



Anja Stolakis | Eric Simon | Sven Hohmann |
Elena Sterdt | Matthias Morfeld | Annette Schmitt |
Jorn Borke

Inklusive Praxis in der Kita

Lehr- und Lernmaterialien
für die Kindheitspädagogik

Mit Online-Materialien

fj E-Book inside

BEIIZ JUVENTA

Anja Stolakis | Eric Simon | Sven Hohmann | Elena Sterdt |
Matthias Morfeld | Annette Schmitt | Jörn Borke
Inklusive Praxis in der Kita

Anja Stolakis | Eric Simon | Sven Hohmann |
Elena Sterdt | Matthias Morfeld |
Annette Schmitt | Jörn Borke

Inklusive Praxis in der Kita

Lehr- und Lernmaterialien
für die Kindheitspädagogik

Mit Online-Materialien

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung



Das Projekt »InQTheL« wurde im Rahmen der BMBF-Förderrichtlinie
„Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte für inklusive Bildung“ gefördert.
FKZ: 01NV1719; Laufzeit: Februar 2018 bis April 2021

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Der Text dieser Publikation wird unter der Lizenz **Creative Commons Namensnennung - Nicht kommerziell - Keine Bearbeitungen 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0)** veröffentlicht. Den vollständigen Lizenztext finden Sie unter: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode.de>. Verwertung, die den Rahmen der **CC BY-NC-ND 4.0 Lizenz** überschreitet, ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für die Bearbeitung und Übersetzungen des Werkes. Die in diesem Werk enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Quellenangabe/Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.



Dieses Buch ist erhältlich als:
ISBN 978-3-7799-6333-2 Print
ISBN 978-3-7799-5638-9 E-Book (PDF)

1. Auflage 2023

© 2023 Beltz Juventa
in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel
Werderstraße 10, 69469 Weinheim
Einige Rechte vorbehalten

Herstellung: Ulrike Poppel
Satz: Helmut Rohde, Euskirchen
Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza
Beltz Grafische Betriebe ist ein klimaneutrales Unternehmen (ID 15985-2104-100)
Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor:innen und Titeln finden Sie unter: www.beltz.de

Inhalt

I. Einleitung	7
II. Aufbau des Buches und Nutzung der Materialien	9
III. Theoretischer Hintergrund	12
1. Historische Entwicklungslinien des Behinderungsbegriffes	14
2. Historische Entwicklungslinien von Inklusion im Bereich Bildung und Behinderung	19
IV. Projektvorstellung InQTheL	24
V. Handlungsfelder	30
1. Handlungsfeld 1 – Professionelle Haltung	31
2. Handlungsfeld 2 – Arbeit mit Kindern	50
2.1 Inklusive Gestaltung Pädagogischer Angebote	62
2.2 Herstellung gemeinsamer Interaktionen	114
2.3 Anpassung von pädagogischen Angeboten an die individuellen Bedarfe der Kinder	144
2.4 Individuelle Förderung und Begleitung von Kindern mit Beeinträchtigungen	161
2.5 Kommunikation mit Kindern	182
3. Handlungsfeld 3 – Elternarbeit	201
4. Handlungsfeld 4 – Organisation und Management	228
4.1 Organisationsentwicklung	238
4.2 Pädagogische Konzepte	250
4.3 Anpassung von Materialien und Ausstattung	280
4.4 Teamarbeit	309
5. Handlungsfeld 5 – Zusammenarbeit mit anderen Professionen, Kooperationen und Vernetzung im Sozialraum	317
6. Handlungsfeld 6 – Wissenschaft und Forschung	357
VI. Schlussbetrachtung	368
VII. Übersicht zu den Online-Materialien	371
VIII. Verzeichnis der Keywords	375
IX. Literatur	376
X. Autor*innen	383

I. Einleitung

Der Bereich der inklusiven Bildung und die daraus neu entstehenden Aufgaben stellen komplexe berufliche Anforderungen an frühpädagogische Fachkräfte. Die Resolution der Deutschen UNESCO Kommission (DUK) *Frühkindliche Bildung inklusiv gestalten: Chancengleichheit und Qualität sichern* betont im Jahr 2009 erstmals in Deutschland, „dass Inklusion Leitidee der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung sein muss“ und fordert Bund und Länder dazu auf, „Inklusion als verbindliches Ziel der frühkindlichen Bildung zu definieren“ (DUK, 2009). Zudem wurde der pädagogische Diskurs zum Thema Inklusion durch die im gleichen Jahr ratifizierte UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) maßgeblich vorangetrieben (Prenzel, 2014). Für die pädagogische Praxis resultiert daraus die Anforderung, gleichberechtigte und barrierefreie Lernprozesse zu forcieren. Darüber hinaus kommen aktuelle Expertisen zu dem Schluss, dass Inklusion als integraler Bestandteil in Studienangeboten zur Pädagogik der frühen Kindheit verankert sein sollte (Albers, 2011; Heimlich, 2013; Viernickel et al., 2011). Jedoch sind Aspekte einer inklusiven Bildung bisher nur in geringem Umfang systematisch und umfänglich in den bundesweiten frühpädagogischen Studiengängen enthalten (Heimlich, 2013). Nach Heimlich (2013) befassen sich die derzeit rund 100 Studiengänge in Deutschland nur rudimentär mit Aspekten einer inklusiven Bildung. Diskussionen in diesen Studiengängen beziehen sich dabei überwiegend auf die konzeptionelle Ebene, die vor allem die Weiterentwicklung einer adäquaten Hochschuldidaktik für die inklusive Frühpädagogik umfasst (Heimlich, 2013; Stein, 2011). Bisher gibt es nur wenige Kenntnisse darüber, welche spezifischen Kompetenzen in den Studiengängen der Frühpädagogik für eine inklusive Bildung vermittelt werden sollten. Exemplarische Kompetenzprofile liegen von Thalheim und Jerg (2012) sowie Sulzer und Wagner (2011) vor. Dabei sollen Studiengangskonzepte den Ansatz der Inklusion nicht ausschließlich in modularisierter Form des Kompetenzerwerbs behandeln, sondern in allen Modulen als Querschnittsaufgabe einbeziehen (Albers, 2011; Lingenauber, 2010; Thalheim & Jerg, 2012). Zudem sollten frühpädagogische Fachkräfte eng in die inhaltliche und methodische Ausrichtung von Qualifizierungsmaßnahmen einbezogen werden (Heimlich, 2013).

Im hier vorgestellte Band, der im Rahmen des vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderten Forschungsprojekts *Inklusive Kindheitspädagogik als Querschnittsthema in der Lehre* (InQTheL)¹ entstanden ist, sollen Lehr- und Lernmaterialien für Lehrende im Bereich der Frühpädagogik zum Thema Inklusion bereitgestellt werden. Die im Projekt InQTheL entwickelten Materialien mit Good-Practice-Beispielen wurden aus den gewonnenen Erkenntnissen zu Ist-Stand, Bedarfen sowie Gelingensbedingungen einer inklusiven Praxis im frühpädagogischen Feld entwickelt. Sie wurden zur Anwendung in Lehrveranstaltungen frühpädagogischer Studiengänge erarbeitet. Bei der Aufbereitung der Materialien wurden die zuvor ermittelten Bedarfe und Optimierungspotenziale bei der Umsetzung einer inklusiven Praxis berücksichtigt, welche im Verlauf des Projekts durch verschiedene Zugänge eruiert wurden. Die Verwendung von Good-Practice-Beispielen in der Lehre wird dabei als geeigneter Ausgangspunkt für eine studierendenzentrierte Lehre angesehen, die die Herausbildung eines kritischen, fachbezogenen Denkens zum Ziel hat (Messner, 2016) und dabei auf eine selbstständige Auseinandersetzung mit Lerninhalten setzt sowie die Verbindung von Theorie und Praxis unterstützt.

Ziel der Lehr- und Lernmaterialien ist die Förderung der Implementierung inklusiver Bildungsprozesse in Kitas durch eine Ausweitung des Themenbereiches Inklusive Bildung in früh- und kindheitspädagogischen Studiengängen. Durch die Bereitstellung theoretisch fundierter, empirisch

¹ Das Projekt InQTheL wurde im Rahmen der BMBF-Förderrichtlinie „Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte für inklusive Bildung“ gefördert. FKZ: 01NV1719; Laufzeit: Februar 2018 bis April 2021.

abgesicherter und transferierbarer Good-Practice-Beispiele sowie medial aufbereiteter Lehr- und Lernmaterialien für kindheitspädagogische Studiengänge soll die Professionalisierung des pädagogischen Fachpersonals in Kitas hinsichtlich einer inklusiven Bildung unterstützt werden.

Das Themenfeld Inklusion wird dabei als Querschnittsaufgabe verstanden, die in den verschiedenen Lehrbereichen in kindheits-/frühpädagogischen Studiengängen und nicht nur in einem abgrenzbaren Modul Inklusion aufgegriffen wird (Albers, 2011). Somit werden die verschiedenen relevanten Ebenen einer inklusiven Bildung berücksichtigt (Prenzel, 2014). Um eine enge Theorie-Praxis-Verzahnung zu gewährleisten, wurden die Good-Practice-Beispiele gemeinsam mit Einrichtungen erarbeitet, die als besonders beispielhaft hinsichtlich einer gelungenen inklusiven Praxis identifiziert wurden und zur Zusammenarbeit für die Falldarstellung bereit waren.

II. Aufbau des Buches und Nutzung der Materialien

Neben einer theoretischen Einbettung des Themenfeldes Inklusion und Behinderung und der Vorstellung des Forschungsprojekts werden im Hauptteil die Lehr- und Lernmaterialien im Einzelnen beschrieben. Im Fokus des Bandes stehen die Handlungsfelder für eine inklusive pädagogische Praxis in Kindertagesstätten, die sich an den von der Robert-Bosch-Stiftung herausgegebenen Qualifikationsprofilen an Arbeitsfeldern der frühen Kindheit orientieren (Robert-Bosch-Stiftung, 2011). In dem frühpädagogischen Qualifikationsrahmen werden die zentralen beruflichen Handlungsfelder für frühpädagogische Fachkräfte dargestellt: Handlungsfeld 1 – Professionelle Haltung, Handlungsfeld 2 – Arbeit mit Kindern, Handlungsfeld 3 – Elternarbeit, Handlungsfeld 4 – Organisation und Management, Handlungsfeld 5 – Zusammenarbeit mit anderen Professionen, Kooperationen und Vernetzung im Sozialraum, Handlungsfeld 6 – Wissenschaft und Forschung. Die Handlungsfelder bilden den Rahmen der Materialien.

Kernstück dieser Lehr- und Lernmaterialien sind die Good-Practice-Beispiele in Form von 97 Video- oder Audioaufnahmen und/oder schriftlichen Materialien wie Ausschnitten aus Expert*inneninterview oder Ergebnisse von Gruppendiskussionen. Das Video- und Audiomaterial für die Good-Practice-Beispiele wurde vor Ort in Kindertagesstätten aufgezeichnet, um einen realitätsnahen, möglichst unverzerrten Blick auf alltägliche pädagogische Situationen zu gewinnen. Es handelt sich hierbei also nicht um spielfilmähnliche Videosequenzen, sondern sie erinnern vielmehr an einen dokumentarischen, non-fiktionalen Filmstil. Von einem von außen inszenierten Szenario wurde abgesehen. So individuell, wie der Alltag in einer Kindertagesstätte ist, so individuell sind daher auch die Good-Practice-Beispiele. Jede Sequenz ist als Unikat zu verstehen und wurde unterschiedlich medial aufbereitet. Mit dieser filmstilistischen Aufbereitung wird das Ziel dieser Lehr- und Lernmaterialien unterstützt, die Förderung der Implementierung inklusiver Bildungsprozesse in Kitas durch eine Ausweitung des Themenbereiches Inklusive Bildung in früh- und kindheitspädagogischen Studiengängen zu bewirken.

Die Lehr- und Lernmaterialien umfassen also einerseits die Good-Practice-Beispiele, die online abrufbar sind (Onlinematerialien) und zum anderen die schriftlichen Beschreibungen, welche dabei helfen sollen, einen Überblick über die dazugehörigen Dateien zu erhalten.

Aufbau der Handlungsfelder

Die einzelnen Handlungsfelder (Kap. 1–5, Kap. 6 weist eine eigene Struktur auf) werden jeweils vorab kurz allgemein eingeleitet. Hier wird der Forschungsstand dargestellt, welcher Erkenntnisse zu den Gelingensbedingungen für eine inklusive Kindheitspädagogik, die im Rahmen des Forschungsprojekts InQTheL erhoben wurden, beinhaltet. Weiter werden allgemeine Informationen zur Einordnung der Lehr- und Lernmaterialien des jeweiligen Handlungsfeldes gegeben. Dann erfolgt eine Übersicht der Materialien, die in dem jeweiligen Handlungsfeld enthalten sind. Zudem wird auf allgemeine weiterführende Literatur verwiesen. Die Handlungsfelder 2 und 4 unterteilen sich überdies in Unterthemen, die typische Aufgaben des Kita-Alltags betreffen, wie die Herstellung gemeinsamer Interaktionen, Organisationsentwicklung oder pädagogische Konzepte.

Zu jedem Handlungsfeld gibt es mehrere Onlinematerialien hauptsächlich als Video- und Audiomaterial, teilweise auch als Variation mit verschiedenen Audiospuren. So enthalten einige der Beispiele einmal den originalen Ton und zusätzlich eine weitere Audiospur, die – reflektierende – Kommentare der dargestellten Fachkraft enthält. Um die Persönlichkeitsrechte der in den Videos zu sehenden Personen zu wahren, sind einzelne Videos – je nach Anwendungszweck – in schwarz/weiß gehalten

oder wurden mit einem leichten Unschärfefilter versehen. Teilweise sind auch schriftliche Materialien enthalten, bspw. Foliensätze, Auszüge aus Interviews, Fallbeschreibungen etc., welche ebenfalls zur Erarbeitung des Themas verwendet werden können.

Das gesamte Arbeitsmaterial wird online zur Verfügung gestellt unter: https://www.beltz.de/fach-medien/sozialpaedagogik_soziale_arbeit/produkte/details/46373-inklusive-praxis-in-der-kita.html bzw. auf der Produktseite zum Buch auf www.beltz.de.



Alle Materialien sind auf Seite 371 noch einmal übersichtlich in Tabellenform zusammengestellt. Begleitet werden die Onlinematerialien durch die jeweiligen schriftlichen Beschreibungen in diesem Band. Diese Beschreibungen sind weitestgehend identisch aufgebaut, so dass die Nutzer*innen sich nach einer kurzen Einarbeitung schnell innerhalb der Materialien orientieren können. Nur in seltenen Fällen wurde von der Gestaltung geringfügig abgewichen, wobei dennoch die gleichen Inhaltspunkte enthalten sind.

Jede Beschreibung enthält im oberen Bereich zunächst *Kopfzeilen*, um einen schnellen Überblick und eine erste Einschätzung der Eignung für die Zwecke der Nutzer*innen zu ermöglichen. Diese enthalten einen Hinweis, auf welche Dateien sich die Beschreibung bezieht und um welche Art von Onlinematerial es sich handelt (Video, Audio oder Textmaterial). Zusätzlich werden *Keywords* aufgeführt, mit denen das Material auch nach typischen Themen, z. B. Sport, Ernährung, Teamarbeit etc. bearbeitet werden kann. Alle Keywords sind zusätzlich in einem Verzeichnis gelistet (→ siehe hierzu *VIII Verzeichnis der Keywords*, S. 375), sodass eine Auswahl der Materialien nicht nur nach Handlungsfeldern, sondern auch nach Themengebieten vorgenommen werden kann. Teilweise sind in den Kopfzeilen auch *Eckdaten* zur Situation zu finden, z. B. mit Angaben zum Alter der anwesenden Kinder oder zur Anzahl der anwesenden Fachkräfte. Im Anschluss an den Kopfteil erfolgt zuerst eine kurze *Zusammenfassung* der Situation bzw. des jeweiligen Onlinematerials.

Anschließend sind *Hintergrundinformationen* aufgeführt, welche darüber Auskunft geben, wie und in welchem Kontext das Material entstanden ist.

Werden als Material Video- und/oder Audiodateien zur Verfügung gestellt, folgt eine schriftliche *Situationsbeschreibung* der Video- und Audioinhalte. Diese sollen dabei helfen, einen Überblick über die dazugehörigen Dateien zu erhalten. Bei schriftlichem Material, das zur Verfügung gestellt wird, erfolgt eine detaillierte *Beschreibung* des Materials.

Dann erfolgen Anregungen zu einer *möglichen Einbindung des Materials in die Lehrveranstaltung*. Hierbei werden potenziell passende Themen aufgeführt sowie erste Reflexionsfragen und Analyseansätze formuliert. Diese Reflexionsfragen können genutzt und ergänzt werden, um spezifische Aspekte der Situation näher zu beleuchten. Sie können zur Analyse in Einzelarbeit oder Kleingruppen oder für eine Diskussion im Plenum eingesetzt werden. Zudem können mithilfe des Materials auch neue Themen entwickelt werden, welche im Rahmen einer Situationsbeschreibung durch Studierende thematisiert werden. So kann das Material auch dazu genutzt werden, das genaue Beobachten zu üben und es anschließend einer freien Analyse und Reflexion, ohne Zuhilfenahme vorgegebener Fragen

und Ansätze, zu unterziehen. Neben diesen Vorschlägen und Impulsen steht es den Nutzer*innen natürlich frei, die Audio- und Videodateien auf eigene Weise für die Lehre zu nutzen.

Zu den Unterthemen bzw. Materialien wird teilweise auf *weiterführende Literatur* verwiesen. Beinhaltet das Thema audiovisuelles Material, gibt es zudem größtenteils eine *Szeneübersicht mit Kapitelmarken*, was die Navigation innerhalb der Videos erleichtern soll.

Primäre Zielgruppe der Lehr- und Lernmaterialien sind Lehrpersonen in grundständigen und berufsintegrierenden Studiengängen der Kindheitspädagogik sowie themenverwandten Studiengängen an deutschsprachigen Hochschulen. Darüber hinaus ist es möglich, dass auch Fachschulen die Lehr- und Lernmaterialien im Rahmen von Ausbildungsgängen zum*r staatlich anerkannten Erzieher*in einsetzen. Ebenfalls ist der Einsatz der Materialien im Rahmen von Fort- und Weiterbildungsangeboten für pädagogische Fachkräfte denkbar.

Die vorgelegten Beispiele werden als Beispiele guter Praxis verstanden, was nicht bedeutet, dass in den Beispielen alle Aspekte einer inklusiven Bildung und Betreuung vollumfänglich umgesetzt sind. Vielmehr dienen sie zur Anregung, um mit den Studierenden in einen reflexiven Austausch über die Umsetzung von Inklusion zu treten. Sie sollen eine umfassende Auseinandersetzung mit dem Themenfeld Inklusion fördern und zu einem kritischen Denken herausfordern. Deshalb bietet es sich an, auch die Frage nach gelungenen und verbesserungswürdigen Aspekten sowie möglichen Handlungsalternativen zu stellen.

Insbesondere sei darauf hingewiesen, dass das Material als Ergänzung bestehender Lehrveranstaltungen konzipiert ist. Je nach Studiengang, Thema, Studierendengruppe oder angesprochener Heterogenitätsdimension sollten eigene Theoriebezüge oder spezifische Wissensbestände ergänzt werden. Weiterhin bearbeitet das Material keine Fragen hinsichtlich des Umgangs mit speziellen Arten von Beeinträchtigungen. Von der Nennung von Diagnosen wurde daher weitestgehend abgesehen. Zwar werden solche Aspekte u. a. in einer Falldarstellung aufgegriffen, doch leitend für die Erstellung war der Fokus auf die Teilhabe aller Kinder bzw. Teilhabebarrrieren, im Sinne des weiten Inklusionsverständnisses, gerichtet. Damit soll nicht die Notwendigkeit spezifischen Fachwissens negiert werden, welches die Fachkräfte in der Auseinandersetzung mit bestimmten Zielgruppen benötigen. Solche Aspekte sollten, wenn von den Lehrenden forciert, bei der Nutzung der vorliegenden Materialien ebenfalls ergänzt werden. Zudem ist es sinnvoll, auch die Reflexionsfragen an die Thematik der jeweiligen Lehrveranstaltung anzupassen. Die angebotenen Reflexionsfragen sind eher allgemein gehalten und dienen einer ersten Annäherung an das Material. Insbesondere bei höheren Semestern ist die Entwicklung spezifischerer Reflexionsfragen zu empfehlen. Die Lehrmaterialien sind so konzipiert, dass sie möglichst umfassend eingesetzt werden können und dabei Raum für die freie Gestaltung der Lehre lassen.

III. Theoretischer Hintergrund

Mit dem Begriff der Inklusion verbindet sich in der Frühpädagogik die Vorstellung, allen Kindern die gemeinsame Bildung, Betreuung und Erziehung in einer Kindertageseinrichtung zu ermöglichen (Albers et al., 2014). Grundlage dieses Inklusionsverständnisses sind Erklärungen und Konventionen der Vereinten Nationen, die in Deutschland ebenfalls geltendes Recht darstellen. Das Recht auf Bildung für alle wurde bereits in der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte 1948 (Art. 26 MR) zugrunde gelegt und anschließend u. a. sowohl im Sozialpakt 1966 (Art. 13 UN-Sozialpakt) als auch in der Kinderrechtskonvention (Art. 28 KRK) sowie der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) (Art. 24 BRK) und der Salamanca-Erklärung (Organisation der Vereinten Nationen für Bildung, Wissenschaft und Kultur, 1994) konkretisiert (Sulzer & Wagner, 2011). Seitdem sind in vielen Ländern inklusive Kindertageseinrichtungen und Schulen entstanden.

In Deutschland wird das Konzept der Inklusion (namentlich) im Jahr 2009 mit der Resolution der Deutschen UNESCO Kommission (DUK) *Frühkindliche Bildung inklusiv gestalten: Chancengleichheit und Qualität sichern* als „Leitidee“ und „verbindliches Ziel“ der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung festgelegt (DUK, 2009). Auch die UN-Behindertenrechtskonvention wird zur zentralen Inspirationsquelle für den Inklusionsdiskurs in der Pädagogik (Prengel, 2014). Insbesondere Art. 24, wonach die Vertragsstaaten anerkennen, dass Menschen mit Behinderung das Recht haben, „ohne Diskriminierung und auf der Grundlage der Chancengleichheit“ (Art. 24 Abs. 1 BRK) am Bildungssystem zu partizipieren, wird dabei in den Fokus gerückt. Das impliziert u. a., dass ihnen ermöglicht werden soll, „lebenspraktische Fertigkeiten und soziale Kompetenzen zu erwerben, um ihre volle und gleichberechtigte Teilhabe an der [...] Gemeinschaft zu erleichtern“ (Art. 24 Abs. 3 BRK). Wesentlicher Bestandteil der UN-BRK ist die Forderung nach einem inklusiven Bildungssystem für *alle* Menschen (Art. 24 Abs. 2 Satz 2b BRK). So stellt sie zwar einerseits Menschen mit Behinderung in den Mittelpunkt, folgt aber gleichzeitig der Idee eines weiten Inklusionsverständnisses, indem sie das allgemeine Menschenrecht auf Bildung konkretisiert, welches den Abbau von Diskriminierung für alle Heterogenitätsdimensionen gleichermaßen fordert (DUK, 2009). Weil für die Menschenrechte universelle Geltung beansprucht wird, fordert auch die UN-BRK kein Sonderrecht, sondern spezifiziert nur die allgemeinen Menschenrechte, so auch das Recht auf Bildung, für eine besonders von Diskriminierung betroffene Gruppe (Graumann, 2012).

Der Begriff Inklusion findet durch diese Entwicklungen eine weit verbreitete Verwendung. Dennoch liegt noch immer keine einheitlich anerkannte Definition für den Bereich der Pädagogik vor. Die Schwierigkeit einer solchen universellen und international anerkannten Definition wird durch den Verweis auf die hohe Komplexität innerhalb bisheriger Begriffsbestimmungsversuche deutlich (Haug 2008; Odom et al., 1996). Auf politischer und formalrechtlicher Ebene zeigt sich ein Verständnis von Inklusion, das sich auf die gleichberechtigte Teilhabe und Selbstbestimmung von Menschen mit Behinderung richtet. Ziel ist es, Rechte und Bedingungen so anzupassen, dass die Rechte der UN-BRK umgesetzt werden können (Bittlingmayer & Sahrai, 2016). In aktuellen wissenschaftlichen Diskursen wird Inklusion als umfassend verstanden und beinhaltet die „Abkehr von zielgruppenspezifischen Etikettierungen (z. B. Behinderung) und stellt die Einzigartigkeit des Individuums in den Mittelpunkt“ (Friedrich, 2013, S. 18). Gefordert wird die gesellschaftliche Teilhabe aller Menschen, unabhängig von ihren individuellen Heterogenitätsmerkmalen wie Schicht- bzw. Milieuzugehörigkeit, kulturelle bzw. ethnische Zugehörigkeit, Gender, sexuelle Orientierung und Religion (Prengel, 2014).

Nach dem Kommentar der UN zu Art. 13 des Sozialpaktes von 1999 müssen Bildungsangebote die folgenden wesentlichen Merkmale aufweisen: availability (zeitliche Verfügbarkeit), access (räumlicher Zugang), acceptability (inhaltliche Angemessenheit) und adaptability (individuelle Passung). Daraus leitet sich die Forderung nach einem diskriminierungsfreien Bildungssystem ab (UN – Ausschuss für

wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte (CESCR, 1999). Zusätzlich ist im Sozialgesetzbuch (SGB) VIII § 22 Abs. 3 festgelegt, dass das Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsangebot

die soziale, emotionale, körperliche und geistige Entwicklung des Kindes [berücksichtigen soll]. [...] [Der Förderauftrag] schließt die Vermittlung orientierender Werte und Regeln ein. Die Förderung soll sich am Alter und Entwicklungsstand, den sprachlichen und sonstigen Fähigkeiten, der Lebenssituation sowie den Interessen und Bedürfnissen des einzelnen Kindes orientieren und seine ethnische Herkunft berücksichtigen (§ 22 Abs. 3 Satz 3 SGB VIII).

Das Fundament für Inklusion wird durch einen frühen Bildungsbeginn gelegt. Die Division for Early Childhood (DEC) und die National Association for the Education of Young Children (NAEYC) haben darauf hingewiesen, dass qualitativ hochwertige inklusive Bildungsangebote drei entscheidende Merkmale aufweisen:

- a) *Zugang*: Beseitigung physischer und struktureller Barrieren durch das Aufzeigen und die Bereitstellung von Möglichkeiten zur Lern- und Entwicklungsförderung
- b) *Partizipation*: Schaffung und Implementierung von individualisierten pädagogischen Herangehensweisen, die das aktive Einbeziehen in Spiel- und Lernsituationen und das Gruppenzugehörigkeitsgefühl in der Peer-Gruppe aktiv fördern
- c) *Unterstützungsstrukturen*: Dienstleistungen auf Systemebene, die erforderlich sind, um alle Personen, die am Inklusionsprozess beteiligt sind, zu unterstützen, z. B. berufliche Fortbildungsmöglichkeiten für Mitarbeitende (DEC & NAEYC, 2009).

Aus diesem weiten Inklusionsverständnis und den gesetzlichen Bestimmungen resultiert, dass sich das Bildungssystem an die Heterogenität der Kinder anpassen muss. Hierzu zählt die Öffnung für alle Kinder sowie die Bereitstellung angemessener Rahmenbedingungen, indem Barrieren abgebaut und spezifische Hilfeleistungen allen zugänglich gemacht werden (Friedrich, 2013; Heimlich 2013). Für die pädagogische Praxis folgt daraus die Anforderung, gleichberechtigte und barrierefreie Lernprozesse zu fördern.

Grundlegend für das vorliegende Lehrmaterial ist das Verständnis, dass eine gute Pädagogik für jedes Kind auch automatisch eine inklusive Pädagogik, im Sinne einer *Pädagogik der Vielfalt* (Prenzel, 2018), ist. Es betrachtet im Speziellen den Bereich der frühen Bildung. Wohlwissend, dass Inklusion auch andere Heterogenitätsdimensionen (bspw. Herkunft, Geschlecht) betrifft, fokussiert das hier vorliegende Lehrmaterial die Heterogenitätsdimension Behinderung. Da die Forderung nach Inklusion historisch gesehen eng mit der Überwindung exkludierender Sondersysteme verbunden ist, die einer behinderungsspezifischen Ausgrenzungslogik folgen, lässt sie sich nur schwer vom Behinderungsbegriff lösen (Feuser, 2012). Zudem besteht bei einer umfassenderen Begriffsverwendung die Gefahr, existierende Ausgrenzungslogiken, die mit einer spezifischen Heterogenitätsdimension verbunden sind, zu vernachlässigen. So beleuchtet das Lehrmaterial die Heterogenitätsdimension Behinderung im weiten Inklusionsverständnis und folgt damit auch dem Anliegen der UN-BRK. Zugleich ist es auch im Hinblick auf andere Heterogenitätsdimensionen diskutierbar. Synonym dazu wird innerhalb der Lehrmaterialien auch der Begriff Beeinträchtigung verwendet.

Internationale Studien belegen, dass sowohl Kinder mit als auch ohne Behinderung gemeinsam signifikante Entwicklungs- und Lernprozesse in inklusiven Settings vollziehen können (Green et al., 2014; Grisham-Brown et al., 2009; Odom et al., 2011). Grundsätzlich ist anzumerken, dass zwar in den 1990er Jahren viele Studien im Bereich der Integrationsforschung veröffentlicht wurden, es sich aber hierbei vorrangig um Evaluationsstudien zu Modellversuchen handelt (Sarimski, 2012). Zudem verhandeln die früheren Forschungsaktivitäten im Themenfeld eher die Fragen nach der Wirksamkeit, Effektivität und Legitimation von inklusiver Bildung und entspringen einem Begründungsdiskurs

(Dyson, 1999). Insbesondere wurden in den USA und den skandinavischen Ländern nach den ersten Modellversuchen weitere Studien durchgeführt. Diese befassten sich vor allem mit dem Gelingen einer integrativen Erziehung (Sarimski, 2012)². Dederich (2013) betont, dass auch im deutschsprachigen Raum die Fragen nach dem *Wie* (Implementierung) der Umsetzung in den Vordergrund rücken sollten. In aktuellen wissenschaftlichen Debatten geht es somit nicht mehr um die Frage, *ob* Inklusion in Kitas sinnvoll ist bzw. ein Kind mit einer (drohenden) Behinderung aufgenommen werden sollte. Die primär zu stellenden Fragen richten sich vielmehr auf Anforderungen und Veränderungsprozesse in den Einrichtungen, die Professionalisierung des frühpädagogischen Handelns und Wege zu einer möglichst qualitätsvollen Umsetzung von Inklusion in Kitas (Albers, 2011; Heimlich & Ueffinger, 2018). Diese Aspekte stehen im Fokus der vorliegenden Lehrmaterialien. Für die Realisierung einer qualitativ hochwertigen inklusiven Frühpädagogik sind Veränderungen sowohl auf der Mikroebene (Gestaltung einer inklusiven Alltagspraxis), als auch auf der Meso- (inklusive Einrichtungen) und Makroebene (inklusives Bildungssystem) notwendig (Heimlich, 2013; Schelle & Friederich, 2015; Sulzer & Wagner, 2011).

Hierfür bedarf es einer angemessenen Qualifizierung der im frühpädagogischen Feld Tätigen durch Aus-, Fort- und Weiterbildung. Auch wenn bisher etwa nur sechs Prozent der Kita-Fachkräfte an Hochschulen ausgebildet wurden (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020), kann angenommen werden, dass der Bedarf an hoch qualifiziertem Personal in Kitas zukünftig weiter steigen wird (Pasternack & Keil, 2016).

Um die Dynamik der Entwicklung hin zu einer inklusiven Pädagogik zu verdeutlichen, sollen nachfolgend historische Entwicklungslinien des Behinderungsbegriffes und des Inklusionsbegriffes nachgezeichnet werden. Diese Abhandlung stellt die Grundlage für die entwickelten Lehrmaterialien zum theoretischen Hintergrund in Handlungsfeld 1 – *Professionelle Haltung von pädagogischen Fachkräften* – dar und es empfiehlt sich, auch den Studierenden einen Überblick zu diesen Begriffen zu vermitteln. Denkbar wäre in diesem Zusammenhang auch ein eigenes Seminar oder sogar ein Modul zum Thema Inklusion.

1. Historische Entwicklungslinien des Behinderungsbegriffes

Im Rahmen des Inklusionsdiskurses ist eine Auseinandersetzung mit dem Behinderungsbegriff unumgänglich, da beide Begriffe historisch bedingt in enger Verbindung stehen. Zudem werden durch die Verwendung von Begriffen bestimmte Deutungen transportiert, weshalb eine reflexive Auseinandersetzung damit unumgänglich ist. Im Bereich der Hilfen für Menschen mit Behinderung gibt es zahlreiche Diskussionen um den Behinderungsbegriff, nicht zuletzt wegen des Paradigmenwechsels hin zu Integration und Inklusion. Zusätzlich legt jede Fachdisziplin ihn etwas unterschiedlich aus, weshalb er sehr abstrakt und in seiner Bedeutung unklar bleibt. Der Begriff Behinderung wird dabei zur Benennung von Menschen genutzt und markiert eine Abgrenzung zu Nicht-Behinderung. Er stellt somit eine Diskrepanz zwischen den individuellen Eigenschaften eines Menschen und einer bestimmten Norm dar (Sasse, 1998). Der Behinderungsbegriff wurde in der Annahme geprägt, dass die Ursachen für diesen Unterschied in der Person liegen, was besonders auf die frühere medizinische Orientierung der Heil- und Sonderpädagogik zurückzuführen ist. Deshalb besteht der Vorwurf, dass der Begriff Behinderung eine sprachliche Diskriminierung darstellt, weil er durch die Abgrenzung von der Norm immer eine Unterscheidung macht. Trotz der Inklusionsentwicklung wird er aber nach

2 Eine Übersicht der Entwicklung der Inklusionsforschung kann dem Kapitel „Bedingungen und Wirkung sozialer Integration“ von Sarimski (2012, S. 28 ff.) entnommen werden.

wie vor als Bezugspunkt aufrechterhalten (Moser, 2003; Sasse, 1998). So bezieht sich die Kritik am Behinderungsbegriff auch auf die pädagogische Praxis und ruft zur Reflexion auf (Moser, 2003). Zu hinterfragen ist deshalb auch, wie der Begriff historisch entstanden ist und sich im Zuge gesellschaftlicher Prozesse weiterentwickelt hat.

Behinderung als individuelle Kategorie (Individualansatz)

In der Zeit der Aufklärung erfolgte eine erste systematische Auseinandersetzung mit dem Phänomen Behinderung im Bereich der Medizin und Pädagogik, vor allem im Zusammenhang mit der Frage nach menschlicher Perfektibilität und Vervollkommnung (Moser & Sasse, 2008; Welti, 2005). Viele der Ziele und Methoden, die heute unter den Begriffen der Rehabilitation und Teilhabe gefasst werden, haben hier ihren Ursprung (Welti, 2005). Im Bereich der Pädagogik wurde erstmals von der Bildungsfähigkeit von Menschen mit Behinderung ausgegangen – bspw. durch Johann Heinrich Pestalozzi, Johann Amos Comenius oder Denis Diderot (Stöppler, 2017; Welti, 2005). Zudem entstanden in dieser Zeit auch erste Bildungsangebote für Menschen mit Behinderung, u. a. die erste „Taubstummenschule“ durch Abbe Charles-Michel del l’Epée und die erste „Blindenschule“ durch Valentin Haüy (Schulze, 2004; Welti, 2005). Allerdings stand zunächst die Behebung von Funktionsstörungen und die Herstellung von Nützlichkeit für die Gesellschaft im Vordergrund (Moser & Sasse, 2008; Welti, 2005). Daraus entwickelte sich eine medizinische Sichtweise auf das Phänomen, nach dem Behinderung in Folge eines körperlichen Defektes oder einer Funktionseinschränkung eintritt. Behinderung entsteht nach dieser Ansicht aus einem festen Zusammenhang von in der Person liegenden Ursachen in Form einer Funktionseinschränkung und deren Wirkung auf ihre Funktionsfähigkeit und soziale Teilhabe und ist demnach auch am Individuum zu behandeln. Diese Sichtweise versucht Behinderung zu objektivieren und orientiert sich dabei an der Norm sowie der Abweichung von dieser Norm (Lindmeier, 1993).

Das medizinische Modell wirkte sich stark auf die ersten Theorien von Behinderung in der Pädagogik aus. Bleidick war 1972 der Erste, der diesen zunächst fachfremden Begriff übernahm und ihn für die Pädagogik umdefinierte (Cloerkes, 1997). Als behindert gelten nach seiner Definition „Personen, die infolge einer Schädigung ihrer körperlichen, geistigen und seelischen Funktionen soweit beeinträchtigt sind, dass ihre unmittelbare Lebensverrichtung oder ihre Teilhabe am Leben der Gesellschaft erschwert werden“ (Bleidick, 1977, S. 12). Die festgestellte Schädigung wird dabei als Ursache für soziale Konsequenzen betrachtet. Anhand dieser Bestimmung einer behinderten Klientel begründet Bleidick die Notwendigkeit einer speziellen Pädagogik und Theorie, die die Behinderung zum Gegenstand einer Intervention in der Erziehung und Bildung macht (Cloerkes, 1997).

Das individuelle Verständnis von Behinderung steht stark in der Kritik. Zum einen bleibt es durch die Fokussierung auf die Schädigung der Körperfunktionen auf das Individuum beschränkt und suggeriert, dass das vielfältige Phänomen Behinderung allein dadurch zu beheben ist, indem man es am Individuum bearbeitet. Weiterhin ist fraglich, ob sich aus einer medizinisch festgestellten Diagnose tatsächlich pädagogisches Handeln ableiten lässt (Kuhn, 2012; Zirfas, 1998). Dennoch hielt sich diese Sichtweise lange in der Sonderpädagogik. Erst in den 1990er Jahren begann u. a. im Zuge der emanzipatorisch angelegten Behindertenbewegungen eine Kritik und Zurückweisung dieser Definition, welche einen Paradigmenwechsel einleiteten. Allerdings deckt sich das Alltagsverständnis auch heute noch häufig mit der medizinischen Sichtweise, wodurch die betreffenden Menschen nach wie vor stigmatisiert und diskriminiert werden. Synonym zum Behinderungsbegriff werden Begriffe wie „Krankheit“, „Schädigung“ oder „Störung“ verwendet, womit er negativ konnotiert bleibt (Dederich, 2007).

Behinderung als soziale Kategorie (Mikrosozialer Ansatz)

In diesem Bereich zeigt sich die Vieldeutigkeit des Behinderungsbegriffes, denn die Sichtweisen, welche die Bedingungen der sozialen Umgebung mit einbeziehen, sind keinesfalls einheitlich und es finden sich hier zahlreiche Schattierungen. So gibt es Definitionen, welche die Behinderung vom

Standpunkt der Person aus definieren, aber auch gesellschaftliche Teilhabe – also soziale Prozesse – betrachten, bspw. Definitionen des SGB IX und der UN-BRK. Während das SGB IX 2001 bei der Definition noch den Zustand der Person als Ursache der eingeschränkten Teilhabe in den Mittelpunkt stellte³, lautet es in der Version von 2016:

Menschen mit Behinderungen sind Menschen, die körperliche, seelische, geistige oder Sinnesbeeinträchtigungen haben, die sie in Wechselwirkung mit einstellungs- und umweltbedingten Barrieren an der gleichberechtigten Teilhabe an der Gesellschaft mit hoher Wahrscheinlichkeit länger als sechs Monate hindern können. Eine Beeinträchtigung nach Satz 1 liegt vor, wenn der Körper- und Gesundheitszustand von dem für das Lebensalter typischen Zustand abweicht (§ 2 Abs. 1 SGB IX i. d. F. v. 23. Dezember 2016).

Auch die UN-BRK stellt Behinderung als Folge der Wechselwirkung zwischen Menschen mit Beeinträchtigungen und einstellungs- und umweltbedingten Barrieren in den Mittelpunkt der Definition (Art. 1 BRK). Damit stellen die rechtlichen Definitionen eine Erweiterung der personenorientierten Sichtweise dar, beziehen sich aber nach wie vor auch auf die Funktionsbeeinträchtigungen einer Person.

Auch die *Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit* (ICF) der WHO betrachtet Behinderung als Wechselspiel zwischen den Merkmalen einer Person und dem Umfeld. Die ICF teilt sich dabei in zwei Teile mit jeweils zwei Komponenten auf. Der erste Teil bezieht sich auf die Funktionsfähigkeit und die Behinderung mit den Komponenten *Körperfunktion und Körperstruktur*, sowie *Aktivität* und *Partizipation*. Er umfasst den Körper der Person, ihre Aufgaben und Handlungen, sowie ihr Einbezogenensein in bestimmte Lebenssituationen. Der zweite Teil der Kontextfaktoren gliedert sich in *Umweltfaktoren* und *personbezogene Faktoren*. Er betrachtet alle Bereiche, die Einwirkung auf das Leben der Person haben, und bezieht sich damit auf die direkten Beziehungen zu anderen Menschen, die Interaktionen einer Person, aber auch auf gesellschaftliche Bezüge, wie das Sozialsystem, Gesetze und Regeln (Deutsches Institut für medizinische Dokumentation und Information (DIMDI), 2005). Die ICF beschreibt somit das Verhältnis von medizinischen, psychischen und sozialen Faktoren von Behinderung als biopsychosoziales Modell (Meyer, 2004). Im Verständnis der ICF entsteht Behinderung als Folge des Zusammenhangs zwischen dem Zustand des Individuums, also seiner Gesundheit, sowie personbezogenen Umständen und den externen Faktoren, unter denen eine Person ihr Leben gestaltet. Sie stellt damit eine Erweiterung zu anderen Klassifikationen dar, da sie auch kompetenzorientiert angewendet werden kann und zudem das Potenzial hat, auch Übergänge zu erfassen. Dennoch kritisieren einige Autor*innen, dass sie den Behinderungsbegriff nach wie vor an den Zustand der Gesundheit bindet und damit auch normative Aspekte enthält (Kuhn, 2012; Meyer, 2004; Waldschmidt, 2003).

Innerhalb der sozialen Definitionen stellen einige Ansätze den Anteil der Umwelt stärker in den Mittelpunkt, bspw. interaktionistische und konstruktivistische Ansätze. Das interaktionistische Paradigma versteht Behinderung als soziale Etikettierung. Demnach wird ein Mensch anders wahrgenommen als erwartet, wodurch eine Abweichung definiert, der Mensch kategorisiert und in Folge stigmatisiert wird. Demnach ist Behinderung kein fester Zustand, sondern das Ergebnis von Erwartungen, denen nicht entsprochen wird, und der damit verbundenen Zuordnung zu dieser sozialen Kategorie sowie der dazugehörigen Bewertung und Reaktion (Bleidick, 1999). Nach der konstruktivistischen Sichtweise entsteht Behinderung erst durch die Bewertung einer Person und die Zuordnung zu der Kategorie Behinderung und ist nicht objektiv vorhanden (Dederich, 2001; Schramme, 2003). Dieses

³ „Menschen sind behindert, wenn ihre körperliche Funktion, geistige Fähigkeit oder seelische Gesundheit mit hoher Wahrscheinlichkeit länger als sechs Monate von dem für das Lebensalter typischen Zustand abweichen und daher ihre Teilhabe am Leben in der Gesellschaft beeinträchtigt ist.“ (§ 2 Abs. 1 SGB IX i. d. F.v. 01. Juli 2001)

Verständnis bezieht sich darauf, dass kulturelle Sichtweisen, Normen und Werte die Wahrnehmungen und Bewertungen beeinflussen (Borke et al., 2015; Dederich, 2001).

Insbesondere werden solche Ansätze zur erkenntnistheoretischen Grundlegung eines Paradigmenwechsels und eines inklusiven Welt- und Menschenbildes sowie als Kritik an einem defizitorientierten Behinderungsbegriff herangezogen. Aus diesen Annahmen entspringt ebenso die Forderung nach der Dekategorisierung⁴ des Behinderungsbegriffes (Dederich, 2001).

