungen und die sozialen Praxen im Einrichtungsalltag immer wieder auf ihren Beitrag zu einem förderlichen Umgang mit menschlicher Vielfalt und Unterschiedlichkeit befragt.

Im Mittelpunkt von Inklusion steht die Achtung des anderen als Mitglied der Menschheitsfamilie und zugleich als einzigartiges Individuum. Damit verbindet Inklusion die Universalität grundlegender allgemeiner Prinzipien, wie sie z. B. in den Menschenrechten niedergelegt sind, mit der Besonderheit persönlicher Lebensgeschichten, Bedürfnisse und Interessen. Daraus ergibt sich, dass es keine pauschale Anleitung für das gelingende Miteinander unterschiedlichster Kinder und Familien geben kann, sondern dass das jeweils angemessene Maß an Nähe, Mitwirkung, Involviertheit bzw. Distanzierung, Autonomie und Für-Sich-Sein stets aufs Neue miteinander gefunden werden muss. Nur so kann sichergestellt werden, dass der Inklusionsgedanke nicht in Ideologie abgeleitet, sondern als eine Aufforderung zur Herstellung und Sicherung von Anerkennung und Zugehörigkeit auf der einen Seite und Mitgestaltungsmöglichkeiten andererseits wirksam werden kann.

Das Konzept Inklusion setzt bei den entwicklungs- und sozialisationsbedingten Unterschiedlichkeiten von Individuen an, deren Teilhabe und Mitwirkung gewährleistet werden soll. Hierfür sind wechselseitige Anpassungsprozesse erforderlich: *Die bedeutsamen Umwelten der Kinder und Familien sollten so gestaltet werden, dass*

diese auf der Basis ihrer jeweiligen Ausgangslagen Anerkennung und Zugehörigkeit erfahren sowie Mitwirkung praktizieren können. Zugleich geht es darum, durch differenzierte Bildungsangebote *zur Erweiterung individueller Kompetenzen beizutragen und die Möglichkeiten zur selbstbestimmten Mitwirkung bei der Gestaltung dieser relevanten Umwelten zu erweitern.*

Eine reflexiv-kritische Inklusionsperspektive zu entwickeln bedeutet auch, gesellschaftliche Herstellungsprozesse von Differenzen zwischen Menschen als solche wahrzunehmen. Die Anerkennung von Vielfalt bei Kindern und Eltern ist eine Seite der Medaille, die Dekonstruktion, d. h. die Offenlegung und kritische Reflexion der durch die Gesellschaft gemachten Unterschiede ist die andere. Denn Heterogenität ist nicht einfach da, sie wird vielmehr durch Unterscheidung, Differenzierung, Kategorisierung und durch konkretes Handeln im Alltag immer wieder neu erzeugt. Das Streben nach Inklusion steht nach wie vor bestehenden Ungleichheitsstrukturen gegenüber, die inklusive Prozesse behindern können. Inklusive Entwicklungen in Pädagogik und Gesellschaft sind bis heute vielfältigen Widersprüchen und Widerständen ausgesetzt. Diese anzuerkennen, ohne sich von ihnen bestimmen zu lassen und inklusive Prozesse mitzugestalten, ohne in Selbst-Überforderung abzugleiten: Das kann ein bedeutender Beitrag der in Bildungs- und Erziehungseinrichtungen Tätigen zu einer reflexiven und kritischen Inklusionsentwicklung sein.

