

Sammelband

TPS
Theorie und Praxis der Sozialpädagogik

Leben, Lernen
und Arbeiten
in der Kita



Inklusion

Liebe Leserinnen,
liebe Leser,

der Begriff Inklusion hat vor noch nicht allzu langer Zeit Einzug in die Fachdiskussion gefunden. Das Thema selbst ist in der Kindertagesbetreuung nicht neu. Seit vielen Jahren engagieren sich Kitas integrativ – so nannte man es zunächst – und haben viel Erfahrung damit gewonnen, Kinder mit und ohne Behinderung, mit und ohne Zuwanderungsgeschichte und unterschiedlicher sozialer und kultureller Herkunft, unterschiedlichen Alters, Entwicklungsbedürfnissen und Geschlechts gemeinsam zu betreuen, zu bilden und zu erziehen. Inklusion ist der Weg, diese Unterschiede als selbstverständlich und Bereicherung zu sehen und Chancengerechtigkeit für alle zu schaffen. Denn inklusive, also „einschließende“, Pädagogik heißt, allen Kindern gleiche Chancen zu bieten – von Anfang an!

Deutschland belegt im internationalen Vergleich eine Spitzenposition bei der Chancenungleichheit im Bildungsbereich. Die UN-Konvention von 2006 über (Bildungs-)Rechte von Menschen mit Behinderungen hat weitreichende Auswirkungen auf die inklusive Pädagogik im gesamten Bildungssystem Deutschlands und geht alle an, die im pädagogischen Bereich tätig sind. Gesetzlich ist festgelegt, dass „inklusive Strukturen, Kulturen und Praktiken“ in Kitas und Schulen entwickelt werden müssen. Heterogenität soll als Bereicherung einer Gesellschaft begriffen werden und nicht als Aufteilung in förderbedürftig und „normal“. Das bedeutet ein Umdenken auf mehreren Ebenen und ist prozesshaft zu verstehen.

Die Kitas sind da auf einem guten Weg. Sie brauchen aber auch die Rahmenbedingungen und die Unterstützung, die nötig sind, um Inklusion tatsächlich zu leben. Wir haben mit diesem Sammelband all die wertvollen Artikel aus den TPS-Heften der letzten Jahre zusammengetragen, die uns zeigen, worauf es in der Weiterentwicklung inklusiven Denkens und Handelns ankommt.

Herbert Vogt Jutta Hauses

Von der Integration zur Inklusion

TPS-GESPRÄCH

- 4 „Chancengerechtigkeit für alle Kinder ist unser gemeinsames Ziel.“**
Inklusion in evangelischen Kindertageseinrichtungen

WILLEHAD LANWER

- 6 Drinnen oder draußen?**
Anmerkungen zur Diskussion um Integration und Inklusion

GABRIELE HAUG-SCHNABEL

- 9 Was ist normal?**
Das Spektrum einer normalen Entwicklung

ANNEDORE PRENGEL

- 14 Pädagogik der Vielfalt**
Grundlagen und Handlungsperspektiven in der Kita

URSEL HEINZE

- 18 Wie wir wurden, was wir sind**
Separation, Integration und Inklusion in Deutschland

ANITA MEYER

- 22 Inklusion verwirklichen – Armut begegnen**
Kinder und Familien in Armutslagen in der Kita

ANDREA PLATTE

- 26 Der Index für Inklusion**
Inklusive Kulturen, Strukturen und Praktiken in der Kindertageseinrichtung entwickeln

ANDREA PLATTE

- 27 Die Behindertenrechtskonvention**
Zum Recht auf Bildung in einem inklusiven Bildungssystem

Inklusion beginnt im Kopf

MANFRED GERSPACH

- 28 Vorurteile erschweren integrative Prozesse**
Ermütigung zum reflektierten Umgang mit Vorurteilen

HANS VON LÜPKE

- 32 Was Milani Comparetti schon wusste**
Das Problem der unkalkulierbaren Komplexität

ROBERT TRIPPEL

- 36 Integration beginnt im Kopf**
Zur Bedeutung der Selbstreflexion für die Gestaltung integrativer Prozesse

MARTINA TESCHNER

- 38 Wer zu uns kommt, wird uns verändern**
Kulturelle Vielfalt in gelebter Praxis