Behinderung als Systemfolge (Makrosozialer Ansatz)

Eine weitere Definition von Behinderung nimmt eine systemtheoretische Betrachtung vor. Danach konstruiert sich Behinderung im Zuge bestimmter Anforderung von Systemen. Systeme, insbesondere das Bildungssystem, reagieren auf Komplexität, die sich mit steigender Ausdifferenzierung bspw. durch die Verschiedenheit von Menschen ergibt. So entstehen verschiedene Teilsysteme, zu denen die Menschen zugeteilt werden. Besteht eine Störung in der Passung zwischen individuellen Eigenschaften einer Person und den Anforderungen des Systems, erfolgt eine Umplatzierung, um die Systeme nicht überzustrapazieren (Lindmeier, 1993). Eine Abweichung wird also nicht mehr von einem Mikrosystem definiert, sondern von formalen, scheinbar objektiven Kriterien eines Systems, wie z. B. Bildungs-, Gesundheits- oder Sozialhilfesystem (Neumann, 1997). Sie dient der Zuweisung von Hilfen und der Platzierung in Institutionen. Somit hat der Behinderungsbegriff im systemischen Sinne eine Entlastungsfunktion. Er fasst eine Gruppe von Menschen mit verschiedensten Eigenschaften und Merkmalen zu einer universellen Kategorie zusammen, auf die entsprechende Reaktionen in Form spezieller Hilfen erfolgen können, wodurch sie für Systeme handhabbar werden. Bei der Feststellung und Zuweisung von Hilfebedarf wirken Rechts-, Gesundheits- und Bildungssystem zusammen. Diese Systeme weisen eine ähnliche Definition von Behinderung auf, die sich als Systembegriff durchgesetzt hat und so in das Alltagsverständnis übergegangen ist (Lindmeier, 1993).

Behinderung als gesellschaftliches Produkt (Makrosozialer Ansatz)

Das gesellschaftstheoretische Paradigma von Behinderung geht auf die materialistische Behinderenpädagogik zurück, die in den 1970er Jahren im Wesentlichen durch Wolfgang Jantzen und Georg Feuser begründet wurde (Jantzen, 2018). Demnach ist Behinderung ein Gesellschaftsprodukt in Gesellschaften mit klassenteiligen Produktionsverhältnissen und wird vom Moment der Arbeit/Tätigkeit sowie dem Zugang zu Aneignungsmöglichkeiten bestimmt. In gesellschaftlichen Produktions- und Arbeitsverhältnissen von kapitalistischen Gesellschaften bestehen bestimmte Vorstellungen von Leistungsanforderungen an Menschen. Eine Behinderung entsteht erst, wenn die Merkmale eines Menschen zu diesen Leistungsanforderungen in Bezug gesetzt werden. Weichen diese Merkmale von der Norm ab, wird der Mensch zur „Arbeitskraft minderer Güte“ degradiert (Jantzen, 1987, S. 30). Ihm wird im Sinne der Nützlichkeit für die Gesellschaft ein geringer Gebrauchswert und verminderte Bildungsfähigkeit zugeschrieben. In Folge wird er an der Teilnahme an Aneignungsprozessen und am Arbeitsleben gehindert. Durch diesen Ausgliederungsprozess (isolierende Bedingungen) entstehen soziale Ungleichheit und Benachteiligung. Stehen Aneignungsprozesse nicht zur Verfügung, kann das zur Isolation führen, was Auswirkungen auf die psychische Entwicklung des Individuums hat. Die Isolation als misslungene Aneignung und Wesen der Behinderung bildet sich in der Person ab, so wird die Isolation im Individuum bemerkbar. Auch wenn die Schädigung zunächst Ausgangspunkt isolierender Bedingungen ist, so ist ihre Bewältigung maßgeblich von den sozialen Verhältnissen von Isolation und Partizipation bestimmt. Ob isolierende Bedingungen zur Isolation führen, hängt somit im Wesentlichen von dem Maß an Partizipation an menschlicher Tätigkeit ab (Jantzen, 1988). Doch nicht jedes Individuum unter isolierenden Bedingungen ist behindert, aber jedes behinderte

4 zur Dekategorisierung siehe Dederich, 2001

Individuum ist behindert, weil es von Aneignungsverhältnissen isoliert ist und die isolierenden Bedingungen nicht kompensierbar sind (Jantzen, 1978). Jantzen (1987) stimmt insofern anderen sozialen Definitionen von Behinderung zu, als es sich um ein Wechselverhältnis zwischen Individuum und Umwelt handelt. Eigentliche Ursache ist aber die Isolation, die durch fehlende Aneignungsverhältnisse entsteht (Jantzen, 1978). Um Behinderung zu bearbeiten, muss das Wechselverhältnis von biologischen, psychologischen und sozialen Aspekten innerhalb der zentralen Kategorie der Tätigkeit erfasst werden (Jantzen, 1987). Behinderungen aufzuheben bedeutet demnach, die isolierenden Bedingungen aufzuheben, in denen sie entstehen (Jantzen, 1978).

Behinderung als kulturelle Kategorie

Eine letzte Definition bezieht sich auf kulturelle Zusammenhänge und Behinderung. Es waren vor allem die Disability Studies, die ein kulturelles Modell von Behinderung entwickelt haben. In den meisten sozialen Sichtweisen bleibt der Ausgangspunkt der Betrachtungen das Individuum mit seinen Eigenschaften. Kulturelle Herangehensweisen zeichnen sich dadurch aus, dass sie über die Norm und ihre Entstehung nachdenken. Zudem betrachten sie geistige, soziale und kulturelle Mittel, wie gesprochene oder geschriebene Sprache, Kommunikationsmedien, Religion, Weltanschauungen und Mentalität, aber auch Selbstwahrnehmungspraktiken. Dieser Sichtweise zufolge durchdringt Kultur die Natur und versucht, sie in eine künstliche Ordnung zu bringen. Diese kulturellen Ordnungssysteme wirken auf die Menschen und beeinflussen ihr Leben, ihre Wahrnehmung, ihre Gefühle, ihr Denken und ihr Handeln (Dederich, 2007; Keller, 2007). Behinderung ist nach diesem Verständnis eine historisch, gesellschaftlich und kulturell gewachsene Konstruktion (Borke et al., 2015; Waldschmidt, 2003, 2005). Sie ist ein Produkt vorgegebener Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmuster, die sich kulturell und historisch entwickelt haben und durch Kommunikation verbreitet und gefestigt wurden sowie der Reaktions- und Bewertungspraktiken bezogen auf Abweichungen, die sich als Gefühle und Handlungen im Individuum ausdrücken (Dederich, 2007). Dadurch werden Normvorstellungen verfestigt, deren Verletzung eine Stigmatisierung legitimiert (Kardorff, 2012).

Für eine vertiefte Auseinandersetzung mit dem Behinderungsbegriff und einer angemessenen Reflexion ist es wichtig, insbesondere die sozialen Definitionen bzw. die kulturelle Definition nicht als konkurrierend zu begreifen. Vielmehr stehen sie nebeneinander und bieten verschiedene Blickwinkel an, unter denen Behinderung diskutiert werden kann.

Als *pädagogischer Begriff*, im Sinne einer inklusiven Betrachtungsweise, ist es bedeutsam Behinderung nicht als Personenmerkmal zu betrachten und auf eine festgelegte Gruppe von Menschen mit bestimmten Eigenschaften zu reduzieren, sondern vielmehr den „Behinderungszustand“ (Kobi, 1983, S. 92) als misslingenden Prozess von Aneignung, Teilhabe und Beziehungsgestaltung in den Blick zu nehmen. Demnach gibt es keine Kausalkette zwischen einer Schädigung, einer Behinderung und einem Behinderungszustand und seinen Folgen, was bedeutet, dass eine Schädigung nicht zu einer Behinderung oder einem Behinderungszustand führen muss. Andererseits können Behinderungszustände auch ohne eine Schädigung oder Behinderung auftreten (Kobi, 1983). Pädagogisch ist ausschließlich der Behinderungszustand relevant. Es geht also weniger um objektiv feststellbare Merkmale einer Person als um ihr subjektives Erleben einer Behinderung im Sinne eines Hindernisses. Somit sind nicht die Zustände der Person, sondern die Hindernisse und deren Folgen die zu bearbeitenden Größen.

2. Historische Entwicklungslinien von Inklusion im Bereich Bildung und Behinderung

Grundlegend für das vorliegende Lehrmaterial ist das Verständnis, dass eine gute Pädagogik für jedes Kind auch automatisch eine inklusive Pädagogik, im Sinne einer *Pädagogik der Vielfalt* (Prengel, 2018), ist. Das Material fokussiert die Heterogenitätsdimension Behinderung als eine unter vielen. Nachfolgend wird deshalb die Entwicklung von Inklusion in Bezug auf Bildung und Behinderung nachgezeichnet.

In diesem Bereich ist die Entwicklung von Inklusion unmittelbar mit der Entwicklung des Behinderungsbegriffes und der Frage nach der Bildungsfähigkeit von Menschen mit Behinderung verbunden. Er lässt sich als Entwicklungsprozess der gesellschaftlichen Praktiken im Umgang mit Behinderung verstehen, welcher sich vom Isolieren, Vernachlässigen und gar Vernichten bis hin zur Anerkennung der Erziehungs- und Bildungsfähigkeit von Kindern mit Behinderungen vollzog (Schulze, 2004).

Sander (2003) beschreibt *fünf Etappen der Inklusionsentwicklung in der Bildungspraxis* für Menschen mit Behinderung:

- a) *Exklusion*: Ausschluss von Menschen mit Behinderung von Bildung und Erziehung, Isolierung oder Vernichtung (u. a. im Nationalsozialismus)
- b) *Segregation*: Zugang zu Bildung und Erziehung in Sondersystemen voneinander abgegrenzter Institutionen mit unterschiedlichen Anforderungen, Abschlüssen und Angeboten
- c) *Integration*: Zugang zu allgemeinen Angeboten für ausgewählte behinderte Kinder – Integration in die Gruppe der Mehrheit, andere Kinder besuchen weiterhin Sondersysteme – Zwei-Gruppen-Theorie
- d) *Inklusion*: geht von der Unterschiedlichkeit aller Menschen aus – „Es ist normal, verschieden zu sein“ – fordert grundlegende systemische, strukturelle und organisatorische Veränderungen
- e) *Allgemeine Pädagogik*: Vielfalt und Heterogenität sind normal, Inklusion geht in einer allgemeinen Pädagogik auf.

Dieser Prozess soll im Folgenden nachgezeichnet werden.

Von der Exklusion zur Segregation

Die Aussonderung oder gar Vernichtung von Menschen mit Behinderung war bis zum Anfang der Industrialisierung (Beginn 19. Jh.) gängige Praxis. Die erste Formulierung des Phänomens Behinderung erfolgte in der Zeit der Aufklärung im Zusammenhang mit der Frage nach menschlicher Perfektibilität und der Fähigkeit zur Vervollkommnung (Moser & Sasse, 2008). Im Zuge des zunehmenden Aufklärungsgedankens und des modernen Rationalismus wurden spezielle Institutionen zur planmäßigen Erziehung von Kindern mit Behinderung gegründet (Schulze, 2004). In Folge wurden chronisch kranke, behinderte, störende oder leistungsunfähige Menschen in flächendeckende Systeme sozialer Institutionen ausgegrenzt, um die Familien zu entlasten. Zudem entstanden erste Bildungsangebote für Menschen mit Behinderung (s. o.; Schulze, 2004; Welti, 2005). So etablierten sich gezielte Fördermaßnahmen, um Menschen mit Behinderung zu nutzbringenden Mitgliedern der Gesellschaft zu machen. In der damaligen Zeit dominierte ein medizinischer Blickwinkel, Behinderung wurde als defizitäre Ausprägung im Individuum verankert und die Behebung des Defizits stand im Vordergrund. Selbstbestimmung und Entfaltung individueller Bedürfnisse waren kein Ziel im Sinne der damaligen Vermittlung von Bildung (Hermes, 2006). Separation oder Segregation verfolgten demnach das Ziel, in Verbindung mit der notwendigen Entlastung der allgemeinen Schulen, zur gesellschaftlichen Teilhabe in Form größtmöglicher Produktivität zu befähigen (Schulze, 2004).

Mit dem Ausbau des Sonderschulwesens in der Bundesrepublik in den 1960er Jahren veränderte sich das Verständnis von Behinderung langsam. Zunehmend wurden die Auswirkungen bestimmter Behinderungen auf das Lernen berücksichtigt. Es entstand erstmals ein umfassender Bedarf an speziell ausgebildetem akademischem Personal, sodass in den 1970er Jahren der grundständige Studiengang Sonderpädagogik für das Lehramt eingerichtet wurde (Moser, 2003).

Von der Segregation zur Integration

Nachdem sich Segregation als eine gesellschaftliche Haltung und Handlungsform durchgesetzt hatte, begann sich diese Form des Umgangs aufgrund des gesellschaftlichen Drucks durch die neuen sozialen Bewegungen der 1970er Jahre nach und nach zu verändern. Das zuvor etablierte System der Sonderpädagogik mit seiner fremdbestimmenden Fürsorge wurde zunehmend hinterfragt. Auch im Bereich der Hilfen für Menschen mit Behinderung formierten sich neue Selbsthilfeorganisationen, die als zentrale Forderung das Recht auf Selbstbestimmung und Nichtaussonderung formulierten (Schädler, 2002). Zusätzlich brachten sie zentrale Kritikpunkte an der klassischen Sonderpädagogik zum Ausdruck:

- Festhalten am medizinisch-naturwissenschaftlichen Paradigma (Behinderung als medizinische Kategorie, monokausale Zugänge)
- Defektologischer Ansatz (Fixierung auf die Behinderung, Therapeutisierung, Kategorisierung nach Behinderungsarten in ausdifferenziertem Sonderschulwesen)
- Soziale Isolation und mangelnde Partizipation durch Schonraumcharakter der Sonderschule (Reduktion sozialer Kontakte und individueller Entwicklungsmöglichkeiten sowie beruflicher Perspektiven)
- Manifestierung sozialer Ungleichheit (Schulze, 2004).

Dieser Paradigmenwechsel spaltete die Disziplin der Sonderpädagogik. Zusätzlich entwickelten sich zu dieser Zeit verschiedene Integrationstheorien (z. B. ökosystemischer Ansatz [nach Sander & Speck], Modell der integrativen Prozesse [nach Reiser & Kron], dialektisch-materialistische Behindertenpädagogik [nach Jantzen & Feuser]. Die Forderung nach Integration beinhaltet dabei folgende Grundprinzipien (Schulze, 2004):

- a) *Prinzip der Normalisierung*: Anerkennung von Menschen mit Behinderung als vollständigen Teil der Gesellschaft mit uneingeschränkten Rechten auf normale Lebensführung
- b) *Prinzip der Unteilbarkeit von Integration*: Zwei-Gruppen-Theorie widerspricht integrativem Grundgedanken – kein Kind ist ausgeschlossen
- c) *Prinzip der Ganzheitlichkeit*: Bio-psycho-soziales Menschenbild
- d) *Prinzip der Wohnortnähe*: Einschulung im direkten Umfeld zum Aufbau sozialer Kontakte und Teilhabe
- e) *Prinzip der Dezentralisierung*: Unterstützungssysteme (personelle oder auch materielle) direkt beim Kind, nicht in zentralisierten Förderorten
- f) *Prinzip der Individualisierung*: Berücksichtigung und Einbezug der individuellen Persönlichkeit innerhalb einer heterogenen Lerngruppe
- g) *Prinzip der inneren Differenzierung*: Individuelle Lernziele/Aufgaben/Methoden, um individuellen Begabungen und Interessen einzelner Schüler innerhalb des gemeinsamen Unterrichts gerecht zu werden
- h) *Prinzip der Freiwilligkeit*: Selbstbestimmung statt Fremdbestimmung.

Integration lässt sich somit als eine Abkehr von Sondereinrichtungen beschreiben (Biewer, 2010).

Für den Elementarbereich nahm die Integrationsbewegung in Deutschland ausgehend von Elterninitiativen ihren Anfang. So wurden 1972 erstmals Kinder mit Behinderung in das Kinderhaus Friedenau in Berlin aufgenommen (Schnell, 2003). Positiv beeinflusst wurden diese Entwicklungen durch die Empfehlung des Deutschen Bildungsrates *Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher* von 1973 (Schildmann & Völzke, 1994). 1982 wurden auch in Bremen erstmals Kinder mit Behinderung in integrativen Kindertagesstätten betreut. Insbesondere in Bremen wurde die Integrationsbewegung für den Elementarbereich maßgeblich durch Georg Feuser in Zusammenarbeit mit der evangelischen Kirche Bremen vorangetrieben (Feuser, 1984; Fritsche et al., 2015). Ende der 1970er, Anfang der 1980er Jahre nahm die Anzahl der integrativen Kindergärten in der ganzen BRD stetig zu. 1981 gab es bundesweit 60 Kindergärten, die integrativ arbeiteten und 1986 schon 170 (Gellert, 2012). Insgesamt ist dabei zu betonen, dass Eltern von Kindern mit Behinderung, die ein Aufwachsen ihrer Kinder in Wohnortnähe und so normal wie möglich anstrebten, die treibenden Kräfte der Integrationsbewegung waren. Überall in Deutschland bildeten sich Elterninitiativen und vernetzen sich untereinander, sodass 1984 erstmals ein Treffen auf Bundesebene stattfand und die Bundesarbeitsgemeinschaft *Gemeinsam leben – gemeinsam lernen. Eltern gegen Aussonderung behinderter Kinder* entstand (Schnell, 2003). Die integrative Arbeit der Kindergärten wurde als Bereicherung und Gewinn für alle Kinder wahrgenommen. Insbesondere wurde die positive Wirkung auf die Entwicklung der Kinder hervorgehoben (Deutsches Jugendinstitut (DJI), 1982).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Integrationsbewegung im Elementarbereich in Deutschland bis in die 1990er Jahre hinein drei Entwicklungsphasen durchlaufen hat (Dichans, 1990):

- Erste Phase (1968–1978): Einzelinitiativen gemeinsamer Erziehung behinderter und nichtbehinderter Kinder von Einrichtungen und Personen
- Zweite Phase (1978–1987): umfangreiche Modellversuche, einige mit intensiver wissenschaftlicher Begleitung
- Dritte Phase (ab 1985): Ausbau integrativer Einrichtungen für behinderte und nichtbehinderte Kinder, politische Schritte für die gemeinsame Förderung behinderter und nichtbehinderter Kinder als reguläre Form der institutionellen Elementarerziehung.

Im Anschluss nahm die Zahl integrativ arbeitender Kindertageseinrichtungen stetig zu. Weitere Zahlen zeigen, dass die Integration von Kindern mit Behinderung im Elementarbereich weitaus früher Normalität war als im schulischen Bereich. So wurden bspw. 1995/96 in Hessen und Bremen 80% aller Kinder mit Behinderung und in Mecklenburg-Vorpommern und Brandenburg mehr als 70% in einem Regelkindergarten betreut. Im schulischen Bereich blieben diese Erfolge jedoch aus. In der Praxis kam es hier nach wie vor zur Kategorisierung und Therapeutisierung in einem ausdifferenzierten Sonderschulwesen (Schnell, 2003). Die neuen Integrationstheorien fanden im Bereich der Schulbildung nur wenig Umsetzung.

Von der Integration zur Inklusion

Inklusion wird oft als Weiterentwicklung der Integration dargestellt (u. a. Hinz, 2002). Anzumerken ist allerdings, dass erste Integrationstheorien bereits inklusiv waren (Biewer, 2010). Zu kritisieren ist allenfalls die Umsetzung von Integration in die Praxis, welche im schulischen Bereich mehrheitlich aus Einzelintegrationsmaßnahmen bestand und kaum grundlegende systemische, strukturelle und organisatorische Veränderungen nach sich zog. Das Weiterbestehen des Sonderschulsystems als „Nebensystem“ für sog. „nicht-integrierbare“ Kinder widerspricht dem eigentlichen integrativen Grundgedanken. So findet sich eine Integrationspraxis wieder, die geprägt ist von einer Zwei-Gruppen-Theorie, der Tendenz, Kinder an bestehende Strukturen anzupassen, und der Fokussierung auf die Defizite der Kinder (Wocken, 2011).

Trotz eines intensiv geführten Inklusionsdiskurses gibt es häufig Unklarheiten bezogen auf die Unterscheidung zwischen Integration und Inklusion innerhalb des deutschen Bildungssystems. In seiner ursprünglichen Bedeutung beinhaltet bereits der Integrationsbegriff ein Postulat zur Veränderung der Praxis hin zu einem allgemeinen Bildungssystem, welches heute eher mit dem Inklusionsbegriff assoziiert wird. Ein inklusives Bildungssystem soll sich demnach in seiner gesamten Struktur ändern (Biewer, 2010). Feuser (2015) geht hier noch weiter und stellt der heute gängigen Pädagogik eine neue allgemeine Pädagogik gegenüber, wobei er seine „Entwicklungslogische Didaktik“ schon während des Integrationsdiskurs der 1970er Jahre ausgearbeitet und im „gemeinsamen Unterricht“ mit der „Arbeit am gemeinsamen Gegenstand“ vielfach erprobt hat (Feuser 2015, S. 57).

Inklusion im aktuellen Diskurs

Ähnlich wie der Behinderungsbegriff lässt sich auch Inklusion aus verschiedenen Perspektiven diskutieren. Insbesondere war der Inklusionsbegriff bereits vor seiner Verwendung im pädagogischen Kontext als Terminus in der Soziologie von Niklas Luhmann gebräuchlich. Luhmann stellte Inklusion und Exklusion als sich gegenseitig bedingend dar und nutzte die Begriffe, um das Verhältnis von Mensch und Gesellschaft zu bestimmen (Wansing, 2005).

Weiter lässt sich Inklusion vor dem Hintergrund individueller Ausgrenzungserfahrungen diskutieren. Hier greifen Theorien der Entwicklungspsychologie, Entwicklungspsychopathologie sowie die Begriffe Tätigkeit und Isolation, wie sie in der materialistischen Behindertenpädagogik bearbeitet wurden. Grundlegend hierfür ist die Annahme, dass sich isolierende Bedingungen und fehlende Aneignungsverhältnisse auf die psychische Entwicklung auswirken und sie somit ursächlich für die Entstehung von Behinderungen sind. Inklusion zielt nach diesem Verständnis darauf ab, isolierende Bedingungen zu bearbeiten, um eine vollumfängliche Teilhabe aller Menschen zu gewährleisten (Jantzen, 1978).

Betrachtet man Inklusion aus Menschenrechtsperspektive, so steht das gleiche Recht, Schutz vor Gewalt und Diskriminierung sowie die Gewährleistung der individuellen Entwicklung nicht nur für Menschen mit Behinderung, sondern für alle Menschen im Fokus. Im Zentrum der menschenrechtlichen Debatte stehen die Subjektivität der bisher Ausgegrenzten, sowie ihr Gefühl der eigenen Würde (sense of dignity) und der sozialen Zugehörigkeit (sense of belonging; Bielefeldt, 2009). Inklusion als politisches „Leitziel“ zielt auf „die Teilhabe *aller* Menschen im Gemeinwesen“ ab und will „Ausgrenzung aufgrund von Unterschiedlichkeit wie Behinderung, ethnischem Hintergrund, Geschlecht, Alter oder Leistungsfähigkeit verhindern“ (Doose, 2011, S. 10).

Die UNESCO definiert Inklusion im Bildungswesen als Prozess – nicht als Ergebnis –, bei welchem auf die verschiedenen Bedarfe aller Lernenden eingegangen wird und Ausschlüsse reduziert werden sollen. Dies soll durch die Erhöhung der Teilhabe an Lernprozessen, Kulturen und Gemeinschaften innerhalb des Bildungswesens erfolgen (UNESCO, 2020).

Ähnlich wie bei der Integrationsbewegung stößt auch die Umsetzung von Inklusion aktuell auf Dilemmata (Feuser, 2013). Nach wie vor dominiert das (Alltags-)Verständnis von Behinderung als Defekt der Person statt als Produkt mangelnder Kommunikation und bio-psycho-sozialer Verhältnisse. Es fehlt also eine grundlegende Änderung des Blickes auf das Phänomen Behinderung. Da auch der Inklusionsbegriff durch seine facettenreiche Anwendung unscharf ist, wird er oft nicht im Sinne der zugrundeliegenden Theorie verwendet, was zu keiner der Theorie angemessenen Umsetzung in die Praxis führt. Hierbei zeigt sich eine Diskrepanz zwischen dem Bestreben nach Inklusion einerseits und weiterhin vorherrschender Ausgrenzung andererseits. So wird bisher versucht, Inklusion im bestehenden System der Regelschulen umzusetzen, obwohl sich beide im Grunde gegenseitig ausschließen. Zudem wurden Aspekte wie Bildungsverständnis und Didaktik in der Praxis bisher kaum beachtet. Inklusion als pädagogisches Prinzip erfordert eine strukturelle Umgestaltung im Sinne einer allgemeinen Pädagogik für alle und eine Didaktik, die auf heterogene Gruppen abzielt (Feuser, 2013). Es wird formuliert, dass der Begriff Inklusion sich nicht nur auf behinderungsspezifische

Fragestellungen bezieht, sondern weit darüber hinaus geht. So ist Inklusion nur in Verbindung mit dem Gegenbegriff der Exklusion zu denken (Seitz, 2014). Seitz (2014, S. 24) formuliert weiter: „Die Frage [...] nach ‚dabei sein‘ oder ‚nicht dabei sein‘ betrifft grundlegende Gesellschaftsfragen, denn ausgehend hiervon lässt sich unter anderem fragen, ob und unter welchen Bedingungen Menschen an Bildung teilhaben dürfen.“ Daraus folgt, dass Inklusion eine explizit politische Aufgabe und nur durch einen tiefgreifenden strukturellen Wandel des gesamten Bildungssystems und einen entsprechenden Wertewandel zu erreichen ist (Feuser, 2012; Jantzen, 2013).

IV. Projektvorstellung InQTheL

Das vom BMBF geförderte Forschungsprojekt *Inklusive Kindheitspädagogik als Querschnittsthema in der Lehre* (InQTheL) hatte zum Ziel, die Implementierung inklusiver Bildungsprozesse in Kitas durch eine Ausweitung des Themenbereiches Inklusive Bildung in früh- und kindheitspädagogischen Studiengängen in Deutschland zu fördern. Hierfür wurden zum einen der Stand, die Bedarfe sowie Gelingensbedingungen einer inklusiven Praxis im frühpädagogischen Feld identifiziert. Zum anderen wurden theoretisch fundierte, empirisch abgesicherte und transferierbare Good-Practice-Beispiele in Form medial aufbereiteter Lehr- und Lernmaterialien für kindheitspädagogische Studiengänge entwickelt. Diese werden durch die vorliegende Publikation zur Verfügung gestellt, um die Professionalisierung des pädagogischen Fachpersonals in Kitas für eine inklusive Bildung zu fördern. Zu Beginn des Forschungsvorhabens waren folgende Fragestellungen maßgeblich:

- Welche Aussagen können über den (internationalen) Ist-Stand einer inklusiven Bildung in der Frühpädagogik und über eine entsprechende Professionalisierung getroffen werden?
- An welchen Stellen bestehen (Handlungs-)Bedarfe, sodass eine professionalisierte Frühpädagogik in Bezug auf inklusive Begleitung und Betreuung ermöglicht werden kann?
- Welche Gelingensbedingungen bestehen bereits bzw. haben sich in der Praxis bewährt, damit eine professionalisierte Frühpädagogik in Bezug auf inklusive Betreuung und Begleitung ermöglicht werden kann?
- Welche Indikatoren und Interventionen können ermittelt bzw. identifiziert werden, um Inklusion in der Frühpädagogik aktiv umzusetzen bzw. in den kindheitspädagogischen Studiengängen erfolgreich zu implementieren?

Um einen umfassenden und detaillierten Einblick in komplexe pädagogische und organisatorische Aspekte einer inklusiven Praxis zu erhalten, wurde in Anlehnung an das Design der Effective Provision of Preschool Education (EPPE) und der Effective Pedagogy in the Early Years (EPEY) Studien (Siraj-Blatchford et al., 2002; Sylva et al., 2010) ein mehrstufiges Mixed-Methods-Design umgesetzt, das standardisierte quantitative Erhebungsinstrumente, Fokusgruppen, Leitfadeninterviews sowie detaillierte Fallstudien verknüpft. Durch die Orientierung an einem integrativen Konzept der Evidenzbasierung (Morfeld & Schmitt, 2015) wurde die konkrete Umsetzung einer evidenzbasierten Strategie realisiert, deren Ziel es ist, professionelles Handeln zunehmend systematisch auf die „besten verfügbaren Evidenzen“ (Morfeld & Schmitt, 2015, S. 136) zu gründen. Eine evidenzbasierte Praxis integriert diese wissenschaftlichen Evidenzen in ihre pädagogischen Entscheidungen. In methodischer Hinsicht wurde der Evidenzbegriff nicht auf ein bestimmtes Forschungsparadigma eingegrenzt. Bei der Klärung kontextualisierter Wirk- und Implementierungsbedingungen wurde die hohe Bedeutung sozialwissenschaftlicher, auch qualitativer Methoden berücksichtigt, da „häufig eine Kombination von Methoden – sowohl quantitative als auch qualitative – die ‚bestmögliche Evidenz‘ liefert“ (Lloyd, 2015, S. 15).

Vor diesem Hintergrund beruht die Studie auf dem Modell zur Studienplanung von Campbell und Kolleg*innen (2000). Das Modell unterscheidet fünf sukzessive und ggf. zyklisch zu wiederholende Phasen, die für unterschiedliche Forschungsprozesse adaptiert werden können (Morfeld & Wirtz, 2006). Im Rahmen des Forschungsprojekts InQTheL wurden folgende Forschungsschritte umgesetzt:

- *Abbildung des (internationalen) Forschungsstandes* mittels einer systematischen Literaturrecherche und narrativen Synthese zur aktuellen Situation, zum Bedarf und zu den Gelingensbedingungen einer inklusiven Bildung in der Frühpädagogik und entsprechender Professionalisierung pädagogischer Fachkräfte
- *Bestandsaufnahme und Analyse* der Umsetzung inklusiver Bildung in Einrichtungen der Frühpädagogik in Sachsen-Anhalt und Ermittlung evidenzbasierter Gelingensbedingungen einer inklusiven Praxis unter Einbezug der Sozialraumorientierung
- *Entwicklung von Good-Practice-Beispielen* einer inklusiven Praxis im frühpädagogischen Feld sowie von medial aufbereiteten Lehr- und Lernmaterialien für frühpädagogische Studiengänge an Hochschulen
- *Formative Evaluation* der entwickelten Good-Practice-Beispiele und Lehr- und Lernmaterialien und Dissemination an Hochschulen

a) *Abbildung des internationalen Forschungsstandes*

Die Basis eines systematischen Forschungsprozesses bildet eine differenzierte Kenntnis des Forschungs- und Wissenstandes. Hierfür kann unter anderem eine systematische Literaturrecherche eingesetzt werden (Wottawa & Thierau, 1998). Ziel der Auswertung des (internationalen) Forschungsstandes war es, den Stand und die Bedarfe einer inklusiven Frühpädagogik zu ermitteln. Darüber hinaus wurden auf nationaler und internationaler Ebene in Studien mit hohem Evidenzgrad nachgewiesenen Gelingensbedingungen einer inklusiven Praxis in Kitas identifiziert. Anhand einer systematischen Literaturrecherche und unter Zuhilfenahme vielfältiger Suchstrategien sowie festgelegter Ein- und Ausschlusskriterien wurden 148 Volltextartikel in die Vorauswahl genommen, die anschließend anhand verschiedener Kriterien hinsichtlich ihrer Qualität bewertet wurden. Zur Bewertung der Studiendesigns der einbezogenen Primärstudien und zur Feststellung von methodologischen Limitationen wurden verschiedene Checklisten angelegt. Zur Beurteilung des Studiendesigns der quantitativen Studien wurde die STROBE-Checkliste (Strengthening the Reporting of Observational Studies in Epidemiology) für Querschnittsstudien (Elm et al., 2008) und zur Beurteilung der Studiendesigns der qualitativen Studien die COREQ-Checkliste (Consolidated Criteria for Reporting Qualitative Research) herangezogen (Tong et al., 2007). Zur Beurteilung der Qualität der Studien mit einem Mixed-Methods-Design wurde der Qualitätsrahmen für Mixed-Methods-Studien von O’Cathain (2010) angelegt. Das einbezogene systematische Review wurde mittels der PRISMA-Checkliste (Preferred Reporting Items for Systematic reviews and Meta-Analyses) geprüft (Moher et al., 2009). Studien zeigen, dass diese Checklisten die Qualität der Berichterstattung über die jeweils relevanten Studientypen verbessern können (Moher et al., 2001; Tong et al., 2007). Zudem können anhand der Checklisten mögliche Limitationen der Studien ermittelt werden. Die Bewertung der Primärstudien nahmen die Reviewer*innen unabhängig voneinander vor. 31 Volltextartikel entsprachen sowohl den Ein- und Ausschlusskriterien als auch den Qualitätskriterien der jeweiligen Checklisten. Von den 31 einbezogenen Volltextartikeln weisen zwölf ein qualitatives Studiendesign, fünfzehn ein quantitatives und drei ein Mixed-Methods-Design auf. Bei einer Publikation handelt es sich um ein systematisches Review.

Um die empirische Evidenz der einzelnen Bedingungen und Bedarfe zu dokumentieren, wurden die im Rahmen eines integrativen Reviews ermittelten Gelingensbedingungen bzw. Bedarfe für eine inklusive Bildung in entsprechende Kategorien eingeordnet. Eine Besonderheit ist der Einbezug von sowohl quantitativen als auch qualitativen Studien und Mixed-Methods-Studien. Für die narrative

Synthese der Inhalte musste also ein Verfahren gewählt werden, welches die Verbindung der unterschiedlichen Studiendesigns ermöglicht. Die Bildung der Kategorien erfolgt deshalb angelehnt an die zusammenfassende Inhaltsanalyse nach Mayring überwiegend induktiv. Anschließend wurden die Inhalte aller Texte innerhalb der ermittelten Kategorien zusammengetragen, gebündelt dargestellt und am Ausgangsmaterial geprüft (Mayring, 1994, 2015). So konnten Aussagen verschiedener Studien zu einem Gegenstand zusammengefasst dargestellt werden. Die ermittelten Kategorien und Gelingensbedingungen wurden schließlich unter Berücksichtigung der zentralen Bereiche eines Modells der pädagogischen Qualität (Bundesministerium für Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ), 2005; Tietze et al., 2008) unter den verschiedenen Ebenen summiert (Deduktion). Im Ergebnis der zusammenfassenden Inhaltsanalyse konnten zehn studienübergreifende Kategorien identifiziert werden: 1) *Haltung der Fachkräfte und inklusive Kultur*, 2) *räumlich-sächliche Ausstattung*, 3) *struktureller Rahmen*, 4) *Qualifikationsprofile und Professionalisierung*, 5) *Pädagogische Interventionen zur Initiierung gemeinsamer Interaktionen*, 6) *Förderungs- und Unterstützungsmaßnahmen für Kinder mit Behinderung*, 7) *Elternarbeit*, 8) *Teamarbeit*, 9) *Zusammenarbeit und Kooperationen*, 10) *Fort- und Weiterbildung*. Sie ließen sich entsprechend den zentralen Qualitätsbereichen Orientierungs-, Prozess- und Strukturqualität sowie der Organisations-, Management- und Kontextqualität subsumieren (BMFSFJ, 2005; Tietze et al., 2008). Die Gesamtqualität der Evidenz für jedes Reviewergebnis wurde anhand des GRADE-CERQual-Ansatzes (Confidence in Evidence from Reviews of Qualitative Research) dargestellt (Lewin et al., 2018). Zwei Reviewer*innen bewerteten unabhängig voneinander die Qualität der Evidenz für jedes Ergebnis. Die Ergebnisse der systematischen Suche und narrativen Synthese des Forschungsstandes werden innerhalb der Einführung der einzelnen Handlungsfelder aufgegriffen. Zudem wird das entstandene integrative Review in einem wissenschaftlichen Band publiziert, welcher die einzelnen Projektphasen und -ergebnisse detailliert beschreibt (Hohmann et al., in Vorbereitung).

b) *Bestandsaufnahme und Analyse*

Der nächste Schritt umfasste eine Analyse der inklusiven Praxis in den Kitas Sachsen-Anhalts, die aus mehreren Teilschritten bestand. Der aktuelle Bildungsbericht zeigt, dass Sachsen-Anhalt im Vergleich zu anderen Bundesländern einen unterdurchschnittlichen Anteil an eher separierenden Gruppenangeboten in Einrichtungen der frühen Bildung aufweist. Das bedeutet, dass der größte Anteil der Kinder mit Eingliederungshilfe in Gruppen betreut wird, in denen der Anteil von Kindern mit Eingliederungshilfe maximal 50% beträgt (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020). Anschlussfähig hieran sollte ermittelt werden, wie weit die Kitas in Sachsen-Anhalt im Prozess der gemeinsamen Bildung und Betreuung von Kindern mit und ohne Behinderung vorangeschritten sind. Anhand einer Bedarfsanalyse sollten ferner die besonderen Bedarfe und Kompetenzen frühpädagogischer Fachkräfte für eine inklusive Bildung ermittelt werden.

Für die Bestandsaufnahme und Bedarfsanalyse wurden alle Kitas in Sachsen-Anhalt (Vollerhebung; N=1.382 Kitas) mittels eines eigens entwickelten standardisierten Fragebogens befragt. In einer Pretest-Phase (N=13) wurden das Fragebogenformat, die Anwendbarkeit sowie die Generierung vergleichbarer Daten geprüft. Neben allgemeinen Angaben zur Kita, zu denen unter anderem die Art des Trägers, der Einzugsbereich sowie Merkmale zur Personal- und Gruppenstruktur zählten, umfasste der Fragebogen folgende Dimensionen: Ausstattungsmerkmale, pädagogische Arbeit, Teamarbeit, Kooperation und Vernetzung, pädagogische Orientierung sowie Erfolgsfaktoren und Bedarfe für eine inklusive Bildung und Betreuung. Insgesamt lagen auswertbare Daten von 284 Einrichtungen vor, was einer Rücklaufquote von 20,55% entspricht. Da es sich bei der Erhebung um einen Selbstbeurteilungsbogen handelt, konnten neben den strukturellen Angaben vor allem die Einschätzungen der Beteiligten über ihre Einrichtung erfasst werden. Neben der Erfassung des Ist-Standes im Land Sachsen-Anhalt bestand ein weiteres Ziel der Fragebogenerhebung darin, Kitas identifizieren zu können, die sich hinsichtlich der Umsetzung einer inklusiven pädagogischen Praxis als besonders erfolgreich bzw. bereits weit vorangeschritten einschätzen. Um eine Vergleichbarkeit der Einrichtungen

gewährleisten zu können, wurden die Items auf Werte zwischen 0 und 100 transformiert, wobei der Wert 0 für keine und der Wert 100 für eine volle Merkmalsausprägung steht. Somit gelten Einrichtungen mit einem höheren Punktwert im Benchmark ihrer eigenen Einschätzung nach in der Umsetzung einer inklusiven Praxis als weiter fortgeschritten. Die ermittelten Gesamtwerte aller Einrichtungen sind annähernd normalverteilt. Für eine ausführliche Darstellung der Vorgehensweise und der Ergebnisse wird auf den wissenschaftlichen Band des InQTheL-Projekts verwiesen, der für 2023 geplant ist (Hohmann et al., in Vorbereitung).

Um die Akzeptanz evidenzbasierter Praxis zu erhöhen, sollten bei der Einschätzung der Studienqualität Fragen der Praxisrelevanz, durch den Einbezug verschiedener Akteure im Feld aufgenommen werden (Morfeld & Schmitt, 2015; Schmitt, 2017). Um zusätzlich auch die Validität der Befunde zu erhöhen und sie bundesweit einordnen zu können, wurden die Ergebnisse des systematischen Reviews und der Bestandsaufnahme im Rahmen eines Expert*innenforums vorgestellt. Das Forum setzte sich aus 50 Expert*innen aus Wissenschaft, Trägerschaft und Praxis aus dem gesamten Bundesgebiet zusammen. Dabei wurden die Ergebnisse entlang der Mikro-, Meso- und Makroebene hinsichtlich der Gestaltung von Bildungsprozessen, der inklusiven Organisationsentwicklung sowie sozialräumlicher Aspekte diskutiert und bundesweit bzw. spezifisch für weitere Bundesländer eingeordnet, sodass die Befunde entsprechend ergänzt werden konnten.

Für detailliertere Analysen der Gelingensbedingungen einer inklusiven pädagogischen Praxis und einer inklusiven Organisationsentwicklung wurden anhand der Ergebnisse der Bestandsaufnahme – inklusive der Ergänzung durch die bundesweite Validierung durch das Expert*innenforum – 21 Kitas ausgewählt, die nach dem oben dargelegten Verfahren als besonders erfolgreich und weit fortgeschritten in der Umsetzung einer inklusiven Bildung identifiziert werden konnten. Bei der Auswahl wurden zudem Faktoren wie Größe, soziale Lage, Region und pädagogisches Konzept berücksichtigt, um Kitas mit möglichst diversen Ausgangsvoraussetzungen in die Analyse einzubeziehen sowie eine Übertragbarkeit der Ergebnisse auch auf andere Kontexte zu ermöglichen. Mit den Kita-Leitungen und pädagogischen Fachkräften der Kitas wurden einrichtungsübergreifend sechs Fokusgruppen (drei Fokusgruppen mit Kita-Leitungen und drei Fokusgruppen mit pädagogischen Fachkräften) mit insgesamt 21 Teilnehmenden durchgeführt. Zusätzlich wurde in den ausgewählten Kitas ein standardisierter Fragebogen zur Ermittlung wirksamer Rahmenbedingungen einer inklusiven Praxis eingesetzt. Die Ergebnisse der Fokusgruppen sind in die hier präsentierten Lehrmaterialien eingeflossen. Auch die Ergebnisse der Bestandsaufnahme werden in dem wissenschaftlichen Band publiziert (Hohmann et al., in Vorbereitung).

Im nächsten Schritt wurde ein Sub-Sample aus sieben dieser 21 Kitas gebildet, in denen detaillierte Fallstudien durchgeführt wurden. Diese beinhalten leitfadengestützte Interviews mit Kita-Leitungen und pädagogischen Fachkräften sowie qualitativ angelegte teilnehmende sowie strukturierte Beobachtungen und Einschätzungen der pädagogischen Praxis, also täglicher Routinen und Praktiken innerhalb und außerhalb der Einrichtung in mehreren zentralen Bereichen einer inklusiven Praxis. Das in diesem Kontext entstandene Material stellt die Grundlage für die Erstellung der hier vorgelegten Lehr- und Lernmaterialien dar.

c) *Entwicklung von Good-Practice-Beispielen*

Im Kontext einer evidenzbasierten Strategie ist die Frage nach dem gelingenden Transfer von empirischen Erkenntnissen in die Praxis von hoher Bedeutung (Morfeld & Schmitt, 2015). Zu diesem Zweck wurden anhand der gewonnenen Erkenntnisse zu Ist-Stand, Bedarfen sowie Gelingensbedingungen einer inklusiven Praxis im frühpädagogischen Feld Beispiele einer guten inklusiven frühpädagogischen Praxis ausgewählt. Diese wurden zur Anwendung in Lehrveranstaltungen frühpädagogischer Studiengänge im Bundesgebiet in Form von Lehr- und Lernmaterialien aufbereitet, um zukünftige pädagogische Fachkräfte auf die Herausforderungen einer inklusiven frühpädagogischen Bildung vorzubereiten.

Unter dem ursprünglich aus der Betriebswirtschaftslehre stammenden Begriff Best-Practice-Modell werden Erfolgsmodelle verstanden, bei denen Vorgehensweisen, Ansätze und Konzepte in vorbildlicher und möglichst optimaler Weise umgesetzt werden (Bogan & English, 1994; Overman & Boyd, 1994). Diese werden in der Regel anhand von spezifischen Qualitätskriterien bestimmt. Für den Bereich der Inklusion in Kindertagesstätten eignet sich hier der Index für Inklusion – Tageseinrichtungen für Kinder (Booth et al., 2006) bei dem anhand von Fragen eine Auseinandersetzung mit dem aktuellen Stand sowie zukünftigen Entwicklungsnotwendigkeiten hinsichtlich einer inklusiven Ausrichtung der Einrichtung erfolgen kann, wie dies bereits in einigen Projekten im Rahmen von Schulen und Kindertagesstätten stattfindet (z. B. Heinrich-Böll-Stiftung Sachsen Anhalt, 2014; Jerg et al., 2015). Auch wenn diese Fragen nicht als festgelegte Standards zu verstehen sind, stellen sie dennoch eine wertvolle Grundlage dar, die in diesem Projekt als eine Basis für die Bestimmung herangezogen wurde. Best-Practice-Modelle zu inklusiven Ausrichtungen wurden bereits für einige Arbeitsfelder beschrieben (Schwalb & Theunissen, 2009). Es kann aber nach wie vor ein Bedarf dafür gesehen werden, Best-Practice-Beispiele anhand von festgelegten Kriterien sowie mit unterschiedlichen methodischen Zugängen systematisch zu beschreiben und einzuordnen.