Literatur

Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen (STMAS) (Hg.) (2013): Schwerpunkte der bayerischen Politik für Menschen mit Behinderung im Lichte der UN-Behindertenrechtskonvention. Aktionsplan. München

Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen (STMAS) (o. J.): Stärkung der Teilhabe von Kindern mit bestehender oder drohender Behinderung. Link: <http://www.stmas.bayern.de/kinderbetreuung/baykibig/neu.php>

Bertelsmann Stiftung (2013): Inklusion in Deutschland. Eine bildungsstatistische Analyse. Gütersloh, S. 17

Booth, Tony; Ainscow, Mel & Kingston, Denise (2006): Index für Inklusion (Tageseinrichtungen für Kinder). Lernen, Partizipation und Spiel in der inklusiven Kindertageseinrichtung entwickeln. Deutschsprachige Ausgabe. Herausgegeben von der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW). Frankfurt/Main

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hg.) (2009): 13. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. 2. Auflage. Berlin

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hg.) (2007): Übereinkommen über die Rechte des Kindes. Die UN Kinderrechtskonvention im Wortlaut mit Materialien. Berlin

Deutscher Bildungsrat (1974): Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher. Empfehlungen der Bildungskommission. Stuttgart 1974

Die Bundesregierung (Hg.) (2011): Nationaler Aktionsplan Integration. Zusammenhalt stärken – Teilhabe verwirklichen. Berlin

Literatur

Dudenverlag (Hg.) (2007):

Deutsches Universalwörterbuch, 6., überarb. und erw. Auflage. Mannheim u. a.

Feuser, Georg (1999):

Integration – eine Frage der Didaktik einer Allgemeinen Pädagogik. Link: <http://bidok.uibk.ac.at/library>

Feuser, Georg (2002):

Von der Integration zur Inclusion. „Allgemeine (integrative) Pädagogik“ und Fragen der Lehrerbildung. Vortrag an der Pädagogischen Akademie des Bundes, Niederösterreich, anlässlich der 6. Allgemeinpädagogischen Tagung am 21.03.2002 in Baden (Österreich). Link: <http://www.feuser.uni-bremen.de/texte>

Honneth, Axel (1992):

Der Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Frankfurt/M.

Prenzel, Annedore (2006):

Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. 3. Auflage. Wiesbaden

Prenzel, Annedore (2010):

Inklusion in der Frühpädagogik. Bildungstheoretische, empirische und pädagogische Grundlagen. WiFF – Expertise Nr. 5, hg. vom Deutschen Jugendinstitut. München

Reiser, Helmut u. a. (1986):

Integration als Prozess. In: Sonderpädagogik 16,3, S. 115-122

Thiersch, Hans; Grunwald, Klaus & Königter, Stefan (2005):

Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. In: Thole, W. (Hg.): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. 2., überarb. u. aktual. Auflage. Wiesbaden, S. 161-178

Vygotski, Lew. S. (1987):

Ausgewählte Schriften. Band 2: Arbeiten zur psychischen Entwicklung der Persönlichkeit. Köln



Prof. Dr. Helga Schneider

Erzieherin, Dipl.-Sozialpädagogin (FH) und Dipl.-Pädagogin, Professorin an der Katholischen Stiftungshochschule München. Leiterin des Bachelorstudiengangs „Bildung und Erziehung im Kindesalter“; Arbeits- und Forschungsschwerpunkten sind u.a. Pädagogik der Kindheit in der späten Moderne, Globalisierung und Lebenswelten von Kindern sowie Bildungs-, Erkenntnis- und Qualitätskonzepte in der Pädagogik der Kindheit. Zehn Jahre Berufserfahrung in Kindertageseinrichtungen, sechs Jahre Leitung des Beratungsfachdienstes Integration der Landeshauptstadt München. Prof. Dr. Schneider ist Mitglied im Beirat des Verbandes katholischer Kindertageseinrichtungen Bayern.

Bildquellennachweise

Seite	Bildmotiv/Nr.	Fotograf/in	Bildquelle
S. 1	40356409	© puckillustrations	fotolia.de
S. 2	Wortwolke Inklusion	© Angela Feiner	Feiner Art, München
S. 3	644445	© Twinlili	pixelio.de
S. 4	32339383	© AGL Phtoproductions	fotolia.de
S. 5	43501385	© Marcel Schauer	fotolia.de
S. 7	508808	© Gaby Stein	pixelio.de