Inklusion

Sammelband 2015

Aus der Praxis

REGINA SOLBACH · RAINER STRÄTZ · KLAUDIA WEBER

- 42 Inklusion –**
selbstverständlich auch bei Kindern unter drei Jahren

MICHAELA AUTOR

- 45 Ein Ort inklusiver Pädagogik**
Der evangelische Kindergarten Cantate Domino

UTE ENSSLIN

- 48 „Alle Kinder sind gleich.
Jedes Kind ist besonders.“**
Kommunikation mit Kindern vorurteilsbewusst gestalten

BRIGITTE LÖFFLER

- 52 Alle Kinder essen Pudding**
Oder: Die Suche nach dem größten
gemeinsamen Nenner

BERND NIEDERGESÄSS

- 56 Inklusives Denken und integratives Handeln**
In den Kinderhäusern der Mainkrokodile werden
behinderte und nicht behinderte Kinder und
Jugendliche gemeinsam betreut

HANSJOACHIM MAIER · SABINE NIERMANN

- 60 Integrativ, inklusiv und vernetzt**
Geschichte und Entwicklung des Familienzentrums
Wittekindshof in Gronau

PETRA WAGNER

- 63 „Clash of Cultures“ in der Kita?**
Wenn Familien- und institutionelle Kulturen
aufeinanderprallen

ŞAFAK KUYUMCU

- 68 Positiver Blick – individuelle Betrachtung**
Gelingende Kommunikation mit Migrantenfamilien

KIRSTIN HEITMANN

- 72 „Ich darf sagen, was ich möchte?“**
Möglichkeiten der Armutsprävention in der Kita

BIRKE SIEBENBÜRGER

- 76 Soziale Beratung und Psychotherapie
für Flüchtlingskinder**
REFUGIO hilft bei Traumatisierungen und Integration

Teamarbeit, Elternarbeit, Aus- u. Fortbildung

CONSTANZE KOGLIN · MANUELA ENGELS

- 78 Unser Weg von der Integration zur Inklusion**
Ein Prozess mit Tücken, aber auch Gewinn

MARTINA HIEL

- 82 „Die Erzieherinnen haben viel
Respekt für uns.“**
Mit Eltern aus vielen Herkunftsländern kommunizieren

MIKE BREITBART

- 85 Inklusion lehren und lernen**
Bausteine einer inklusiven Fachschuldidaktik

SIMONE HESS

- 88 Heterogenität von Studierenden in
elementarpädagogischen Studiengängen**
Inklusion selbst erfahren

ELKE MEYER

- 92 „Das Kind sehen, nicht die Behinderung“**
Aus der Fortbildung mit Erzieherinnen

DANIELA KOBELT NEUHAUS

- 94 Fortbildung Inklusion**
Autonomie gewinnen und Handlungsräume entdecken

Quellenverzeichnis · Impressum

Annedore Prengel

Pädagogik der Vielfalt

Grundlagen und Handlungsperspektiven in der Kita

Pädagogik der Vielfalt beruht auf der demokratisch fundierten und empirisch belegten Einsicht, dass Kinder als gleiche und als verschiedene anerkannt werden können. Diese Einsicht ermöglicht bestimmte wissenschaftliche, bildungspolitische und pädagogisch-praktische Ansätze. Die Autorin gibt einen konzeptionellen Überblick und Handlungsorientierungen.

Pädagogik der Vielfalt entstand nach der Bildungsreform der sechziger Jahre, die auf Chancengleichheit fokussierte. Angeregt durch die integrative Pädagogik und soziale Bewegungen der siebziger Jahre sowie durch Philosophien der Differenz setzte sie Chancengleichheit in Bezug zur Anerkennung heterogener Lern- und Lebensformen, zum Beispiel der Menschen mit Behinderungen, der Menschen mit verschiedenen geschlechtlichen Lebensentwürfen und der Menschen aus verschiedenen Kulturen. Im folgenden Beitrag werden im ersten Schritt einige theoretische und empirische Grundlagen sowie offene Fragen dargelegt. Im zweiten Schritt werden Handlungsperspektiven zur Diskussion gestellt.

1. Theoretische und empirische Grundlagen

Immer wenn es um Gleichheit und Verschiedenheit von Menschen geht, so muss zuvor geklärt werden, in welcher Hinsicht davon die Rede sein soll.