Im Rahmen der hier vorgelegten Lehr- und Lernmaterialien wurde für die Beispiele der Begriff Best-Practice nicht übernommen. Vielmehr werden die Beispiele als Good-Practice-Beispiele verstanden, die vor dem Hintergrund einer inklusiven Bildung und Betreuung kritisch diskutierbar und reflektierbar sind. Als Bestandteil von Materialien für die akademische Ausbildung erscheinen Good-Practice-Beispiele als sehr geeignet. Die Herausbildung eines kritischen, fachbezogenen Denkens gilt als Ziel jeglicher akademischen Ausbildung. Eine verstärkte Studierendenzentrierung in der Lehre kann als Prämisse für die Ausbildung eines entsprechenden Denkens betrachtet werden (Messner, 2016), was zugleich impliziert, dass Studierende als Lernende sukzessiv in die Lage versetzt werden müssen, Lerninhalte eigenständig zu bearbeiten. Der Einsatz von Good-Practice-Beispielen in der Lehre – im Sinne einer gezielten Diskussion, Reflexion und Weiterentwicklung entsprechender Materialien – appelliert an die selbstständige Auseinandersetzung mit Lerninhalten und ermöglicht zugleich Theorie und Praxis zu verbinden sowie in ein kritisches, analytisches Verhältnis zueinander zu setzen, da sie gegenüber rein theoretischen Modellen den Vorteil einer geringeren Abstraktion bieten. Im Sinne eines studierendenzentrierten Lernens können die Studierenden so zu einem eigenständigen und kritischen Denken herausgefordert werden und entwickeln selbstständig Vorstellungen darüber, was Dimensionen einer inklusiven Praxis sein können.

Innerhalb der hier vorgestellten Lehr- und Lernmaterialien wird das Themenfeld Inklusion als Querschnittsaufgabe verstanden. So wird es nicht nur in einem abgrenzbaren Modul umgesetzt, sondern in den verschiedenen Lehrbereichen kindheits- und frühpädagogischer Studiengänge aufgegriffen (Albers, 2011). Dabei fanden die verschiedenen relevanten Ebenen einer inklusiven Bildung Berücksichtigung (Prenzel, 2014). So wurden für die Mikroebene beispielhaft Good-Practice-Beispiele und Lehr- und Lernmaterialien für die Gestaltung von Bildungsprozessen entwickelt, für die Mesoebene Materialien für eine inklusive Organisationsentwicklung und für die Makroebene solche, die Aspekte der Sozialraumorientierung behandeln. Als Strukturierungshilfe dienten die von der Robert-Bosch-Stiftung herausgegebenen Qualifikationsprofile in Arbeitsfeldern der frühen Kindheit (Robert-Bosch-Stiftung, 2011). Um eine enge Theorie-Praxis-Verzahnung zu gewährleisten, wurden die Good-Practice-Beispiele gemeinsam mit den ausgewählten Einrichtungen erarbeitet.

d) *Formative Evaluation*

Für die formative Evaluation der Praxisbeispiele wurden die erstellten Materialien in Lehrmodulen des berufsintegrierenden Studiengangs *Leitung von Kindertageseinrichtungen – Kindheitspädagogik* sowie im grundständigen Studiengang *Kindheitspädagogik* der Hochschule Magdeburg-Stendal von Lehrenden erprobt. Die entwickelten Praxisbeispiele sowie Lehr- und Lernmaterialien wurden den Studierenden im Rahmen von Lehrmodulen (z. B. Zukunftswerkstätten und Innovationsprojekten)

vorgelegt, mit ihnen diskutiert und reflektiert. Über Evaluationsbögen konnten Lehrende und Studierende Rückmeldungen zum eingesetzten Material abgeben. In einem weiteren Schritt der formativen Evaluation und als Einstieg in die bundesweite Dissemination wurde zudem eine Fachtagung mit 20 Teilnehmenden umgesetzt. Sie richtete sich vor allem an Lehrende aus Hochschulen mit früh- und kindheitspädagogischen Studiengängen. Ziel des Fachtages war, die im Rahmen des Forschungsvorhabens entwickelten Lehr- und Lernmaterialien zu einer inklusiven Frühpädagogik als Querschnittsthema in der akademischen Ausbildung bundesweit vorzustellen, zu diskutieren und zu reflektieren. Die Tagung wurde mit Unterstützung des Kompetenzzentrums Frühe Bildung der Hochschule Magdeburg-Stendal durchgeführt.

Die Rückmeldungen waren durchweg positiv und es wurde auf die Bedeutung solcher Materialien zur Nutzung in der Lehre verwiesen. Die Authentizität der Materialien wurde besonders hervorgehoben, wodurch sie einen unverfälschten Blick in die Praxis ermöglichen. Zudem wurden sie als geeignet bewertet, um Studierende zur kritischen Reflexion anzuregen. Einzelne Hinweise zur Verbesserung wurden eingearbeitet.

V. Handlungsfelder

Auf den folgenden Seiten werden die einzelnen Handlungsfelder skizziert, für die in unterschiedlichem Umfang Good-Practice-Beispiele aus dem pädagogischen Alltag von Kindertageseinrichtungen in Sachsen-Anhalt bereitgestellt werden. Sie orientiert sich an den von der Robert-Bosch-Stiftung herausgegebenen Qualifikationsprofilen in Arbeitsfeldern der frühen Kindheit (Robert-Bosch-Stiftung, 2011) und wurden mit spezifischen empirischen Befunden des InQTheL-Projekts ergänzt, wodurch sich einzelne Handlungsfelder in weitere Unterthemen aufgliedern. Das Lehrmaterial gliedert sich demnach in folgende Handlungsfelder und Unterthemen:

- 1 **Handlungsfeld 1** – Professionelle Haltung
- 2 **Handlungsfeld 2** – Arbeit mit Kindern
 - 2.1 Inklusive Gestaltung pädagogischer Angebote
 - 2.2 Anpassung von pädagogischen Angeboten an die individuellen Bedarfe der Kinder
 - 2.3 Individuelle Förderung und Begleitung von Kindern mit Beeinträchtigungen
 - 2.4 Kommunikation mit Kindern
- 3 **Handlungsfeld 3** – Elternarbeit
- 4 **Handlungsfeld 4** – Organisation und Management
 - 4.1 Organisationsentwicklung
 - 4.2 Pädagogische Konzepte
 - 4.3 Anpassung von Materialien und Ausstattung
 - 4.4 Teamarbeit
- 5 **Handlungsfeld 5** – Zusammenarbeit mit anderen Professionen, Kooperationen und Vernetzung im Sozialraum
- 6 **Handlungsfeld 6** – Wissenschaft und Forschung

1. Handlungsfeld 1 – Professionelle Haltung

Die erfolgreiche Umsetzung inklusiver Bildung in Kindertageseinrichtungen wird maßgeblich durch die Haltung der frühpädagogischen Fachkräfte beeinflusst (Berry, 2010; Lieber et al., 1998; Mulvihill et al., 2002; Taylor & Ringlaben, 2012). Sie wurde zudem als relevante Gelingensbedingung bei der Implementierung von Inklusion im vorschulischen Bereich identifiziert (Bricker, 2000; Cross et al., 2004). Die professionelle Haltung bildet als kontinuierlich zu entwickelnde Kernkompetenz eine Basis der anderen Handlungsfelder. Sie bezieht sich einerseits auf ein handlungsleitendes professionelles Rollen- und Selbstverständnis, andererseits auf die sich beständig weiterentwickelnde Persönlichkeit der pädagogischen Fachkraft, die durch biografische Selbstreflexion sowie durch die Fertigkeit zur systematischen und methodisch fundierten Reflexion pädagogischer Handlungspraxis im Prozess der Ausbildung entwickelt und gefestigt wird (Robert-Bosch-Stiftung, 2011).

Forschungsstand

Die Erkenntnisse der systematischen Literaturanalyse umfassen eine reichhaltige Studienlage zum Thema Haltung, pädagogische Orientierung und Einstellung. Hierdurch konnten die Bedarfe in Hinblick auf eine inklusive pädagogische Haltung erarbeitet werden. Auf Grundlage dieser Bedarfe wurden anschließend die Lehrmaterialien für dieses Kapitel entwickelt.

Zunächst kann festgehalten werden, dass grundsätzlich eine positive Einstellung frühpädagogischer Fachkräfte zu Inklusion vorhanden ist. So wird die gemeinsame Betreuung von Kindern mit und ohne Behinderung von den Fachkräften vor allem mit Bezugnahme auf das geltende Recht befürwortet (Beck et al., 2015; Fyssa et al., 2014; Grönke & Sarimski, 2018; Lieber et al., 1998; Nonis et al., 2016). Die Fachkräfte betonen dabei den Mehrwert, dass sowohl bei den Kindern als auch bei den Fachkräften ein Gefühl von gegenseitiger Akzeptanz und Toleranz entstehe (Alexander et al., 2016; Dimitrova-Radojichikj et al., 2016; Fyssa et al., 2014). Zudem nehmen sie positive Effekte auf die Entwicklung und Ausprägung der Sozialkompetenzen aller Kinder wahr (Lieber et al., 1998; Nonis et al., 2016).

Fachkräfte schätzen ein, dass der Erfolg bei der Umsetzung einer inklusiven Bildung und Betreuung in besonderem Maße auf der Haltung und Einstellung der pädagogischen Fachkräfte basiert (Beck et al., 2015; Leatherman, 2007; Sukbunpant et al., 2013). So gaben in einer Studie von Werding et al., (2014) Leitungspersonen von Kindertageseinrichtungen an, dass Inklusion vor allem dann gelingt, wenn die Eigeninitiative der Fachkräfte vorhanden ist.

Allerdings zeigt die Studienlage auch, dass bei den Fachkräften hinsichtlich der konkreten Umsetzung in die Praxis Zweifel bestehen (Bruns & Mogharreban, 2007). So sind Fachkräfte skeptisch gegenüber Inklusion, weil sie sich unzureichend auf den inklusiven pädagogischen Alltag vorbereitet fühlen und es ihnen deshalb an Vertrauen in die eigenen fachlichen Fähigkeiten mangelt, was zu Stress, Überforderung und Frustration führen kann (Agbenyega & Klibthong, 2014; Sukbunpant et al., 2013). Es zeigen sich Hinweise, dass die Einstellung zur Inklusion mit der Selbsteinschätzung zu fachlichen Kompetenzen zusammenhängt (Grönke & Sarimski, 2018; Kwon et al., 2017; Mulvihill et al., 2002). Die Studien weisen ebenfalls auf einen Zusammenhang zwischen dem Gefühl von mangelnder Vorbereitung auf den pädagogischen Alltag und einer eher skeptischen Haltung zur Inklusion hin (Agbenyega & Klibthong, 2014; Sukbunpant et al., 2013). Zudem äußern die Fachkräfte große Unsicherheit bezüglich der Betreuung von Kindern mit bestimmten Behinderungen (insbesondere geistige, Hör- oder Sehbehinderungen). Dies gilt vor allem dann, wenn sie sich darauf schlecht vorbereitet fühlen (Grönke & Sarimski, 2018) oder die Bedarfe der Kinder nicht einschätzen können (Sukbunpant et al., 2013). Darüber hinaus empfinden Fachkräfte einen Mangel an fachlichen Fähigkeiten bezüglich methodischer Fragen und geeigneter Strategien zur Anpassung der Angebote, Räume

oder Materialien an die Bedürfnisse der Kinder (Alexander et al., 2016; Bruns & Mogharreban 2007; Sukbunpant et al., 2013).

Die Zweifel zur Umsetzbarkeit einer inklusiven Betreuung beziehen sich zudem auch auf die Art und Schwere der Behinderung, da Kinder mit bestimmten Behinderungsarten als weniger geeignet für die inklusive Betreuung angesehen werden als andere, insbesondere dann, wenn starke Abweichungen im Verhalten befürchtet werden (Alexander et al., 2016; Knauf & Graffe, 2016; Lai & Gill, 2013; Nonis, 2006; Stoiber et al., 1998; Sukbunpant et al., 2013; Vlachou & Fyssa, 2016). Weiterhin besteht die Sorge, bestimmte Kinder könnten den Lernfortschritt der gesamten Gruppe stören und Kinder mit Behinderung mehr Ressourcen, Zeit und Aufmerksamkeit beanspruchen als Kinder ohne Behinderung (Alexander et al., 2016; Dimitrova-Radojichikj et al., 2016; Lai & Gill, 2013).

Der Studie von Kron und Papke (2006) zufolge arbeiten insbesondere Pädagog*innen aus heilpädagogischen und additiven Einrichtungen bei der Förderung an der Milderung von Defiziten. Andere Studien zeigen, dass Inklusion als das Überwinden individueller Hürden statt als Abbau von Barrieren der Umwelt verstanden wird, also als ein Prozess, in dem sich das Kind an die Umwelt anzupassen hat (Fyssa et al., 2014; Knauf & Graffe, 2016; Vlachou & Fyssa, 2016). So zeigt sich studienübergreifend, dass das allgemeine Inklusionsverständnis der Fachkräfte teilweise in Widerspruch zu dem im aktuellen wissenschaftlichen Diskurs gängigen Inklusionsverständnis steht und mehr auf individuelle Einschränkungen fokussiert (Alexander et al., 2016; Fyssa et al., 2014; Knauf & Graffe, 2016; Sukbunpant et al., 2013). Zusätzlich zeigt die Studie von Lieber et al. (1998), dass dieselben inklusiven Haltungen und Überzeugungen, welche durch Fachkräfte geäußert wurden, in unterschiedliche, teilweise gegensätzliche Praktiken münden.

Innerhalb der einbezogenen Studien wird dargelegt, dass die Einstellung und Haltung zur Inklusion von der Ausbildung oder der beruflichen Erfahrung der pädagogischen Fachkräfte abhängt. So zeigte sich, dass Fachkräfte mit einer speziellen Ausbildung (bspw. Sonder- oder Heilpädagogik, akademischer Abschluss), Weiterbildungen in den Bereichen Behinderung bzw. Inklusion und/oder mit Erfahrungen in der integrativen oder inklusiven Arbeit mit Kindern mit Behinderung der inklusiven Betreuung und Bildung positiver gegenüberstehen (Beck et al., 2015; Grönke & Sarimski, 2018; Stoiber et al., 1998; Werding & Schinnenburg 2016).

Ergebnisse der Bestandsaufnahme

Im Rahmen der Bestandsaufnahme der Kitas in Sachsen-Anhalt wurde das von Stoiber et al. (1998) entwickelte und von Grönke und Sarimski (2018) ins Deutsche übersetzte Instrument *My Thinking About Inclusion* (MTAI-D) zur Messung von Einstellungen gegenüber der Inklusion einbezogen. Das Instrument umfasst insgesamt 28 Items und bildet mit diesen die folgenden drei Konstrukte ab:

- *Core perspectives*: Hier wird die allgemeine Grundeinstellung zum Konzept der Inklusion erfasst. Beispielitem: „Die Anwesenheit von Kindern mit besonderem Unterstützungsbedarf fördert die Akzeptanz von individuellen Unterschieden bei anderen Kindern“.
- *Expected outcomes*: Ist die Einstellung darüber, welche Erfolge und Misserfolge bzw. welche positiven oder negativen Effekte von einer inklusiven Betreuung erwartet werden. Im Sinne der in der Psychologie bekannten selbsterfüllenden Prophezeiung (auch bekannt unter dem Begriff Rosenthal-Effekt), beeinflusst die eigene Erwartungshaltung das resultierende Gesamtergebnis. Beispielitem: „Kinder mit besonderem Unterstützungsbedarf zeigen möglicherweise ein besseres Leistungsverhalten in inklusiven Lernumgebungen“.
- *Classroom practice*: Hier wird die konkrete praktische Umsetzung bzw. der praktische Umgang im inklusiven Setting beschrieben. Dazu gehören all jene Faktoren, die den Alltag bestimmen und diesen beeinflussen können. Beispielitem: „Eltern von Kindern mit besonderem Unterstützungsbedarf benötigen mehr Unterstützung durch die Erzieher*innen als andere Eltern“.

Die unter dem o. a. Forschungsstand gewonnen Erkenntnisse können anhand der eigens erhobenen Forschungsdaten bestätigt werden. Somit besteht auch im Land Sachsen-Anhalt eine überwiegend positive Grundeinstellung (core perspectives) zur inklusiven Betreuung in Kindertageseinrichtungen. Sowohl die Literatur als auch die vorliegenden Ergebnisse zeigen, dass das bestehende Recht einer gemeinsamen Betreuung grundlegend befürwortet wird. Darüber hinaus zeigt sich, dass eine mehrheitliche Übereinstimmung der Fachkräfte darüber besteht, dass die gemeinsame Betreuung von Kindern mit und ohne Behinderung positive Auswirkungen auf die Entwicklung und Ausprägung sozialer Kompetenzen hat und das Leben in einer Gemeinschaft durch Akzeptanz und Toleranz verstärkt (expected outcomes). Wird hingegen die konkrete praktische Umsetzung betrachtet (classroom practice), so zeigt sich deutlich, dass es an dieser Stelle zu einem Bruch kommt. Als Argumente hierfür werden neben fehlenden Informationen ebenfalls die Erschwernis durch ein höheres Maß an geforderter Aufmerksamkeit sowie ein erhöhter Unterstützungsbedarf aufgeführt.

Einordnung der Lehrmaterialien

Bei den Lehrmaterialien dieses Kapitels handelt es sich vorrangig um Ergebnisse aus den verschiedenen Erhebungsphasen des Projekts Inklusive Kindheitspädagogik als Querschnittsthema in der Lehre (InQTheL). Ergänzt werden diese durch zwei Praxisbeispiele aus den Kitas.

Handlungsfeld 1 besteht aus folgenden Materialien:

- Theorieimpulse und Projektergebnisse zum Thema Inklusive Haltung
- Begrüßungskreis
- Verabschiedung und Begrüßung von Mitarbeitenden

Weiterführende Literatur

Booth, T., Ainscow, M. & Kingston, D. (2006). Index für Inklusion: Tageseinrichtungen für Kinder (deutschsprachige Ausgabe). https://www.nifbe.de/images/nifbe/Fachbeitr%C3%A4ge/2018/Index_EY_German2.pdf

Nentwig-Gesemann, I., Fröhlich-Gildhoff, K., Harms, H. & Richter, S. (2011). Professionelle Haltung – Identität der Fachkraft für die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren – Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). https://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/WiFF_Expertise_Nentwig-Gesemann.pdf

Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung (nifbe) (Hrsg.) (2019). Inklusive Haltung und Beziehungsgestaltung – Kompetenter Umgang mit Vielfalt in der KiTa. Herder.

Schwer, C. & Solzbacher, C. (Hrsg.) (2014). Professionelle pädagogische Haltung – Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff. Klinkhardt.

Sulzer, A. & Wagner, P. (2011). Werteorientierte Handlungskompetenz: Inklusion als wertebezogenen Begründungszusammenhang vertreten. In A. Sulzer & P. Wagner, Inklusion in Kindertageseinrichtungen – Qualifikationsanforderungen an die Fachkräfte – Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF; S. 28–31). https://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/WiFF_Expertise_Nr.15_Annika_Sulzer_Petra_Wagner_Inklusion_in_Kindertageseinrichtungen.pdf

Handlungsfeld 1 – Professionelle Haltung

Theorieimpulse und Projektergebnisse zum Thema Inklusive Haltung

Material	1 – Foliensatz Inklusive Haltung: (1) Theorieinput zum Behinderungsbegriff und zum Inklusionsdiskurs (2) Präsentation der Projektergebnisse (3) Diskussion im Plenum mit der Methode Focusgroup Illustration Map (4) Präsentation der Ergebnisse eines Expert*innenforums (5) Ergebnisse von Expert*inneninterviews
Keywords	Inklusive Haltung Inklusionsverständnis Behinderungsverständnis Organisationsentwicklung Teamentwicklung Methode Focusgroup Illustration Map

Zusammenfassung

Das hier beschriebene Material enthält einen Foliensatz in Form einer PowerPoint Präsentation zur theoretischen Einführung sowie zu Ergebnissen aus einzelnen Erhebungsphasen des Projekts InQTheL zum Thema Inklusive Haltung. Dieser beinhaltet die folgenden thematischen Bereiche: (1) Theorieinput zum Behinderungsbegriff und zum Inklusionsdiskurs, (2) Präsentation der Projektergebnisse des InQTheL-Projektes, (3) Diskussion im Plenum mit der Methode Focusgroup Illustration Map, (4) Präsentation der Ergebnisse eines Expert*innenforums, (5) Ergebnisse von Expert*inneninterviews. Die Materialien sollen eine vertiefte Reflexion mit dem Thema inklusive Haltung unterstützen.

Da es sich bei den Projektergebnissen um sehr umfangreiches Material handelt, werden die thematischen Bereiche auf den nachfolgenden Seiten noch jeweils einzeln detailliert beschrieben (Themenbereich 1 ausgenommen → siehe hierzu *III. Theoretischer Hintergrund*, S. [12](#)). Es erfolgt dann jeweils eine *Zusammenfassung*, Informationen zum *Hintergrund* der jeweiligen Erhebung sowie eine detaillierte *Beschreibung*.

Mögliche Einbindung des Materials in eine Lehrveranstaltung

Das Material kann auf verschiedene Weise in eine Lehrveranstaltung eingebunden werden. Einerseits können einzelne Folien zu den Theorieimpulsen oder den Ergebnissen für eigene Lehrinhalte genutzt werden, um sie tiefgreifender zu diskutieren. Hier liegt das Potenzial darin, dass einzelne Aspekte, wie bspw. Behinderungsbegriff und -verständnis vertieft werden können. Andererseits können die Folien auch gemeinsam genutzt werden, um über das Themenfeld Inklusive pädagogische Orientierung im Allgemeinen zu sprechen.

Die thematischen Bereiche können einzeln oder auch gemeinsam zum Einsatz kommen. Zunächst wird deshalb ein Überblick über die Einsatzmöglichkeiten des Materials bzw. der thematischen Bereiche gegeben. Sollten im Anschluss bestimmte thematische Bereiche für die eigene Lehrveranstaltung in Frage kommen, empfiehlt es sich, die detaillierte Beschreibung auf den nachfolgenden Seiten hinzuzuziehen, um die Nutzbarkeit noch besser einschätzen zu können.

(1) Theorieinput zum Behinderungsbegriff und zum Inklusionsdiskurs

(Folien 3–26 PPT)

Diese Folien (3–26 PPT) können dazu genutzt werden, um eine kurze theoretische Einführung zum Inklusions- und Behinderungsbegriff zu geben. Diese beziehen sich inhaltlich auf die theoretischen Bezüge des Projektes, die am Anfang des Buches dargestellt wurden (→ siehe hierzu *III. Theoretischer Hintergrund*, S. 12). Um die Lernenden auf das Thema vorzubereiten, können natürlich auch eigene Theoriebezüge verwendet oder es kann, je nach Vorwissen der Studierendengruppe, ganz auf einen Theorieinput verzichtet werden.

(2) Präsentation der Projektergebnisse

(Folien 27–33 PPT)

In diesen Folien finden sich Projektergebnisse aus der Literaturrecherche und aus der Bestandsaufnahme in Sachsen-Anhalt. Insbesondere wurden hier Spannungsfelder bezüglich einer inklusiven Haltung herausgearbeitet und die Ergebnisse unter diesen Gesichtspunkten präsentiert. Diese Projektergebnisse bieten sich als Impuls für eine nachfolgende Diskussion an, können aber auch, je nach Präferenz der*des Lehrenden, übersprungen werden.

(3) Diskussion im Plenum (Methode: Focusgroup Illustration Map)

(Folien 34–43 PPT)

Es bietet sich an, je nach Vorwissen und Erfahrung der Studierenden entweder allgemein über eine inklusive Haltung zu sprechen oder konkrete Themenfelder herauszugreifen. Die dargestellte Focusgroup Illustration Map soll den Lehrenden zur Orientierung dienen, um Aspekte zu identifizieren, die hinsichtlich einer inklusiven Haltung diskutiert werden können. Um eine eigene Auseinandersetzung der Studierenden mit dem Thema zu fördern, kann es sinnvoll sein, die im Material enthaltene Map nicht selbst als Lehrmaterial zum Einsatz zu bringen. Allerdings kann die Methode der Focusgroup Illustration Map sinnvoll sein, um die Diskussionsergebnisse einer Studierendengruppe systematisch festzuhalten. Dies kann durch die Lehrenden selbst oder aber auch im Rahmen der Methodenausbildung durch Studierende in Kleingruppen erfolgen. Das Erlernen einer solchen Methode zur systematischen Aufbereitung kann in der späteren Berufspraxis auch im Rahmen von Teamprozessen nützlich sein. So können sich die Studierenden mit Rückgriff auf eigene Erfahrungen ihr Wissen systematisch aufbereiten, um es für die Praxis nutzbar zu machen. Nach Bedarf kann im Anschluss die im Material enthaltene Map hinzugezogen werden, um sie mit der selbst erarbeiteten zu vergleichen.

Für eine Diskussion können die folgenden Reflexionsfragen genutzt werden:

Inklusive Haltung und Umsetzung inklusiver Leitideen:

- Was verstehen Sie unter Inklusion? Was zeichnet eine inklusive Haltung aus? Was sind inklusive Grundorientierungen?
- Wie kann eine inklusive Haltung entwickelt werden?
- Wie können inklusive Leitideen umgesetzt werden? Welche Herausforderungen ergeben sich?

Teamarbeit:

- Welche Fähigkeiten und Kompetenzen braucht es in einem Team, um an der Entwicklung einer gemeinsamen inklusiven Haltung zu arbeiten?
- Wie kann ein gemeinsames Begriffsverständnis im Team erarbeitet werden?
- Welche Methoden und Instrumente können die Entwicklung einer inklusiven Haltung im Team unterstützen?

Fachkraft:

- Was muss eine Fachkraft mitbringen, um inklusiv Arbeiten zu können? Welche Fähigkeiten und Kompetenzen sind notwendig, um eine inklusive Haltung zu entwickeln?
- Wie kann die Entwicklung einer inklusiven Haltung bei einzelnen Fachkräften angeregt und unterstützt werden? Welche gelingenden Bedingungen benötigt es dafür? Was können mögliche Schwierigkeiten sein?

Außerdem bieten sich die folgenden Reflexionsfragen an, um die Ergebnisse als solche zu diskutieren und den Studierenden zusätzlich die Möglichkeit zu geben, sich zu diesen in Beziehung zu setzen:

- Welche Erfahrungen haben Sie hinsichtlich einer inklusiven pädagogischen Orientierung gemacht?
- Warum ist eine bestimmte Haltung inklusionsförderlich oder -hinderlich?

(4) Präsentation der Ergebnisse des Expert*innenforums – Vergleich mit Ergebnissen aus dem Plenum (Folien 44–47 PPT)

Die Ergebnisse des Expert*innenforums können ebenso wie die im Material enthaltene Focusgroup Illustration Map als Ergänzung oder Vergleichshorizont genutzt werden. Hier kann insbesondere vertieft werden, wie die Entwicklung einer inklusiven Haltung unterstützt werden kann.

(5) Anreicherung mit Zitaten aus den Ergebnissen der Expert*inneninterviews (Folien 48–66 PPT)

Auch die Interviewausschnitte können ergänzend oder vergleichend nach der Diskussion eingesetzt werden. Hier können einzelne Zitate herausgegriffen werden, um sie tiefergreifend zu diskutieren. Andererseits können die Zitate auch genutzt werden, um die Erfahrungen der Studierenden oder auch einzelne vorab vorgestellte Ergebnisse anhand von Aussagen aus der Praxis zu veranschaulichen.

Auf den nachfolgenden Seiten werden die einzelnen Folien (außer der Theorieinput auf den Folien 3–26 PPT, → siehe hierzu *III. Theoretischer Hintergrund*, S. [12](#)) näher beschrieben.

(2) Präsentation der Projektergebnisse

Zusammenfassung

Bei diesem Material, welches sich in den Folien 27–33 der PowerPoint-Präsentation findet, handelt es sich um Projektergebnisse aus der Literaturrecherche und aus der Bestandsaufnahme in Sachsen-Anhalt zum Thema Haltung, welche auch in einem bundesweiten Expert*innenforum präsentiert und zur Diskussion gestellt wurden.

Hintergrund

Im Rahmen des Projekts InQTheL wurden in mehreren Erhebungsphasen und durch unterschiedliche methodische Zugänge Ergebnisse zu den Gelingensbedingungen und Bedarfen einer inklusiven Frühpädagogik für Kinder mit und ohne Behinderung erarbeitet. Insbesondere wurde das Thema Haltung als eine der zentralen Gelingensbedingungen für eine erfolgreiche Umsetzung von Inklusion identifiziert. Deshalb wurden die wichtigsten Projektergebnisse aus dem systematischen Review sowie der durchgeführten Bestandsaufnahme in den Kitas in Sachsen-Anhalt mit besonderem Fokus auf die Spannungsfelder, die sich bezüglich einer inklusiven Haltung ergeben, in einer Präsentation zusammenfassend dargestellt.

Beschreibung

Im Material befinden sich einzelne Projektergebnisse, die innerhalb von vier Ergebniskategorien zum Themenbereich Inklusive Haltung dargestellt werden:

1. Spannungsfeld bezüglich einer inklusiven Haltung

Diese Ergebnisse stellen im Besonderen das Spannungsfeld bezüglich einer inklusiven Haltung dar. So wird Inklusion auf einer rechtlichen Ebene und auf der Ebene von Outcomes (positive Auswirkung auf soziale Kompetenzen) zwar einerseits befürwortet auf einer konkreten, handlungspraktischen Ebene hingegen eher mit Skepsis betrachtet. Diese Ergebnisse zeigten sich sowohl im internationalen Forschungsstand als auch in der Bestandsaufnahme.

2. Inklusionsverständnis

Inklusion wird zwar auch als Möglichkeit betrachtet, Barrieren in der Institution im Allgemeinen zu identifizieren und zu bearbeiten, dennoch wird mehrheitlich der Aussage zugestimmt, dass Inklusion bedeutet, Kinder mit Behinderung bei der Überwindung individueller Hürden zu unterstützen. Begrifflich kommt das eher dem klassischen Förderverständnis gleich, bei welchem die Behebung von Defiziten und nicht die Unterstützung von Teilhabe im Vordergrund steht. Dieses Ergebnis fand sich ebenfalls in beiden Forschungsschritten.

3. Behinderungsverständnis

Gleichzeitig zeigen sich sowohl im internationalen Forschungsstand als auch in der Bestandsaufnahme in Sachsen-Anhalt Tendenzen von Zuschreibungen. So werden mit Behinderung eine höhere Bedürftigkeit sowie starke Abweichungen im Verhalten assoziiert.

4. Umsetzung von Inklusion

Die Bestandsaufnahme konnte zudem zeigen, dass die Einstellung zur Umsetzung von Inklusion uneinheitlich ist. So wird zwar die inklusive Betreuung von Kindern mit Behinderung bevorzugt, gleichzeitig geben die Einrichtungen aber an, dass für die Betreuung speziell ausgebildete Fachkräfte erforderlich sind und pädagogische Fachkräfte aus Regeleinrichtungen den Bedürfnissen dieser Kinder keinesfalls gerecht werden können.

Weiterführende Literatur

Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung (nifbe) (Hrsg.) (2019). Inklusive Haltung und Beziehungsgestaltung – Kompetenter Umgang mit Vielfalt in der KiTa. Herder.

Sulzer, A. & Wagner, P. (2011). Werteorientierte Handlungskompetenz: Inklusion als wertebezogenen Begründungszusammenhang vertreten. In A. Sulzer & P. Wagner, Inklusion in Kindertageseinrichtungen – Qualifikationsanforderungen an die Fachkräfte – Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF; S. 28–31). https://www.weiterbildungsinitiative.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/WiFF_Expertise_Nr.15_Annika_Sulzer_Petra_Wagner_Inklusion_in_Kindertageseinrichtungen.pdf

(3) Diskussion im Plenum mit der Methode Focusgroup Illustration Map

Zusammenfassung

Dieses Material, auf den Folien 34 bis 43 der PowerPoint Präsentation, enthält zum einen die Diskussionsfragen (→ siehe S. 35) und zum anderen Abbildungen einer Focusgroup Illustration Map, welche im Rahmen der Erhebungen im Projekt InQTheL bei der Durchführung von Fokusgruppen entstanden sind. Die Fokusgruppen wurden mit Leitungspersonen aus Kitas in Sachsen-Anhalt mit dem Fokus auf Gelingensbedingungen für eine inklusive Bildung durchgeführt. Eine inklusive Haltung wurde durch die Leitungspersonen als eine zentrale Gelingensbedingung für eine inklusive Bildung herausgestellt. Das hier präsentierte Material enthält die gebündelten Ergebnisse zum Thema Haltung.

Hintergrund

Im II. Quartal 2019 wurden im Rahmen des Projekts InQTheL sechs Fokusgruppen durchgeführt, davon drei mit Fachkräften und drei mit Leitungspersonen aus etwa 30 Kindertagesstätten. Ausgewählt wurden Einrichtungen, die sich im Rahmen der Bestandsaufnahme aller Kitas in Sachsen-Anhalt als besonders weit fortgeschritten bei der Umsetzung von Inklusion erwiesen. Dabei war das Ziel der Fokusgruppen, Gelingensbedingungen für eine gute inklusive Praxis zu ermitteln. Hierzu wurden zunächst Projektergebnisse präsentiert, die ein besonderes Spannungsfeld aufzeigten (→ siehe hierzu Handlungsfeld 1 – *Präsentation Projektergebnisse*, S. 36) Diese sollten anschließend unter der Fragestellung nach einem gelingenden Umgang mit diesen Spannungsfeldern diskutiert werden. In den drei Fokusgruppen mit Leitungspersonen, auf welche sich die hier dargestellten Ergebnisse beziehen, wurden im Besonderen die Themenschwerpunkte Inklusive Organisationsentwicklung und Teamarbeit – Kooperation – Vernetzung diskutiert. Die Ergebnissicherung erfolgte mit der Methode Focusgroup Illustration Map (Pelz et al., 2004).

Beschreibung

Durch die Leitungspersonen wurden die folgenden Themenschwerpunkte bezüglich einer inklusiven Haltung thematisiert. Diese können in der dazugehörigen Focusgroup Illustration Map nachvollzogen werden, in welcher auch konkrete Beispiele zu einzelnen Punkten dargestellt sind.

Was ist eine inklusive Haltung?

Die Leitungspersonen stellten heraus, dass die Umsetzung von Inklusion zwar herausfordernd, aber mit dem nötigen Willen möglich sei. Dazu definierten die Leitungspersonen, was sie unter einer inklusiven Haltung verstehen. Demnach zeichnet sich eine inklusive Haltung durch Vorurteilsfreiheit, Wertschätzung und Ressourcenorientierung aus. Zudem wurde der Inklusionsbegriff konkretisiert. Inklusion wird in einem weiten Sinne verstanden und betrifft alle Kinder, nicht nur Kinder mit Behinderung. Zudem betonten sie, dass Inklusion erreicht ist, wenn wir keine Etikettierung mehr brauchen.

Umsetzung inklusiver Leitideen

Es erfolgte eine Auseinandersetzung mit inklusiven Leitideen „Alle Kinder sind willkommen“ und „Gemeinschaft und Individualisierung“, dabei wurde insbesondere diskutiert, wie diese Leitideen in der Praxis umgesetzt werden können und welche Herausforderungen sich dabei ergeben.

Teamarbeit

Die Leitungskräfte betonen, dass die Umsetzung von Inklusion nur dann gelingen kann, wenn das ganze Team es als gemeinsames Ziel und Leitbild versteht. Dazu ist es notwendig, bei der Teamarbeit zu beginnen, hier stärken- und ressourcenorientiert zu arbeiten und eine gemeinsame Haltung im

Team zu entwickeln. Hierzu nannten die Leitungspersonen verschiedene Aspekte, die im Team vorhanden sein sollten (bspw. Fehlerfreundlichkeit, Offenheit und Vertrauen) und auch Möglichkeiten zur Entwicklung einer gemeinsamen Haltung (bspw. Entwicklung eines gemeinsamen Begriffsverständnisses und Arbeit mit Reflexionsinstrumenten).

Fachkräfte

Weiterhin wurden bestimmte Eigenschaften und Kompetenzen der Fachkräfte thematisiert, die zur Entwicklung einer inklusiven Haltung notwendig sind, wie bspw. Fehlertoleranz, Reflexionsvermögen, Lernbereitschaft und Offenheit. Methoden, um die Entwicklung einer inklusiven Haltung zu unterstützen, sind z. B. die systematische Integration von Möglichkeiten zur Selbstreflexion und Biografiearbeit in den beruflichen Alltag sowie der Aufbau spezifischer Wissensbestände durch Fortbildungen. Insbesondere theoretisches und methodisches Wissen wurden als wichtige Faktoren benannt, die die Entwicklung einer inklusiven Haltung unterstützen.

Weiterführende Literatur

AWO Bundesverband e.V. (2016). Inklusion als Leitidee der Organisationsentwicklung: Handbuch zur Planung, Gestaltung und Umsetzung inklusiver Veränderungsprozesse (Teil IV Fokusgruppen; S. 42–47). https://www.awo.org/sites/default/files/2018-02/Inklusion_als_Leitidee_der_OE-Handbuch.pdf

Pelz, C., Schmitt, A. & Meis, M. (2004). Knowledge Mapping als Methode zur Auswertung und Ergebnispräsentation von Fokusgruppen in der Markt- und Evaluationsforschung. Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research, 5(2), Art. 35. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0402351>

(4) Präsentation der Ergebnisse eines Expert*innenforums

Zusammenfassung

Bei dem Material, welches auf den Folien 44–47 der PowerPoint-Präsentation zu finden ist, handelt es sich um Ergebnisse zum Thema Haltung aus einem bundesweiten Expert*innenforum. In einem Workshop im Rahmen des Forums wurde insbesondere der Themenbereich Pädagogische Arbeit und inklusive Gestaltung von Bildungsprozessen besprochen. Hierbei wurde diskutiert, was eine inklusive Haltung ausmacht und wie diese entwickelt werden kann. Die Ergebnisse wurden stichpunktartig zusammengefasst.

Hintergrund

Im November 2018 fand im Rahmen des Projekts InQTheL ein bundesweites Expert*innenforum zur Professionalisierung pädagogischer Fachkräfte für inklusive Bildung in Kindertageseinrichtungen statt. An dem Forum nahmen aus dem gesamten Bundesgebiet mehr als 50 Expert*innen aus Wissenschaft, Politik und Praxis teil. Im Fokus des Forums stand die Einordnung der damals vorliegenden Projektergebnisse, mit dem Anliegen, in einen Dialog über die Gelingensbedingungen und Bedarfe einer inklusiven Frühpädagogik für Kinder mit und ohne Behinderung zu treten. Die Workshops orientierten sich inhaltlich an den Projektergebnissen aus dem im Rahmen des Projekts erstellten systematischen Review sowie der durchgeführten Bestandsaufnahme in den Kitas in Sachsen-Anhalt.

Beschreibung

Die nachfolgenden Diskussionsergebnisse aus dem Expert*innenforum beziehen sich auf die im Material befindlichen Projektergebnisse (→ siehe hierzu Handlungsfeld 1 – *Präsentation Projektergebnisse*, S. 36) Diese wurden im Rahmen des Expert*innenforums vorgestellt und in einem Workshop diskutiert. Hierbei wurde vor allem diskutiert, wodurch eine inklusive Haltung gekennzeichnet ist, und gleichzeitig wurden Möglichkeiten erarbeitet, wie eine solche Haltung entwickelt werden kann. Die Expert*innen haben hierzu eine Reihe von Vorschlägen erarbeitet, die sowohl in der Ausbildung zukünftiger Fachkräfte als auch in den Einrichtungen bei Fragen der Teamentwicklung zum Einsatz kommen können.

(5) Ergebnisse der Expert*inneninterviews

Zusammenfassung

Das Material umfasst Zitate aus Interviews mit (stellvertretenden) Kitaleiter*innen aus Sachsen-Anhalt, die zum Thema Inklusive Haltung geäußert wurden. Auf den Folien 48–66 finden sich Zitate zu verschiedenen Themenbereichen. Diese können individuell eingesetzt werden. Sie werden nach thematischen Schwerpunkten geordnet dargestellt. Die Interviewten äußerten, wodurch eine inklusive Haltung gekennzeichnet ist und erörterten Voraussetzungen und Methoden ihrer Entwicklung.

Hintergrund

Im Rahmen der Untersuchungen im Projekt InQTheL wurden Kitas ausgewählt, die sich als besonders weit fortgeschritten in der Umsetzung von Inklusion erwiesen. In diesen Kitas wurden auch Expert*inneninterviews mit Leitungspersonen geführt. Diese wurden anschließend transkribiert und inhaltsanalytisch aufbereitet. Im Material sind thematische Auszüge aus diesen Interviews enthalten.

Beschreibung

Die folgenden Beschreibungen beziehen sich auf die Zitate, welche im dazugehörigen Material zu finden sind. Hier machten die Interviewten unter anderem Angaben zu den Grundlagen einer inklusiven Haltung.

Als die wichtigsten Voraussetzungen, um inklusiv arbeiten zu können, werden die *Motivation* und die *Grundeinstellung* inklusiv arbeiten zu wollen und eine inklusive Haltung im pädagogischen Alltag zu leben, sich weiterzuentwickeln und offen zu sein, genannt (Zitate 1 & 2).

Es wird zudem dargestellt, dass eine inklusive Haltung durch eine *wertschätzende Haltung* aller Akteure der Einrichtung untereinander und gegenüber allen Zielgruppen, d. h. den Kindern, Eltern und Kooperationspartnern, aber auch innerhalb des Teams, gekennzeichnet sei (Zitat 3).

Ferner wird sie eng mit einer *bedürfnisorientierten Pädagogik* verknüpft. In den untersuchten Kitas stehen die Bedürfnisse der Kinder immer im Vordergrund (Zitat 4). Insbesondere beim morgendlichen Ankommen berücksichtigen sie die Stimmung und Gefühlslage des Kindes und reagieren in Rücksprache mit den Eltern darauf (Zitat 5). Auch im weiteren Tagesablauf spielen die Bedürfnisse der Kinder insbesondere bei den wesentlichen Betreuungssituationen während der Mahlzeiten und Schlafenszeiten eine entscheidende Rolle. So können die Kinder in einer der Kitas vollständig selbst entscheiden, wann sie essen möchten und auch ob und wann sie schlafen möchten – unabhängig von den Wünschen der Eltern (Zitat 6). Die Kitas sind bemüht, allen Kindern mit großer Wertschätzung zu begegnen und ihnen im pädagogischen Alltag eine individuelle Begleitung gemäß ihren Bedürfnissen und Interessen zu ermöglichen. Dabei ist wichtig, dass vor allem Kinder mit Beeinträchtigungen an allen Angeboten partizipieren können, um ein gemeinsames Erleben im Alltag für alle Kinder zu ermöglichen. Um dies zu realisieren, muss sich jedoch das gesamte Team darauf einlassen können. Daher sollte kontinuierlich reflektiert werden, inwieweit der Kontext des Kindes und dessen familiäre Situation bekannt ist, welche Veränderungen es möglicherweise in der letzten Zeit gab und welche Auswirkungen sich daraus ergeben könnten (Zitat 7).

Herausgestellt wird zudem, dass eine inklusive Haltung auf *Wissen* beruht, das durch Erfahrung gewonnen wird, sowie auf der Bereitschaft, aus diesen Erfahrungen zu lernen, was es bedeutet, inklusiv zu arbeiten und wie eine inklusive Betreuung von Kindern mit und ohne Behinderung gelingen kann. Dabei sollten die Mitarbeitenden im Sinne eines „selbstorganisierten Lernens“ die Möglichkeit bekommen, eigene Erfahrungen zu machen, selbst zu lernen und sich auszuprobieren. Vorschriften sollten möglichst vermieden werden (Zitat 8). Neben Erfahrungswissen bedarf es nach der Erfahrung der interviewten Fachkräfte für die Arbeit an der eigenen Haltung und Einstellung zudem des theoretischen Wissens, z. B. zu Inklusion allgemein, zu den Instrumenten von Inklusion, wie z. B. dem Index für Inklusion, aber auch dem Bildungsprogramm und seinen inklusionsspezifischen Inhalten (Booth et al., 2006; Ministerium für Arbeit und Soziales des Landes Sachsen-Anhalt, 2013). Dies trägt dazu bei, Ängste und Unsicherheiten, z. B. in Bezug auf die Betreuung von Kindern mit besonderen Voraussetzungen, abzubauen (Zitate 9 & 10).

Im weiteren Verlauf der Interviews thematisierten die Leitungspersonen zudem Voraussetzungen und Methoden zur Entwicklung einer inklusiven Haltung.

Eine wesentliche Voraussetzung zur Entwicklung einer inklusiven Haltung sehen sie in einer gelebten *Willkommenskultur* (Zitat 11). Das bedeutet, dass alle Kinder und ihre Familien unabhängig von ihren individuellen Voraussetzungen und Eigenschaften freundlich, offen und herzlich empfangen und aufgenommen werden (Zitat 12). Alle Akteure und Zielgruppen der Einrichtung sollen sich willkommen und wohl fühlen. Dazu gehört auch, dass alle Mitarbeitenden offen sind, jedes Kind mit all seinen Stärken und Entwicklungspotenzialen annehmen können, dass jedes Kind so sein kann, wie es ist, und die gleichen Entwicklungsmöglichkeiten erhält. Zudem sollten den Kindern alle Fördermöglichkeiten, die sie benötigen, zur Verfügung gestellt werden (Zitat 13). Diese Willkommenskultur sollte sich durch die gesamte Organisation und den gesamten pädagogischen Alltag ziehen, also vom morgendlichen Ankommen in der Kita bis zum Telefonat mit externen Kooperationspartnern.

Von allen Einrichtungen wird benannt, dass eine inklusive Arbeit nur gelingen kann, wenn die *Leitung und das gesamte Team* dahinterstehen und eine inklusive Haltung und Einstellung verinnerlicht haben. Dabei handelt es sich jedoch um einen Prozess, an dem kontinuierlich mit dem gesamten Team und mit jedem neuen Mitarbeitenden gearbeitet werden muss (Zitat 14). Eine entscheidende Rolle kommt in diesem Prozess der Leitungskraft zu. Sie übernimmt einerseits eine wichtige Vorbildfunktion, andererseits muss sie den Prozess begleiten, indem sie mittels unterschiedlicher Methoden den gemeinsamen Austausch und eine gemeinsame Reflexion ermöglicht, die Stärken jedes einzelnen Mitarbeitenden fördert und gleichzeitig Hinweise und Feedbacks, auch zu konkreten pädagogischen Situationen, gibt (Zitate 15, 16 & 17). Dies kann z. B. im Rahmen von Teamsitzungen, aber auch in Zielvereinbarungs- und Feedbackgesprächen mit den einzelnen Mitarbeitenden erfolgen. Die Leitungskraft sollte zudem ein positives Arbeitsklima schaffen (Zitate 18 & 19). Von mehreren Kita-Leitungen wird außerdem bemerkt, dass bei der Personalauswahl sowohl der Träger als auch die Leitung darauf achtet, dass die zukünftigen Mitarbeitenden über eine zu der Einrichtung und dem pädagogischen Konzept passende Haltung und Einstellung verfügen (Zitat 20). Es wird zudem deutlich gemacht, dass, wenn ein Teammitglied nicht bereit dazu ist, inklusiv arbeiten zu wollen und sich selbst zu reflektieren, auch eine Trennung in Betracht gezogen wird, da das gesamte Team bemüht sein sollte, an einem Strang zu ziehen und eine gemeinsame Sprache zu sprechen (Zitat 21).

Eine inklusive Haltung wird auch als Unterstützung einer *vorurteilsbewussten Erziehung* der Kinder eingeschätzt. Die gemeinsame Bildung und Betreuung von Kindern mit und ohne (drohende) Behinderung fördert das Mit- und Voneinander-Lernen im gemeinsamen Spiel sowie die gegenseitige Rücksichtnahme. Auch für Kinder, die keine Förderung benötigen, wird es dadurch zur Selbstverständlichkeit, mit Kindern mit Beeinträchtigung zu spielen. Unterschiede werden kaum noch wahrgenommen bzw. spielen keine Rolle, jedes Kind wird akzeptiert und die Kinder lernen, sich gegenseitig zu unterstützen (Zitat 22).

Als ein Handlungskonzept zur Entwicklung einer inklusiven Haltung wird von mehreren Kita-Leitungen die *gewaltfreie Kommunikation* (GFK) nach Marshall B. Rosenberg (2012; → siehe hierzu Handlungsfeld 2.5 – *Gewaltfreie Kommunikation*, S. 182) benannt. Hierbei handelt es sich um eine Kommunikationsform, die durch Wertschätzung, Kooperation sowie friedliche Konfliktlösung geprägt ist und spezifischen Gesprächsregeln folgt. Ziel ist es, einen achtsamen Umgang mit Sprache zu etablieren. Die betreffenden Kitas achten sowohl in der Kommunikation mit den Kindern, den Familien als auch untereinander im Team auf eine gewaltfreie Kommunikation. Die positiven Formulierungen und Konnotationen im täglichen Sprachgebrauch werden als sehr bedeutsam erachtet. Dabei wird ein positiver Einfluss auf den Umgang der Kinder untereinander beobachtet (Zitat 23). Im Material finden sich Beispiele für eine gewaltfreie Kommunikation, welche von einer Kita-Leitung genannt wurden (Zitat 24). Des Weiteren gibt es auch entsprechende Übungsmaterialien, z. B. Kartenspiele, die mit dem gesamten Team gespielt werden können (Scheurl-Defersdorf, 2012, 2014).

Die Auseinandersetzung mit der persönlichen und beruflichen Biografie wird von mehreren Kita-Leitungen als ein Schlüsselfaktor für die Unterstützung einer inklusiven Haltung gesehen. Ein Kita-Leiter erläutert, dass *Biografiearbeit* heißt zu reflektieren, was das eigene Handeln und Tun in der jetzigen Zeit prägt. Dazu gehört sehr umfassend das, was in der eigenen Kindheit, in dem eigenen Kindergarten und Elternhaus oder auch bei langjährig Berufstätigen in anderen Einrichtungen erlebt wurde. Die eigenen biografischen Erfahrungen werden dabei nicht als kritisch gesehen, jedoch sollte damit die Bereitschaft einhergehen, sich mit der eigenen Biografie auseinanderzusetzen. In der Auseinandersetzung mit der persönlichen und beruflichen Biografie sollte reflektiert werden, was Lernen für einen selbst bedeutet, und insbesondere sollten auch (noch) fehlende Kenntnisse und Kompetenzen erkannt werden (Zitat 25). Als weiteres Schlüsselement zur Unterstützung einer inklusiven Haltung wird die Fähigkeit und Bereitschaft zur *Selbstreflexion* benannt (Zitat 26). Das regelmäßige und gemeinsame Reflektieren bereits während der Ausbildung zur pädagogischen Fachkraft wird als ein guter Weg gesehen, um sich eine inklusive Haltung anzueignen. Im Rahmen der pädagogischen

Arbeit sollten die eigene Haltung und Einstellung kontinuierlich reflektiert werden, z. B. hinsichtlich des eigenen Bildes vom Kind und seiner Passung mit dem pädagogischen Konzept der Einrichtung. Zentral ist dabei ebenfalls zu reflektieren, was als pädagogische Fachkraft benötigt wird, um mit besonderen Herausforderungen umgehen zu können, z. B. auch mit Blick darauf, inwieweit ein Bedarf an Fort- und Weiterbildungen besteht.

Weiterführende Literatur

Grönke, M. & Sarimski, K. (2018). Einstellungen von pädagogischen Fachkräften zur inklusiven Betreuung von Kindern mit Behinderungen. *Frühe Bildung*, 7(2), 107–113.

Jansen, I. (2009). *Ressourcenorientierte Biografiearbeit: Grundlagen – Zielgruppen – kreative Methoden*. Springer VS.

Kobelt Neuhaus, D. (2017). *Methodenbuch Inklusion in der frühen Kindheit: Planungsschritte in der Praxis umsetzen*. Herder.

Ministerium für Arbeit und Soziales des Landes Sachsen-Anhalt. (2013). *Bildungsprogramm für Kindertageseinrichtungen in Sachsen-Anhalt Bildung: elementar – Bildung von Anfang an*. https://ms.sachsen-anhalt.de/fileadmin/Bibliothek/Politik_und_Verwaltung/MS/MS/Presse_Dialog_Kita/2014/bildungsprogramm_2014.pdf

Rosenberg, M. B. (2012). *Gewaltfreie Kommunikation: Eine Sprache des Lebens*. Paderborn: Junfermann.

Rosenberg, M. B. (2017). *Gewaltfreie Kommunikation und Macht: In Institutionen, Gesellschaft und Familie*. Paderborn: Junfermann.

Stoiber, K. C., Gettinger, M. & Goetz, D. (1998). Exploring factors influencing parents' and early childhood practitioners' beliefs about inclusion. *Early Childhood Research Quarterly*, 13(1), 107–124. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0885200699800283>

Kartenspiele zu Sprache:

Scheurl-Defersdorf, M. R. (2012). *Die Kraft der Sprache: 80 Karten für den alltäglichen Sprachgebrauch*. Lingva Eterna.

Scheurl-Defersdorf, M. R. (2014). *Die Kraft der Sprache: 40 Karten für Pädagogen*. Lingva Eterna.

Kartenspiel zu Biografiearbeit:

Abteilung für Kultur und Freizeit von Simrishamn (Schweden) (Hrsg.) (2011). *More than one story*. Neues Spielen.

Handlungsfeld 1 – Professionelle Haltung

Begrüßungskreis

(Audio-)Visuelles Material	2 – Video: Begrüßungskreis
Keywords	Inklusive Haltung Willkommenskultur
Eckdaten	Einrichtung in der Kleinstadt 2- bis 6-jährige Kinder Alle pädagogischen Fachkräfte, die an diesem Tag in der Einrichtung anwesend waren

Zusammenfassung

Das Video zeigt den Ablauf eines Begrüßungskreises in der Kita, welcher immer zur Eingewöhnungszeit stattfindet. In diesem Rahmen kommen alle Kinder und Fachkräfte der Kita auf dem großen Dachboden zusammen, wo alle neuen Kinder und Fachkräfte vorgestellt werden.

Hintergrund

In der in diesem Video dargestellten Kita sind die Kinder festen altersgemischten Gruppen zugeteilt. Zu Beginn eines Kindergartenjahres kommen neue Kinder in die Kita und verbringen hier zunächst eine Eingewöhnungsphase, in welcher die Kinder und Familien die Kita und ihre Abläufe kennenlernen können. Bestandteil dieser Eingewöhnungsphase ist das Begrüßen der Kinder im großen Rahmen. Da die Kinder sich trotz der Gruppenstruktur frei in der Kita bewegen können und das Haus prinzipiell offen ist, ist es ein Anliegen, dass alle Kinder, die schon länger in der Kita sind, die neuen Kinder kennenlernen und diese so auch eine Orientierung über die Personen in der Kita erhalten.

Situationsbeschreibung

Zu Beginn der Szene befinden sich alle Anwesenden auf dem Dachboden der Kita und stehen gemeinsam in einem Kreis. Zunächst wird gemeinsam ein Begrüßungslied gesungen, welches den Kreis einläutet. Danach wird darauf verwiesen, dass es Veränderungen in den Gruppen gegeben hat und dass diese Veränderungen nun gruppenweise vorgestellt werden. Zu Beginn stellt sich die Käfergruppe vor, thematisiert den Weggang einer Fachkraft und begrüßt eine neue Fachkraft. Auch die neuen Kinder bzw. die, die aus einer anderen Gruppe neu in die Käfergruppe gekommen sind, werden namentlich vorgestellt. Dann werden alle neuen Personen mit Beifall der Großgruppe willkommen geheißen. Reihum sind auch die anderen Gruppen an der Reihe und stellen die neuen Kinder und Fachkräfte vor und teilen die Veränderungen in den Gruppen mit.

Nachdem alle Neuankömmlinge mit Beifall begrüßt wurden, wird noch eine gemeinsame Aktivität der Kita besprochen, denn ein Junge hat gemeinsam mit einer Fachkraft eine Modenschau geplant und organisiert. Dieses Ereignis wird für alle Kinder noch einmal offiziell angekündigt und die Kinder werden eingeladen, sich anzumelden, um sich aktiv an der Modenschau zu beteiligen. Dazu wird auch Musik benötigt, welche nun anschließend im Begrüßungskreis vorgespielt wird, und alle werden dazu eingeladen, in der Gruppe zu tanzen. Die Musik wird abgespielt und die Kinder beginnen, gemeinsam

zu singen und zu tanzen. Anschließend stellen sich die Kinder wieder im Kreis auf, um die Gruppen gemeinsam zu verabschieden. Die Gruppen verlassen einzeln den Raum und werden mit einem Lied verabschiedet.

Mögliche Einbindung des Materials in eine Lehrveranstaltung

Anhand dieser Videosequenz können verschiedene Fragen diskutiert und reflektiert sowie Bezüge zur Umsetzung inklusiver Leitideen hergestellt werden. Dabei können z. B. die Organisation der Begrüßung neuer Kinder und Fachkräfte, das Herstellen von Gemeinschaft sowie die Bezüge zu Inklusion in den Mittelpunkt gestellt werden. Hierzu lassen sich die folgenden Reflexionsfragen nutzen.

Organisation und Umsetzung der Begrüßung:

- Wie wird die Begrüßungssituation in dieser Kita gehandhabt? Welche weiteren Formen der Organisation und Umsetzung sind möglich? Welche Erfahrungen wurden mit anderen Konzepten bereits gemacht?
- Welche Effekte können mit dieser Form der Begrüßung neuer Kinder in der Kita erzielt werden, welche Vorteile können sich daraus ergeben? Welche Herausforderungen kann diese Form der Organisation mit sich bringen?
- Welche Rolle nehmen die pädagogischen Fachkräfte hier ein? Wie reagieren die Fachkräfte auf einzelne Kinder? Werden Bedarfe einzelner Kinder erkannt?

Die Begrüßung neuer Menschen in der Kita hat einen Ritualcharakter. Die Kinder, die sich schon länger in der Kita befinden, kennen den Ablauf und die Lieder, die gesungen werden, und wissen, was in dieser Situation passiert. Für die neuen Kinder ist die große Gruppe zunächst nicht vertraut. Ziel ist es, dass die neuen Kinder und Fachkräfte in der Kita vorgestellt und willkommen geheißen werden. Dazu stellen sich die Gruppen reihum vor und thematisieren die Veränderungen in den Gruppen. Die Fachkräfte der jeweiligen Gruppe übernehmen diese Vorstellung weitgehend. In einer Gruppe springt ein Kind ein und sagt, dass es neue Kinder in der Gruppe gibt. Hier übergibt die Fachkraft ihm die Rolle, die neuen Kinder vorzustellen. Die neuen Kinder winken, treten nach vorn oder in einem Fall, steht das Kind bei seiner Schwester, welche in einer anderen Gruppe ist. Sie werden nicht gedrängt, sich auf irgendeine Weise zu verhalten, sondern können sich in der Situation so verhalten, wie sie sich fühlen, ohne dass dies kommentiert oder bewertet wird.

Bei der Tanzszene zeigt sich noch eine besondere Situation. Ein Mädchen reagiert auf das Tanzen und die Musik, indem es andere Kinder am Tanzen hindert. Sie wirkt unzufrieden mit der Situation. Nacheinander versuchen verschiedene Fachkräfte, auf sie einzugehen, allerdings spricht sie darauf zunächst nicht an. Eine weitere Fachkraft, lädt sie mit geöffneten Armen zu sich ein. Das Mädchen nimmt es an und lässt sich von ihr hochheben und an den Rand des Geschehens tragen. Deutlich wird hier, dass sich alle Fachkräfte der Kita für alle Kinder verantwortlich fühlen und den Kindern auch die Wahl gelassen wird, mit wem sie interagieren möchten. Dadurch können sich auch gruppenübergreifende Beziehungen zwischen Fachkräften und Kindern entwickeln, was auch Teil der Kultur in der Kita ist. Durch die Gestaltung eines Begrüßungskreises wird die Gemeinschaftskultur in besonderem Maße deutlich und zelebriert.

Herstellung von Gemeinschaft:

- Wie wird hier Raum für eine gemeinsame Interaktion geschaffen? In welchem Ausmaß können sich die Kinder in dieser Situation als selbstbestimmt, sozial eingebunden und kompetent erleben?
- Wie ist die Atmosphäre im Laufe der Sequenz innerhalb der gemeinsamen Interaktion? Wie kommt diese zustande? Welche relevanten Interaktionssequenzen gibt es?

Ein Begrüßungskreis kann das Gemeinschaftsgefühl der Kita über die Gruppen hinaus erzeugen. Durch das zelebrierte Ankommen der Kinder entsteht eine Atmosphäre, in welcher den neuen Kindern vermittelt wird, dass die bestehende Gemeinschaft sie feierlich aufnimmt. Dadurch kann das Gefühl, willkommen zu sein, entstehen. Abgeschlossen wird das mit dem gemeinsamen Tanzen, durch welches das Zusammensein noch eine besondere Steigerung erfährt. Fachkräfte tanzen mit Kindern, Kinder nehmen sich an den Händen und tanzen miteinander. Dabei fangen die Kinder, die mit der Situation vertraut sind, an und die neuen Kinder, die womöglich noch unsicher sind, folgen. So können sie sich als sozial eingebunden erleben. Gleichzeitig werden sie in ihrer Individualität geachtet, indem respektiert wird, wie die Kinder sich der großen Gruppe vorstellen möchten.

Inklusion:

- Wo liegt das Potenzial eines solchen Begrüßungsrituals hinsichtlich der Umsetzung von Inklusion?
- Was sind inklusionsfördernde Momente in dieser Situation, was nehmen Sie als hinderlich wahr?

Der große Begrüßungskreis ist als Teil einer Willkommenskultur zu betrachten. Die neuen Kinder hatten zunächst Zeit, sich in der Kita und in ihren jeweiligen Gruppen einzufinden. Im Begrüßungskreis lernen die neuen Kinder nun alle Akteur*innen der Kita kennen und werden auch den anderen Kindern vorgestellt. Sie werden dabei von den Kindern aus ihrer Gruppe, die sie ja bereits kennen, unterstützt. Das Zelebrieren, Applaudieren und Tanzen, vermittelt das Gefühl eines besonderen Events. Die Ankunft der neuen Kinder wird gefeiert. Sie erleben, dass die Beteiligten sich darüber freuen, dass sie da sind. In diesem Rahmen werden auch die Vielfalt und Unterschiedlichkeit der Kinder in besonderem Maße wertgeschätzt. Jedes Kind wird individuell begrüßt und bekommt so das Gefühl, angenommen zu sein. So kann bei den Kindern ein Gefühl von Gemeinschaft und Zugehörigkeit entstehen.

Szenenübersicht

Innerhalb des Videos wurden thematisch einige Kapitelmarken gesetzt, die entsprechend einzeln angewählt werden können:

1.	Begrüßungslied	00:15
2.	Vorstellen neue Fachkräfte und Kinder	01:00
3.	Vorbereitungen Modenschau	06:45
4.	Tanzen	09:00
5.	Verabschieden der einzelnen Gruppen	13:30

Handlungsfeld 1 – Professionelle Haltung

Verabschiedung und Begrüßung von Mitarbeitenden

(Audio-)Visuelles Material	3 – Video: Verabschiedung und Begrüßung von Mitarbeitenden
Keywords	Inklusive Haltung Willkommenskultur Gemeinschaftsbildung
Eckdaten	Einrichtung im ländlichen Raum 2-bis 6-jährige Kinder Alle pädagogischen Fachkräfte, die an diesem Tag in der Einrichtung anwesend waren

Zusammenfassung

In dem Video ist die Verabschiedung einer Praktikantin der Kita sowie die Begrüßung einer neuen Mitarbeitenden zu sehen. In diesem Rahmen kommen alle Kinder und Fachkräfte der Kita in der sog. Piazza zusammen, einem großen Mehrzweckraum, der für das gemeinsame Essen, für das Feiern von Festen, aber auch für Vorstellungen der Kinder und Teamsitzungen vorgesehen ist.

Hintergrund

Die hier dargestellte Kita arbeitet nach dem Konzept der Klax-Pädagogik (→ siehe hierzu Handlungsfeld 4.2 – *Klax-Pädagogik*, S. 258). Dieses Konzept basiert auf einer festgelegten Struktur, bei welcher die Individualität des Kindes und die Gemeinschaft in der Gruppe gleichermaßen Berücksichtigung finden. Die Gemeinschaft ist eine feste Säule im Konzept der Klax-Pädagogik. Um diese Gemeinschaft zu fördern, finden in der Kita neben dem gemeinsamen Essen regelmäßig Veranstaltungen und Feste statt, bei welchen alle Akteur*innen der Kita zusammenkommen. Hierzu gibt es einen Raum, der vor allem zur Förderung der Gemeinschaft vorgesehen ist und in dem sich die Kinder und Fachkräfte begegnen.

Situationsbeschreibung

Zu Beginn der Szene befinden sich alle an diesem Tag anwesenden Kinder und Fachkräfte gemeinsam in der Piazza der Kita. Die Praktikantin und die neue Mitarbeitende treten nach vorn vor die Gruppe. Zum Abschied der Praktikantin wird ein Lied auf der Gitarre angestimmt und alle singen gemeinsam. Anschließend tritt die Kita-Leitung nach vorn und hält eine kleine Rede vor der ganzen Gruppe. Sie verabschiedet nun die Praktikantin und spricht ihr ihren besonderen Dank aus. Zusätzlich bekommt diese noch Geschenke und Blumen von den Kindern überreicht. Anschließend wird die neue Mitarbeitende der Kita offiziell begrüßt und von der ganzen Gruppe willkommen geheißen. Ihr wird zu ihrer bestandenen Abschlussprüfung als staatlich anerkannte Erzieherin applaudiert und die Gruppe singt ein Begrüßungslied für sie. Anschließend singen alle gemeinsam noch drei weitere Lieder, mit denen die beiden vorn stehenden Frauen gefeiert werden. Dann verlassen die Gruppen den Raum wieder.

Mögliche Einbindung des Materials in eine Lehrveranstaltung

Anhand dieser Videosequenz können Fragen zur Organisation der Begrüßung neuer Fachkräfte und das Herstellen von Gemeinschaft diskutiert und reflektiert sowie Bezüge zur Umsetzung inklusiver Leitideen hergestellt werden. Hierzu lassen sich die folgenden Reflexionsfragen nutzen.

Organisation und Umsetzung der Verabschiedung und Begrüßung:

- Wie wird die Verabschiedungs- und Begrüßungssituation in dieser Kita gehandhabt? Welche weiteren Formen der Organisation und Umsetzung sind möglich? Welche Erfahrungen wurden mit anderen Konzepten bereits gemacht?
- Welche Effekte können mit dieser Form der Verabschiedung und Begrüßung erzielt werden, welche Vorteile können sich daraus ergeben?
- Welche Herausforderungen kann diese Form der Organisation mit sich bringen?

Die Verabschiedung und Begrüßung hat in dieser Kita einen Ritualcharakter. Ziel ist es, die Praktikantin entsprechend zu würdigen sowie ihr Dank für die Unterstützung und die geleistete Arbeit zukommen zu lassen. Gleichzeitig wird den Kindern eine neue Fachkraft vorgestellt und sie wird in der Einrichtung willkommen geheißen. Diese Ereignisse werden mit einer offiziellen Rede der Leitung begleitet und bekommen so etwas Besonderes. Durch das gemeinsame Singen werden die betreffenden Personen gefeiert. Zusätzlich wird der Praktikantin eine besondere Achtung und somit auch Anerkennung und Wertschätzung entgegengebracht. Die Gestaltung der Verabschiedung und Begrüßung trägt in besonderem Maße zur Entwicklung einer Gemeinschaftskultur bei.

Herstellung von Gemeinschaft:

- Wie wird hier Raum für eine gemeinsame Interaktion geschaffen? In welchem Ausmaß können sich die Kinder in dieser Situation als selbstbestimmt, sozial eingebunden und kompetent erleben?
- Wie ist die Atmosphäre im Laufe der Sequenz innerhalb der gemeinsamen Interaktion? Wie kommt diese zustande? Welche relevanten Interaktionssequenzen gibt es?

Diese Form der Begrüßung und Verabschiedung kann ein Gemeinschaftsgefühl der Kita über die bestehenden Gruppen hinaus erzeugen. Die Kinder und Erwachsenen erleben sich als große Gemeinschaft, in der aber auch jedes einzelne Mitglied als bedeutsam wertgeschätzt wird. Das macht die besondere Form der Danksagung an die Praktikantin deutlich. Zusätzlich entsteht durch das zelebrierte Ankommen der neuen Mitarbeitenden eine Atmosphäre, in welcher den Kindern und Fachkräften vermittelt wird, dass sie Teil einer großen Gemeinschaft sind. Dadurch kann das Gefühl, willkommen zu sein, entstehen und die Kinder sowie die Fachkräfte können sich als sozial eingebunden erleben.

Inklusion:

- Wo liegt das Potenzial eines solchen Begrüßungsrituals hinsichtlich der Umsetzung von Inklusion?
- Was sind hinsichtlich einer inklusiven Bildung und Betreuung förderliche Momente in dieser Situation, was nehmen Sie als hinderlich wahr?

Der große Begrüßungskreis ist als Teil einer Willkommenskultur zu betrachten. Im Begrüßungskreis lernen die Kinder nun die neue Mitarbeitende der Kita kennen. Das Zelebrieren, Applaudieren und Singen vermitteln das Gefühl eines besonderen Events. So kann bei den Kindern ein Gefühl von Gemeinschaft entstehen, von der sie ein Teil sind. Zusätzlich tragen gemeinschaftsbildende Aktivitäten dazu bei, inklusive Kulturen zu entfalten (Booth et al., 2006). Bei der Umsetzung von Inklusion kommt der Gemeinschaft ein zentraler Stellenwert zu. Sie bildet eine sichere, akzeptierende, kooperative und anregende Basis und ist Grundlage für die Entwicklung eines jeden Einzelnen. Durch positive Rituale,

wie die Verabschiedungen und Begrüßungen, werden inklusive Werte, wie Wertschätzung und Anerkennung, praktisch umgesetzt, gelebt und den Kindern so weitervermittelt.

Weiterführende Literatur

Booth, T., Ainscow, M. & Kingston, D. (2006). Index für Inklusion (Tageseinrichtungen für Kinder): Lernen, Partizipation und Spiel in der inklusiven Kindertageseinrichtung entwickeln. Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW). https://www.nifbe.de/images/nifbe/Fachbeitr%C3%A4ge/2018/Index_EY_German2.pdf

2. Handlungsfeld 2 – Arbeit mit Kindern

Die pädagogische Arbeit mit einzelnen Kindern und einer Kindergruppe gehört zu den grundlegenden Tätigkeitsbereichen einer frühpädagogischen Fachkraft. Im Fokus stehen die Beziehungsgestaltung zwischen Fachkraft und Kindern, der Kinder untereinander sowie Fragen der Begleitung und Förderung von Kindern (Robert-Bosch-Stiftung, 2011). Die Interaktion von Kindern mit und ohne Behinderung wird als eine zentrale Gelingensbedingung bei der Umsetzung von Inklusion herausgestellt (Heimlich, 2016; Heimlich & Ueffing, 2018) – ebenso wie die Planung und Gestaltung pädagogischer Angebote unter inklusiven Gesichtspunkten, und zwar so, dass sie die Teilhabe und Partizipation aller Kinder ermöglichen. Dazu gehört auch die Fähigkeit, Angebote, Materialien und Räume entsprechend den Bedürfnissen der Kinder anzupassen. Zudem ist die Kommunikation mit den Kindern ein zentraler Bereich in der Arbeit mit Kindern.

Forschungsstand

Mit Blick auf den internationalen Forschungsstand wurden Fragen der konkreten pädagogischen Praxis, der pädagogischen Strukturierung, der Art und Weise sowie des Umfangs der Interventionen erfasst. Hierdurch konnten zunächst die Bedarfe im Hinblick auf die praktische Umsetzung einer inklusiven frühpädagogischen Bildung ermittelt werden. Auf dieser Grundlage wurden anschließend die Good-Practice Beispiele ausgewählt.

Durch die Studienlage wird deutlich, dass ein Mangel an Strategien zur Initiierung und Aufrechterhaltung gemeinsamer Spiel- und Interaktionssituationen von Kindern mit und ohne Behinderung besteht. Fachkräfte betonen zwar die Relevanz gelingender Interaktionen zwischen Kindern mit und ohne Behinderung (Nonis et al., 2016), doch die Untersuchung pädagogischer Praktiken zeigt, dass gemeinsame Aktivitäten meist ungeplant stattfinden und kaum pädagogisch strukturiert werden (Sukumaran et al., 2015). Zudem werden durch die Fachkräfte selten Bemühungen unternommen, die Teilhabe der Kinder mit Behinderung an pädagogischen Angeboten als auch Peer-Interaktionen aktiv zu unterstützen (Fyssa & Vlachou, 2015). Fachkräfte berichten, dass die Beteiligung von Kindern mit Behinderung an regulären Aktivitäten eher eingeschränkt ist, was insbesondere während des freien Spiels sichtbar wird, wo diese Kinder oft isoliert agieren oder passive Rollen einnehmen. Allerdings zeigte sich auch, dass tägliche Aktivitäten entlang der Mehrheit organisiert werden, was dazu führt, dass die Kinder mit Behinderung oft eine passive Rolle haben. Spezialisierte Fachkräfte arbeiteten dann mit den einzelnen Kindern mit Behinderung, ohne dass dies Auswirkungen auf die alltägliche Routine des Gruppengeschehens gehabt hätte (Fyssa et al., 2014). Im Sinne einer inklusiven Pädagogik stellt eine gesonderte Betreuung von Kindern mit Behinderung ein großes Hindernis dar, da sie kaum Einfluss auf das sonstige Umfeld hat. Zudem wird gerade der gelingenden Interaktion zwischen Kindern mit und ohne Behinderung ein hoher Stellenwert beigemessen. Beobachtungen bestätigen, dass derartige gesonderte Interventionen nicht adäquat waren, um nachhaltig die Entwicklungsziele sowie die soziale Teilhabe von Kindern mit Behinderung realisieren zu können (Fyssa & Vlachou, 2015). Praktiken, die den Zugang und die Partizipation von Kindern mit Behinderungen nur in geringem Maße fördern, kommen häufiger zum Einsatz und es zeigen sich auch Praktiken, die das Risiko von Ausgrenzung steigern (Vlachou & Fyssa, 2016).

Zudem zeigte sich, dass das Ausmaß der Kontrolle durch Erwachsene Auswirkungen auf die Peer-Interaktionen von Kindern mit Behinderung hat. Eine engmaschige Betreuung dieser Kinder kann die eigenständige Interaktion einschränken (Hauser-Cram & Upshur, 1993). Zwar treten Peer-Interaktionen während des freien Spiels häufiger auf als bspw. bei angeleiteten Angeboten oder Mahlzeiten, sie sind aber immer noch seltener als die Interaktion mit Erwachsenen (Hu et al., 2016). Kinder mit Behinderung interagieren häufiger mit Peers, wenn Erwachsene abwesend sind und das Material begrenzt ist (Kim et al., 2003). Zudem können mehr Möglichkeiten zur Aufgabenwahl sowohl die

Eigeninitiative als auch die sozialen Interaktionen begünstigen (Hauser-Cram & Upshur, 1993). Zusammenfassend wird deutlich, dass eine reflektierte Auseinandersetzung mit der Planung von Teilhabeprozessen häufig fehlt und dass Situationen im pädagogischen Alltag stärker inklusiv ausgerichtet werden sollten. Dazu gehört einerseits, Kinder bei der Initiierung von Peer-Interaktionen gezielt zu unterstützen, andererseits aber auch, die engmaschige Betreuung von Kindern mit Behinderung kritisch zu hinterfragen und daraufhin zu prüfen, ob diese sich hinderlich auf die Entwicklung eigenständiger Interaktionen auswirkt.

Ergebnisse der Bestandsaufnahme

Die nachfolgenden Ausführungen beziehen sich auf die Ergebnisse der Bestandsaufnahme der Kitas in Sachsen-Anhalt. Um die inklusive Gestaltung der pädagogischen Angebote einschätzen zu können, wird zunächst in den Blick genommen, wie die Einrichtungen sich hinsichtlich der Betreuung von Kindern mit unterschiedlichen Bedarfen selbst bewerten. Dabei fällt auf, dass die Mehrheit der Einrichtungen (>60%) sich für die Betreuung von Kindern mit Unterstützungsbedarf in den Bereichen Sprache, Lernen, Geistige Entwicklung sowie Soziale Entwicklung und Emotionale Entwicklung „gut“ bis „sehr gut“ geeignet fühlt. Im Bereich Motorik/Mobilität sowie Hören gaben hingegen nur rund 45% der befragten Einrichtungen an, „gut“ bis „sehr gut“ geeignet zu sein. Weniger als 40% fühlten sich für die Betreuung von Kindern mit Beeinträchtigungen im Bereich Sehen „gut“ bis „sehr gut“ geeignet. Hinsichtlich der Ausstattungsmerkmale zeigte sich, dass ca. 2/3 der Einrichtungen einen Bewegungsraum und lediglich 40% einen Rückzugsort oder Ruheraum besitzen. Dabei gab mehr als die Hälfte der Einrichtungen an, nicht einmal barrierefrei zugänglich zu sein. Große Ausstattungsdefizite zeigten sich hier besonders in den Bereichen rollstuhlgerechte Möbel sowie haptische und visuelle Orientierungshilfen. Es zeigte sich zudem, dass lediglich rund 1/4 aller befragten Einrichtungen barrierefreie Materialien und Hilfsmittel besitzt. Von diesen gaben 84% an, über Hilfsmittel zur Unterstützung der Kommunikation zu verfügen. 68% verfügen über Materialien für Kinder mit Einschränkungen des Sehens. Mit rund 21% verfügen die wenigsten Kitas über Hilfsmittel für Kinder mit Einschränkungen des Hörens. Insgesamt planen lediglich 19% aller Einrichtungen, künftig Maßnahmen zur Verbesserung der Barrierefreiheit vorzunehmen, wobei 43% angaben, diesbezüglich „gar keine“ Informationen zu haben.

Bei der Planung von Aktivitäten gab ca. die Hälfte der Einrichtungen an, dass die Interessen und Lebenslagen aller Kinder „meistens“ berücksichtigt werden. Ein ähnlich hoher Anteil berücksichtigt diese nach eigenen Angaben „immer“. Dabei werden die Aktivitäten in rund 1/5 der befragten Einrichtungen von der zuständigen Fachkraft „meistens“ bis „immer“ ohne Einbezug von Kolleg*innen geplant. Entgegen dieser Aussage wurde von 90% der Einrichtungen angegeben, dass die pädagogischen Fachkräfte die Aktivitäten „meistens“ bis „immer“ gemeinsam planen und gestalten. Mit einem Anteil von über 90% werden die Kinder bei der Planung von Aktivitäten aktiv mit einbezogen, indem sie zum einen ermutigt werden, sich aktiv an der Gestaltung von Aktivitäten zu beteiligen, und zum anderen auch ihre Wünsche abgefragt und berücksichtigt werden.

Bezüglich der Fragestellung, zu welchen Gelegenheiten es für die Kinder die Möglichkeit gibt, gemeinsam etwas in der Kleingruppe zu erarbeiten oder sich gegenseitig zu unterstützen, wurde von rund 71% angegeben, dass dies „zu jeder Zeit“ möglich sei. Nahezu jede zweite Einrichtung bietet diese Gelegenheit im Rahmen von gezielten pädagogischen Angeboten sowie beim Freispiel. Circa 1/3 der Einrichtungen gab an, dass dies innerhalb der Kleingruppenarbeiten sowie in strukturierten Spielsituationen in der gesamten Gruppe geschehe. Zu den Gelegenheiten, in denen das gemeinsame Spielen von Kindern mit und ohne Behinderung aktiv gefördert werde, haben rund 61% der Einrichtungen angegeben, dass dies ebenfalls „zu jeder Zeit“ erfolge. Bei rund 1/3 der Einrichtungen findet die aktive Förderung im Rahmen von Freispielangeboten statt, bei einem etwas geringeren Anteil

von 27,5% aller Einrichtungen im Rahmen von gezielten pädagogischen Angeboten. In rund 1/5 der Einrichtungen erfolgt die Förderung des gemeinsamen Spiels in strukturierten Spielsituationen in der gesamten Gruppe und/oder in Kleingruppen.

Bei der Initiierung und Unterstützung des gemeinsamen Spiels berücksichtigen ca. 1/5 aller befragten Einrichtungen die verschiedenen Kommunikationsformen (z. B. Gebärdensprache, unterstützte Kommunikation sowie andere Sprachen) der Kinder nach eigenen Angaben „zu jeder Zeit“. Circa zu gleichen Anteilen werden die verschiedenen Kommunikationsformen „manchmal“ berücksichtigt. Mit einem Wert von rund 56% ist der Anteil an Einrichtungen, die die verschiedenen Kommunikationsformen bei der Initiierung des gemeinsamen Spiels „selten“ bis „gar nicht“ berücksichtigen, auffällig hoch. Eine mögliche Ursache dafür könnte sein, dass nahezu 1/3 der Einrichtungen angab, dass die Mitarbeitenden über „gar keine“ Kompetenzen verfügen, die zur Unterstützung der Kommunikation notwendig sind. In rund 1/3 der Einrichtungen verfügen die Mitarbeitenden über Kompetenzen hinsichtlich der unterstützenden Kommunikation und/oder andere Sprachen als Deutsch. Mit einem Wert von ca. 8% ist der Anteil an Einrichtungen, die Mitarbeitende mit Gebärdensprachkenntnissen beschäftigen, als eher gering anzusehen.

Es zeigte sich, dass die individuelle Förderung nach eigenen Angaben in rund 56% der Einrichtungen innerhalb der bestehenden Gruppe stattfindet. Rund 8% fördern Kinder mit unterschiedlichen Bedürfnissen und ca. 10% Kinder mit ähnlichen Bedarfen in zeitweiligen Kleingruppen. Mit den Kindern einzeln gearbeitet werde in rund 13% der Einrichtungen. Für die Förderangebote für Kinder mit (drohender) Behinderung sind in 22,2% der Einrichtungen alle Mitarbeitende verantwortlich. In ähnlich vielen Einrichtungen, nämlich 21,5%, liegt die Hauptverantwortung bei externen heilpädagogischen oder therapeutischen Fachkräften, die zur Förderung in die Einrichtung kommen. 16,2% halten diese selbst vor. Die Planung von Aktivitäten erfolgt in 78,9% der Einrichtungen so, dass möglichst alle Kinder an diesen teilnehmen können. 11,6% gaben an, dass innerhalb der gemeinsamen Aktivitäten verschiedene Tätigkeiten geplant werden, um allen Kindern die Teilnahme zu ermöglichen. In 8,1% der Einrichtungen werden für Kinder mit unterschiedlichen Bedarfen verschiedene Aktivitäten geplant.

Einordnung der Lehrmaterialien

Bei den Lehrmaterialien dieses Kapitels handelt es sich überwiegend um Videodateien, die konkrete pädagogische Situationen im Alltag einer inklusiven Kita abbilden.

Das Material kann dazu genutzt werden, das genaue Beobachten zu üben und anschließend einer freien Analyse und Reflexion ohne Zuhilfenahme der vorgefertigten Fragen und Ansätze unterzogen werden. So können mithilfe des Materials auch neue Themen entwickelt werden, welche im Rahmen einer Situationsbeschreibung durch Studierende diskutiert werden. Für eine Situationsbeschreibung durch die Studierenden können die folgenden Fragen genutzt werden:

- Was sehen Sie in der Situation? Was fällt Ihnen spontan ein? Was empfinden Sie, wenn Sie die Situation sehen?
- Welche Fragen kommen bei Ihnen auf, wenn Sie die Situation beobachten?
- Was meinen Sie, ist der Zweck der Situation?
- Welche biografischen Bezüge ergeben sich für Sie in der Situation?
- Welche Bildungsbereiche spricht die Situation an?

Nach eingehender Analyse kann eine erneute Einordnung der Situation erfolgen:

- Welche Fragen sind offengeblieben?
- Wie ist nach der Analyse Ihr Gesamteindruck von der Situation?
- Welche Handlungsbedarfe zeigen sich in Bezug auf die Fachkraft, die räumliche Gestaltung, die Gestaltung des Angebots?
- Welche Potenziale konnten durch die Fachkraft genutzt werden/nicht genutzt werden?
- Was hat Sie an der Situation besonders angesprochen?

Handlungsfeld 2 gliedert sich in fünf Themen und umfasst folgende Materialien:

Interviewergebnisse zur Arbeit mit Kindern

2.1 Inklusive Gestaltung pädagogischer Angebote

- Klangreise
- Kinderchor
- Äpfel und Birnen
- Malspiel
- Bauernhof
- Portfolioarbeit
- Tiergestützte Pädagogik mit Hund
- Aquarium
- Vom Acker auf den Teller
- Sport
- Hengstenbergraum I
- Entspannungsreise
- Wellness

2.2 Herstellung gemeinsamer Interaktionen

- Kinderküche
- Werkraum I
- Waldbesuch
- Bewegungsspiel
- Bewegungsangebot
- Schildkröte
- Musik – Klänge

2.3 Anpassung von pädagogischen Angeboten an die individuellen Bedarfe der Kinder

- Heuristisches Spiel
- Spurensuche
- Baustelle
- Lotuspläne

2.4 Individuelle Förderung und Begleitung von Kindern mit Beeinträchtigungen

- Vom Snoezelraum zum Mittagessen
- Malort
- Begleitung im Alltag – Fallbeispiel
- Fallgespräch – Kind im Dialog
- ICF-CY-Fallgespräch

2.5 Kommunikation mit Kindern

- Gewaltfreie Kommunikation
- Kommunikation im Werkraum
- Kommunikation bei der Portfolioarbeit
- Kinderrat

Weiterführende Literatur

Amirpur, D. & Platte, A. (2017). Handbuch Inklusive Kindheiten. Budrich.

Hänel-Faulhaber, B. (2018). Inklusive sprachliche Bildung in Kindertageseinrichtungen unter Berücksichtigung alternativer Kommunikationssysteme: Gebärdensprache, lautsprachunterstützende Gebärden und Bildkarten. WiFF-Expertisen (Nr. 52). https://www.weiterbildungsinitiative.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/old_uploads/media/WiFF_Exp_52_Haanel-Faulhaber_web.pdf

Hundegger, V. (2019). Eine Kita für alle: Inklusion im pädagogischen Alltag. Herder.

Kobelt Neuhaus, D. (2017). Methodenbuch Inklusion in der Frühen Kindheit, Planungsschritte in der Praxis umsetzen. Herder.

Krause, A., Ansari, M., Höhme, E. & Lindemann, U. (2016). Inklusion in der Kitapraxis (Bd. 3): Die Interaktion mit Kindern vorurteilsbewusst gestalten. Was mit Kindern.

Lichtblau, M. (2018). Kindliche Interessen beobachten und fördern. https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT_Lichtblau_II_2018_kindlicheInteressenbeobachtenundfoerdern.pdf

Wertfein, M. & Wildgruber, A. (2017). Interaktionen in Kindertageseinrichtungen: Theorie und Praxis im interdisziplinären Dialog. Valdenhoeck & Ruprecht.

Handlungsfeld 2 – Arbeit mit Kindern

Interviewergebnisse zur Arbeit mit Kindern

Textmaterial	4 – Ergebnisse aus Expert*inneninterviews – Arbeit mit Kindern zur: (1) Inklusiven Gestaltung pädagogischer Angebote (2) Herstellung gemeinsamer Interaktionen (3) Anpassung von Angeboten an individuelle Bedarfe (4) Individuelle Förderung und Begleitung von Kindern mit Beeinträchtigung (5) Kommunikation mit Kindern
Keywords	Gestaltung pädagogischer Angebote Herstellung gemeinsamer Interaktionen Anpassung an die Bedarfe der Kinder Förderung und Begleitung von Kindern mit Behinderung Kommunikation

Zusammenfassung

Das Material umfasst Zitate zum Thema Inklusive Arbeit mit Kindern aus Interviews mit (stellvertretenden) Kita-Leiter*innen. Diese werden nach thematischen Schwerpunkten geordnet dargestellt. Die Interviewten äußerten sich: (1) zur inklusiven Gestaltung pädagogischer Angebote, (2) zur Herstellung gemeinsamer Interaktionen, (3) zur Anpassung von Angeboten an individuelle Bedarfe, (4) zur Individuellen Förderung und Begleitung von Kindern mit Beeinträchtigung, (5) zur Kommunikation mit Kindern.