Diese Einsicht haben Theorien, die Gleichheit und Verschiedenheit der Menschen thematisieren, wie zum Beispiel Rechtstheorie, Theologie, Politikwissenschaft, Sozialphilosophie und auch die Erziehungswissenschaft

gemeinsam: Wenn man versäumen würde, eine Hinsicht – das so genannte tertium comparationis – zu bestimmen, käme man zu unsinnigen pauschalen Behauptungen einer vollständigen Gleichheit ohne jede Unterscheidung oder einer vollständigen Verschiedenheit ohne jede Gemeinsamkeit (vgl. zusammenfassend Prengel 2006). Darüber hinaus impliziert das Nachdenken über Gleichheit und Verschiedenheit auch das Nachdenken über Hierarchie, das auch eine Präzisierung der Hinsicht, in der von ihr die Rede sein soll, erfordert (Prengel 2005). Dazu einige Erkenntnisse zur Gleichheit und Verschiedenheit der Kinder hinsichtlich einiger ausgewählter Aspekte:

Gleichheit lässt sich feststellen hinsichtlich der Generationenzugehörigkeit, der Menschenrechte, der Kinderrechte und des Rechts auf Bildung.

Wenn wir danach fragen, worin sich Kinder gleichen, so wird deutlich, dass ihnen gemeinsam ist, dass sie einer neuen Generation angehören und als solche in einem bestimmten historischen Kontext aufwachsen. Aus demokratischer Sicht gilt, dass Kindern wie allen Menschen Menschenrechte zustehen (UNO 1948). Grundlegende Anerkennung im Sinne der Menschenwürde steht allen Kindern von Geburt an zu. Darin kommt die für die Pädagogik der Vielfalt grundlegende Maxime zum Ausdruck. Die Kinderrechtskonvention der Vereinten Nationen, die von allen Staaten bis auf zwei (USA und Somalia) ratifiziert wurde, buchstabiert die Menschenrechte für Kinder konkret aus (UNICEF 1989). Gleichheit kommt allen Kindern hinsichtlich ihres Anspruchs auf die Kinderrechte zu. Ein für die Pädagogik wichtiges



Pädagogik
der Vielfalt
Ill.: Manuela Olten

Gleichheitsrecht ist das Recht auf Bildung. Das Gleichheitsrecht auf Bildung wird umso mehr eingelöst, je mehr Bildungssysteme gleichen Zugang zu Bildung gewährleisten und Chancengleichheit fördern.

Verschiedenheit lässt sich feststellen hinsichtlich der individuellen Entwicklungsstände, der familialen und soziokulturellen Herkunft und der Geschlechter.

Wenn wir danach fragen, wie Kinder verschieden sind, so wird deutlich, dass sie sich als Individuen, auch wenn sie der gleichen Altersgruppe angehören, leiblich, psychosozial und kognitiv sehr verschieden entwickeln (Largo 2002). Darüber hinaus wachsen sie in verschiedenen Umwelten auf. Höchst unterschiedliche Familienkonstellationen prägen die Persönlichkeitsentwicklungen, die Zugehörigkeit zu bestimmten sozialen Schichten und kulturellen Gruppierungen führen zu heterogenen Sozialisationsprozessen (Faulstich-Wieland 2000). Die Vielfalt der geschlechtsbezogenen Lebensentwürfe geht weit über ein zweidimensionales in weiblich und männlich polarisierendes Muster hinaus (Kasüschke 2004). Die Zugehörigkeiten zu vielfältigen Gruppierungen überschneiden

sich in den Biografien der Kinder, die sich als unverwechselbare Einzelpersönlichkeiten entwickeln.

Pädagogik der Vielfalt ist dem Prinzip der egalitären Differenz verpflichtet ohne Hierarchien zu verleugnen.

Die wechselseitige Bezogenheit von Gleichheit und Freiheit, wie sie in den Menschenrechten und in demokratischen Verfassungen gefasst ist, wird in der Pädagogik der Vielfalt konkret, indem Kinder als gleiche anerkannt werden und ihnen Freiheit für die Entfaltung ihrer Verschiedenheit ermöglicht wird. Wie alle demokratischen Maximen bildet auch das Prinzip der egalitären Differenz nicht etwa Wirklichkeit ab, es stellt vielmehr eine Richtschnur dar, an der die widersprüchliche Wirklichkeit immer wieder neu justiert werden kann. Um nicht Illusionen der Vielfalt (Prenzel 1999) aufzusitzen oder Vielfalt ideologisch zu behaupten, ist es notwendig, auch danach zu fragen, welche Bedeutung Hierarchie in pädagogischen Kontexten hat. Dabei wird zweierlei deutlich: Die Generationenbeziehungen sind hinsichtlich der Verantwortung für all jene Lebens- und Lernprozesse, die Kinder noch nicht überschauen können,