Hintergrund

Im Rahmen der Untersuchungen im Projekt InQTheL wurden Kitas ausgewählt, welche sich als besonders weit fortgeschritten in der Umsetzung von Inklusion erwiesen. In diesen Kitas wurden auch Expert*inneninterviews mit Leitungspersonen geführt. Diese wurden anschließend transkribiert und inhaltsanalytisch aufbereitet. Im Material sind Auszüge aus diesen Interviews enthalten, welche thematisch geordnet sind. Die nachfolgende Beschreibung und Reflexion des Materials ist entlang der Handlungsfelder in Kapitel II strukturiert:

- Inklusive Gestaltung pädagogischer Angebote
- Herstellung gemeinsamer Interaktionen
- Anpassung von Angeboten an individuelle Bedarfe
- Individuelle Förderung und Begleitung von Kindern mit Beeinträchtigung
- Kommunikation mit Kindern

Mögliche Einbindung des Materials in eine Lehrveranstaltung

Zur Nutzung des Materials in einer Lehrveranstaltung können einerseits einzelne Zitate herausgegriffen werden, um sie tiefgreifender zu diskutieren. Hier liegt das Potenzial darin, dass einzelne Aspekte vertieft werden können. Andererseits kann zunächst auch eine freie Auseinandersetzung mit dem jeweiligen Thema im Bereich Arbeit mit Kindern entlang von Reflexionsfragen angeregt werden.

Zur Ergebnissicherung empfiehlt sich die Diskussion schriftlich (bspw. mittels Moderationskarten oder Flipcharts) zu dokumentieren. Anschließend können die Ergebnisse dann mit Zitaten aus dem dazugehörigen Material veranschaulicht werden.

(1) Interviewmaterial zur inklusiven Gestaltung pädagogischer Angebote

Beschreibung

Die folgenden Beschreibungen beziehen sich auf die Zitate, welche im dazugehörigen Material unter Punkt 1 *Inklusive Gestaltung pädagogischer Angebote* zu finden sind. Die Kita-Leiter*innen betonen, dass es für eine inklusive Ausrichtung wichtig sei, die pädagogischen Angebote und den Tagesablauf grundsätzlich so zu gestalten, dass alle Kinder gleichberechtigt daran teilhaben können. Als zentral wird auch angesehen, dass es den Kitas wichtig ist, allen Kindern die Teilnahme an Angeboten ermöglichen zu können, auch wenn das nicht immer vollumfänglich gelingt (Zitat 1). Eine inklusive Gestaltung von Angeboten kann zudem dann gelingen, wenn verschiedene Interessen und Bildungsbereiche angesprochen werden, sodass alle Kinder unabhängig ihrer Voraussetzungen daran teilnehmen können. Initiiert man gemeinsame Interaktionen, bei welchen die Kinder einen Lernzuwachs in verschiedenen Bereichen erfahren können, wird dem Spannungsfeld von Individualität und Gemeinschaft Rechnung getragen. Ein Beispiel ist hier die gemeinsame Bewirtschaftung des Gartens der Kita und die Verarbeitung der Ernte in der Kinderküche. Einige Kinder werden dabei eher in ihren Sozialkompetenzen gefördert, andere lernen mit Mengen umzugehen und wieder andere lernen etwas über die Verarbeitung von Lebensmitteln. Je nachdem, auf welchen Gebieten die Kinder Stärken und Bedarfe mitbringen, können sie in einem solchen Angebot an einem gemeinsamen Gegenstand und Interessengebiet arbeiten (Zitate 2, 3, 4 & 5). Eine weitere Strategie, um Angebote inklusiv zu gestalten, wird durch die Ansprache verschiedener Sinneskanäle umgesetzt. Dadurch werden nicht nur Kinder mit Sinnesbeeinträchtigungen berücksichtigt, sondern alle Kinder bekommen die Möglichkeit, verschiedene Verknüpfungen zu Lerninhalten herzustellen (Zitat 6).

Mögliche Einbindung des Materials in eine Lehrveranstaltung

Zur gemeinsamen Reflexion im Plenum oder in Kleingruppen können die folgenden Fragen genutzt werden:

- Wie können pädagogische Angebote gezielt zur Förderung von Inklusion eingesetzt werden? Was sind die Potenziale und Herausforderungen spezifischer pädagogischer Angebote?
- Wie können die verschiedenen Bildungsbereiche oder Voraussetzungen der Kinder angesprochen werden?
- Wie werden Angebote als Räume für gemeinsame Interaktionen gestaltet? Wie können sie so gestaltet werden, dass Kinder sich als selbstbestimmt, sozial eingebunden und kompetent erleben können?

Grundsätzlich hat die Planung spezifischer Angebote das Potenzial, dass alle Kinder besser berücksichtigt werden können. Durch eine vorausschauende Planung können individuelle Herausforderungen der Kinder besser in den Blick genommen und schon von vornherein berücksichtigt werden. So können verschiedene Voraussetzungen und Bedarfe der Kinder in gemeinsame Angebote einbezogen werden, sodass alle Kinder gemeinsam partizipieren können. Allerdings bringt eine zu starke Planung

von Angeboten die Gefahr mit sich, den Situationsbezug zu verlieren. Dem kann begegnet werden, indem Angebote als Vorschlag konzipiert werden, sodass den Kindern Wahlmöglichkeiten und Selbstbestimmungsrechte eingeräumt werden.

(2) Interviewmaterial zur inklusiven Herstellung gemeinsamer Interaktionen

Beschreibung

Damit gemeinsame Interaktionen gelingen können, ist es zunächst wichtig, den Kindern zu vermitteln, Verschiedenheit als Normalität anzusehen. Dafür wählen die Kitas unterschiedliche Strategien, z. B., indem sie Unterschiede zu minimieren versuchen, sodass Kinder mit Beeinträchtigungen ganz normal in der Gruppe teilhaben, ohne dass den anderen Kindern die Beeinträchtigung auffällt (Zitat 7). Eine andere Strategie ist, Unterschiede als Bereicherung zu erleben, indem sie sichtbar gemacht und thematisiert werden. Dabei haben die Kinder in altersgemischten Gruppen ohnehin unterschiedliche Voraussetzungen, sodass Kinder mit Beeinträchtigung nicht sonderlich auffallen, weil für diese Gruppen ein heterogenes Angebot für alle geschaffen wird (Zitat 8). Auch durch offene Arbeit wird die Begegnung der Kinder untereinander unterstützt, da sie sich ihre Räume, Angebote und Spielpartner*innen selbst wählen können (Zitat 9). Eine alltagsnahe und lebensweltbezogene Gestaltung von Angeboten kann ebenso dazu beitragen, dass Kinder sich entsprechend ihren Interessen begegnen können und hier gemeinsame Interaktionen mit anderen erleben. Wird den Kindern bei gemeinsamen Aktivitäten ermöglicht, unterschiedliche Rollen und Aufgaben entsprechend ihren Interessen und Stärken zu übernehmen, können sie die gemeinsame Interaktion und den Umgang mit Unterschiedlichkeit als Bereicherung erleben und dennoch individuelle Wertschätzung und Anerkennung erfahren (Zitate 10 & 11). Eine weitere Strategie ist es auch, gemeinsame Interaktionen spontan entstehen zu lassen und nicht immer gezielt zu steuern und herzustellen. Indem man den Kindern den Freiraum gibt, selbst Kontakte mit anderen Kindern herzustellen und nur bei Bedarf eingreift, können die Kinder auch soziale Kompetenzen erproben (Zitate 12, 13 & 14).

Mögliche Einbindung des Materials in Eine Lehrveranstaltung

Zur gemeinsamen Reflexion im Plenum oder in Kleingruppen können die folgenden Fragen genutzt werden:

- Wie können Räume für gemeinsame Interaktionen geschaffen werden? Wie können sie so gestaltet werden, dass Kinder sich als selbstbestimmt, sozial eingebunden und kompetent erleben können?
- Wie können gelingende Interaktionen zwischen Kindern mit und ohne Behinderung entstehen? Welche Strategien und Methoden können dazu genutzt werden? Wie können Kinder, die eher weniger eingebunden sind, unterstützt werden?
- Was sind hinsichtlich der Umsetzung einer inklusiven Bildung und Betreuung Potenziale und Herausforderungen bei der Herstellung gemeinsamer Interaktionen?

In den Interviews zeigt sich, dass es unterschiedliche Strategien gibt, welche die Kitas beim Umgang mit Verschiedenheit praktizieren. So gibt es zum einen die Tendenz, Unterschiede unsichtbar zu machen und zum anderen, sie zu thematisieren. Im Hinblick auf den Index für Inklusion wird für die Umsetzung von Inklusion hervorgehoben, Unterschiede als Bereicherung und Normalität zu zelebrieren (Booth et al., 2006). Inklusion zielt auf Gleichberechtigung, nicht auf Gleichbehandlung, ab. Andererseits kann es auch hilfreich sein, sich hin und wieder auf Verbindendes und Gemeinsames zu konzentrieren und Unterschiede außen vor zu lassen, um Verbesserungen vorzubeugen, weshalb

beide Standpunkte je nach Situation und Kontext sicher ihre Berechtigung haben. Um der Gefahr vorzubeugen, dass immer nur einzelne Kinder als anders oder verschieden markiert werden, hat sich die Arbeit in altersgemischten Gruppen bewährt, da dort ohnehin unterschiedliche Voraussetzungen bestehen und Angebote von vornherein für heterogene Gruppen geplant werden müssen. Wichtig ist, die gemeinsamen Interaktionen im Blick zu haben, aber Kindern dennoch zu ermöglichen, diese eigenständig zu initiieren und sie nur bei Bedarf bei der Herstellung zu unterstützen. Hier ist pädagogisches Fingerspitzengefühl erforderlich und ein Wissen um die Spannungsfelder, die sich durch die Begrüßung von Verschiedenheit, die Vermeidung von Verbesserung sowie die gleichzeitige Förderung von Individualität und Gemeinschaft ergeben, und die in der inklusiven Arbeit je nach Kind, Situation und Kontext immer wieder neu reflektiert und abgewogen werden müssen.

(3) Interviewmaterial zur Anpassung von Angeboten an individuelle Bedarfe

Beschreibung

Zur Anpassung von Angeboten an die individuellen Bedarfe der Kinder wird zunächst der Situationsansatz (Zimmer, 2006) hervorgehoben, der es erfordert, sich jeden Tag neu auf jedes einzelne Kind einzustellen, was bereits bei der Begrüßung der Eltern und Kinder in der Kita beginnt (Zitat 15). Weiterhin wird hervorgehoben, dass bestimmte Gruppen auch bestimmte gemeinsame individuelle Bedarfe haben. So kann bspw. die Einschulung und der kommende Übergang einen Bedarf bei einer Gruppe von Kindern hervorbringen (Zitat 16), oder auch die Geschlechtszugehörigkeit (Zitat 17). Um den individuellen Bedarfen einzelner Kinder gerecht werden zu können, wird der Teamarbeit ein hoher Stellenwert beigemessen. So kann es manchmal erforderlich sein, dass Fachkräfte mit einzelnen Kindern einer anderen Aktivität nachgehen als der Rest der Gruppe (Zitat 18) und/oder zusätzlich noch weitere Kinder fragen, ob sie ebenfalls Interesse haben, dieser bestimmten Tätigkeit nachzugehen. Zudem wird in den befragten Kitas deutlich, dass sich alle Fachkräfte für alle Kinder verantwortlich fühlen, sich untereinander abstimmen und bei Bedarf auch entlasten (Zitat 19).

Mögliche Einbindung des Materials in eine Lehrveranstaltung

Zur gemeinsamen Reflexion im Plenum oder in Kleingruppen können die folgenden Fragen genutzt werden:

- Welche Möglichkeiten kann es geben, um Angebote an die individuellen Bedarfe der Kinder anzupassen?
- Wie können bereits bei der Vorbereitung von Angeboten die verschiedenen Voraussetzungen der Kinder einbezogen werden?
- Wie können trotz unterschiedlicher Bedürfnisse und Bedarfe der Kinder, Angebote so gestaltet werden, dass gemeinsame Interaktionen ermöglicht werden?

Deutlich wird, dass eine situationsbezogene Begrüßung schon am Morgen dabei helfen kann, die Kinder da abzuholen, wo sie gerade stehen. Hier können Vorkommnisse, Stimmungen und Vorlieben für den Tag bei allen Kindern erkannt und im weiteren Verlauf berücksichtigt werden. Neben der Möglichkeit, Kinder zeitweise individuell oder in Kleingruppen zu betreuen, nennen die Leiter*innen auch die Variante, gemeinsame Bedarfe von Gruppen mit bestimmten Eigenschaften in einem Angebot unterzubringen und so eine gemeinsame Interaktion herzustellen, wobei hier die Gefahr einer stereotypen Zuschreibung von einer Eigenschaft auf einen bestimmten Bedarf besteht, vor allem bei der Kategorie Geschlecht. Solche Zuschreibungen sollten zugunsten einer gendersensiblen Pädagogik

vermieden werden. Generell ist es deshalb wichtig, nicht nur bestimmte Eigenschaften zu betrachten, sondern dabei stets den Blick auf das Individuum und dessen tatsächlichen Bedarfe zu richten. Trotz der Gefahr der Stereotypisierung kann es hilfreich sein, geteilte individuelle Bedarfe zu erkennen, um das Spannungsfeld von Individualisierung und gemeinsamer Interaktion zu bearbeiten. Durch eine gute Zusammenarbeit aller Fachkräfte im Team kann die individuelle Anpassung an Bedarfe der Kinder gelingen, insbesondere dann, wenn sich alle Fachkräfte einer Kita für alle Kinder verantwortlich fühlen.

(4) Interviewmaterial zur Individuellen Förderung und Begleitung von Kindern mit Beeinträchtigung

Beschreibung

Einen wichtigen Bestandteil in der inklusiven Betreuung stellt die Förderung und Begleitung von Kindern mit Beeinträchtigungen dar. Zunächst stellt sich die Frage nach dem Umgang mit Kindern mit Beeinträchtigung und der Diskrepanz zwischen Helfen und Aushalten. Die Leitung spricht sich dafür aus, alle Kinder, insbesondere die mit Beeinträchtigung, Dinge selbstständig tun zu lassen. Dazu ist zunächst abzuwarten, ob Hilfe wirklich benötigt wird und nicht einfach ungefragt zu helfen (Zitat 20). Zur Förderung favorisieren die Kitas unterschiedliche Strategien. Einige bevorzugen die Förderung in der bestehenden Gruppe oder Kleingruppe. Dazu wird die betreffende Gruppe von einer heilpädagogischen Fachkraft begleitet oder bei bestimmten Angeboten werden Kleingruppen gebildet. Mit dieser Form der Förderung hat eine Kita gute Erfahrungen gesammelt und konnte die Kinder so gut unterstützen, dass sie auch in der späteren Schullaufbahn keine Schwierigkeiten mit den Leistungsanforderungen hatten (Zitat 21). Andere Kitas sehen neben der Förderung in der Gruppe auch die Notwendigkeit, Kinder zeitweise einzeln zu fördern und für Kinder mit Förderbedarf separate Einheiten zu gestalten. Dabei gibt es einerseits die Haltung, dass Gruppenangebote bevorzugt werden und diese prinzipiell so gestaltet sind, dass alle Kinder daran teilhaben und nur bei Bedarf innerhalb der bestehenden Gruppe Förderung erhalten. Auf diese Weise ist die separierte Förderung nur in Ausnahmefällen vorgesehen (Zitat 22). In anderen Kitas wird mehr Wert darauf gelegt, dass Kinder mit Förderbedarf exklusive Förderangebote erhalten und diese in Einzelarbeit stattfinden (Zitate 23 & 24). Die Kitas haben sich aber nicht nur zur Form der Angebote, sondern auch zur Art und Weise geäußert. So werden in einer Kita die Kinder im Krippenbereich, welche einen besonderen Förderbedarf haben, zeitweise durch feste Bezugspersonen begleitet, um ihnen den Start in den Kita-Alltag zu erleichtern. Diese engmaschige Betreuung wird später gelockert (Zitat 25). Ein wichtiger Bestandteil der Förderung und Begleitung von Kindern ist die Entwicklungsdokumentation. Dafür nutzen die Kitas verschiedene Methoden, wie bspw. strukturierte Fallgespräche (Zitat 26), oder auch die Arbeit mit sog. Stufenblättern, wie sie in der Klax-Pädagogik genutzt werden (→ siehe hierzu Handlungsfeld 2.3 – Lotuspläne, S. 155 & Handlungsfeld 4.2 – Klax-Pädagogik, S. 258; Zitat 27). Eine weitere Kita spricht sich für die Förderung mittels eines Behandlungsplanes nach dem bio-psycho-sozialen Modell der ICF (DIMDI, 2005) aus, der jeweils für drei Monate gemeinsam mit den Eltern und dem Kind fortgeschrieben wird (Zitat 28). Zusätzlich berichten die Kitas über verschiedene Praxisbeispiele von Kindern mit Beeinträchtigungen und Strategien, die sie zur Förderung und Begleitung entwickelt haben. So berichtet die Leitung einer Kita von der Eingewöhnung eines Kindes, das mit sprachlichen Barrieren konfrontiert ist und erläutert, welchen Herausforderungen sie zur optimalen Begleitung des Kindes noch gegenübersteht (Zitate 29 & 30). Dabei bezieht sie sich nicht nur auf schwierige Momente, sondern auch auf kompetenzorientierte Beobachtungen (Zitat 31). Ein weiteres Praxisbeispiel

beschreibt die Entwicklung eines Jungen mit Beeinträchtigung im Bereich des Sehens von der Eingewöhnung bis zum Zeitpunkt des Interviews. Hier zeigt sich, dass das Kita-Team zunächst unsicher im Umgang mit diesem Jungen war und sie sich deshalb aktiv um Hilfe und Austausch bemüht hat, um ihm die Betreuung zu ermöglichen. So konnte das Team zudem erfahren, welche Unterstützungsmöglichkeiten er benötigt, um im Alltag in der Gruppe dabei sein zu können. Dadurch konnten auch Ängste seitens der Eltern und der Fachkräfte abgebaut werden, sodass der Junge in der Gruppe bereits große Fortschritte machen konnte und eine ganz eigene Form entwickelt hat, die Welt wahrzunehmen und zu erkunden. Mittlerweile ist es ihm möglich, auch ohne pädagogische Begleitung an den Spielen der anderen Kinder teilzuhaben (Zitat 32). Auch das nächste Praxisbeispiel bezieht sich auf ein Kind, welches mit sprachlichen Barrieren und darauf bezogenen individuellen Förderungen konfrontiert ist. Hierbei wurde Material von den Fachkräften entwickelt, welches auf das Kind und seine Bedürfnisse zugeschnitten ist und ihm die Kommunikation im Kita-Alltag erleichtert (Zitat 33). Im letzten Praxisbeispiel wird der individuelle Umgang mit einem Mädchen mit Autismus-Spektrum-Störung beschrieben, das manchmal gern zur Stimulation unter der Dusche stehen möchte. Das wird ihr durch die Fachkräfte der Kita ermöglicht (Zitat 34).

Mögliche Einbindung des Materials in eine Lehrveranstaltung

Zur gemeinsamen Reflexion im Plenum oder in Kleingruppen können die folgenden Fragen genutzt werden:

- Wie können die individuelle Förderung und Begleitung von Kindern mit Behinderung im inklusiven Kontext gestaltet werden? Wie können Betreuung und Förderung von Kindern mit Behinderung bestmöglich gelingen?
- Was sind Potenziale und Herausforderungen bei der Umsetzung individueller Förderung im inklusiven Kontext?

Die Beschreibungen der Kita-Leiter*innen zeigen deutlich, dass es zum Thema Förderung keine Patentlösung gibt, die für alle Kinder in allen Kitas umsetzbar ist. Dabei wird insbesondere in den Fallbeschreibungen deutlich, wie unterschiedlich die Kinder und die Barrieren jeweils sind und dass es wichtig ist, auf das einzelne Kind zu schauen und individuelle Lösungen zu finden. Dabei kann sowohl eine Förderung im Gruppen- oder Kleingruppenkontext, ein Bezugspersonensystem oder eine zeitweise durchgeführte Einzelförderung notwendig sein als auch speziell angepasste Materialien oder räumliche Bedingungen, die das Kind gerade aktuell braucht, um sich zu entwickeln. Wichtiger als die Form der Förderung ist dabei die Flexibilität des Kita-Teams und die Fähigkeit zur Reflexion getroffener Maßnahmen. Bei der Inklusionsförderung steht darüber hinaus der Abbau von Barrieren in der Umwelt im Fokus, weshalb es wichtig ist, nicht nur auf das Kind mit seinen Eigenschaften zu schauen, sondern auch auf dessen Möglichkeiten mit seiner Umwelt zu interagieren und in Beziehung zu treten und hier vorfindliche Barrieren zu erkennen und zu minimieren. Zudem ist es wichtig, das Selbstbestimmungsrecht der Kinder zu wahren und die Kinder in ihrer Selbstständigkeit zu fördern und nicht einfach ungefragt zu helfen.

(5) Interviewmaterial zur Kommunikation mit Kindern

Beschreibung

Ein weiterer wichtiger Baustein in der Arbeit mit Kindern ist die Kommunikation mit den Kindern. Hier beschreiben die Leiter*innen, dass sich durch die Auseinandersetzung mit Inklusion die Sicht auf das Kind verändert. Es entsteht eine Begegnung auf Augenhöhe mit Akzeptanz und Wertschätzung,

in der sich die Fachkräfte als Begleitende verstehen und durch die sich auch die Kommunikation mit den Kindern verändert (Zitat 35). Eine Kita-Leitung beschreibt die Kommunikationskultur in ihrer Kita und wie sie sich im Laufe der Zeit entwickelt hat. Sie betont dabei bspw., dass Erwachsene dazu bereit sind, vor den Kindern Fehler einzugestehen und sich zu entschuldigen (Zitat 36) und dass der positiven Konnotation ein hoher Stellenwert beigemessen wird (Zitat 37). Mittlerweile hat sich diese wertschätzende Kommunikation so in der Kita etabliert, dass auch die Kinder diese übernehmen und untereinander auf diese Weise miteinander sprechen (Zitat 38). Ein weiterer Punkt in der Kommunikation ist die Möglichkeit zur Partizipation, welche die Kitas durch unterschiedliche Methoden, wie einem Kinderrat (Zitat 39) oder der Mitbestimmung bei Material- und Spielzeugkauf, sicherstellen (Zitate 40 & 41). Dadurch haben die Kinder die Möglichkeit, ihre Lebenswelt aktiv mitzugestalten und darauf Einfluss zu nehmen. Den Kindern noch mehr zuzutrauen und sie in ihren Belangen ernst zu nehmen, wird hinsichtlich der Kommunikation mit den Kindern als Entwicklungspotenzial beschrieben. Dazu ist es wichtig, dass die Fachkräfte etwas mehr Kontrolle abgeben und sich noch stärker auf die Kinder einlassen (Zitat 42).

Mögliche Einbindung des Materials in eine Lehrveranstaltung

Zur gemeinsamen Reflexion im Plenum oder in Kleingruppen können die folgenden Fragen genutzt werden:

- Wie trägt die Kommunikation dazu bei, die Partizipation der Kinder zu unterstützen?
- Wie kann die Kommunikation zur Inklusionsförderung eingesetzt werden?
- Welchen Stellenwert hat die Kommunikation bei einer inklusiven Bildung und Betreuung? Wo liegen Stärken und wo Herausforderungen?

Die Kommunikation mit Kindern ist ein wichtiger Baustein der inklusiven Bildung und Betreuung, weshalb es unerlässlich ist, sich reflexiv damit auseinanderzusetzen. Insbesondere, wenn es darum geht, die Kinder einzubeziehen, ihnen Selbst- und Mitbestimmungsräume zu eröffnen und sie in ihren Belangen ernst zu nehmen, ist der Aufbau einer hierarchiearmen Kommunikationsstruktur elementar. Dabei kann eine bedürfnisorientierte, wertschätzende Sprache von Vorteil sein, eventuell sogar durch Hinzunahme spezifischer Kommunikationsmethoden. Wichtig ist, dass Kindern die Möglichkeit gegeben wird, ihre Bedürfnisse zum Ausdruck zu bringen. Das gilt nicht nur in der inklusiven Betreuung, hat aber gerade bezüglich der Betreuung von Kindern mit Behinderung einen gesonderten Stellenwert. Sind hier kommunikative Prozesse erschwert, gilt es im besonderen Maße, den Fokus auf gelingende kommunikative Prozesse zu richten. Das unterstreicht die Notwendigkeit, kommunikative Prozesse in der Bildung und Betreuung von Kindern zu reflektieren. Zudem fördert die Kommunikation die Interaktion der Kinder untereinander, weil sie sich an der Art der Kommunikation der Erwachsenen orientieren und so auch unter sich achtsamer werden.

Weiterführende Literatur

Booth, T., Ainscow, M. & Kingston, D. (2006). Index für Inklusion (Tageseinrichtungen für Kinder): Lernen, Partizipation und Spiel in der inklusiven Kindertageseinrichtung entwickeln: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW). https://www.nifbe.de/images/nifbe/Fachbeitr%C3%A4ge/2018/Index_EY_German2.pdf

World Health Organization (WHO) (2017). Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit bei Kindern und Jugendlichen (ICF-CY). Hogrefe.

Institut für den Situationsansatz: www.situationsansatz.de

Kobelt Neuhaus, D., Macha, K. & Pesch, L. (2018). Der Situationsansatz in der Kita. Pädagogische Ansätze auf einen Blick. Herder.

Zimmer, J. (2006). Das kleine Handbuch zum Situationsansatz. Cornelsen Scriptor.

Handlungsfeld 2 – Arbeit mit Kindern

2.1 Inklusive Gestaltung Pädagogischer Angebote Klangreise

(Audio-)Visuelles Material	5 – Video 1: Klangreise 6 – Video 2: Klangreise mit Reflexion
Keywords	Musikalische Bildung Natur & Umwelt Projektarbeit Vernetzung im Sozialraum
Eckdaten	Ländliche Einrichtung 5- bis 6-jährige Kinder Eine pädagogische Fachkraft

Zusammenfassung

Die Pädagogin hat mit den Kindern einen Spaziergang durch den Park videografisch aufgezeichnet, welcher Grundlage für die Klangreise ist. Dazu wird das Video im Hintergrund eingeblendet und die Kinder ahmen die Geräusche, die ihnen beim Spaziergang begegnet sind, mit Instrumenten nach. Die Klangreise wird auf Wunsch der Kinder vor den Eltern aufgeführt. Die dargestellte Videosequenz zeigt die Probe des Auftritts, die in der Piazza (Treffpunkt der Kita) stattfindet. An der Probe sind zwölf Kinder und die pädagogische Fachkraft beteiligt.

Hintergrund

In dieser Kita werden alle Angebote entlang der Wünsche und Interessen der Kinder gestaltet. Dazu werden die Kinder in ihrem freien Spiel beobachtet, ihre Themen und Interessen systematisch dokumentiert und in einem Monatsplan verarbeitet. Dabei wird auch beachtet, dass Berührungspunkte zu den verschiedenen Bildungsbereichen hergestellt werden sollten (→ siehe hierzu Handlungsfeld 4.2 – *Klax-Pädagogik*, S. 258). Da sich die Kinder vermehrt für Geräusche und Klänge interessierten, wurde dies durch die Fachkraft aufgegriffen. In Abbildung 1 ist die Strukturierung zu sehen. Aus dem Interesse an Geräuschen ist über einen 3-monatigen Prozess die Klangreise entstanden, welche im Video zu sehen ist. Es begann zunächst mit dem Erkunden von Klängen im Park. Die Kindergruppe war mehrere Male im angrenzenden Park unterwegs und hat sich dann dazu entschlossen, die Klänge aus dem Park in die Kita zu holen. Dazu wurden die Orte, an denen die Gruppe entlangspazierte, fotografiert oder gefilmt.

Musik

<p>Lotusplan</p> <p>Einrichtung:</p> <p>Oktober 2018</p> <p>Erstellt am: 27.09.18</p> <p>Termine:</p> <p>Gondelstation Schloss Bibelturm/ Kirche</p> <p style="font-weight: bold; font-size: 1.2em;">KLAX</p>	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 12.5%; height: 25px;"></td> <td style="width: 12.5%; height: 25px;"></td> <td style="width: 12.5%; height: 25px;"></td> <td style="width: 12.5%; height: 25px;"></td> <td style="width: 12.5%; height: 25px;"></td> <td style="width: 12.5%; height: 25px;"></td> <td style="width: 12.5%; height: 25px;"></td> <td style="width: 12.5%; height: 25px;"></td> <td style="width: 12.5%; height: 25px;"></td> <td style="width: 12.5%; height: 25px;">Ton- u. Bild- Aufnahmen beim Spaziergang Mu. 5/4</td> </tr> <tr> <td style="height: 25px;"></td> <td style="height: 25px;"></td> <td style="height: 25px;"></td> <td style="height: 25px;"></td> <td style="height: 25px;"></td> <td style="height: 25px;"></td> <td style="height: 25px;"></td> <td style="height: 25px;"></td> <td style="height: 25px;"></td> <td>Neg zum Park besprechen Gesell. 3/4</td> </tr> <tr> <td style="height: 25px;"></td> <td style="height: 25px;"></td> <td style="height: 25px;"></td> <td style="height: 25px;"></td> <td style="height: 25px;"></td> <td style="height: 25px;"></td> <td style="height: 25px;"></td> <td style="height: 25px;"></td> <td style="height: 25px;"></td> <td>Sammeln u. Geräusche erzeugen m. Rindestücken</td> </tr> <tr> <td style="height: 25px;"></td> <td style="height: 25px;"></td> <td style="height: 25px;"></td> <td style="height: 25px;"></td> <td style="height: 25px;"></td> <td style="height: 25px;"></td> <td style="height: 25px;"></td> <td style="height: 25px;"></td> <td style="height: 25px;"></td> <td>Gemeinsch. Bild aus Naturmaterial Pap. Ma. 2/1</td> </tr> <tr> <td style="height: 25px;"></td> <td style="height: 25px;"></td> <td style="height: 25px;"></td> <td style="height: 25px;"></td> <td style="height: 25px;"></td> <td style="height: 25px;"></td> <td style="height: 25px;"></td> <td style="height: 25px;"></td> <td style="height: 25px;"></td> <td>Was ist im Park zu sehen? Univ. 3/4</td> </tr> <tr> <td style="height: 25px;"></td> <td style="height: 25px;"></td> <td style="height: 25px;"></td> <td style="height: 25px;"></td> <td style="height: 25px;"></td> <td style="height: 25px;"></td> <td style="height: 25px;"></td> <td style="height: 25px;"></td> <td style="height: 25px;"></td> <td>Klänge der Natur wahrnehmen u. Zuordnen Körper 3/8</td> </tr> <tr> <td style="height: 25px;"></td> <td style="height: 25px;"></td> <td style="height: 25px;"></td> <td style="height: 25px;"></td> <td style="height: 25px;"></td> <td style="height: 25px;"></td> <td style="height: 25px;"></td> <td style="height: 25px;"></td> <td style="height: 25px;"></td> <td>Klanggesch. zum Geburtstag der Fürst Luise Mu. 5/2, 5/6</td> </tr> <tr> <td style="height: 25px;"></td> <td style="height: 25px;"></td> <td style="height: 25px;"></td> <td style="height: 25px;"></td> <td style="height: 25px;"></td> <td style="height: 25px;"></td> <td style="height: 25px;"></td> <td style="height: 25px;"></td> <td style="height: 25px;"></td> <td>Sammeln u. Geräusche erzeugen m. Rinde, Stöcke u.a.</td> </tr> <tr> <td style="height: 25px;"></td> <td style="height: 25px;"></td> <td style="height: 25px;"></td> <td style="height: 25px;"></td> <td style="height: 25px;"></td> <td style="height: 25px;"></td> <td style="height: 25px;"></td> <td style="height: 25px;"></td> <td style="height: 25px;"></td> <td>Lied „Baum singen und bedichten“ Mu. 5/1, 5/3</td> </tr> <tr> <td style="height: 25px;">Das Leben damals u. heute Gesell. 3/2</td> <td style="height: 25px;">Wer wohnte im Schloss? Wie sah der Fürst aus?</td> <td style="height: 25px;">Kunstwerke im Schloss betrachten Atelier 3/5</td> <td style="height: 25px;">Wer wohnte im Schloss? Wie sah der Fürst aus?</td> <td style="height: 25px; text-align: center;">Unser Park</td> <td style="height: 25px;">Beobachten, Verschied. Pflanzen</td> <td style="height: 25px;">Beobachten, Verschied. Pflanzen</td> <td style="height: 25px;">Beobachten, Verschied. Pflanzen</td> <td style="height: 25px;">Beobachten, Verschied. Pflanzen</td> <td style="height: 25px;">Blätterdruck auf Plexiglas Atelier 4/3</td> </tr> <tr> <td style="height: 25px;">Puzzle vom Schloss Ma. 2/6</td> <td style="height: 25px;">Lebensmittel ihrem Ursprung zuordnen Univ. 2/3</td> <td style="height: 25px;">Die Speisen der Fürstenfamilie Gesundh. 4/7</td> <td style="height: 25px;">Kl. benenne Objekte u. suche Unterschiede</td> <td style="height: 25px;">Beobachten der Tiere im Park</td> <td style="height: 25px;">Wo ist das Wasser?</td> <td style="height: 25px;">Wie messen den Schatten der Bäume? Mathe 2/4</td> <td style="height: 25px;">Laub- u. Nadelbäume im Herbst Univ. 3/3, 3/5</td> <td style="height: 25px;"></td> <td style="height: 25px;"></td> </tr> <tr> <td style="height: 25px;"></td> <td style="height: 25px;"></td> <td style="height: 25px;"></td> <td style="height: 25px;"></td> <td style="height: 25px;"></td> <td style="height: 25px;"></td> <td style="height: 25px;"></td> <td style="height: 25px;"></td> <td style="height: 25px;"></td> <td style="height: 25px;"></td> </tr> <tr> <td style="height: 25px;"></td> <td style="height: 25px;"></td> <td style="height: 25px;"></td> <td style="height: 25px;"></td> <td style="height: 25px;"></td> <td style="height: 25px;"></td> <td style="height: 25px;"></td> <td style="height: 25px;"></td> <td style="height: 25px;"></td> <td style="height: 25px;"></td> </tr> <tr> <td style="height: 25px;"></td> <td style="height: 25px;"></td> <td style="height: 25px;"></td> <td style="height: 25px;"></td> <td style="height: 25px;"></td> <td style="height: 25px;"></td> <td style="height: 25px;"></td> <td style="height: 25px;"></td> <td style="height: 25px;"></td> <td style="height: 25px;"></td> </tr> <tr> <td style="height: 25px;"></td> <td style="height: 25px;"></td> <td style="height: 25px;"></td> <td style="height: 25px;"></td> <td style="height: 25px;"></td> <td style="height: 25px;"></td> <td style="height: 25px;"></td> <td style="height: 25px;"></td> <td style="height: 25px;"></td> <td style="height: 25px;"></td> </tr> <tr> <td style="height: 25px;"></td> <td style="height: 25px;"></td> <td style="height: 25px;"></td> <td style="height: 25px;"></td> <td style="height: 25px;"></td> <td style="height: 25px;"></td> <td style="height: 25px;"></td> <td style="height: 25px;"></td> <td style="height: 25px;"></td> <td style="height: 25px;"></td> </tr> <tr> <td style="height: 25px;">Schlossführung Gesell. 2/3</td> <td style="height: 25px;">Kl. benenne verschiedene Objekte, suche Unterschiede</td> <td style="height: 25px;">Schenswürdigkeiten aus dem Collage At. 3/3</td> <td style="height: 25px;">Schlamm vom Spielplatz untersuchen Univ. 4/15</td> <td style="height: 25px;">Beobachten der Tiere im Park</td> <td style="height: 25px;">Tiere zeichnen Atelier 3/4</td> <td style="height: 25px;">Tiere zeichnen Atelier 3/4</td> <td style="height: 25px;">Parkarbeiter befragen Gesell. 2/3</td> <td style="height: 25px;">Wo ist das Wasser?</td> <td style="height: 25px;">Gemeinschaftsarbeit Aquell n See Atelier 4/2</td> </tr> <tr> <td style="height: 25px;">geomedi. Formen bei Gebäuden Ma. 3/4, 2/5</td> <td style="height: 25px;">Gebäude (Fotos) suchen Univ. 3/4</td> <td style="height: 25px;">Kleiner auf Berg, Brücken, Lauf, dkl. Gänge Beweg. 4/2, 4/9</td> <td style="height: 25px;">Tiere kategorisieren u. zählen Ma. 2/3, 3/3</td> <td style="height: 25px;">Tiere fotografieren, Charakterist. sk. + Markieren Univ. 3/6</td> <td style="height: 25px;">Tierskizzen im Park Körper 3/5</td> <td style="height: 25px;">Tierskizzen im Park Körper 3/5</td> <td style="height: 25px;">Wasser vor u. nach Verdunstung Mathe 3/7</td> <td style="height: 25px;">Wasser - Kreislauf kennenlernen Univ. 4/14</td> <td style="height: 25px;">Tanz mit Schwingtuch zur Wasserkunst Bew. 4/10</td> </tr> <tr> <td style="height: 25px;"></td> <td style="height: 25px;"></td> <td style="height: 25px;"></td> <td style="height: 25px;"></td> <td style="height: 25px;"></td> <td style="height: 25px;"></td> <td style="height: 25px;"></td> <td style="height: 25px;"></td> <td style="height: 25px;"></td> <td style="height: 25px;"></td> </tr> <tr> <td style="height: 25px;"></td> <td style="height: 25px;"></td> <td style="height: 25px;"></td> <td style="height: 25px;"></td> <td style="height: 25px;"></td> <td style="height: 25px;"></td> <td style="height: 25px;"></td> <td style="height: 25px;"></td> <td style="height: 25px;"></td> <td style="height: 25px;"></td> </tr> <tr> <td style="height: 25px;"></td> <td style="height: 25px;"></td> <td style="height: 25px;"></td> <td style="height: 25px;"></td> <td style="height: 25px;"></td> <td style="height: 25px;"></td> <td style="height: 25px;"></td> <td style="height: 25px;"></td> <td style="height: 25px;"></td> <td style="height: 25px;"></td> </tr> <tr> <td style="height: 25px;"></td> <td style="height: 25px;"></td> <td style="height: 25px;"></td> <td style="height: 25px;"></td> <td style="height: 25px;"></td> <td style="height: 25px;"></td> <td style="height: 25px;"></td> <td style="height: 25px;"></td> <td style="height: 25px;"></td> <td style="height: 25px;"></td> </tr> </table>										Ton- u. Bild- Aufnahmen beim Spaziergang Mu. 5/4										Neg zum Park besprechen Gesell. 3/4										Sammeln u. Geräusche erzeugen m. Rindestücken										Gemeinsch. Bild aus Naturmaterial Pap. Ma. 2/1										Was ist im Park zu sehen? Univ. 3/4										Klänge der Natur wahrnehmen u. Zuordnen Körper 3/8										Klanggesch. zum Geburtstag der Fürst Luise Mu. 5/2, 5/6										Sammeln u. Geräusche erzeugen m. Rinde, Stöcke u.a.										Lied „Baum singen und bedichten“ Mu. 5/1, 5/3	Das Leben damals u. heute Gesell. 3/2	Wer wohnte im Schloss? Wie sah der Fürst aus?	Kunstwerke im Schloss betrachten Atelier 3/5	Wer wohnte im Schloss? Wie sah der Fürst aus?	Unser Park	Beobachten, Verschied. Pflanzen	Beobachten, Verschied. Pflanzen	Beobachten, Verschied. Pflanzen	Beobachten, Verschied. Pflanzen	Blätterdruck auf Plexiglas Atelier 4/3	Puzzle vom Schloss Ma. 2/6	Lebensmittel ihrem Ursprung zuordnen Univ. 2/3	Die Speisen der Fürstenfamilie Gesundh. 4/7	Kl. benenne Objekte u. suche Unterschiede	Beobachten der Tiere im Park	Wo ist das Wasser?	Wie messen den Schatten der Bäume? Mathe 2/4	Laub- u. Nadelbäume im Herbst Univ. 3/3, 3/5																																																					Schlossführung Gesell. 2/3	Kl. benenne verschiedene Objekte, suche Unterschiede	Schenswürdigkeiten aus dem Collage At. 3/3	Schlamm vom Spielplatz untersuchen Univ. 4/15	Beobachten der Tiere im Park	Tiere zeichnen Atelier 3/4	Tiere zeichnen Atelier 3/4	Parkarbeiter befragen Gesell. 2/3	Wo ist das Wasser?	Gemeinschaftsarbeit Aquell n See Atelier 4/2	geomedi. Formen bei Gebäuden Ma. 3/4, 2/5	Gebäude (Fotos) suchen Univ. 3/4	Kleiner auf Berg, Brücken, Lauf, dkl. Gänge Beweg. 4/2, 4/9	Tiere kategorisieren u. zählen Ma. 2/3, 3/3	Tiere fotografieren, Charakterist. sk. + Markieren Univ. 3/6	Tierskizzen im Park Körper 3/5	Tierskizzen im Park Körper 3/5	Wasser vor u. nach Verdunstung Mathe 3/7	Wasser - Kreislauf kennenlernen Univ. 4/14	Tanz mit Schwingtuch zur Wasserkunst Bew. 4/10																																								
									Ton- u. Bild- Aufnahmen beim Spaziergang Mu. 5/4																																																																																																																																																																																																																				
									Neg zum Park besprechen Gesell. 3/4																																																																																																																																																																																																																				
									Sammeln u. Geräusche erzeugen m. Rindestücken																																																																																																																																																																																																																				
									Gemeinsch. Bild aus Naturmaterial Pap. Ma. 2/1																																																																																																																																																																																																																				
									Was ist im Park zu sehen? Univ. 3/4																																																																																																																																																																																																																				
									Klänge der Natur wahrnehmen u. Zuordnen Körper 3/8																																																																																																																																																																																																																				
									Klanggesch. zum Geburtstag der Fürst Luise Mu. 5/2, 5/6																																																																																																																																																																																																																				
									Sammeln u. Geräusche erzeugen m. Rinde, Stöcke u.a.																																																																																																																																																																																																																				
									Lied „Baum singen und bedichten“ Mu. 5/1, 5/3																																																																																																																																																																																																																				
Das Leben damals u. heute Gesell. 3/2	Wer wohnte im Schloss? Wie sah der Fürst aus?	Kunstwerke im Schloss betrachten Atelier 3/5	Wer wohnte im Schloss? Wie sah der Fürst aus?	Unser Park	Beobachten, Verschied. Pflanzen	Beobachten, Verschied. Pflanzen	Beobachten, Verschied. Pflanzen	Beobachten, Verschied. Pflanzen	Blätterdruck auf Plexiglas Atelier 4/3																																																																																																																																																																																																																				
Puzzle vom Schloss Ma. 2/6	Lebensmittel ihrem Ursprung zuordnen Univ. 2/3	Die Speisen der Fürstenfamilie Gesundh. 4/7	Kl. benenne Objekte u. suche Unterschiede	Beobachten der Tiere im Park	Wo ist das Wasser?	Wie messen den Schatten der Bäume? Mathe 2/4	Laub- u. Nadelbäume im Herbst Univ. 3/3, 3/5																																																																																																																																																																																																																						
Schlossführung Gesell. 2/3	Kl. benenne verschiedene Objekte, suche Unterschiede	Schenswürdigkeiten aus dem Collage At. 3/3	Schlamm vom Spielplatz untersuchen Univ. 4/15	Beobachten der Tiere im Park	Tiere zeichnen Atelier 3/4	Tiere zeichnen Atelier 3/4	Parkarbeiter befragen Gesell. 2/3	Wo ist das Wasser?	Gemeinschaftsarbeit Aquell n See Atelier 4/2																																																																																																																																																																																																																				
geomedi. Formen bei Gebäuden Ma. 3/4, 2/5	Gebäude (Fotos) suchen Univ. 3/4	Kleiner auf Berg, Brücken, Lauf, dkl. Gänge Beweg. 4/2, 4/9	Tiere kategorisieren u. zählen Ma. 2/3, 3/3	Tiere fotografieren, Charakterist. sk. + Markieren Univ. 3/6	Tierskizzen im Park Körper 3/5	Tierskizzen im Park Körper 3/5	Wasser vor u. nach Verdunstung Mathe 3/7	Wasser - Kreislauf kennenlernen Univ. 4/14	Tanz mit Schwingtuch zur Wasserkunst Bew. 4/10																																																																																																																																																																																																																				

Abbildung 1: Lotusplan



Abbildung 2: Auszug Projektbuch



Abbildung 3: Collage der Klangreise

In der Kita angekommen, haben sich die Kinder die entstandenen Bilder und Videos noch einmal angeschaut und hielten dabei ihre gesammelten Naturinstrumente in den Händen. So entstand bei den Kindern die Idee, die Töne der Naturinstrumente mit den Bildern zusammenzubringen. Die Idee zur Klangreise ist somit durch die Kinder selbst entstanden und wurde zu einem mehrmonatigen Angebot. In diesem näherten sich die Kinder den unterschiedlichen Geräuschen auf verschiedene Weise, verarbeiteten ihre Emotionen beim Hören von Musik künstlerisch oder bauten ein Mobile aus gefundenen Stöcken. Weiterhin führten die Kinder ein Projektbuch, in dem sie die Erlebnisse und den Prozess individuell festhalten konnten (→ siehe Abbildung 2). Zum Abschluss des Projekts erstellte die Gruppe gemeinsam eine Collage (→ siehe Abbildung 3) der Klangreise. Im Mittelpunkt stand immer das Komponieren der Klangreise. Zudem entstand bei der Erarbeitung der Klangreise der Wunsch, diese auch den Eltern vorzuführen. Aus den Natur- sowie den verschiedenen weiteren Instrumenten suchten die Kinder jeweils die Geräusche aus, welche diejenigen Geräusche, die sie beim Parkspaziergang wahrgenommen hatten, am ehesten widerspiegeln. Dann wurden die Bilder mit den dazugehörigen Klängen in eine Reihenfolge gebracht.