hierarchisch strukturiert. Die Gleichaltrigenbeziehungen der Kinder sind auch von Rangordnungen durchzogen. Exemplarisch stehen dafür die unterschiedlichen kognitiven Leistungen. Leistungshierarchien sind vor allem für Schulen typisch, aber sie spielen auch im Kita-Bereich zumindest unterschwellig in der Wahrnehmung der Erwachsenen und der Kinder eine Rolle. Es wäre illusionär zu meinen, diese könnten reformpädagogisch außer Kraft gesetzt werden. Es ist allerdings keineswegs illusionär, Hierarchien reformpädagogisch einzugrenzen und kompetent mit ihnen umzugehen. Die Wünsche, Kinder in Gleichheit und Freiheit aufwachsen zu lassen, können im pädagogischen Alltag konkret werden, ohne dass gesellschaftliche Leistungshierarchien und das Leiden an ihnen verleugnet werden müssen.

2. Handlungsperspektiven

Die grundlegenden Einsichten der Pädagogik der Vielfalt sind geeignet, Handlungsmöglichkeiten auf den verschiedenen Ebenen pädagogischer Praxis zu fundieren. Auf der *institutionellen Ebene* entspricht dem Gleichheitsrecht auf Bildung die Gleichheit des Zugangs zu Einrichtungen des Elementar-, Primar- und Sekundarbereichs unabhängig von ihrer sozialen Herkunft und ihren Leistungspotenzialen. Auf der lokalen Ebene ist Pädagogik der Vielfalt folglich inklusive Pädagogik für alle Kinder eines Wohngebiets (Gielen 2004; Schader 2004).

Auf der *didaktischen Ebene* werden Settings geschaffen, die es jedem Kind der heterogenen Kindergruppe ermöglichen, individuell auf seinem Niveau, in seinem Stil, in seinem Tempo an seinen Themen zu lernen. Die kindorientierte Pädagogik des Elementarbereichs, wie sie zum Beispiel in der Reggio-Pädagogik, im Situationsansatz oder im Berliner Bildungsprogramm (Prott/Preissing 2006) zum Ausdruck kommt, verfügt über einen großen Erfahrungsschatz in solcher individualisierenden, Eigensinn zulassenden Pädagogik. Auf der *Ebene der Bildungsstandards* kommt die Sicherung der Chancengleichheit ins Spiel, der sich auch die Elementarpädagogik im Interesse benachteiligter Kinder nicht

entziehen darf. Hier geht es auch in der Pädagogik der Vielfalt darum, gesellschaftliche Hierarchien nicht auszublenden und die Schule nicht als fremdes, gar kinderfeindliches Territorium zu entwerfen, sondern auf je individuellen Leistungsständen elementare Schritte für das Lernen der Kulturtechniken zu fördern (Wannack 2004). Kognitives Lernen kann aber gerade bei kleinen Kindern nur gelingen, wenn es eingebettet ist in einen Kontext gelingender Beziehungen.

Im Elementarbereich bildet die *Ebene der Beziehungen* den Ausgangspunkt allen Geschehens (Scheere 2006; Reiser 2006). Die Kinder befinden sich auf frühen Entwicklungsstufen, auf denen sie von kontinuierlichen, verlässlichen, vertrauensvollen Bindungen zu Erwachsenen anhängig sind und auf denen sie die ersten prägenden Erfahrungen mit demokratischer Anerkennung in der Gleichaltrigengruppe machen können. Die lebenswichtigen guten persönlichen Beziehungen kommen einerseits in der Qualität fördernder Dialoge während der informellen Kontakte zum Ausdruck. Andererseits sind gute Beziehungen gestaltbar in demokratieorientierten innovativen Ritualen, wie zum Beispiel Kreisspielen und Kreisgesprächen, Tages- und Wochenrhythmen, Festen und Feiern, die jedem Kind Gelegenheit geben, Selbstaussdruck und Selbstachtung ebenso zu praktizieren wie Anerkennung der anderen.