Situationsbeschreibung

Hier wird eine von den Kindern über mehrere Wochen einstudierte Aufführung gezeigt. In der Videosequenz sind zwölf Kinder im Alter von ca. sechs Jahren zu sehen, die eine Klangreise durch den angrenzenden Park aufführen. Diese Klangreise wird zum einen durch ein selbst erstelltes Video gerahmt, das im Hintergrund läuft, und zum anderen durch die aktive Teilnahme der Kinder, indem sie das Hintergrundvideo mit Klängen untermalen. Die Kinder sitzen im Halbkreis auf Stühlen und proben ihren Auftritt für ein Publikum. Der Videosequenz ist zu entnehmen, dass die Klanggeschichte als Spaziergang durch den Park zu verstehen ist, in dem die Kinder die Geräusche, die sie aufmerksam wahrgenommen haben, durch Instrumente bzw. Naturmaterialien imitieren. Diese Geräusche sind unter anderem die Schritte der Kinder durch das Laub, der Gang über die Brücke, die Kirchenglocken, das Vogelgezwitscher und das Gartentor. Jedes Kind hat einen eigenen Einsatz innerhalb der Klanggeschichte. Auf dem Hinweg begleitet jedes Kind seinen Klang verbal und bedient sein Instrument

dazu. Das Ziel des Spaziergangs ist eine Gruppe von fünf Bäumen, welche die Kinder als „ihre“ Bäume bezeichnen, weil sie diese das ganze Jahr über besuchen, begleiten und schauen, ob es ihnen gut geht. Dabei werden durch die Kinder oft Umweltthemen, wie die anhaltende Trockenheit, thematisiert. Am Ziel der Klangreise angekommen, singen sie das Lied vom Baum (Originaltitel „Ich bin der Baum vor deinem Haus“), damit es den Bäumen „gut geht“. Auf dem Rückweg werden die Bilder durch Vivaldis Herbstsonate begleitet und die Kinder erzeugen wieder die Klänge mit ihren Instrumenten. Auf der Leinwand erscheinen bei jedem Klang die dazugehörigen Bilder und Videosequenzen. Gerahmt wird der Auftritt von einem Mädchen, das die Gäste zur Klanggeschichte im Sinne einer Anmoderation begrüßt und sie mit einer Abmoderation verabschiedet.

Mögliche Einbindung des Materials in eine Lehrveranstaltung

Anhand dieser Videosequenzen und der Beschreibung des Hintergrundes zur Entstehung der Klanggeschichte können verschiedene Fragen diskutiert und reflektiert werden. Einerseits kann das Video mit Originalton gezeigt werden, andererseits kann auch das zweite Video mit der Reflexion der Fachkraft hinzugezogen werden. Dabei können z. B. die Gestaltung des Angebots und die Einbindung der Kinder in den Mittelpunkt gestellt sowie Bezüge zu einer inklusiven Gestaltung von Angeboten hergestellt werden. Hierzu lassen sich die folgenden Reflexionsfragen nutzen.

Gestaltung des Angebots:

- Welche pädagogischen Anliegen können mit diesem Angebot verfolgt werden? Welche kindlichen Lernprozesse und Bildungsbereiche werden durch ein solches Angebot angesprochen?
- Welche Möglichkeiten gab es für die Kinder, das Angebot mitzugestalten, welche weiteren Möglichkeiten hätte es gegeben?
- Welche Möglichkeiten bietet dieses Angebot für aktives selbstgesteuertes Lernen?

Das Angebot wurde entlang der Fragen und Themen der Kinder und somit durch die Kinder selbst entwickelt. Die Idee zur Klangreise und weiterer anschließender Projekte entstand aus dem Interesse für Klänge, worauf sich die Pädagogin beim Spaziergang durch den Park bezogen hat. Durch diesen Impuls sind alle weiteren Ideen der Kinder entstanden. So sind sie schon bei der Planung des Angebots eingebunden, da es sich direkt auf ihre Interessen bezieht. Eigenständig entdeckten die Kinder Instrumente in der Natur und suchten später die Klänge, die sie in der Natur gehört haben, aus dem Instrumenten-Pool der Kita. Dies impliziert eine intrinsische Motivation, sich mit Musik und Klängen zu beschäftigen. Die Pädagogin betont, dass die Klänge in der Natur von den Kindern wahrgenommen wurden und sie achtsam durch den Park gingen (bspw. nahmen die Kinder wahr, dass das vordere Gartentor einen anderen Klang hat als das hintere Tor, sie thematisierten auch die Geräusche von Nebel und Schritten). Dadurch wurden ihre Aufmerksamkeit und (Körper-)Wahrnehmung gefördert. Ebenso wird ein Umweltbewusstsein dahingehend geschaffen, auf die Natur und ihre Veränderungen zu achten. Die Kinder bekommen ein Bewusstsein dafür, was in ihrer Umwelt geschieht und lernen, potentielle Gefahren in der Natur und deren Auswirkungen einzuschätzen, wie bspw. Trockenheit, wodurch umweltbezogene Einstellungen und umweltrelevante Verhaltensweisen gefördert werden. Damit wird deutlich, dass verschiedene Bildungsbereiche in diesem Angebot angesprochen werden. Darüber hinaus ergeben sich weitere Potenziale durch eine solche Klangreise: Kennenlernen der eigenen Interessen und Stärken/Schwächen, Entwicklung von Selbstbewusstsein, Kreativität, Entwicklung musischer Fähigkeiten, Sensibilisierung für auditive Wahrnehmung sowie die Förderung sozialer Fähigkeiten (Gemeinschaftsbildung), Schulung der Motorik und der körperlichen Entwicklung. Zusätzlich lernen Kinder beim Singen nicht nur etwas über Melodien, sondern auch über Satzbau oder Wortbedeutungen. Wird bspw. ein Kinderlied über den Baum gesungen, wie es bei der Klanggeschichte der Fall ist, so lernt das Kind nicht nur etwas über das Leben eines Baumes (Wortschatz wird erweitert), sondern auch über Syntax, Artikulation und Rhythmus.

Inklusion:

- Wie können solche und ähnliche Angebote gezielt zur Förderung von Inklusion eingesetzt werden? Wo liegen Stärken und wo Herausforderungen?
- Wie können Musik, Natur und Inklusion verbunden werden und warum kann dies relevant für die Entfaltung der Kinder sein?
- Wie wird hier Raum für eine gemeinsame Interaktion geschaffen? In welchem Ausmaß können sich die Kinder als selbstbestimmt, sozial eingebunden und kompetent erleben?

Das Besondere an diesem Angebot ist der hohe Grad an Selbstbestimmtheit der Kinder. So hat sich die Fachkraft durch den Forschungsdrang der Kinder leiten lassen und eine Rolle der interessierten und wissbegierigen Lernbegleitung eingenommen. Da sich das Angebot auf die Lernbedürfnisse und Interessen der Kinder bezieht, hat es direkte Bedeutung für die Lebenswelt der Kinder. Das, was momentan für sie bedeutungsvoll und wichtig ist, wird aufgegriffen und in diesem Angebot behandelt. Diese Art der Angebotsgestaltung ist unter inklusiven Gesichtspunkten als sehr gewinnbringend einzuordnen. Das Angebot hat einerseits eine Bedeutung für die kindliche Lebenswelt, andererseits wird es in der Gruppe durchgeführt und stärkt somit die gemeinsame Interaktion. So werden durch das gegenseitige Helfen und das aufeinander Aufpassen auch soziale Kompetenzen gefördert und das Gemeinschaftsgefühl gestärkt, aber auch das gemeinsame Entwickeln und Umsetzen eines Projekts sowie das gemeinsame Musizieren tragen dazu bei. Dabei steht die Freude am gemeinsamen Tun immer im Vordergrund, nicht die Perfektion der Umsetzung. Der inklusive Gedanke, dass jedes Kind mit unterschiedlichen Stärken und Schwächen einen Teil zu der Gemeinschaft beitragen kann, wird hier deutlich. Auch, dass jedes Kind seine eigenen Akzente setzen konnte (z. B. durch die individuelle Auswahl und Nutzung eines eigenen Instrumentes) fördert ihr Selbstbewusstsein. Dadurch kann die Klangreise für die Kinder auf mehreren Ebenen als eine Bereicherung angesehen werden.

Szenenübersicht

Innerhalb der Videos wurden thematisch einige Kapitelmarken gesetzt, die entsprechend einzeln angewählt werden können:

	<u>Video ohne Refl.</u>	<u>Video mit Refl.</u>
1. Prolog: Eine Klangreise durch den Park	00:00	00:00
2. Hinweg in den Park: Instrumente imitieren Umgebungsgeräusche	00:21	00:13
3. Besuch der Bäume: Kinder singen „Das Lied vom Baum“	03:29	04:00
4. Rückweg in die Kita: Vivaldi-Sonate & Umgebungsgeräusche	06:51	06:43
5. Reflexion der Klangreise durch Vermalen der Emotionen	–	08:52
6. Epilog: „Das war unsere Klanggeschichte“	10:24	10:17

Weiterführende Literatur

Bertelsmann Stiftung. (2012). Fachtagung Musikalische Bildung im Kita-Alltag. Tagungsdokumentation. https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/GP_Fachtagung_Musikalische_Bildung_im_Kita-Alltag.pdf

Oberhaus, L. & Nonte, S. (2016). Inklusion in der frühkindlichen musikalischen Bildung. Kooperationspotenziale zwischen Erzieherinnen und musikpädagogischen Fachkräften in der Kita. In J. Knigge & A. Niessen (Hrsg.), Musikpädagogik und Erziehungswissenschaft (S. 73–88). Waxmann.

Handlungsfeld 2 – Arbeit mit Kindern

2.1 Inklusive Gestaltung Pädagogischer Angebote Kinderchor

(Audio-)Visuelles Material	7 – Video: Kinderchor (1) Tonspur 1: Originalton (2) Tonspur 2: Reflexion der Fachkraft
Keywords	Musikalische Bildung Einbindung der Kinder Rolle der Fachkraft Vernetzung im Sozialraum
Eckdaten	Einrichtung in einer Kleinstadt 4- bis 6-jährige Kinder Eine pädagogische Fachkraft

Zusammenfassung

Das Video zeigt eine Probestunde des Kinderchors. Es sind insgesamt 14 Kinder und eine Fachkraft anwesend. Die Kinder singen und die Fachkraft begleitet sie auf der Gitarre. Die Gruppe übt gemeinsam ein neues Herbstlied ein und unterstützt dieses später mit zuvor selbst gebauten Rasseln.

Hintergrund

Der Kinderchor findet immer freitags in einer festen Gruppe statt. Die Kita verfolgt zwar sonst ein offenes Konzept, hat sich beim Kinderchor aber für ein festes Angebot mit einer festen Gruppe entschieden, für das sich die Kinder nach ein paar Schnupperstunden verbindlich entscheiden. Da der Chor auch Auftritte vor Publikum wahrnimmt, bot sich das Üben in einer festen Gruppe an. Der Kinderchor dient dabei auch als Instrument zur Vernetzung im Sozialraum. So singt die Kita bspw. zu Ausstellungen, Kulturtagen, im Rathaus, in der Kirche und zu Weihnachtskonzerten. Der Chor besteht aus 26 Kindern, ein Teil der Kinder war aber bei Aufnahme der Sequenz nicht im Haus.

Situationsbeschreibung

Die Szene findet am Vormittag im Bewegungsraum der Kita statt. Es stehen Bänke im Halbkreis. 13 Kinder und eine Fachkraft kommen in den Raum und setzen sich auf die Bänke. Die Fachkraft begrüßt die Kinder und beginnt ein Begrüßungslied auf der Gitarre zu spielen, zu dem die Kinder anfangen zu singen. Anschließend führen alle gemeinsam einige Lockerungsübungen durch, bei denen die Fachkraft etwas vormacht und die Kinder es nachmachen. Anschließend singen sie ein weiteres Begrüßungslied. Ein Kind kommt noch hinzu und setzt sich ebenfalls auf die Bank, es wird durch die Fachkraft begrüßt. Im zweiten Begrüßungslied wird jedes Kind von der Gruppe namentlich genannt und antwortet einzeln singend darauf. Zwei der Kinder antworten nicht, hier übernimmt die Fachkraft den singenden Part. Danach führt sie ein neues Lied ein. Hierbei stellt die Fachkraft den Kindern zunächst einige Fragen, um sie einzustimmen und greift dabei auch auf Erfahrungen der Kinder vom Vortag zurück (Regen). Die Fachkraft singt das Lied einmal allein vor und in einer zweiten Runde fordert sie die Kinder, die möchten, dazu auf mitzusingen. Dann weist sie die Kinder auf die rhythmischen Besonderheiten des Liedes hin und sie versuchen, es mit ihren Händen zu klatschen. Es

folgen einige Rhythmusübungen zum Lied und anschließend singen sie das Lied noch einmal ohne und einmal mit Gitarrenbegleitung. Ein Mädchen fragt, wann sie wieder hoch gehen kann, und die Fachkraft sagt ihr, dass sie gehen kann. Die Fachkraft sagt, dass sie beim nächsten Mal Instrumente bauen können. Die Kinder reagieren darauf, wollen mehr darüber wissen und haben eigene Ideen. Deshalb greift die Fachkraft vorweg und zeigt den Kindern gleich, was sie für das nächste Mal vorhatte – sie zieht den Bau der Instrumente vor. Sie stellt die Materialien bereit und fordert die Kinder auf, zu überlegen, wie man daraus ein Instrument bauen könnte. Dann bauen sie die Instrumente und singen das Lied mit den gebauten Instrumenten noch einmal. Zum Schluss können sich die Kinder noch ein Lied aussuchen und da zwei Lieder gewünscht werden, singen sie beide. Nach der Chorprobe verlassen die Kinder den Raum. Ein Junge hilft noch beim Säubern.

Mögliche Einbindung des Materials in eine Lehrveranstaltung

Anhand dieser Videosequenz können verschiedene Fragen diskutiert und reflektiert sowie Bezüge zu einer inklusiven Gestaltung von Angeboten hergestellt werden. Dabei können z. B. die Gestaltung des Angebots, die Einbindung der Kinder sowie die Rolle der Fachkraft in den Mittelpunkt gestellt werden. Hierzu lassen sich die folgenden Reflexionsfragen nutzen.

Gestaltung des Angebots:

- Welche pädagogischen Anliegen können mit diesem Angebot verfolgt werden?
- Welche kindlichen Lernprozesse werden durch ein solches Angebot angesprochen?
- In welchem Rahmen kann eine solche Situation entstehen? Was ist hinsichtlich der Planung und Gestaltung zu beachten?

Im Mittelpunkt des Angebots steht das gemeinsame Singen und Musizieren. Es wird sichtbar, dass es sich um ein ritualisiertes Angebot handelt. Die Kinder kommen herein, setzen sich und zügig beginnt die Gruppe gemeinsam zu singen, was vermuten lässt, dass die Kinder mit dem Ablauf der Chorstunde vertraut sind. Das Angebot folgt dabei einer festen Struktur: Begrüßung, Aufwärmübungen, Singen von bekannten und neuen Liedern. Die Kinder kennen die Begrüßungslieder und wissen, was bezüglich der Einzelgesänge zu tun ist. Jedes Kind hat einen Anteil, in welchem es allein singt, was die Kinder dazu ermutigt, sich etwas zu trauen. Das Angebot spricht dabei verschiedene Bereiche an, sowohl Singen und Musizieren mit Instrumenten, Taktgefühl und Rhythmik als auch Bewegungsübungen werden einbezogen, sodass die Kinder auf all diesen Ebenen angesprochen werden. Die Einbindung von Bewegung und Rhythmik fördert die motorischen Fähigkeiten und zusätzlich wird durch das mehrmalige Wiederholen des Liedes auch die Sprachentwicklung gefördert.

Einbindung der Kinder:

- Welche Möglichkeiten gab es für die Kinder, das Angebot mitzugestalten, welche weiteren Möglichkeiten hätte es gegeben?
- Wie bezieht die Fachkraft die Perspektiven der Kinder ein? Auf welche Vorerfahrungen greifen die Kinder zurück? Wie hat die Fachkraft die Vorerfahrungen der Kinder einbezogen?

Die Fachkraft stellt den Kindern W-Fragen und nutzt mögliche Gelegenheiten, um mit ihnen ins Gespräch zu kommen. Dabei greift sie gezielt auf Vorerfahrungen der Kinder zurück. So können sie sich über Erzählungen den Inhalt des nächsten Liedes erschließen. Auch beim Basteln der Instrumente bezieht sie die Kinder ein. Einerseits zieht sie das Basteln, was für die nächste Chorstunde geplant war, vor, weil die Kinder sehr großes Interesse daran zeigen. Andererseits präsentiert sie zunächst das Material und lässt die Kinder selbstständig überlegen, was daraus gebaut werden könnte. So regt sie auch die Kreativität und das eigenständige Denken der Kinder an. Beim Bauen fordert sie die Kinder zudem dazu auf, sich gegenseitig zu helfen.

Handeln der Fachkraft:

- Welche Rolle nimmt die Fachkraft hier ein? Wie geht die Fachkraft in dieser Situation genau vor?
- Wodurch weckt die Fachkraft die Neugier der Kinder? Wie regt die Fachkraft die einzelnen Kinder an?
- Wie hat die Fachkraft die einzelnen Kinder im Blick? Wie reagiert die Fachkraft auf einzelne Kinder? Gibt es Parallelen, Unterschiede, Benachteiligungen, Auffälligkeiten etc.?

Die Fachkraft übernimmt in dieser Sequenz eine moderierende Funktion, da das Angebot einer festen Struktur folgt. Spielerisch setzt sie die einzelnen Teile des Angebots um und wechselt dabei verschiedene Tätigkeiten ab, sodass die Kinder sehr aufmerksam mitmachen. Zudem fordert sie die Kinder heraus, sich etwas zuzutrauen und einzeln zu singen, was nicht allen Kindern leichtfällt. Kinder, die sich nicht trauen, unterstützt sie und singt für sie den Teil mit. Sie regt die Kinder darüber hinaus zum Erzählen an, statt einfach nur das nächste Lied anzusagen. Durch die Fragen, das gemeinsame Nachdenken und Erzählen, weckt die Fachkraft die Neugier der Kinder und aktiviert sie. Zudem berücksichtigt sie die Wünsche der Kinder – der Bau der Instrumente wird vorgezogen und das Lied wird danach noch einmal gesungen, die Kinder werden nach Liederwünschen gefragt. Hier greift sie gezielt die Interessen der Kinder auf. Als ein Mädchen den Wunsch äußert, dass eine Liedsequenz bitte nicht geschrien werden soll, weil es ihr sonst zu laut ist, fordert sie die anderen Kinder zur Rücksichtnahme auf. Am Ende kehrt sie gemeinsam mit einem Jungen die Reiskörner auf. Sie verbessert oder berichtigt ihn dabei nicht, obwohl nach wie vor einzelne Reiskörner am Boden liegen, sondern begegnet ihm mit Wertschätzung.

Inklusion:

- Wie ist das Handeln der Fachkraft unter inklusiven Aspekten einzuordnen?
- Was sind hinsichtlich einer inklusiven Bildung und Betreuung förderliche und hinderliche Momente in dieser Situation?
- Wie können solche und ähnliche Angebote gezielt zur Förderung von Inklusion eingesetzt werden? Wo liegen Stärken und wo Herausforderungen?

Dadurch, dass bei diesem Angebot verschiedene Fähigkeiten angesprochen werden, kann jedes Kind nach seinen Möglichkeiten an der Situation partizipieren. Weiter sind die Kinder herausgefordert, etwas wagen zu können, aber nicht zu müssen. Die Fachkraft unterstützt die Kinder, die sich nicht trauen oder in dieser Situation nicht allein singen möchten. Die teilnehmenden Kinder haben unterschiedliche sprachliche Voraussetzungen, aber alle Kinder, die gern singen möchten, können ungeachtet ihres Könnens am Chor teilnehmen. Es geht nicht um Leistung, sondern um die Freude am gemeinsamen Singen, was das Gemeinschaftsgefühl stärkt. Beim gemeinsamen Musizieren haben alle Kinder die Möglichkeit ein Gefühl für ihren eigenen Körper zu bekommen, ihn wahrzunehmen und zu erkunden. Gemeinsames Singen/gemeinsames Musizieren bedeutet dahingehend auch gemeinsames Erleben und gemeinsames Wachsen. Dies schult die sozialen Fähigkeiten der Kinder und sie werden gleichzeitig durch musikalische Artikulation gestärkt. Resultate aus gemeinsamen Erlebnissen in der Musik können Kommunikation, Akzeptanz, Vertrauen und ein respektvoller Umgang miteinander sein. Kinder, die zu einem Zeitpunkt nicht mehr mitsingen möchten, können die Situation jederzeit verlassen. Die Kinder können an verschiedenen Stellen das Angebot mitgestalten und mitbestimmen. Zudem werden ihre Bedürfnisse und Interessen situativ berücksichtigt. Ein wichtiger Aspekt ist die Vernetzung im Sozialraum, weil der Kinderchor auch öffentliche Auftritte wahrnimmt. Dadurch können Kooperationen entstehen und die Kita wird in der Stadt sichtbar. Die Auftritte sind auch deshalb besonders, weil die Kinder hier besonderen Mut aufbringen müssen, vor Publikum zu singen. Sie können zeigen, was sie gelernt haben, und können so Erfolgserlebnisse haben, was wiederum den Aufbau von Selbstkompetenzen unterstützt.

In Gruppenkontexten kann es herausfordernd sein, die individuellen Voraussetzungen eines jeden Kindes im Blick zu behalten und jedes einzelne Kind entsprechend seinen Fähigkeiten ins Gruppengeschehen einzubinden. Insbesondere bei so großen Gruppen (der Chor hat 26 Mitglieder) stellt das eine Herausforderung dar.

Szenenübersicht

Innerhalb des Videos wurden thematisch einige Kapitelmarken gesetzt, die entsprechend einzeln angewählt werden können:

1.	Begrüßungslied	00:15
2.	Bewegungsübungen	00:55
3.	Erneutes Singen des Begrüßungslied	02:45
4.	Lied zur Anwesenheit	03:30
5.	Einleitung zum Regenlied	04:28
6.	Üben der Taktpause des Regenliedes	06:40
7.	Betrachten von Materialien für Instrumente	10:15
8.	Kinder bauen sich Reissasseln	11:30
9.	Einsatz der Reissasseln	11:40
10.	Ende Kinderchor und Aufräumen	14:09

Weiterführende Literatur

Bertelsmann Stiftung. (2012). Fachtagung Musikalische Bildung im Kita-Alltag. Tagungsdokumentation. https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/GP_Fachtagung_Musikalische_Bildung_im_Kita-Alltag.pdf

Fiedler, H. (2006). Heute schon gesungen? Warum und wie Singen bildet. <https://www.herder.de/kiga-heute/fachmagazin/archiv/2006-36-jg/2-2006/heute-schon-gesungen-warum-und-wie-singen-bildet/>

Mangold, A. & Bierich-Schopmeyer, K. (2010). Das schönste Instrument: Wer im Kindergarten singt, fördert alle Sinne. <https://www.erziehungskunst.de/artikel/das-schoenste-instrument-wer-im-kindergarten-singt-foerdert-alle-sinne/>

Oberhaus, L. & Nonte, S. (2016). Inklusion in der frühkindlichen musikalischen Bildung. Kooperationspotenziale zwischen Erzieherinnen und musikpädagogischen Fachkräften in der Kita. In J. Knigge & A. Niessen (Hrsg.), Musikpädagogik und Erziehungswissenschaft (S. 73–88). Waxmann.

Handlungsfeld 2 – Arbeit mit Kindern

2.1 Inklusive Gestaltung Pädagogischer Angebote Äpfel und Birnen

(Audio-)Visuelles Material	8 – Video: Äpfel und Birnen (1) Tonspur 1: Originalton (2) Tonspur 2: Reflexion der Fachkraft
Keywords	Bewegung Musikalische Bildung Herstellung gemeinsamer Interaktionen
Eckdaten	Städtische Einrichtung 1- bis 6-jährige Kinder Eine pädagogische Fachkraft

Zusammenfassung

Im Video ist ein Gruppenraum der Kita zu sehen, in dem gerade ein Angebot erfolgt. Anwesend sind zehn Kinder unterschiedlichen Alters und eine pädagogische Fachkraft. Gemeinsam singen sie ein Lied über Äpfel und Birnen.

Hintergrund

Es handelt sich um eine Kita mit altersgemischten festen Gruppen, wobei die Kinder sich aber auch innerhalb des Hauses frei bewegen und bei den Angeboten anderer Gruppen teilnehmen können. Das Angebot ist auf Wunsch der Kinder in der Frühstücksrunde entstanden, bei der täglich besprochen wird, was die Kinder tagsüber machen wollen. Es gab Äpfel zum Frühstück, woraufhin die Fachkraft die Kinder an ein Lied erinnerte, das sie schon einmal gesungen haben. Daraufhin wünschten sich die Kinder, das Lied nochmal zu singen.

Situationsbeschreibung

Die Szene findet am Vormittag statt. Im Raum befindet sich eine altersgemischte Gruppe mit zehn Kindern und einer Fachkraft. Die Fachkraft gibt eine kurze Einführung und bezieht sich auf den Wunsch der Kinder aus der Frühstücksrunde. Dabei hält sie eine Birne und einen Apfel in der Hand. Alle setzen sich im Kreis auf den Boden. Zunächst gibt sie den Kindern einen Apfel und eine Birne zum Riechen und fragt die Kinder nach ihren Eindrücken. Anschließend fragt sie die Kinder nach der Form von Apfel und Birne und bittet die Kinder darum, diese mit ihren Händen zu zeigen. Sie zeigt es dann selbst noch einmal vor und beginnt den Text des Liedes zu sprechen, was dann in den Gesang übergeht. Die Kinder singen ihr nach und zeigen auch mit ihren Händen, die von der Fachkraft vorgemachten Bewegungen. In einer zweiten Runde steht die Gruppe auf und spielt das Lied, statt mit den Händen, mit den Körpern nach. Dazu sucht sich jedes Kind eine*n Partner*in bzw. bildet sich auch eine Gruppe mit drei Kindern. Ein Kind möchte auf den Arm der Fachkraft, woraufhin sie es hochnimmt. Ein weiteres Kind möchte vorerst nicht mehr mitmachen, kommt aber später wieder hinzu. Ein kleineres Kind steht allein da. Als die Fachkraft das bemerkt, nimmt sie das andere Kind

vom Arm, nimmt die beiden an die Hand und tanzt mit ihnen gemeinsam. Zuletzt machen sie noch eine Runde nur mit den Handbewegungen und die Fachkraft fragt, ob die Kinder dieses Lied beim nächsten Elterntreff vortragen möchten.

Mögliche Einbindung des Materials in eine Lehrveranstaltung

Anhand dieser Videosequenz können verschiedene Fragen diskutiert und reflektiert sowie Bezüge zu einer inklusiven Gestaltung von Angeboten hergestellt werden. Dabei können z. B. die Gestaltung des Angebots, die Rolle der Fachkraft sowie die Einbindung der Kinder in den Mittelpunkt gestellt werden. Hierzu lassen sich bspw. folgende Reflexionsfragen nutzen.

Gestaltung des Angebots:

- Welche pädagogischen Anliegen können mit diesem Angebot verfolgt werden?
- Welche kindlichen Lernprozesse werden durch ein solches Angebot angesprochen?

Im Mittelpunkt des Angebots steht das gemeinsame Singen und Bewegen. Dabei werden unterschiedliche Wahrnehmungskanäle (visuell, haptisch, auditiv, olfaktorisch, kinästhetisch) angesprochen. Neben den Erfahrungsräumen und Stimulationen der Sinneswahrnehmungen haben die Kinder zusätzlich die Möglichkeit zur gemeinsamen Interaktion.

Einbindung der Kinder:

- Welche Möglichkeiten gab es für die Kinder, das Angebot mitzugestalten, welche weiteren Möglichkeiten hätte es gegeben?
- Auf welche Vorerfahrungen greifen die Kinder zurück? Wie hat die Fachkraft die Vorerfahrungen der Kinder einbezogen?
- Wie agieren die Kinder untereinander? Welche Kooperationen finden unter den Kindern statt?
- Wie gestalten sich Peer-Interaktionen während der Sequenz? Welche Kinder sind stark eingebunden, welche nehmen eine eher passive Rolle ein oder sind isoliert?

Das Angebot beruhte auf einem Wunsch der Kinder, dieser wurde durch die Fachkraft entsprechend aufgegriffen und berücksichtigt. Die Mitgestaltung der Kinder am Tagesablauf ist durch die feste Einbindung in die Morgenroutine sichergestellt, wo die Kinder zu ihren Wünschen befragt werden und die Fachkraft diese Wünsche berücksichtigt. Sie erinnert die Kinder daran, dass sie das Lied bereits aus dem letzten Herbst kennen und schließt somit an Vorerfahrungen der Kinder an. Andererseits gibt es auch Kinder, die im letzten Jahr nicht dabei waren. Diesen wird das Lied dann gemeinsam gezeigt. So wird das Bewegungsspiel zu einem gemeinsamen Gruppengeschehen. Die meisten Kinder haben keine Schwierigkeiten, bspw. eine*n Partner*in für den gemeinsamen Tanz zu finden. Ein Kind blieb am Rand stehen, wobei die Fachkraft dann versucht hat, auch dieses Kind mit einzubinden.

Handeln der Fachkraft:

- Welche Rolle nimmt die Fachkraft hier ein? Wie geht die Fachkraft in dieser Situation genau vor?
- Wodurch weckt die Fachkraft die Neugier der Kinder? Wie regt die Fachkraft die einzelnen Kinder an?
- Wie hat die Fachkraft die einzelnen Kinder im Blick? Wie reagiert die Fachkraft auf einzelne Kinder? Gibt es Parallelen, Unterschiede, Benachteiligungen, Auffälligkeiten etc.?
- Wie kommuniziert die Fachkraft mit den Kindern? Welche Fragetypen verwendet sie? Wie gelingt ihr die Wechselseitigkeit in der Interaktion? Wie stellt sie sicher, dass sich die Kinder zum Ausdruck bringen können?

Die Fachkraft bezieht die Kinder durch gezieltes Nachfragen ein und versucht so, die Kinder zu aktivieren. Sie hat zudem einen Apfel und eine Birne in der Hand, womit sie das Lied auch durch Gegenstände unterstützt und so das Interesse der Kinder weckt. Zudem fordert sie dazu auf, die Früchte mit verschiedenen Wahrnehmungskanälen zu erkunden. Beim Tanz nimmt sie die Kinder in ihren Individualitäten wahr, sie hat das jüngste Kind auf dem Arm, während sie aber auch die beiden Jungen im linken Vordergrund im Blick behält, als sie nicht gleich mit ihrer Bewegung vom „Schlagen“ zum „Vertragen“ (im Lied) übergehen. Zudem bemerkt sie, dass ein Kind allein am Rand steht und bildet gemeinsam mit dem Kind auf dem Arm eine neue Dreiergruppe, um es mit einzubeziehen.

Inklusion:

- Wie ist das Handeln der Fachkraft unter inklusiven Aspekten einzuordnen?
- Was sind hinsichtlich einer inklusiven Bildung und Betreuung förderliche und hinderliche Momente in dieser Situation?
- Wie können solche und ähnliche Angebote gezielt zur Förderung von Inklusion eingesetzt werden? Wo liegen Stärken und wo Herausforderungen?

Der Weg, die Kinder über die verschiedenen Wahrnehmungskanäle einzubeziehen, respektiert zum einen die Verschiedenheit der Kinder und ihre möglicherweise unterschiedlichen Zugänge zu Lerninhalten, andererseits wird er auch der altersgemischten Gruppe gerecht. So kann jedes Kind nach seinen Möglichkeiten an der Situation partizipieren. Die Nutzung des Fingerspiels stellt zudem eine spielerische Form des Lernens dar, bei welcher Fantasie und Feinmotorik gefördert werden. Zusätzlich wird durch das mehrmalige Wiederholen des Liedes auch die Sprachentwicklung gefördert. Als niederschwelliges Angebot kann es für alle Altersgruppen und Kinder mit unterschiedlichen Voraussetzungen angewandt werden. Weiter wird durch ein solches Angebot auch die Gemeinschaft gestärkt und durch den Tanz auch die Interaktion der Kinder untereinander gefördert.

Szenenübersicht

Innerhalb des Videos wurden thematisch einige Kapitelmarken gesetzt, die entsprechend einzeln angewählt werden können:

1.	Sinnliche Erkundung der Früchte	00:13
2.	Gemeinsames Singen und Tanzen	01:34
3.	Jede*r sucht sich eine*n Tanzpartner*in	03:38
4.	Junge isoliert sich	04:01
5.	Fachkraft interveniert mit Vorschlägen	04:44

Handlungsfeld 2 – Arbeit mit Kindern

2.1 Inklusive Gestaltung Pädagogischer Angebote Malspiel

(Audio-)Visuelles Material	9 – Video: Malspiel (1) Tonspur 1: Originalton (2) Tonspur 2: Reflexion der Fachkraft
Keywords	Vorbereitete Umgebung Offene Arbeit Methode – Malspiel nach Arno Stern (2005) Ästhetische Bildung Umgang mit Bewertungen
Eckdaten	Städtische Einrichtung 1- bis 6-jährige Kinder Eine pädagogische Fachkraft

Zusammenfassung

Im Video ist der Kreativraum der Kita zu sehen. Hier gibt es eine vorbereitete Malwand (→ siehe Abbildung 4) und einen Tisch mit Farben, an welchem die Kinder dem Malspiel nachgehen können. Beim Malspiel nach Arno Stern (2005) handelt es sich um eine konkrete Methode mit festgelegten Regeln, auch für die pädagogische Fachkraft.

Hintergrund

Das Malspiel nach Arno Stern (2005) ist eine besondere Form der kreativen Auseinandersetzung mit Farben. Die Kita hat sich bewusst für den Einsatz dieser Methode entschieden. Dabei gibt es eine vorbereitete Umgebung. Auf einem Tisch stehen Farben nach Farbkreis sortiert und offen bereit (→ siehe Abbildung 5). Für jeden Farbtopf gibt es einen dazugehörigen dicken und einen dünnen Pinsel. Das Malspiel folgt dabei festen Regeln, z. B. darf nur der Pinsel genutzt werden, der neben der jeweiligen Farbe liegt. Für eine neue Farbe muss ein neuer Pinsel genommen werden. Weiterhin werden die Farben nicht untereinander gemischt, sondern vermischen sich erst beim Malspiel auf dem Papier.



Abbildung 4: Vorbereitete Malwand



Abbildung 5: Tisch mit Farben

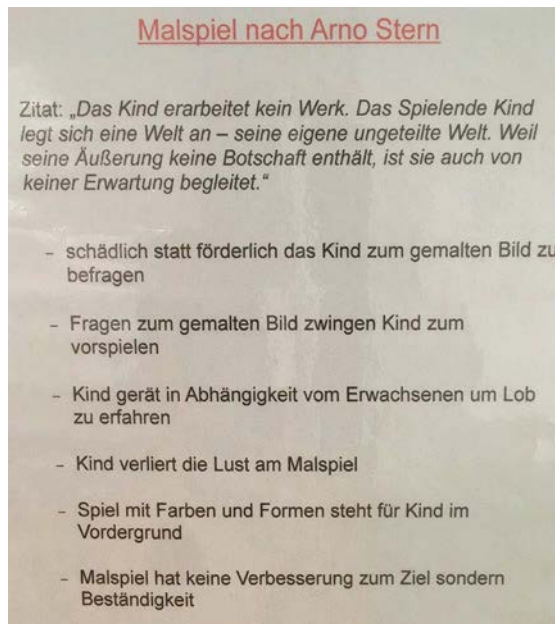


Abbildung 6: Regeln der Kita zum Malspiel

Die Idee ist, die eigene Spur, fernab von festgelegten Bildern, zu entdecken. Mit eigener Spur ist das gemeint, was spontan zum Ausdruck kommt und sich unbeeinflusst von äußeren Faktoren entfaltet. Eine vorbereitete Umgebung soll dabei unterstützen. Nach Arno Stern (2005) ist die Spur für keinen Empfänger bestimmt, sie hat keine Vermittlungsfunktion und soll durch die begleitende Person auch nicht als solche gedeutet werden. Demzufolge ist es auch nicht das Ziel, ein fertiges Bild zu produzieren, das dann gezeigt oder ausgestellt werden kann. Das Malspiel ist als Spiel zu begreifen.

Der Malort soll frei von Deutung und Wertung sein. Die Rolle der Fachkraft nimmt dabei einen besonderen Stellenwert ein, da sie zur Zurücknahme aufgefordert ist. Auch sie hat innerhalb des Malspiels feste Regeln zu befolgen, wie das Kind nicht zum Bild zu befragen, es nicht zu loben oder zu verbessern. Sie hat vielmehr eine assistierende Funktion. Ihre Rolle ist es, alles bereit zu stellen, was das Kind braucht – neue Blätter aufzuhängen, Farben aufzufüllen etc. Damit auch alle anderen Erwachsenen (z. B. Eltern) die Intention des Malspiels verstehen, hängen die Regeln für alle sichtbar im Malraum der Kita (→ siehe Abbildung 6).

Situationsbeschreibung

Die Szene findet am Vormittag statt. Im Raum befinden sich mehrere Kinder. Der Fokus liegt auf einem Jungen im Vordergrund, der an der vorbereiteten Malwand malt. Hier hängt bereits ein Bild, das er begonnen hat. Er geht zum Tisch mit den Farben, nimmt den blauen Pinsel und malt damit Linien auf sein Bild. Anschließend nimmt er den grünen Pinsel und malt weiter an einem Regenbogen. Das wiederholt er mit mehreren Farben. Als er fertig ist, schreibt er seinen Namen auf einen Zettel und klebt ihn an sein Bild. Die Fachkraft hängt das Bild anschließend nach oben zum Trocknen.

In einer nächsten Szene beginnt ein älterer Junge ein Bild zu malen. Er folgt demselben Prinzip. Jeder Pinsel wird in die dazugehörige Farbe getaucht und danach wieder an seinen Platz zurückgelegt. Auch die beiden weiteren Kinder folgen diesen Malregeln. Die Kinder signalisieren, wenn sie fertig sind. Im Anschluss werden die Blätter von der Fachkraft zum Trocknen nach oben gehängt.

Mögliche Einbindung des Materials in eine Lehrveranstaltung

Das Video kann zum einen mit der Originaltonspur gezeigt werden, andererseits kann das Video mit der Reflexion der Fachkraft Verwendung finden. Das Material eignet sich, um exemplarisch die Eignung von Methoden und Konzepten für eine inklusive Arbeit zu reflektieren und kann durch weitere Methoden/Konzepte ergänzt werden, die dann ebenfalls einer Reflexion unterzogen werden können. Ferner ließe sich der Umgang mit Bewertungen in der inklusiven Arbeit diskutieren. Folgende Fragen können für die Analyse und Reflexion der Videos genutzt werden.

Methode – Malspiel nach Arno Stern (2005):

- Welche pädagogischen Anliegen können mit diesem Angebot verfolgt werden?
- Welche Lernprozesse werden durch ein solches Angebot angesprochen?

Ziel ist es, sich losgelöst von fertigen Bildern und Vorstellungen frei der Spur auf dem Papier hinzugeben. Es geht nicht darum, ein fertiges Bild oder Abbild zu produzieren, sondern sich auf dem Papier mit Farben auszutoben, zu spielen und sich ganz der Situation und den eigenen inneren Impulsen hinzugeben. Somit soll das Malspiel etwas Befreiendes haben. Dadurch kann die Unabhängigkeit der individuellen Entfaltung gestärkt und die Kreativität sowie die ästhetische Persönlichkeitsentwicklung gefördert werden.

Inklusion:

- Wie ist das Handeln der Fachkraft unter inklusiven Aspekten einzuordnen?
- Was sind hinsichtlich einer inklusiven Bildung und Betreuung förderliche und hinderliche Momente in dieser Situation?
- Was sind die Potenziale eines Angebots rund um das Thema Kreativität für eine inklusive Pädagogik?
- Wie können solche und ähnliche Angebote gezielt zur Förderung von Inklusion eingesetzt werden? Wo liegen Stärken und wo Herausforderungen?

Durch die spezielle Konzeption des Angebots ist es jedem Kind, unabhängig von Begabungen, Fähigkeiten oder Niveaustufen des Malens, möglich, sich in ein solches Angebot einzubringen. Eine externe Bewertung der eigenen Entfaltung ist von vornherein ausgeschlossen und so beginnen die Kinder, zum Selbstzweck zu malen und nicht, um Erwartungen zu erfüllen. Insbesondere können die Kinder davon profitieren, die bisher keinen Zugang zum Malen hatten, weil sie durch die Vorstellungen Erwachsener oder eigene Vorstellungen an einer freien Entfaltung gehindert wurden – das Malspiel ist von vornherein explizit nicht darauf angelegt, etwas Gegenständliches zu reproduzieren. So haben auch solche Kinder die Chance, sich neue Fähigkeiten und Räume der Kreativität zu erschließen. Entscheidend ist hierbei die Verantwortung der Fachkraft, jegliche Deutungen und Wertungen zu vermeiden, um die Entfaltung der Kinder nicht zu behindern. Exemplarisch ist die folgende Situation, in der die Fachkraft auf die Erzählung des Kindes darüber, was es gemalt hat, entgegnet (siehe Minute 16:01): „Ich habe gesehen, was du gemalt hast.“ So schafft sie es, einen wertfreien und doch anerkennenden Raum zu öffnen, indem sie dem Kind mitteilt, dass sie es wahrgenommen hat. Weiter fördert ein solcher Malort auch das gemeinsame Erleben, da die Kinder zwar individuell an ihren Blättern malen, aber durch die Konzeption des Angebots dennoch aufeinander bezogen bleiben und das Malen gemeinsam erleben können.

Vorbereitete Umgebung:

- Welche Rolle spielt die vorbereitete Umgebung dieses Malraumes?
- In welchem Ausmaß können sich die Kinder als selbstbestimmt, sozial eingebunden und kompetent erleben?
- Welche Rolle nimmt die Fachkraft hier ein? Wie geht die Fachkraft in dieser Situation genau vor?
- Welche weiteren Konzepte von vorbereiteten Umgebungen kennen Sie? Wie sind diese unter inklusiven Gesichtspunkten einzuordnen?

An diesem Beispiel sieht man, dass nicht immer eine aktive Handlung einen inklusiven Moment hervorbringen muss. Die vorbereitete Umgebung, die hier exemplarisch am Malort dargestellt wird, bietet den Kindern den Raum, selbstbestimmt wirksam werden zu können, ohne dass sie um Hilfe bitten müssen. So wird selbstorganisiertes, eigenverantwortliches Lernen ermöglicht. Es wird deutlich, wie der Raum wirkt, ohne dass die Fachkraft in eine direkte Interaktion treten muss. Dennoch wird sie pädagogisch wirksam, indem sie den Raum vorbereitet und den Kindern assistiert. Weitere Konzepte, in denen die vorbereitete Umgebung eine zentrale Rolle spielt, sind die Montessori-Pädagogik (2005) oder das Arbeitsatelier nach Freinet (1979). Zudem kann hier auch das Konzept nach Hengstenberg (→ siehe hierzu Handlungsfeld 2.1 – *Hengstenbergeraum I*, S. 104) hinzugezogen werden. Diese können im Rahmen eines Reflexionsgesprächs zum Thema Vorbereitete Umgebung ebenfalls vorgestellt und diskutiert werden.

Szenenübersicht

Innerhalb des Videos wurden thematisch einige Kapitelmarken gesetzt, die entsprechend einzeln angewählt werden können:

1.	Kind 1 ist kreativ	00:00
2.	Fertigstellung & Aufhängen Bild 1	03:14
3.	Kind 2 wird kreativ	03:37
4.	Kind 3 wird kreativ	06:16
5.	Kind 4 begibt sich in den Atelier-Bereich & wird kreativ	08:50
6.	Aufhängen Bild Kind 3	13:39
7.	Bildbesprechung zwischen Kind 4 & Fachkraft	16:01
8.	Kind 3 wird erneut kreativ	17:05

Weiterführende Literatur

Czech, K. (o. J.). Stern-Methode – Der Malort Arno Sterns und das Ausdrucksmalen. http://www.integrale-kunstpaedagogik.de/assets/ikp_kpm_stern-methode.pdf

Sandmann, Z. (2012). Wie man Kinderbilder nicht betrachten soll. ZS.

Stern, A. (2005). Das Malspiel und die Natürliche Spur – Malort, Malspiel und die Formulation. Drachen.

Walder, E. & Zschokke, B. (2006). Sehreise – In Kindern Malfreude wecken. Haupt Verlag.

Arno Stern – Offizielle Website: <https://arnostern.com>

Atelierarbeit nach Freinet (1979):

Freinet, C. (1979). Die moderne französische Schule. Schöningh.

Freinet, C., Boencke, H. & Hennig, C. (1987). Pädagogische Texte mit Beispielen aus der praktischen Arbeit nach Freinet. Rowohlt.

Klein, L. (1993). Damit Kinder eigene Wege gehen können. <https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/paedagogische-ansaezte/moderne-paedagogische-ansaezte/401>

Reich, K. (Hrsg.) (2003). Methodenpool – Arbeitsatelier. <http://methodenpool.uni-koeln.de/download/atelierarbeit.pdf>

Montessori und vorbereitete Umgebung:

Montessori, M. (2005). Grundlagen meiner Pädagogik. Quelle & Meyer.

Oswald, P., Schulz-Benesch, G. & Ludwig, H. (2008). Grundgedanken der Montessori-Pädagogik: Quellentexte und Praxisberichte. Herder.

Reggio-Pädagogik:

Dreier, A. (2004). Raum als Dritter Erzieher. In S. Lingenauber (Hrsg.), Handlexikon der Reggio-Pädagogik (S. 135–141). Projekt.

Knauf, T. (o. J.). Bildungsräume für Kinder von 0 bis 6 – Der Raum als „dritter Erzieher“. <https://kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/raumgestaltung/innenraeume/2076>

Knauf, T. (2005). Reggio-Pädagogik: kind- und bildungsorientiert. <https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/paedagogische-ansaeetze/moderne-paedagogische-ansaeetze/1138>

Knauf, T. (2017). Reggio-Pädagogik. https://www.kita-fachtexte.de/uploads/media/KiTaFT_Knauf_2017_Reggio-Paedagogik_01.pdf

Bewegungskonzept nach Hengstenberg:

Fuchs, P. M. (2018). Hengstenberg Spiel- und Bewegungspädagogik. Herder.

Traxler, K. (2006). Das Bewegungskonzept Elfriede Hengstenbergs: Die innere Aufrichtung des Kindes aus eigenem Antrieb. Arbor.

Unfallkasse Sachsen-Anhalt & Basisgemeinde Prenzlauer Berg (Hrsg.) (o. J.). Entfaltung à la Hengstenberg: Die Bedeutung des Freien Spiels für das innere und äußere Gleichgewicht. https://www.ukst.de/dateien/hengstenberg_ukst.pdf

Handlungsfeld 2 – Arbeit mit Kindern

2.1 Inklusive Gestaltung Pädagogischer Angebote Bauernhof

(Audio-)Visuelles Material	10 – Video: Bauernhof (1) Tonspur 1: Originalton (2) Tonspur 2: Reflexion der Fachkraft
Keywords	Gestaltung pädagogischer Angebote Ästhetische Bildung Natur & Umwelt Einbindung der Kinder Herstellung gemeinsamer Interaktionen
Eckdaten	Ländliche Einrichtung 1- bis 2-jährige Kinder Eine pädagogische Fachkraft

Zusammenfassung

Das Video zeigt ein Angebot der Kita mit einer Gruppe von vier Kindern im Alter von ein bis zwei Jahren und einer Fachkraft. Das Angebot besteht darin, gemeinsam einen Bauernhof zu malen. Dazu werden ein auf dem Boden ausgelegtes großes Papier und Wachsmalstifte verwendet.

Hintergrund

In dieser Kita werden alle Angebote entlang der Wünsche und Interessen der Kinder gestaltet. Dazu werden die Kinder in ihrem freien Spiel beobachtet, ihre Themen und Interessen systematisch dokumentiert und in einem Monatsplan verarbeitet. Dabei wird auch beachtet, dass die Themen Berührungspunkte zu den verschiedenen Bildungsbereichen finden (→ siehe hierzu Handlungsfeld 2.3 – *Lotuspläne*, S. 155). Da die Kinder sich in der letzten Zeit vermehrt für das Thema Tiere interessierten, wurde es durch die Fachkraft aufgegriffen. Bereits im Morgenkreis (→ siehe hierzu Handlungsfeld 4.2 – *Morgenkreis*, S. 267) wurde das Lied „Bauer Klaus“ gesungen, das die Kinder thematisch auf das Angebot einstimmen und vorbereiten sollte. Das Lied beinhaltet, verschiedene Tiergeräusche nachzumachen.

Situationsbeschreibung

Die Szene findet am Vormittag im Gruppenraum der Kinder von ein bis zwei Jahren statt. Es sind vier Kinder aus der Gruppe, die aus insgesamt acht Kindern besteht, und eine Fachkraft in der Sequenz anwesend. Auf dem Boden liegt ein großer Bogen Papier. Hier haben die anderen vier Kinder der Gruppe bereits gemalt. Die Fachkraft ist zunächst im Garten und fragt die Kinder, wer Lust hat, am Bauernhof mitzumalen. Dann kommen sie gemeinsam in den Raum und beginnen mit dem Malen. Die Fachkraft erläutert noch einmal das Thema Tiere auf dem Bauernhof. Sie versucht, die Kinder über Fragen zu animieren: „Was möchtest du malen? Was können wir noch malen?“ Dabei spricht sie die Kinder auch einzeln und mit Namen an. Nach einiger Zeit ist ein Mädchen fertig und die Fachkraft fragt, ob sie das Bild aufhängen möchte. Andere Kinder signalisieren, dass sie noch malen möchten. Diese Situation wiederholt sich. Entscheidet sich die Gruppe weiter zu malen, fangen auch die Kinder

wieder an zu malen, die zuvor schon aufgehört hatten. Die Kinder räumen teilweise auch die Stifte ein und wieder aus. In einer Situation räumt ein Junge die Stifte sogar ganz weg, was zu Unmut bei einem Mädchen führt, das noch weiter malen möchte. Hier scheint es Unklarheiten zwischen den Kindern zu geben. Die Fachkraft beendet dann das Angebot, indem sie anbietet, noch eine Überschrift „Unser Bauernhof“ auf das Blatt zu schreiben und es dann im Gang gemeinsam mit den Kindern aufzuhängen. Dabei wirft ein Junge erneut die Stifte auf den Boden, die dann gemeinsam mit allen wieder eingesammelt werden. Die Sequenz endet damit, dass die Kinder gemeinsam in den Garten gehen.

Mögliche Einbindung des Materials in eine Lehrveranstaltung

Anhand dieser Videosequenz können verschiedene Fragen diskutiert und reflektiert sowie Bezüge zu einer inklusiven Gestaltung von Angeboten hergestellt werden. Einerseits kann das Video an sich gezeigt werden, andererseits auch mit der Reflexion der Fachkraft. Dabei können z. B. die Gestaltung des Angebots oder die Einbindung der Kinder in den Mittelpunkt gestellt werden. Hierzu lassen sich die folgenden Reflexionsfragen nutzen.

Gestaltung des Angebots:

- Welche pädagogischen Anliegen können mit diesem Angebot verfolgt werden?
- Welche kindlichen Lernprozesse werden durch ein solches Angebot angesprochen?
- In welchem Rahmen kann eine solche Situation entstehen? Was ist hinsichtlich der Planung und Gestaltung zu beachten?
- Wie fordert die Fachkraft die Kinder zum eigenständigen Denken heraus oder regt die Kinder dazu an, ihre Beobachtungen und Erfahrungen auszudrücken?

Das Angebot wurde entlang der Fragen und Themen der Kinder entwickelt. Dabei stand das Thema Tiere im Mittelpunkt, was dann in dem Angebot Wir malen einen Bauernhof aufgegriffen wurde. Dafür nutzt die Fachkraft großformatiges Papier, das auf dem Boden liegt, und Wachsmalstifte, die die Kinder gut halten können. Die Kinder können sich frei auf dem Blatt bewegen und dahin malen, wo sie möchten. Die Fachkraft versucht, die Kinder durch Nachfragen und direkte Ansprache einzubeziehen und zum eigenständigen Denken anzuregen. Sie fragt die Kinder, welches Tier sie malen möchten, und fragt anschließend, was dieses Tier alles hat, sodass die Kinder unabhängig von ihren sprachlichen Fähigkeiten zur Kommunikation angeregt werden und auch im Rahmen ihrer Möglichkeiten antworten. Dabei spricht sie die Kinder auch einzeln mit Namen an, sodass jedes Kind die Chance erhält, sich zum Ausdruck zu bringen.

Einbindung der Kinder:

- Welche Möglichkeiten gibt es für die Kinder, das Angebot mitzugestalten, welche weiteren Möglichkeiten hätte es gegeben?
- Wie bezieht die Fachkraft die Perspektiven der Kinder ein? Auf welche Vorerfahrungen greifen die Kinder zurück? Wie hat die Fachkraft die Vorerfahrungen der Kinder einbezogen?
- Wodurch weckt die Fachkraft die Neugier der Kinder? Wie regt die Fachkraft die einzelnen Kinder an?

Die Kinder sind schon bei der Planung des Angebots eingebunden, da es sich direkt auf ihre Fragen und Interessen bezieht. So können die Kinder ihre eigenen Themen und Interessen im Angebot wiederfinden. Im Interview berichtet die Fachkraft, dass die Kinder zuvor gefragt wurden, ob sie am Angebot teilnehmen möchten, sie aber dennoch versucht hat, auch die Kinder zu motivieren, die zuerst nicht mochten, damit letztlich alle Kinder am Angebot teilnehmen. Bei der Durchführung stellt die Fachkraft den Kindern Fragen und nutzt Gelegenheiten, sie zur Kommunikation anzuregen. Bei der Beendigung des Angebots gibt es dann allerdings einige Unklarheiten. Die Fachkraft bezieht sich

zunächst nur auf ein Mädchen, doch die anderen Kinder signalisieren, dass sie noch malen möchten. Diesen Wunsch berücksichtigt die Fachkraft und die Kinder können noch weitermalen. Allerdings fragt sie mehrmals, ob sie das Bild jetzt aufhängen wollen, wo aber wieder deutlich wird, dass einige Kinder noch nicht fertig sind. Diesen unterschiedlichen Interessenslagen der Kinder versucht sie gerecht zu werden, wobei sie aber darauf bedacht ist, das gemeinsam begonnene Angebot auch gemeinsam zu beenden.

Inklusion:

- Wie gelingt es der Fachkraft die verschiedenen Interessen der Kinder zu verhandeln? Welche weiteren Möglichkeiten hätte sie gehabt?
- Was sind hinsichtlich einer inklusiven Bildung und Betreuung förderliche und hinderliche Momente in dieser Situation?
- Wie können solche und ähnliche Angebote gezielt zur Förderung von Inklusion eingesetzt werden? Wo liegen Stärken und wo Herausforderungen?

Da sich das Angebot auf die Lernbedürfnisse und Interessen der Kinder bezieht, hat es eine direkte Bedeutung für die Lebenswelt der Kinder. Das, was momentan für sie bedeutungsvoll und wichtig ist, wird aufgegriffen und in einem Angebot behandelt. Diese Art der Angebotsgestaltung ist unter inklusiven Gesichtspunkten als sehr gewinnbringend einzuordnen, da die Interessen der Kinder direkt aufgegriffen werden und sich die Fachkraft daran orientiert. Das Angebot hat einerseits eine Bedeutung für die kindliche Lebenswelt, andererseits wird es in der Gruppe durchgeführt und stärkt somit die gemeinsame Interaktion. Die Kinder erarbeiten sich gemeinsam etwas in der Gruppe, wobei jedes Kind das Tier malen kann, das es möchte. Sie überlegen aber auch gemeinsam, welche Tiere noch gemalt werden könnten. Neben dem fertigen Produkt steht der Erfahrungszuwachs für die Kinder im Fokus. Und doch ermöglicht es das fertige Produkt, dass das gemeinsam Erlebte festgehalten wird und die Kinder später darauf Bezug nehmen können. Das Papier, auf dem gemalt wird, liegt auf dem Boden, sodass auch Kinder, die noch nicht sicher stehen, daran teilnehmen können, weil sie sich setzen oder auf den Bauch legen können, um mitzumalen. So wird ermöglicht, dass alle Kinder am Angebot teilnehmen können. Jedes Kind kann sich hier entsprechend seinen Vorstellungen sichtbar einbringen.

Die Verhandlung darüber, wann das Angebot beendet ist, scheint Schwierigkeiten zu bereiten, da die Kinder hier unterschiedliche Interessen äußern. Dabei versucht die Fachkraft, diese Interessen zu berücksichtigen und den Kindern, die noch nicht fertig mit Malen sind, die Zeit zu geben, die sie brauchen. Allerdings entstehen durch ihr häufiges Nachfragen, ob denn das Bild jetzt aufgehängt werden kann, auch Unsicherheiten seitens der Kinder. Stifte werden ein- und wieder ausgeräumt, Kinder, die bereits aufgehört haben zu malen, beginnen wieder damit. Eine klare Positionierung der Fachkraft (bspw. „Wir beenden das Malen jetzt langsam“ oder „Wir warten noch, bis [Name des Kindes] fertig ist“) hätte eventuell mehr Ruhe in diese Situation bringen können. Es gelingt am Ende, die Situation, die gemeinsam begonnen wurde, auch gemeinsam zu beenden. Alle Kinder der Gruppe räumen zusammen auf und bringen das Bild in den Gang, wo sie ihr gemeinsames Werk aufhängen.

Szenenübersicht

Innerhalb des Videos wurden thematisch einige Kapitelmarken gesetzt, die entsprechend einzeln angewählt werden können:

1.	Krippenkinder können Bauernhoftiere malen	00:25
2.	Interaktion zwischen Fachkraft und Kindern	01:30
3.	Fachkraft möchte zusammenräumen	05:05
4.	Kind fordert Nähe von Fachkraft ein	06:08
5.	Kind zeigt kooperatives Verhalten	08:42
6.	Kind schüttet Stifte aus & werden aufgehoben	09:00
7.	Kinder räumen zusammen	09:27
8.	Beenden der Situation & Plakat wird aufgehängt	10:00

Handlungsfeld 2 – Arbeit mit Kindern

2.1 Inklusive Gestaltung Pädagogischer Angebote Portfolioarbeit

(Audio-)Visuelles Material	11 – Video: Portfolioarbeit (1) Tonspur 1: Originalton (2) Tonspur 2: Reflexion der Fachkraft
Keywords	Einbindung der Kinder Rolle der Fachkraft Portfolioarbeit
Eckdaten	Einrichtung in einer Kleinstadt 4- bis 6-jährige Kinder Eine pädagogische Fachkraft

Zusammenfassung

Das Video zeigt die Arbeit an den Portfolios der Kinder, welche hier als Angebot gestaltet ist – Kinder, die gern möchten, haben die Möglichkeit, ihr Portfolio zu bearbeiten. Zurzeit ist das Blatt „Das bin Ich“ an der Reihe. Die Fachkraft sitzt draußen im Garten der Kita an einem Tisch, der etwa vier bis fünf Kindern gleichzeitig Platz bietet. Während der Sequenz kommen immer wieder Kinder an den Tisch, bearbeiten ihr Portfolioblatt und gehen wieder, wenn sie fertig sind.

Hintergrund

Die Kita hat zur Portfolioarbeit ein festes Konzept, das innerhalb des Trägers für alle Kitas im Rahmen eines Qualitätsmanagements entwickelt wurde. Dafür nutzt sie verschiedene Vordrucke. Insgesamt bearbeiten die Kinder fünf Vordrucke im Jahr, die jedes Jahr wiederkehren (z. B. „Das bin Ich“ oder „Meine Familie“). So wird alle zwei Monate ein neues Blatt bearbeitet. Zusätzlich gibt es weitere Vordrucke für individuelle Erlebnisse der Kinder, für Lerngeschichten oder für Interviews, die mit den Kindern geführt werden. Zudem kann das Portfolio mit gemalten Bildern der Kinder ergänzt werden. Das Portfolio gehört den Kindern. Das bedeutet, dass die Kinder die Blätter selbst ausfüllen (das gilt nicht für Krippenkinder) und selbst entscheiden, was sie in ihren Ordner einheften möchten. Wollen andere das Portfolio anschauen oder Fachkräfte Blätter in das Portfolio einheften, muss das Kind zunächst gefragt werden. Im Krippenbereich füllen die zuständigen Fachkräfte anhand von Beobachtungen die Portfolioblätter aus und ergänzen diese mit Beiträgen der Kinder (Hand- und Fußabdrücke, gestaltete Bilder der Kinder etc.). Im Übergang in den Kitabereich werden die Kinder langsam an die selbstständige Portfolioarbeit herangeführt.

Situationsbeschreibung

Die Szene findet am Vormittag im Garten der Kita statt. An einem vorbereiteten Tisch sitzt die Fachkraft und bietet den Kindern ihre Zeit an, um ihnen bei der Gestaltung des Portfolios zu helfen. Im Verlauf des Videos füllen elf Kinder ihre Blätter aus, wobei etwa drei bis vier Kinder gleichzeitig am Tisch arbeiten. Weitere Kinder, die ebenfalls an ihrem Portfolio arbeiten wollen, stellen sich an und warten, bis ein Platz frei wird. Jedes Kind macht selbst ein Foto von sich mit der Kamera und malt anschließend ein Bild, wie es später einmal aussehen könnte. Dann schreiben die Kinder ihren Namen

und ihr Alter teilweise mithilfe der Fachkraft und überlegen, was sie einmal werden möchten, diese Zeile wird durch die Fachkraft geschrieben. Angaben zur Größe sollen später nach dem Messen ergänzt werden. Die Fachkraft hat dabei die Aufgabe, alle beteiligten Kinder zu unterstützen, wodurch es dazu kommt, dass mehrere Kinder gleichzeitig ihre Aufmerksamkeit fordern. Sie hilft dann zuerst einem Kind, bis es fertig ist, bevor sie ihre Aufmerksamkeit dem nächsten Kind zuwendet.

Mögliche Einbindung des Materials in eine Lehrveranstaltung

Es empfiehlt sich, das Video als Impuls zu nutzen, um über die Gestaltung der Portfolioarbeit ins Gespräch zu kommen. Insbesondere kann der Nutzen einer solchen durch die Kinder selbstbestimmten Portfolioarbeit in den Mittelpunkt gestellt werden. Dazu kann entweder das Video mit der Originaltonspur oder mit der Reflexion der Fachkraft genutzt werden. Zusätzlich können die Hintergrundinformationen zur Sequenz und allgemeine Fragen zur Situationsbeschreibung und -reflexion eingebunden werden.

Gestaltung der Portfolioarbeit:

- Wie wird die Portfolioarbeit hier gestaltet? Wie gelingt die konzeptionelle Einbindung der Portfolioarbeit?
- Welche Rolle nimmt die Fachkraft hier ein? Wie geht die Fachkraft in dieser Situation genau vor?
- In welchem Rahmen kann eine solche Situation entstehen? Was ist hinsichtlich der Planung und Gestaltung zu beachten?
- Welchen Zweck hat die Portfolioarbeit an sich?

In dieser Kita stellt das Portfolio mehr als nur eine Sammelmappe dar. Es dient dazu, ausgewählte Dokumente der Entwicklung der Kinder aufzubewahren. Zudem wird die Portfolioarbeit nicht nebenbei gemacht, sondern regelmäßig in den Kita-Alltag eingebunden. So kann es auch als Instrument für inklusive Momente gezielt genutzt werden. Die Kinder entscheiden selbst, was sie für wichtig genug halten, um es in ihr Portfolio zu schreiben oder zu heften. So werden die Kinder selbst Autor*innen ihres Portfolios und es wird zum Dokument der Selbstwirksamkeit des Kindes und zugleich als Instrument für Selbstbestimmung genutzt. Weiter kann sich jedes Kind am Angebot beteiligen, das gerade bereit ist, sich mit der Portfolioarbeit zu befassen. Zudem können die Kinder es nach ihren Wünschen und Fähigkeiten ausfüllen (bspw. die älteren Kinder können schon selbst ihren Namen schreiben), aber sich ggf. auch helfen lassen. Da sich die Fachkraft nur mit wenigen Kindern zusammensetzt, stellt die Zeit der Bearbeitung auch eine besondere Zeit dar, in der sich die Fachkraft ganz den einzelnen Kindern widmen kann. Hier ist zu überlegen, ob nicht eine kleinere Gruppe noch gewinnbringender für die Beziehungsqualität in der Situation sein kann. Außerdem ist die Arbeit mit einem Portfolio sehr ressourcenorientiert, nicht nur das Kind, auch die Fachkräfte und Eltern können durch vordruckte Vordrucke den Blick gezielt auf die Fähigkeiten des Kindes lenken. Zugleich bietet ein Portfolio auch Gesprächsanlässe und kann so beziehungsstiftend wirken, zwischen den Kindern oder in Interaktion zwischen Erwachsenen und Kindern.

So hat die Arbeit mit Portfolios eine Reihe von Potenzialen für:

Das Kind

- Reflexion und Nachvollzug der eigenen Entwicklung und von Veränderungen
- Auseinandersetzung mit der eigenen Person, dem eigenen Körper, Interessen und Fähigkeiten
- Erinnern – Auseinandersetzung mit Geschaffenem, Gelerntem und Erlebtem
- Zum Beziehungsaufbau zu anderen Kindern, sich gegenseitig kennenlernen, vergleichen und Unterschiede thematisieren
- Zum Beziehungsaufbau zu Erwachsenen, um etwas von sich zu zeigen, sich vorlesen zu lassen
- Selbsteinschätzung und Erkenntnis, wie etwas geschafft wurde
- Verantwortung für eigene Lernprozesse erkennen
- Entwicklung von Bedeutung, Stolz, Zuversicht und Selbstvertrauen

Die pädagogische Fachkraft in der Kita

- Fähigkeiten der einzelnen Kinder bewusster wahrnehmen und verfolgen
- Ausschöpfen von Ressourcen und Stärken
- Erkennen individueller Lernstrategien und -wege, Interessen und Themen
- Kennenlernen individueller Wünsche und Bedürfnisse
- Beziehungsarbeit zum Kind
- Gemeinsame Reflexion mit dem Kind
- Anregung des Kindes, sich mitzuteilen
- Reflexion und Planung der pädagogischen Arbeit
- Planungshilfe für die Entwicklungsgespräche mit Eltern

Die Eltern

- Einblick in die Entwicklung und das Lernen ihres Kindes
- Kennenlernen von Themen, Vorlieben, Sichtweisen und Ideen ihres Kindes
- Ressourcenorientierter Blick auf das Kind
- Dialog mit dem Kind und der pädagogischen Fachkraft

Inklusion:

- Was sind hinsichtlich einer inklusiven Bildung und Betreuung förderliche und hinderliche Momente in dieser Situation?
- Welche Rolle spielt die Portfolioarbeit insbesondere für den inklusiven Bereich?
- Wie können solche und ähnliche Angebote gezielt zur Förderung von Inklusion eingesetzt werden? Wo liegen Stärken und wo Herausforderungen?

Im Hinblick auf eine inklusive Begleitung und Betreuung birgt diese Gestaltung der Portfolioarbeit besondere Potenziale. Insbesondere spielt die Selbstbestimmung hier eine tragende Rolle. Das Kind kann selbstbestimmt entscheiden, ob und wann es an seinem Portfolio arbeiten und welche Inhalte es im Portfolio festhalten möchte. Dabei gestaltet das Kind das Portfolio nach seinen Wünschen und Fähigkeiten allein, kann aber gleichzeitig auf die Unterstützung der Fachkraft zurückgreifen. In der Kommunikation mit der Fachkraft bekommen die Kinder die Gelegenheit, sich mitzuteilen und sich mit dem Thema des Portfolioblattes zu befassen, was in dieser Sequenz bedeutet, dass die Kinder sich mit sich selbst, ihrem Körper und ihren Zukunftsvorstellungen auseinandersetzen. In diesem Beispiel gestalten die Kinder ihr Portfolio in einer Kleingruppe. So wird die Portfolioarbeit zu einem gemeinschaftlichen Anlass und stellt zugleich Gesprächsanlässe bereit. Hierdurch können sich die teilnehmenden Kinder auch als sozial eingebunden erleben.

Szenenübersicht

Innerhalb des Videos wurden thematisch einige Kapitelmarken gesetzt, die entsprechend einzeln angewählt werden können:

- | | | |
|----|---|-------|
| 1. | Fachkraft hilft beim Selbstportrait | 01:50 |
| 2. | Besprechen des Portfolioblatts mit einem Kind | 03:20 |
| 3. | Fachkraft füllt mit Kind Portfolioblatt aus | 04:45 |
| 4. | Gemeinsame Erstellung der Portfolios vieler Kinder | 06:20 |
| 5. | Interaktion Fachkraft und Kind – Anspitzer benutzen | 14:20 |
| 6. | Weiteres Ausfüllen der Portfolios und Beenden der Situation | 15:45 |

Weiterführende Literatur

Bostelmann, A. (2007). So gelingen Portfolios in Kita und Kindergarten. Verlag an der Ruhr.

Die Senatorin für Arbeit, Frauen, Gesundheit, Jugend und Soziales (Hrsg.) (2010). Bremer Individuelle Lern- und Entwicklungsdokumentation (2. Aufl.). Freie Hansestadt Bremen.

Fthenakis, W. E., Daut, M., Eitel, A., Schmitt, A. & Wendell, A. (2009). Natur-Wissen schaffen (Bd. 6): Portfolios im Elementarbereich. Bildungsverlag EINS.

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (Hrsg.) (2004). Bildung sichtbar machen: Von der Dokumentation zum Bildungsbuch. verlag das netz.

Sarnowsky-Bresnik, P. (2017). Portfolioarbeit heute: Impulse zum individuellen Dokumentieren. <https://www.nifbe.de/component/themensammlung?view=item&id=734:%20portfolioarbeit-heute&catid=57>

Handlungsfeld 2 – Arbeit mit Kindern

2.1 Inklusive Gestaltung Pädagogischer Angebote Tiergestützte Pädagogik mit Hund

(Audio-)Visuelles Material	12 – Video: Tiergestützte Pädagogik mit Hund (1) Tonspur 1: Originalton (2) Tonspur 2: Reflexion der Fachkraft
Keywords	Tiergestützte Pädagogik Einbindung der Kinder Herstellung gemeinsamer Interaktionen
Eckdaten	Städtische Einrichtung 3- bis 5-jährige Kinder Eine pädagogische Fachkraft

Zusammenfassung

Die Sequenz zeigt ein Angebot mit einem Besuchshund in einer Kita, die mit tiergestützter Pädagogik arbeitet. Dafür haben sich die fünf Kinder, die Fachkraft und der Hund gemeinsam im Bewegungsraum zusammengefunden. Bis auf ein Kind gehören alle Kinder zu einer Gruppe. Zwei der Kinder haben eine Kostenanerkennung für Leistungen der Eingliederungshilfe.

Hintergrund

Die gezeigte Kita arbeitet seit 2014 mit dem Hund in der Kita. Dafür hat eine Heilpädagogin ihre Hündin ausbilden lassen. Da diese allerdings schon etwas älter ist, lässt sie gerade auch ihren zweiten Hund ausbilden. Tara, die Hündin, die im Video zu sehen ist, ist ein Besuchshund, während Bruno, der andere Hund der Fachkraft, zum Servicehund ausgebildet wird. Diese Differenzierung ist je nach Zielstellung des Angebots zu beachten. Das tiergestützte Angebot stellt keine Therapie oder Förderung im eigentlichen Sinne dar. Somit handelt es sich hierbei auch nicht um ein Angebot, welches nur den Kindern mit Kostenanerkennung zur Verfügung steht, sondern es wird gemeinsam von allen Kindern genutzt. Bevor das Angebot in der Kita initiiert wurde, gab es Informationsveranstaltungen für die Eltern und mit den Kindern wurden intensiv Regeln im Umgang mit Hunden erarbeitet. Die Fachkraft bringt einmal pro Woche einen ihrer Hunde mit in die Kita und jede Woche ist eine andere Gruppe an der Reihe, die das tiergestützte Angebot wahrnehmen kann. Hier arbeitet sie nur mit einem Teil der Gruppe, um den Hund nicht zu überfordern. Zudem achtet sie bei erneuter Arbeit mit einer Gruppe darauf, dass sie jeweils andere Kinder auswählt, damit jedes Kind an diesem Angebot partizipieren kann. Nach der Hundestunde wählt sie meist eine größere Anzahl Kinder aus der Gruppe aus, die in der Woche an der Reihe ist, und sie gehen noch gemeinsam in den Park. Hier können die Kinder abwechselnd Hundeführer*in sein. Im Anschluss werden die Aktivitäten der Kinder mit dem Hund in einem Besuchshundeprotokoll festgehalten. Das dient einerseits der Planung und Vorbereitung für die nächsten Stunden, andererseits auch der individuellen Entwicklungsdokumentation der einzelnen Kinder.

Die hier gezeigte Sequenz hat folgenden Hintergrund: Der Hund war eine Weile nicht mehr in der Kita. Ein längerer Abstand zwischen den Besuchszeiten kann sowohl beim Hund als auch bei den Kindern Berührungängste aufbauen, weshalb diese Sequenz als Wiederannäherungsstunde zu verstehen ist.

Situationsbeschreibung

Die Szene findet am Vormittag im Bewegungsraum der Kita statt. Die Kinder stellen sich zuerst kurz vor und die Fachkraft gibt eine Einführung zum grundsätzlichen Ablauf einer Stunde mit dem Hund. Dann wollen die Kinder schauen, ob Tara heute gesund ist. Dazu holen sie einen Spielzeug-Arztkoffer, in dem sich ein Stethoskop, ein Reflexhammer, eine Spritze und anderes Material befinden. Die Kinder können den Hund nun abwechselnd untersuchen, indem sie den Herzschlag abhören. Dabei ist jedes Kind einmal an der Reihe. Im Anschluss betrachten sie Taras Fell, sie bürsten es, fühlen es und vergleichen es mit ihren eigenen Haaren. Dann beschließen sie, noch einmal das Reifenspiel durchzuführen (das hatte die Gruppe zu Beginn des Tages schon einmal gemacht). Auch hierbei haben alle Kinder eine Aufgabe, manche Kinder halten die Reifen fest, ein Mädchen darf Tara vor die Reifen führen. Im Anschluss wollen die Kinder noch ein Versteckspiel spielen. Hierzu verstecken sie ein Säckchen mit einem Leckerli, während der Hund vor der Tür wartet und im Anschluss muss der Hund das Säckchen suchen. Zum Abschluss darf jedes Kind dem Hund ein Leckerli geben und sich verabschieden, außerdem erhält jedes der Kinder wahlweise einen Aufkleber oder Stempel für die Teilnahme an der Hundestunde. Während zwei der Kinder das Angebot bereits verlassen haben, helfen die anderen drei noch beim Aufräumen und bringen dem Hund Wasser.

Mögliche Einbindung des Materials in eine Lehrveranstaltung

Anhand dieser Videosequenz können verschiedene Fragen diskutiert und reflektiert sowie Bezüge zu einer inklusiven Gestaltung von Angeboten hergestellt werden. Dabei können z. B. die Einbindung der Kinder, Peer-Interaktionen sowie die Rolle der Fachkraft in den Mittelpunkt gestellt werden. Hierzu lassen sich die folgenden Reflexionsfragen nutzen.

Einbindung der Kinder:

- Welche Möglichkeiten gibt es für die Kinder, das Angebot mitzugestalten, welche weiteren Möglichkeiten hätte es gegeben?
- Wie bezieht die Fachkraft die Perspektiven der Kinder ein? Auf welche Vorerfahrungen greifen die Kinder zurück? Wie bezieht die Fachkraft die Vorerfahrungen der Kinder ein?
- Wie stark lassen sich die Kinder auf die Situation ein? Welche Interessen/Ziele haben die Kinder in dieser Situation und wie können Sie das feststellen?

Die Fachkraft nutzt die Situation zunächst dazu, um mit den Kindern ins Gespräch zu kommen. Da Tara eine Weile nicht in der Kita war, gibt die Fachkraft eine kurze Einführung zum grundsätzlichen Ablauf. Bei den anschließend durchgeführten Übungen kann jedes Kind mitmachen und jedes Kind ist einmal an der Reihe. Dabei können die Kinder sich dem Hund so nähern, wie es für sie angenehm ist. Es wird niemand gedrängt. In der Sequenz ist zu sehen, dass die Kinder sowohl allein mit dem Hund interagieren als auch in der Gruppe (bspw. beim Bürsten oder beim Spiel). Zudem können die Kinder Wünsche äußern.

Herstellung gemeinsamer Interaktionen:

- Wie wird hier Raum für eine gemeinsame Interaktion geschaffen?
- In welchem Ausmaß können sich die Kinder als selbstbestimmt, sozial eingebunden und kompetent erleben? Welche Kinder sind stark eingebunden, welche nehmen eine eher passive Rolle ein oder sind isoliert?
- Wie agieren die Kinder untereinander? Welche Kooperationen finden unter den Kindern statt und wie unterstützen sich die Kinder gegenseitig?
- Wie ist die Atmosphäre im Laufe der Sequenz innerhalb der gemeinsamen Interaktion? Wie kommt diese zustande? Welche interessanten Punkte gibt es?

Insgesamt ist die Atmosphäre in der Situation sehr ruhig und entspannt. Die Kinder sind aufmerksam bei der Sache und achten auf den Hund, aber auch auf die anderen Kinder in ihrer Umgebung. Sie wissen, dass sie im Beisein des Hundes nicht laut sein und keine hektischen Bewegungen machen sollen und auch nicht streiten o. ä. dürfen. Das führt dazu, dass sich die Kinder in der gesamten Situation sehr achtsam verhalten und ruhig abwarten, bis sie an der Reihe sind. Die Kinder interagieren die meiste Zeit als Gruppe mit dem Hund. Der Hund wird somit zum Gegenstand der gemeinsamen Interaktion, indem sie ihn als Team untersuchen und bürsten. Hierbei kann sich jedes Kind einbringen.

Inklusion:

- Wie ist das Handeln der Fachkraft unter inklusiven Aspekten einzuordnen?
- Was sind die Potenziale eines Angebots rund um das Thema Interaktionen mit Tieren für eine inklusive Pädagogik?
- Wie können solche und ähnliche Angebote gezielt zur Förderung von Inklusion eingesetzt werden? Wo liegen Stärken und wo Herausforderungen?

Ein solches tiergestütztes Angebot kann für die inklusive Pädagogik vielfältige Zwecke erfüllen. Zunächst lernen die Kinder den verantwortungsvollen Umgang mit Tieren kennen, müssen sich aber in Rücksichtnahme auf das Tier auch untereinander achtsam und verantwortungsvoll verhalten und können so gemeinsam in der Gruppe ihre sozialen Kompetenzen ausbauen. Zudem geht es darum, sich etwas zuzutrauen, indem sie ein Tier an sich herankommen lassen. Dabei können sich die Kinder auch gegenseitig unterstützen. Sich etwas zu trauen und darauf vom Hund eine Resonanz zu erfahren, wirkt hier positiv und die Kinder bekommen so die Gelegenheit, sich als kompetent und selbstwirksam zu erleben. Jedes Kind entscheidet dabei selbst, wie weit es gehen möchte und was es sich zutraut, was es mag oder nicht mag.

Zudem kann die tiergestützte Pädagogik für verschiedene andere Entwicklungsbereiche hilfreich sein. So können neben dem Selbstwert auch die sprachliche und motorische Entwicklung unterstützt werden. Eine besondere Form stellt die tiergestützte Arbeit mit schwerstmehrfachbehinderten Kindern dar. Hier wirkt die Berührung des Tieres vor allem als basale Stimulation, das Fell, die raue Zunge des Tieres oder die kalte, nasse Nase sprechen verschiedene Sinne an. Hierbei hat die Kita schon sehr gute Erfahrungen gemacht und so Kinder dazu bewegt, sich zu äußern, die vorher keine oder kaum kommunikative Signale von sich gegeben haben. Auch die körpermotorischen Erfahrungen innerhalb des Angebots beinhalten Entwicklungseffekte, wie Kontrolle der Laufwege und Bewegungsradien, um den Hund nicht zu verletzen, oder das Ausloten des persönlichen Raumes, den der Hund benötigt. Zusätzlich verlangt etwa die adäquate Intensität des Berührens, Streichelns oder Bürstens ein besonderes Maß an Konzentrationsfähigkeit und taktilem Feingefühl.

Szenenübersicht

Innerhalb des Videos wurden thematisch einige Kapitelmarken gesetzt, die entsprechend einzeln angewählt werden können:

1.	Vorstellungsrunde mit Hund Tara	00:00
2.	Halstuch signalisiert Tara Beginn des Angebots	00:24
3.	Gruppeninteraktion 1 – Tara wird untersucht	01:11
4.	Gruppeninteraktion 2 – Tara wird „schick gemacht“	04:10
5.	Gruppeninteraktion 3 – Tara wird durch Ringe geleitet	06:26
6.	Gruppeninteraktion 4 – Tara sucht Leckerli	09:30
7.	Tara verabschieden & Halstuch entfernen	11:27
8.	Kindern wird Teilnahme an Hundestunde zertifiziert	12:09

Weiterführende Literatur

Beci, V., Lüdenbach, J. & Schumann, P. (2018). Ein Hund in unserer Kita: Durch tiergestützte Pädagogik in Kindergruppen das Verantwortungs- und Selbstwertgefühl stärken. Ökotoxia.

Jablonowski, K. & Köse, C. (2012). Co-Pädagoge Hund: Kynopädagogik: Lernbegleiter auf vier Pfoten. Kohl.

Koneczny, M. (2017). Hunde im Kindergarten: Ein Tierbesuchsprojekt nicht nur für Vorschulkinder – Praktische Anleitung zur tiergestützten Arbeit. Borgmann Media.

Olbrich, E. & Otterstedt, C. (2003). Menschen brauchen Tiere. Kosmos.

Otterstedt, C. (2001). Tiere als therapeutische Begleiter. Kosmos.

Handlungsfeld 2 – Arbeit mit Kindern

2.1 Inklusive Gestaltung Pädagogischer Angebote Aquarium

(Audio-)Visuelles Material	13 – Video 1: Aquarium mit originaler Tonspur 14 – Video 2: Aquarium mit Reflexion kurz 15 – Video 3: Aquarium mit Reflexion lang
Keywords	Natur & Umwelt Gestaltung pädagogischer Angebote Einbindung der Kinder
Eckdaten	Ländliche Einrichtung 5- bis 6-jährige Kinder Zwei pädagogische Fachkräfte

Zusammenfassung

Die Sequenz zeigt ein naturwissenschaftliches Angebot der Kita. Das Thema kreist rund um die Frage der Kinder: „Leben eigentlich nur Fische im Meer?“ In der Sequenz wird ein Aquarium gebaut und verschiedene Meerestiere werden innerhalb des Aquariums dort platziert, wo sie leben. Es sind zehn Kinder und zwei Fachkräfte im Bastelraum anwesend.

Hintergrund

Das Projekt Aquarium wurde durch die Fachkraft im Rahmen einer naturwissenschaftlichen Weiterbildung entwickelt und mit den Kindern bereits durchgeführt. Für die Abschlussprüfung hat sie die einzelnen Meerestiere als Anschauungsmaterial mitgenommen und nun soll auf Wunsch der Kinder das Aquarium wiederaufgebaut werden. Generell ist zu sagen, dass in dieser Kita alle Angebote nach Kinderwünschen gestaltet werden. Dazu werden die Themen und Interessen der Kinder systematisch dokumentiert und in einem Monatsplan verarbeitet. Dabei wird auch beachtet, dass die Themen Berührungspunkte zu den verschiedenen Bildungsbereichen haben (→ siehe hierzu Handlungsfeld 2.3 – *Lotuspläne*, S. 155).

Situationsbeschreibung

Die Szene findet am Vormittag im Bastelraum der Kita statt. Zehn Kinder und zwei Fachkräfte sind in dem Raum. Die Fachkräfte haben bereits das Aquarium aufgestellt und vorbereitet, die Kinder haben in der Zwischenzeit in den Büchern nachgeschaut und ihr Wissen zu den Meerestieren aufgefrischt. Nun binden sie gemeinsam Fäden an die Tiere. Dann bringen die Kinder nacheinander die Tiere zur Fachkraft und sie bindet sie im Aquarium fest. Dabei fragt sie die Kinder, in welcher Tiefe das Tier jeweils lebt. Die Kinder, die fertig sind, beginnen parallel dazu, ein Bild zu malen. Dabei beziehen sie sich ebenfalls auf Tiere, die unter Wasser leben. Später führen die Kinder Gespräche darüber, wie die Meerestiere aussehen, und über die Farben im Meer. Ein Kind entwickelt eine Idee zum Malen, welche später am Nachmittag noch einmal aufgegriffen werden soll. Die Kinder, die ihr Bild fertig gemalt haben, gehen in den Garten, um vor dem Mittagessen noch etwas draußen zu spielen. Die anderen Kinder haben die Möglichkeit, ihr Bild noch fertig zu malen. So löst sich das Angebot langsam auf.

Mögliche Einbindung der Videos in eine Lehrveranstaltung

Das Video kann mit der originalen Tonspur gezeigt werden, dabei kann zur Ergänzung auch eine kürzere Variante des Videos mit der Reflexion der Fachkraft gezeigt werden. Die zweite Variante des Reflexionsvideos zeigt das Video in voller Länge und ist mit der Reflexion der Fachkraft untermalt. Anhand dieser Videosequenz können verschiedene Fragen diskutiert und reflektiert werden. Dabei können z. B. die Gestaltung des Angebots oder die Einbindung der Kinder in den Mittelpunkt gestellt sowie Bezüge zu einer inklusiven Gestaltung von Angeboten hergestellt werden. Hierzu lassen sich die folgenden Reflexionsfragen nutzen.

Gestaltung des Angebots:

- Welche pädagogischen Anliegen können mit diesem Angebot verfolgt werden?
- Welche kindlichen Lernprozesse werden durch ein solches Angebot angesprochen?
- Wie fordert die Fachkraft die Kinder zum eigenständigen Denken heraus oder regt die Kinder dazu an, ihre Beobachtungen und Erfahrungen auszudrücken?

Das Angebot wurde entlang der Fragen und Themen der Kinder entwickelt. Die Ausgangsfrage der Kinder war, ob im Meer eigentlich nur Fische leben. Durch ein Angebot, das die Fachkräfte gestaltet haben, wurden die Kinder dazu angeregt, dieser Frage selbst auf den Grund zu gehen. So haben sie anhand von Büchern recherchiert, welche Tiere außer Fischen noch im Meer leben, und haben dabei festgestellt, dass diese Tiere in unterschiedlichen Meerestiefen zu finden sind. Daraus ist das Projekt Aquarium entstanden, in dem die Kinder ihr neu erworbenes Wissen zur Anwendung bringen und präsentieren können. Durch diese pädagogische Herangehensweise wird das selbstgesteuerte und forschende Lernen der Kinder unterstützt und somit die Neugier und Lernbereitschaft der Kinder gefördert. Das Angebot folgt dabei den Erkenntnisprozessen der Kinder und formt sich entlang dieser aus. Da es sich hier um ein naturwissenschaftliches Angebot handelt, lernen die Kinder darüber hinaus etwas über andere Lebensräume, die Tiere im Meer, aber auch zu mathematischen Kenntnissen wie Raum-Lage-Beziehungen.