Verschiedenheit in der Kita

Anerkennung kindlicher Verschiedenheit bedeutet, wie oben ausgeführt, dass Kinder in der Kita als Angehörige einer kulturellen Gruppierung, eines Geschlechts oder als von einer Behinderung Betroffene wahrgenommen werden. Diese Einsicht kann mit der Gefahr einhergehen, dass neue Stigmatisierungen entstehen: zum Beispiel wenn Erzieherinnen in der Kita ihre Gruppen nach Mädchen und Jungen zweiteilen oder wenn sie beim Freispiel traditionell-geschlechtstypische, selbst gewählte Beschäftigungen und Verhaltensmuster ohne weiteres tolerieren, wenn Erzieherinnen Kinder aus „anderen“ Kulturen als „andere“ ansprechen und ihr kulturelles Anderssein (z.B. Speisen,

Trachten, Musik usw.) betonen oder wenn Kinder mit Behinderungen in einer integrativen Einrichtung separierend sonderpädagogisch betreut werden.

Es ist nicht leicht, Kinder einerseits in ihrer kollektiven Gruppenzugehörigkeit anzuerkennen ohne dabei andererseits Vorurteile zu verfestigen. Anerkennung der Kinder als Mädchen und Jungen, als kulturell sozialisierte oder als von einem Handicap betroffene sollte darum nicht als Anerkennung von Klischees missverstanden werden. Aber wenn die grundlegende Anerkennung aller Kinder hinsichtlich ihrer Gleichheit als Menschen, die Haltung des Selbstrespekts, die Haltung des Respekts gegenüber anderen, die Selbstbestimmung der Kinder hinsichtlich ihrer geschlechtlichen und kulturellen Lebensweisen, die Zugehörigkeit zu mehreren vielfältig sich überschneidenden Gruppierungen und die Freiheit für Veränderung betont werden, kann der Gefahr neuerlicher Etikettierungen vorgebeugt werden.

Dr. Annedore Prengel ist Professorin em. für Grundschulpädagogik, Anfangsunterricht/soziales Lernen und Integration an der Universität Potsdam.

Literatur

- Faulstich-Wieland, H. (2000): Individuum und Gesellschaft.** Sozialisierungstheorien und Sozialisationsforschung. München
- Gielen, Mark (2004): Ein Wiegenlied für Hamza – Kindertagesstätten als Orte der Begegnung.** Ein Film des Europäischen Netzwerks DECET (Diversity in Early Childhood Education and Training). Verlag das Netz: Kiliansroda Bezug über: <http://www.verlagdasnetz.de>
- Kasüschke, D. (2004): Gender im Kindergarten.** In: Glaser, E.; Klika, D.; Prengel, A. (Hg.): Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft. Bad Heilbrunn, S. 361–372
- Largo, R. H. (1999): Kinderjahre.** München
- Prengel, A. (1999): Vielfalt durch gute Ordnung im Anfangsunterricht.** Opladen
- Prengel, A. (2005): Anerkennung von Anfang an – Egalität, Heterogenität und Hierarchie im Anfangsunterricht und darüber hinaus.** In: Hinz, A./Geiling, U. (Hg.): Integrationspädagogik im Diskurs – auf dem Weg zur inklusiven Pädagogik. (S. 15–35). Bad Heilbrunn.
- Prengel, A. (2006): Pädagogik der Vielfalt.** Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. Wiesbaden
- Prott, R.; Preissing, C. (ed.) (2006): Bridging diversity.** An Early Childhood Curriculum (Berliner Bildungsprogramm). Kiliansroda
- Reiser, Helmut (2006): Psychoanalytisch-systemische Pädagogik.** Erziehung auf der Grundlage der themenzentrierten Interaktion. Stuttgart
- Schader, Basil: Sprachenvielfalt als Chance.** Zürich 2004
- Scherer, Ann Kathrin: Die Psychoanalyse und ihre Bedeutung für das Studium der Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit.** Rede an der FH Potsdam, 13.10.2006 http://www.fh-potsdam.de/pressearchiv_20060.html?no_cache=1&news_id=1132
- UNICEF (1989): Die UN-Konvention über die Rechte des Kindes.** Internet: <http://www.national-coalition.de/pdf/UN-Kinderrechtskonvention.pdf> [Stand: 26.6.2006]
- UNO (1948): Allgemeine Erklärung der Menschenrechte.** Internet: <http://www.unhcr.ch/udhr/lang/ger.htm> (Stand 7.12.2006)
- Wannack, Evelyne: Kindergarten und Grundschule zwischen Annäherung und Abgrenzung.** Münster 2004
- Wulf, C./Liebau, E. (1996): Generation.** Weinheim