Einbindung der Kinder:

- Welche Möglichkeiten gab es für die Kinder, das Angebot mitzugestalten, welche weiteren Möglichkeiten hätte es gegeben?
- Wie bezieht die Fachkraft die Perspektiven der Kinder ein? Auf welche Vorerfahrungen greifen die Kinder zurück? Wie hat die Fachkraft die Vorerfahrungen der Kinder einbezogen?
- Wodurch weckt die Fachkraft die Neugier der Kinder? Wie regt die Fachkraft die einzelnen Kinder an?

Die Kinder sind schon bei der Planung des Angebots eingebunden, da es sich direkt auf ihre Fragen und Interessen bezieht. So können die Kinder ihren eigenen Fragen auf den Grund gehen und forschend lernen. Bei der Durchführung der Bastelarbeiten am Aquarium, die nur einen Ausschnitt des Angebots darstellen, stellt die Fachkraft den Kindern W-Fragen und nutzt Gelegenheiten, um mit ihnen ins Gespräch zu kommen. So haben die Kinder die Möglichkeit, ihre Erfahrungen und ihr neu erworbenes Wissen anzuwenden. Bei Unklarheiten, in welcher Tiefe das entsprechende Tier nun lebt, bittet sie die Kinder, noch einmal ins Buch zu schauen. Sie gibt die Antworten nicht vor, sondern ermutigt die Kinder, selbstständig nach der Lösung zu suchen. Die Kinder können auch innerhalb des Angebots ihre Aktivitäten frei wählen. Einige beginnen, ein Bild zu malen, wobei sie sich selbstständig um die nötigen Materialien kümmern und die Fachkräfte eher eine assistierende Funktion haben, die es den Kindern ermöglicht, ihre Intentionen umzusetzen. Auch die Beendigung

des Angebots ist fließend. So können Kinder, die noch malen möchten, in Ruhe ihr Bild fertig malen, während andere Kinder schon nach draußen gehen. Dadurch wird den Kindern ermöglicht, in ihrer individuellen Zeit zu malen.

Inklusion:

- Wie ist das Handeln der Fachkraft unter inklusiven Aspekten einzuordnen?
- Was sind hinsichtlich einer inklusiven Bildung und Betreuung förderliche und hinderliche Momente in dieser Situation?
- Wie können solche und ähnliche Angebote gezielt zur Förderung von Inklusion eingesetzt werden? Wo liegen Stärken und wo Herausforderungen?

Da sich das Angebot auf die Lernbedürfnisse und Interessen der Kinder bezieht, hat es direkte Bedeutung für die Lebenswelt der Kinder. Das was momentan für sie bedeutungsvoll und wichtig ist, wird aufgegriffen und in einem Angebot erforscht und behandelt. Diese Art von Projektarbeit ist unter inklusiven Gesichtspunkten als sehr gewinnbringend einzuordnen, da die Interessen der Kinder direkt aufgegriffen werden und sich die Fachkraft daran orientiert. Projektarbeit ermöglicht so einerseits, dass Angebote eine Bedeutung für die kindliche Lebenswelt haben, andererseits ermöglicht sie aber auch die Arbeit in Gruppen und stärkt somit zudem die gemeinsame Interaktion. Die Kinder erarbeiten sich gemeinsam etwas in der Gruppe. Auch bei der direkten Umsetzung geht es darum, dass die Kinder sich selbstständig Wissen aneignen und dieses artikulieren, es werden keine fertigen Antworten vorgegeben. So entsteht der Eindruck, dass nicht das fertige Produkt im Vordergrund steht, sondern der Erfahrungszuwachs für die Kinder. Und doch ermöglicht es das fertige Produkt, dass das erworbene Wissen festgehalten wird und die Kinder später darauf Bezug nehmen können. Ein solches Angebot gestattet es auch Kindern mit unterschiedlichen Voraussetzungen, daran teilzunehmen. Da die Kinder einzeln ihre Tiere zum Aquarium bringen, hat die Fachkraft die Möglichkeit, auf jedes Kind individuell einzugehen und ihr Handeln ggf. anzupassen, wenn ein Kind Unterstützung benötigen sollte. Wenn jedes Tier gemeinsam mit der gesamten Gruppe platziert werden würde, bestünde die Gefahr, dass einzelne Kinder nicht berücksichtigt würden. Durch dieses Setting hat jedes Kind die Möglichkeit am Angebot zu partizipieren.

Szenenübersicht

Innerhalb des Videos mit originaler Tonspur wurden thematisch einige Kapitelmarken gesetzt, die entsprechend einzeln angewählt werden können:

1.	Interaktion zwischen Fachkraft und Kindern	00:00
2.	Fische werden gebastelt/Aquarium wird betrachtet	01:18
3.	Aquarium wird inspiziert	04:46
4.	Gebastelte Fische werden eingehängt	08:30
5.	Fachkraft bindet Kind mit ein	11:38
6.	Kinder malen	13:37
7.	Kind erzählt Fachkraft von seinem Bild	18:54
8.	Interaktion zwischen Fachkraft und Kindern	19:48

Weiterführende Literatur

Fthenakis, W. E., Wendell, A., Eitel, A., Daut, M. & Schmitt, A. (2013). Natur-Wissen schaffen (Bd. 3). Frühe naturwissenschaftliche Bildung. Westermann.

Kalff, M. & Hergesell, J. (2019). Lernabenteuer Naturwissenschaften. Herder.

Lück, G. (2018). Handbuch naturwissenschaftliche Bildung in der Kita. Herder.

Handlungsfeld 2 – Arbeit mit Kindern

2.1 Inklusive Gestaltung Pädagogischer Angebote Vom Acker auf den Teller

(Audio-)Visuelles Material	16 – Video: Vom Acker auf den Teller (1) Tonspur 1: Originalton (2) Tonspur 2: Reflexion der Fachkraft
Keywords	Einbindung der Kinder Rolle der Fachkraft Natur & Umwelt Ernährung Lebenspraktische Fähigkeiten
Eckdaten	Ländliche Einrichtung 4- bis 6-jährige Kinder und Hortkinder Eine pädagogische Fachkraft

Zusammenfassung

Das Video zeigt ein Angebot der Kinderküche. Die Gruppe, bestehend aus sieben Kindern und einer pädagogischen Fachkraft, wollen zusammen einen Stachelbeerkuchen für eine Geburtstagsfeier in der Kita backen. Dazu ernten sie zunächst die Stachelbeeren von den eigenen Sträuchern, verarbeiten diese dann gemeinsam in der Kinderküche und backen den Kuchen.

Hintergrund

Die Kita nutzt das Programm Gemüse Ackerdemie. Sie verfügt über ein großes Gemüsebeet (→ siehe Abbildung 7), Obstbäume und -sträucher, sodass verschiedene Obst- und Gemüsesorten von der Kita selbst angebaut werden. Dabei werden die gärtnerischen Aufgaben mit den Kindern gemeinsam durchgeführt (vom Umgraben, Säen und Pflanzen, Unkrautzupfen bis zum Ernten). Die Ernte wird gemeinsam in der Kinderküche verarbeitet und gemeinsam mit allen Kindern der Kita gegessen. In der Kinderküche wird jeden Dienstag gemeinsam gebacken. Nachspeisen und Salate werden ebenfalls mit den Kindern selbst zubereitet.



Abbildung 7: Gemüsebeet

Situationsbeschreibung

Die Szene findet am Vormittag statt. Ziel der Situation ist das gemeinsame Backen eines Kuchens für eine am Nachmittag anstehende Geburtstagsfeier im Kindergarten. Die Gruppe, bestehend aus sieben Kindern unterschiedlichen Alters und einer Fachkraft, kommt gemeinsam auf dem Hof bei den Stachelbeersträuchern zusammen, um Beeren zu pflücken. Nachdem die Fachkraft den Kindern erklärt hat, worauf beim Pflücken zu achten ist, beginnen sie. Ein Junge aus dem Krippenbereich kommt hinzu und unterstützt beim Pflücken. Im weiteren Verlauf entdecken die Kinder auch verschiedene Tiere.

In der Küche waschen sich die Kinder die Hände und ziehen Schürzen an. Ein Teil der Kinder wäscht dann die Stachelbeeren, andere Kinder bereiten die Bleche vor. Die Fachkraft erklärt anschließend, wie die Eier getrennt werden, dann übernehmen fünf Kinder diese Aufgabe, während die anderen beiden Zucker und Mehl abwägen. Zucker und Eigelb werden mit dem Mixer verrührt, hierbei wechseln sich die Kinder ab. Anschließend werden Mehl und Backpulver hinzugefügt. Die Kinder mixen wieder und die Fachkraft fügt Milch hinzu. Als der Teig fertig ist, verteilt ihn die Fachkraft gleichmäßig auf die Bleche und die Kinder breiten ihn aus. Dann werden die Stachelbeeren von den Kindern auf dem Teig verteilt. Die Fachkraft gibt den Kindern dabei immer wieder Hinweise. Als die Kuchen fertig zum Backen sind, erklärt die Fachkraft den weiteren Verlauf. Dann räumen die Kinder gemeinsam auf.

Mögliche Einbindung des Materials in eine Lehrveranstaltung

Das Video kann zum einen genutzt werden, um die pädagogische Situation zu analysieren. Hier lassen sich Fragen nach der Einbindung der Kinder oder des Handelns der Fachkraft unter inklusiven Aspekten näher beleuchten. Zum anderen eignet sich der Prozess Vom Acker auf den Teller dazu, Fragen nach Ernährung, Vermittlung lebenspraktischer Fähigkeiten oder auch Fragen nach der Bedeutung eines solchen Angebots im Allgemeinen und im Spezifischen mit Blick auf Inklusion zu reflektieren. Es kann sowohl mit der Originaltonspur als auch mit der Tonspur Reflexion angesehen werden. Folgende Fragen können für die Analyse und Reflexion der Videos genutzt werden.

Einbindung der Kinder:

- Wie stark lassen sich die Kinder auf die Situation ein? Welche Interessen/Ziele haben die Kinder in dieser Situation und wie kann das festgestellt werden?
- Wie agieren die Kinder untereinander? Welche Kooperationen finden unter den Kindern statt und wie unterstützen sich die Kinder gegenseitig?
- Wie bezieht die Fachkraft die Perspektiven der Kinder ein? Auf welche Vorerfahrungen greifen die Kinder zurück? Wie hat die Fachkraft die Vorerfahrungen der Kinder einbezogen?
- Welche Möglichkeiten zur Mitgestaltung des Angebots hätte es noch gegeben?
- Wie wird hier Raum für eine gemeinsame Interaktion geschaffen? In welchem Ausmaß können sich die Kinder als selbstbestimmt, sozial eingebunden und kompetent erleben?

Beim Pflücken bilden sich schnell zwei Gruppen, wobei die Jungen gemeinsam an einen Strauch gehen und die Mädchen an den vorderen Sträuchern bleiben. Die Kinder haben Spaß am Pflücken der Stachelbeeren, das äußern sie auch. Die Kinder nutzen die Situation, um über eigene Erfahrungen zu sprechen und erzählen von eigenen Stachelbeersträuchern, an denen die Beeren aber grün sind. Zudem beginnt ein Mädchen zu erzählen, was sie aus Beerenobst hergestellt hat. Die Fachkraft nimmt darauf Bezug, indem sie auch die anderen Kinder fragt, was aus Stachelbeeren alles hergestellt werden kann. Ein Junge aus dem Krippenbereich kommt hinzu. Die Fachkraft spricht ihn an und lädt ihn zum Pflücken ein. Er wird auch durch die Gruppe mit in das Geschehen eingebunden. Je nach Zielstellung hätte es bei der Einbindung der Kinder allerdings noch Potenziale gegeben. So fragt die Fachkraft z. B. zum Beginn der Szene zwar das Wissen der Kinder ab, der Erzählimpuls eines Mädchens, dass es auch Stachelbeeren mit Stacheln gibt, wird allerdings durch eine neue Frage unterbrochen. In dieser Sequenz stand allerdings die Herstellung eines Produktes mit Fokus auf lebenspraktische Fähigkeiten im Vordergrund.

Beim Backen kommen alle Kinder zusammen. Die Fachkraft fragt die Kinder, was zu tun ist und welche Zutaten benötigt werden, sodass die Kinder auf eigene Wissensbestände zurückgreifen und diese in die Situation einbringen können. Zudem lässt die Fachkraft die Hortkinder ihre Zahlenkenntnisse einbringen, indem die Zutaten für drei Kuchen errechnet werden sollen. Das ist nicht nur eine Anknüpfung an bestehendes Wissen der Kinder, sondern auch Vermittlung lebenspraktischer Fähigkeiten. Jedes der Kinder bekommt Aufgaben übertragen, sodass ihnen etwas zugetraut wird und jedes Kind die Gelegenheit hat, sich als kompetent zu erleben. Kinder, die gerade nicht beschäftigt sind, werden mit eingebunden und bekommen durch die Fachkraft eine Aufgabe übertragen.

Handeln der Fachkraft:

- Welche Rolle nimmt die Fachkraft hier ein? Wie geht die Fachkraft in dieser Situation genau vor?
- Wie wird diese Situation als Bildungsanlass genutzt?
- Wie fordert die Fachkraft die Kinder zum eigenständigen Denken heraus oder regt die Kinder dazu an, ihre Beobachtungen und Erfahrungen auszudrücken?
- Wie hat die Fachkraft die einzelnen Kinder im Blick? Wie reagiert die Fachkraft auf einzelne Kinder? Gibt es Parallelen, Unterschiede, Benachteiligungen, Auffälligkeiten etc.?
- Wie ist das Handeln der Fachkraft unter inklusiven Aspekten einzuordnen?
- Was sind inklusionsfördernde und -hinderliche Momente in dieser Situation?

Beim Pflücken der Stachelbeeren hilft die Fachkraft gleichberechtigt mit. Die gemeinsame Aktivität in einer Alltagssituation schafft die Gelegenheit, dass Gespräche zwischen ihr und den Kindern entstehen. Hier versucht die Fachkraft, auch die anderen Kinder in die Gespräche einzubinden, indem sie Fragen stellt oder Fragen von Kindern an andere Kinder zurückgibt. Bei Erzählungen der Kinder stellt sie auch Rückfragen. So wird ein Raum für eine gemeinsame Interaktion geschaffen. Durch die Frage, was man aus Stachelbeeren noch alles machen kann, regt sie zudem die Kreativität und das eigenständige Denken der Kinder an. Zudem nutzt sie die Situation als Anlass, um für Verschiedenheit zu sensibilisieren, z. B. als die Kinder feststellen, dass es auch andersfarbige Stachelbeeren gibt, oder dass die Beeren verschieden aussehen, greift sie das auf. Die Art der Fragestellung bezieht sich zumeist auf die Abfrage von Wissensbeständen der Kinder. Durch gezielte Nachfragen hinsichtlich der Erfahrungsschilderungen der Kinder hätte die Fachkraft die Perspektive der Kinder noch mehr einbeziehen können. Allerdings ist ihre Zielstellung eine andere. In dieser Situation steht die Herstellung eines gemeinsamen Produktes als Gruppe im Vordergrund, dadurch geraten individuelle Einwürfe der Kinder in den Hintergrund. Dies lässt sich gut im Hinblick auf das Spannungsfeld Individualität vs. Gemeinschaft diskutieren.

In der Küche findet sich eine vorbereitete Umgebung vor, in der Schüsseln, Zutaten, Bleche und Geräte schon bereitstehen. Auch hier gibt die Fachkraft nicht den Ablauf und die Antworten vor, sondern stellt Fragen an die Kinder, sodass sie dazu angehalten sind, selbst über die Situation nachzudenken. Im gesamten Backprozess gibt sie den Kindern Hinweise. Bei komplizierteren Tätigkeiten, wie dem Trennen von Eiern, zeigt sie diese den Kindern einmal, anschließend können sich die Kinder aber selbst daran ausprobieren. Den Teig verteilt die Fachkraft selbst auf die Bleche, während die Kinder nur das Backpapier halten. Hier hätte sie die Kinder noch stärker in die Aktivität einbinden können. Insgesamt stellt die Fachkraft häufig Fragen und nutzt das, um die Aufmerksamkeit der Kinder zu fokussieren, aber auch um sie einzubeziehen. Allerdings beziehen sich die Fragen meist auf Wissensbestände und wirken eher funktional, als dass es darum geht, die Erfahrungen der Kinder zu erfragen und zu berücksichtigen. Eine solche Situation hätte auch genutzt werden können, um den Kindern die Möglichkeit zu geben, sich individuell zum Ausdruck zu bringen und auf ihre Lebenswelt Bezug zu nehmen, doch das hängt von der Zielstellung der Situation ab.

Angebot Acker-Kita und Kinderküche:

- Welche Zwecke können mit den Angeboten Acker-Kita und Kinderküche verfolgt werden?
- Welche Lernprozesse werden durch solche Angebote angesprochen? Wie kann ein solches Angebot als Bildungsanlass genutzt werden?

Im Angebot Acker-Kita und Kinderküche können die Kinder erleben, wie Lebensmittel entstehen. Sie können den Prozess von der Aussaat und Pflanzung über die Beetpflege bis hin zur Ernte und Verarbeitung erleben und mitgestalten. Ein solches Angebot vermittelt eine Reihe lebenspraktischer Kompetenzen, sodass sich viele Möglichkeiten bieten, Situationen auf dem Acker oder in der Küche als Bildungsanlass zu nutzen (bspw. zu den Themen Gesunde Ernährung, Natur, Umwelt und Nachhaltigkeit, Bewegung und Motorik).

Inklusion:

- Was sind die Potenziale eines Angebots rund um das Thema Ernährung für eine inklusive Pädagogik?
- Wie können solche Angebote gezielt zur Förderung von Inklusion eingesetzt werden? Wo liegen Stärken und wo Herausforderungen?

Jedes Kind kann sich in ein solches Angebot einbringen. Da sowohl die Tätigkeiten auf dem Acker als auch in der Küche sehr vielfältig sind, können auch unterschiedliche Niveaustufen berücksichtigt werden. Beispielsweise können schon die Kleinsten beim Unkraut zupfen behilflich sein, während ältere Kinder körperliche Aufgaben, wie Umgraben, übernehmen können. Auch in der Küche können die verschiedenen Altersstufen und Fähigkeiten der Kinder berücksichtigt werden. Wie im Video zu sehen ist, können Kinder, die bereits rechnen können, addieren, während Kinder, die die Zahlsymbole schon lesen können, die Zutaten abwiegen. Indem ihnen auch kompliziertere Aufgaben, wie im Video das Trennen der Eier, zugetraut werden, gibt es aber auch Anlässe, neue Fähigkeiten dazu zu lernen. So können sich alle Kinder gemeinsam, jedes nach seinen Fähigkeiten, in eine solche Situation einbringen. Am Ende entsteht ein fertiges Produkt. Ein solches gemeinsames Erleben, zusammen etwas zu schaffen, kann das Gemeinschaftsgefühl stärken und den sozialen Zusammenhalt der Kinder fördern. Das Spannungsfeld Individualität vs. Gemeinschaft, welches im Rahmen von Inklusion häufig diskutiert wird, kann anhand dieser Situation ebenfalls reflektiert werden.

Szenenübersicht

Innerhalb des Videos wurden thematisch einige Kapitelmarken gesetzt, die entsprechend einzeln angewählt werden können:

1. Junge aus einer anderen Gruppe partizipiert	02:21
2. Das Backen beginnt	03:48
3. Eier teilen	05:03
4. Der Teig wird hergestellt	08:20
5. Der Kuchen wird finalisiert	10:14

Weiterführende Literatur

Gemüse Ackerdemie. (2021). Acker-Kita. <https://www.gemueseackerdemie.de>

Steenbock, B., Pischke, C. R., Schönbach, J., Pöttgen, S. & Brand, T. (2015). Wie wirksam sind ernährungs- und bewegungsbezogene primärpräventive Interventionen im Setting Kita?. Bundesgesundheitsblatt – Gesundheitsforschung – Gesundheitsschutz, 58(6), 609–619.

Handlungsfeld 2 – Arbeit mit Kindern

2.1 Inklusive Gestaltung Pädagogischer Angebote Sport

(Audio-)Visuelles Material	17 – Video: Sport
Keywords	Sport und Bewegung Gestaltung pädagogischer Angebote Einbindung der Kinder Rolle der Fachkraft
Eckdaten	Einrichtung in einer Kleinstadt 4- bis 6-jährige Kinder Eine pädagogische Fachkraft

Zusammenfassung

Das Video zeigt ein Sportangebot in einer Kita. Anwesend sind eine pädagogische Fachkraft und zehn Kinder. Die Sportstunde ist in drei Phasen geteilt: eine Aufwärmphase, einen Hindernisparcours, den die Kinder durchlaufen, und zuletzt Sportspiele. Diese sind nicht mehr Teil der Videosequenz (→ siehe hierzu Handlungsfeld 2.2 – *Bewegungsspiel*, S. [130](#)).

Hintergrund

Die Kita verfügt über einen Sport- und Bewegungsraum, der mit verschiedenen Geräten und Hilfsmitteln ausgestattet ist. Es gibt Matten, Bänke, Sprossenelemente, Hocker, ein Trampolin, große Softbausteine u. v. m. Der große offene Raum kann verschieden genutzt werden. Er wird zugleich auch für Feste in der Kita und für die Chorprobe benutzt. Durch flexibles Mobiliar kann er für unterschiedliche Zwecke umgebaut werden.

Situationsbeschreibung

Die Szene findet am Vormittag statt. Die Gruppe kommt im Sportraum zusammen und die Kinder bereiten sich auf die Sportstunde vor. Einige haben sich bereits umgezogen, andere sind noch dabei. Die Kinder beginnen bis zehn zu zählen, danach ertönt ein Gong, was das Zeichen dafür ist, dass sich die Kinder in einer Reihe aufstellen, um mit einem „Sport frei“, das gemeinsam gerufen wird, die Sportstunde zu beginnen. Dann beginnt das Aufwärmen. Die Kinder laufen umher, während die Fachkraft auf eine Handtrommel schlägt. Das Rennen wird zwischenzeitlich für verschiedene Sportübungen unterbrochen (bspw. Kniebeugen). Dabei werden die Kinder gefragt, welche Übungen sie gern machen möchten, und die Kinder bringen Vorschläge ein, die dann durch die Gruppe gemeinsam umgesetzt werden. Im Anschluss baut die Gruppe einen Parcours auf. Die Fachkraft sagt, dass heute die Jungen an der Reihe sind, und fragt diese einzeln, was sie gern in den Parcours einbauen wollen. Jeder der Jungen bekommt die Möglichkeit, etwas in den Parcours einzubringen. Anschließend probieren die Kinder den Parcours aus, alle Kinder sind der Reihe nach dran. Sie wiederholen den Parcours mehrmals, dabei findet jedes Kind eigene Wege, den Parcours zu durchlaufen und sie probieren verschiedene Wege aus, um die Hindernisse zu überwinden. Nach der letzten Runde räumen die Kinder gemeinsam auf und spielen anschließend noch zwei Sportspiele (→ siehe hierzu Handlungsfeld 2.2 – *Bewegungsspiel*, S. [130](#)).

Mögliche Einbindung des Materials in eine Lehrveranstaltung

Anhand dieser Videosequenz können verschiedene Fragen diskutiert und reflektiert werden. Dabei können z. B. die Gestaltung eines Sportangebots, die Einbindung der Kinder oder das Handeln der Fachkraft unter inklusiven Gesichtspunkten in den Mittelpunkt gestellt werden. Hierzu lassen sich die folgenden Reflexionsfragen nutzen.

Gestaltung eines Sportangebots:

- Welche Zwecke können mit der Gestaltung eines Sportangebots verfolgt werden?
- Welche Angebote stellt der Raum bereit? Welche Lernprozesse werden durch diesen Raum angesprochen?
- Wie wird hier Raum für eine gemeinsame Interaktion geschaffen? In welchem Ausmaß können sich die Kinder in dieser Situation als selbstbestimmt, sozial eingebunden und kompetent erleben?

Kinder lernen durch Bewegung ihren eigenen Körper und die Umgebung kennen. Gezielte Sportangebote können dazu genutzt werden, bewegungsorientiertes Lernen zu unterstützen und zusätzlich gesundheits- und entwicklungsfördernd sein. Daneben können Sportangebote noch andere Kompetenzen unterstützen: Regelverständnis, Gemeinschaftsgefühl und soziales Lernen sind hier nur einige Punkte. Dafür ist eine räumliche Gegebenheit förderlich, die zu verschiedenen Bewegungen anregt, ausreichend Platz bietet und durch verschiedene dargebotene Materialien zum Ausprobieren anregt.

Einbindung der Kinder:

- Welche Möglichkeiten gab es für die Kinder, das Angebot mitzugestalten, welche weiteren Möglichkeiten hätte es gegeben?
- Wie stark lassen sich die Kinder auf die Situation ein? Welche Interessen/Ziele haben die Kinder in dieser Situation und wie können Sie das feststellen?
- Wie agieren die Kinder untereinander? Welche Kooperationen finden unter den Kindern statt und wie unterstützen sich die Kinder gegenseitig?

Die Fachkraft fragt die Wünsche der Kinder zum Bewegungsangebot ab und bezieht ihre Vorschläge in die Gestaltung des Angebots ein. Bei allen Übungen ist die gesamte Gruppe mit einbezogen, sodass im gesamten Verlauf die Sportstunde als ein gemeinsam gestaltetes Angebot fungiert. Die Kinder entscheiden darüber, welche Übungen beim Aufwärmen durchgeführt werden, bauen gemeinsam einen Parcours auf und durchlaufen ihn auch gemeinsam. Dabei hat jedes Kind die Möglichkeit, sich entsprechend seiner Fähigkeiten einzubringen, was u. a. dadurch sichtbar wird, dass der Parcours durch die Kinder auf unterschiedliche Weise durchlaufen wird.

Handeln der Fachkraft:

- Welche Rolle nimmt die Fachkraft hier ein? Wie geht die Fachkraft in dieser Situation genau vor?
- Wie bezieht die Fachkraft die Perspektiven der Kinder ein?
- Wie hat die Fachkraft die einzelnen Kinder im Blick? Wie reagiert die Fachkraft auf einzelne Kinder? Gibt es Parallelen, Unterschiede, Benachteiligungen, Auffälligkeiten etc.?

Die Fachkraft hat in dieser Sequenz eine eher moderierende Rolle. Sie gibt dem Angebot eine Struktur innerhalb derer die Kinder aber die Möglichkeit haben, ihre eigenen Interessen und Ideen einzubringen, sodass sie das Angebot aktiv mitgestalten können. Die Fachkraft gibt, wenn nötig Hilfestellungen, lässt aber den Kindern Raum, um sich selbst auszuprobieren. Das wird u. a. dadurch sichtbar, dass die Kinder den Parcours auf verschiedene Weise durchlaufen, ohne dass diese Möglichkeiten bewertet oder diese Unterschiede thematisiert werden. Die Kinder gehen sehr selbstverständlich und spielerisch mit den aufgebauten Elementen um – es scheint kein richtiges und falsches Durchlaufen des Parcours

zu geben. Vielmehr werden durch die Kinder gesetzte Impulse von den nachfolgenden Kindern aufgegriffen, die dann ebenfalls die Elemente auf eine neue Weise überqueren.

Inklusion:

- Was sind hinsichtlich einer inklusiven Bildung und Betreuung förderliche und hinderliche Momente in dieser Situation?
- Welche Bedeutung hat die Nutzung der Geschlechterkategorie für den Umgang mit Diversität und inklusives Handeln in dieser Situation und im Allgemeinen?
- Was sind die Potenziale eines Sportangebots für eine inklusive Pädagogik?
- Wie können Sportangebote gezielt zur Förderung von Inklusion eingesetzt werden? Wo liegen Stärken und wo Herausforderungen?

Ein Sportangebot bietet eine Vielzahl an Möglichkeiten, um inklusionsfördernd zu wirken. In dieser Situation steht zunächst die Freude an der Bewegung an erster Stelle. Dabei haben die Kinder die Möglichkeit, mit ihrem Körper zu experimentieren und können ihre Ideen und Wünsche umsetzen. So wird jedem Kind die Möglichkeit gegeben, sich entsprechend seinen Fähigkeiten einzubringen und die Elemente gemäß den eigenen Voraussetzungen und Ideen zu nutzen. Dieser kreative Umgang wird durch die Fachkraft nicht kommentiert und bewertet. Die Kinder nutzen diese unterschiedlichen Umgangsweisen, um sich anregen zu lassen und ebenfalls verschiedene Bewegungen auszuprobieren. Die Kinder sammeln Selbstwirksamkeitserfahrungen, weil ihnen durch die Fachkraft die Möglichkeit gegeben wird, ihr eigenes Sportangebot zu gestalten und mitzubestimmen. Dabei wird jedes Kind (beim Parcoursbau sind in dieser Sequenz die Jungen an der Reihe) auch direkt gefragt, sodass auch ruhige Kinder die Möglichkeit haben, ihre Wünsche zum Ausdruck zu bringen. Bei einem bloßen Abfragen von Wünschen an eine Kindergruppe besteht andernfalls die Gefahr, dass einzelne, eher zurückhaltende Kinder nicht gehört werden. Die direkte Ansprache umgeht diese Gefahr.

In diesem Beispiel wird die Geschlechterkategorie herangezogen, um zu bestimmen, welche Kinder den Parcours aufbauen dürfen. In diesem Beispiel sind die Jungen an der Reihe. Gender wird dabei als selbstverständliche und natürliche Kategorie genutzt, mit der Handlungsoptionen verbunden werden. Das wirft Fragen auf: Warum wird diese Kategorie genutzt und nicht eine andere? Was bedeutet das für inklusives Handeln und Umgang mit Diversität? So kann diese Situation exemplarisch dazu genutzt werden, um den Umgang mit anderen Heterogenitätsdimensionen im inklusiven Bereich zu diskutieren.

Szenenübersicht

Innerhalb des Videos wurden thematisch einige Kapitelmarken gesetzt, die entsprechend einzeln angewählt werden können:

1.	Begrüßung & Aufwärmen mit Bewegungsspiel	00:00
2.	Durchführung erste Aufwärmübungen	00:50
3.	Vorbereitung Hindernislaufen	04:10
4.	Kinder laufen Hindernisparcours	07:33
5.	Abbau	09:30

Weiterführende Literatur

Eichner, M. & Grünewald-Funk, D. (2019). Kita-Alltag gesundheitsfördernd gestalten: ganzheitlich und nachhaltig. B&G Bewegungstherapie und Gesundheitssport, 35(06), 315–318.

Müllner, Y. (o. J.). Bewegung ist Lernen, Lernen ist Bewegung. <https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/bildungsbereiche-erziehungsfelder/bewegungserziehung-psychomotorik/2344>

Sportjugend NRW im Landessportbund Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2005). Praktischer Ratgeber zur Bewegungserziehung im Kleinkind- und Vorschulalter. <http://www.sichere-kita.de/docs/pdf/bewegungserziehung.pdf>

Voss, A. (2019). Bewegung und Sport in der Kindheitspädagogik: Ein Handbuch. Kohlhammer.

Zimmer, R. (2014). Handbuch Bewegungserziehung – Grundlagen für Ausbildung und pädagogische Praxis. Herder.

Handlungsfeld 2 – Arbeit mit Kindern

2.1 Inklusive Gestaltung Pädagogischer Angebote Hengstenbergraum I

(Audio-)Visuelles Material	18 – Video: Hengstenbergraum (1) Tonspur 1: Originalton (2) Tonspur 2: Reflexion der Fachkraft
Keywords	Bewegung Pädagogische Konzepte Einbindung der Kinder Anpassung an die Bedarfe der Kinder Rolle der Fachkraft
Eckdaten	Städtische Kleinstadt 4- bis 6-jährige Kinder Eine pädagogische Fachkraft

Zusammenfassung

Das Video spielt in einer Kita, die über einen Bewegungsraum nach Hengstenberg (→ siehe hierzu Handlungsfeld 4.3 – *Hengstenbergraum II*, S. 289) verfügt. Anwesend sind eine pädagogische Fachkraft und drei bis fünf Kinder, die sich gemeinsam in dem Raum beschäftigen. Zunächst bauen die Kinder die Geräte auf, dann probieren sie sich an ihnen aus und zuletzt wird die Bewegungseinheit durch eine Entspannungsübung beendet. Diese ist nicht mehr Teil der Videosequenz (→ siehe hierzu Handlungsfeld 2.1 – *Entspannungsreise*, S. 108).

Hintergrund

Die Kita verfügt über einen Bewegungsraum nach Hengstenberg (1991), der mit verschiedenen Geräten ausgestattet ist. Die Hengstenberg-Geräte sind aus Holz. Es gibt bodennahe Kleingeräte, wie Kippelscheiben, Kippelhölzer bzw. -bretter, Kanthölzer, Holzbrettchen, Stangen und Leitern. Weiterhin gibt es Hocker, auf welchen Bretter und Stangen platziert werden können, große und kleine Stehleitern mit unterschiedlichen Sprossenabständen und eine Bogenleiter. Sie dienen zum Klettern, Balancieren, Krabbeln u. v. m. Alle Materialien sind miteinander kombinierbar. Die Arbeit mit den Materialien folgt festen Regeln, sowohl für die Kinder als auch für die Erwachsenen. Die Kinder wählen selbst aus, welche Materialien sie verwenden möchten und wie diese aufgebaut werden sollen. So werden sie zum selbstständigen Ausprobieren angeregt. Die Erwachsenen nehmen eine begleitende Rolle ein, nehmen Ideen der Kinder auf oder setzen Impulse, greifen aber nicht in das Spiel der Kinder ein, außer wenn sie durch die Kinder selbst um Hilfe gebeten werden. So sollen die Kinder nicht in ihrem Versuch ausgebremst werden, Hindernisse selbstständig zu überwinden oder eigene Lösungen zur Überwindung zu entwickeln. Die Kinder sollen auch nicht zu etwas gedrängt werden, was sie sich vielleicht noch nicht zutrauen. Für die Erwachsenen gilt es also, abzuwarten, welche Lösungen das Kind selbstständig findet und wie es eventuell auftretenden Schwierigkeiten begegnet. Beim Klettern auf höheren Elementen kann sich der Erwachsene in die Nähe stellen und dem Kind so Sicherheit signalisieren.

Auch für die Kinder gibt es feste Regeln im Raum. So dürfen nur fünf Kinder gleichzeitig in den Raum. Die Geräte werden nur barfuß und nur von einem Kind benutzt, die anderen Kinder müssen dann warten, bis dieses frei wird. Dabei darf nicht gedrängelt werden. Jedes Kind bekommt die Zeit, die es braucht, um das Hindernis zu überqueren. Zudem sollen die Kinder nur die Dinge tun, die sie sich selbst zutrauen.

Situationsbeschreibung

Die Szene findet am Vormittag statt. Die Gruppe kommt gemeinsam im Hengstenbergraum zusammen. Drei Kinder wollen sofort in diesen Raum, zwei andere Kinder wollen zunächst im Sportraum nebenan bleiben und da toben. Die pädagogische Fachkraft wiederholt gemeinsam mit den Kindern die Regeln, die im Hengstenbergraum gelten, und fragt auch, warum die Einhaltung dieser Regeln wichtig ist. Dann leitet die Fachkraft ein, dass die Kinder nun selbst aussuchen können, welche Geräte sie nutzen möchten, um etwas zusammenzubauen. Die Kinder suchen sich dann etwas aus. Die kleineren Elemente stellen sie sich selbst zurecht, bei den größeren Elementen hilft die Fachkraft, fragt die Kinder aber, an welche Stelle sie platziert werden sollen. Dabei wird auf die Sicherheit der Kinder (Abstand zur Wand) geachtet. Dann beginnen die Kinder, auf den Geräten zu turnen. Die anderen beiden Kinder kommen im Laufe der Sequenz dazu. Es gibt verschiedene Situationen, in denen Kinder sich etwas nicht zutrauen. Hier gibt die Fachkraft den Kindern verschiedene Impulse: Sie weist die Kinder darauf hin, dass sie die Übung abwandeln können, um sie zu schaffen, oder dass sie um Hilfe bitten können. Manchmal gibt sie auch Hinweise, was sie tun können, um das Gerät allein zu überwinden und ermutigt sie auch, es allein zu versuchen. Es gibt zudem Situationen, in denen es den Kindern schwerfällt, sich an die Regeln zu halten. Hier weist die Fachkraft immer wieder auf die Regeln hin. Im Laufe der Sequenz stellen sie die Geräte noch einmal um und bauen eine Rutsche aus zwei Stangen. Zwei der Kinder wollen die Stangen von einer niedrigeren Höhe aus benutzen, ein Kind von ganz oben. Hier unterstützt die Fachkraft, indem sie die Stangen immer wieder umbaut, sodass alle Kinder es sich zutrauen. Ein Junge wünscht sich, die Lichtelemente anzuschalten, und die Fachkraft kommt dem nach. Gegen Ende der Sequenz signalisieren die Kinder, dass sie fertig sind, und die Fachkraft bietet ihnen an, eine Entspannungsreise mit den Lichtelementen im Anschluss durchzuführen (→ siehe hierzu Handlungsfeld 2.1 – *Entspannungsreise*, S. 108). Vorher räumen sie noch gemeinsam die Geräte auf.

Mögliche Einbindung des Materials in eine Lehrveranstaltung

Das Video kann zum einen mit der Originaltonspur gezeigt werden, zum anderen kann das Video mit der Reflexion der Fachkraft Verwendung finden. Das Material eignet sich auch, um exemplarisch die Eignung von Methoden und Konzepten für eine inklusive Arbeit zu reflektieren und kann durch weitere Methoden/Konzepte ergänzt werden, die dann ebenfalls einer Reflexion unterzogen werden können. Weiter kann die Einbindung der Kinder oder das Handeln der Fachkraft unter inklusiven Gesichtspunkten in den Mittelpunkt gestellt werden. Hierzu lassen sich die folgenden Reflexionsfragen nutzen.

Konzept – Hengstenbergraum:

- Welche pädagogischen Anliegen können mit diesem Angebot verfolgt werden?
- Welche kindlichen Lernprozesse werden durch ein solches Angebot angesprochen?

Kinder lernen durch Bewegung ihren eigenen Körper und die Umgebung kennen. Die Hengstenberg-Materialien laden zum Ausprobieren ein und bieten den Kindern die Möglichkeit, selbstständig zu agieren, eigene Fähigkeiten und Grenzen einzuschätzen und zu erweitern und Selbstvertrauen aufzubauen. Das Konzept dient der psychomotorischen Entwicklung. Gleichzeitig können aber auch Entwicklungen im sozialen und sprachlichen Bereich positiv beeinflusst werden, da die Kinder sich

absprechen und Geduld haben müssen. Auch lernen sie, die Grenzen der anderen Kinder zu respektieren. Zudem bleiben trotz fester Regeln Konflikte nicht aus und die Kinder lernen so auch, diese selbstständig zu lösen.

Einbindung der Kinder:

- Welche Möglichkeiten gab es für die Kinder, das Angebot mitzugestalten, welche weiteren Möglichkeiten hätte es noch geben können?
- Wie stark lassen sich die Kinder auf die Situation ein? Welche Interessen/Ziele haben die Kinder in dieser Situation und wie können Sie das feststellen?

Das Bewegungskonzept nach Hengstenberg beinhaltet, dass Kinder sich selbstständig ausprobieren. Sie wählen selbst die Zusammenstellung und den Aufbau der Materialien. Beim Überqueren der Hindernisse sehen sie sich gegenseitig zu und können so auch Anregungen erhalten, wie sie selbst das Hindernis überqueren möchten. So hat jedes Kind die Möglichkeit, sich entsprechend seinen Fähigkeiten einzubringen, was u. a. dadurch sichtbar wird, dass die Kinder die Materialien auf unterschiedliche Weise nutzen.

Inklusion:

- Wie ist das Handeln der Fachkraft unter inklusiven Aspekten einzuordnen?
- Wie können solche und ähnliche Konzepte gezielt zur Förderung von Inklusion eingesetzt werden? Wo liegen Stärken und wo Herausforderungen?
- Welche weiteren Konzepte kennen Sie, die unter inklusiven Gesichtspunkten wirksam werden können?

Die Hengstenberg-Materialien bieten eine Vielzahl an Möglichkeiten, um inklusionsfördernd zu wirken. Hierbei haben die Kinder die Möglichkeit, selbstständig mit ihrem Körper zu experimentieren und können ihre Ideen und Wünsche umsetzen. So wird jedem Kind die Möglichkeit gegeben, sich entsprechend seiner Fähigkeiten einzubringen und die Elemente gemäß den eigenen Voraussetzungen und Ideen zu nutzen. Dieser kreative Umgang wird durch die Fachkraft nicht kommentiert und bewertet. Sie gibt, wenn nötig, Hilfestellungen, lässt aber den Kindern Raum, um sich selbst auszuprobieren. Sie können dadurch Selbstwirksamkeitserfahrungen sammeln. Insbesondere bieten die Materialien eine Möglichkeit, um Kinder mit motorischen Einschränkungen zu fördern und dabei gleichzeitig Aspekte wie Selbstbestimmung zu berücksichtigen. Das Kind entwickelt eigenständig seine Kompetenzen durch Nutzung des Materials und motorische Fähigkeiten können verbessert und ausgebaut werden.

An diesem Beispiel wird deutlich, dass nicht immer eine aktive Handlung einen inklusiven Moment hervorbringen muss. Das Konzept vorgefertigter Materialien, das hier exemplarisch dargestellt wird, bietet den Kindern den Raum, selbstbestimmt wirksam werden zu können. So wird selbstorganisiertes eigenverantwortliches Lernen ermöglicht. Dennoch wird die Fachkraft auch in der aktuellen Situation pädagogisch wirksam, indem sie den Kindern assistiert. Weitere Konzepte, die vergleichend diskutiert werden können, um sie auf die Eignung zur Umsetzung von Inklusion zu prüfen, sind bspw. das Malspiel nach Arno Stern (2005) (→ siehe hierzu Handlungsfeld 2.1 – *Malspiel*, S. 74) oder die Montessori-Pädagogik, welche ebenfalls die selbstständige Arbeit mit Materialien beinhaltet.

Szenenübersicht

Innerhalb des Videos wurden thematisch einige Kapitelmarken gesetzt, die entsprechend einzeln angewählt werden können:

1.	Sicherheitsvorkehrungen/Regeln durchgehen	00:00
2.	Geräte werden vorbereitet	02:00
3.	Kinder beginnen, Geräte zu nutzen	03:30
4.	Kind bekommt Alternative angeboten	04:42
5.	Kind traut sich nicht-Lösungen werden erörtert	05:14
6.	Andere Kinder kommen in den Raum	06:18
7.	Fachkraft gibt Hilfestellung	08:20
8.	Rutsche wird aufgebaut	10:08
9.	Kind möchte Lichtinstallation anmachen	12:13

Weiterführende Literatur

Fuchs, P. M. (2018). Hengstenberg Spiel- und Bewegungspädagogik. Herder.

Hengstenberg, E. (1991). Entfaltungen: Bilder und Schilderungen aus meiner Arbeit mit Kindern. Arbor.

Traxler, K. (2006). Das Bewegungskonzept Elfriede Hengstenbergs: Die innere Aufrichtung des Kindes aus eigenem Antrieb. Arbor.

Unfallkasse Sachsen-Anhalt & Basisgemeinde Prenzlauer Berg (Hrsg.) (o. J.). Entfaltung à la Hengstenberg: Die Bedeutung des Freien Spiels für das innere und äußere Gleichgewicht. https://www.ukst.de/dateien/hengstenberg_ukst.pdf

Handlungsfeld 2 – Arbeit mit Kindern

2.1 Inklusive Gestaltung Pädagogischer Angebote Entspannungsreise

(Audio-)Visuelles Material	19 – Video: Entspannungsreise (1) Tonspur 1: Originalton (2) Tonspur 2: Reflexion der Fachkraft
Keywords	Entspannung Rolle der Fachkraft
Eckdaten	Städtische Kleinstadt 4- bis 6-jährige Kinder Eine pädagogische Fachkraft

Zusammenfassung

Das Video zeigt eine Entspannungsreise in einer Kita, welche nach einer Bewegungsstunde durchgeführt wird. In dem Bewegungsraum der Kita gibt es auch verschiedene Lichtinstallationen, eine Diskokugel und einen Projektor. Es nehmen fünf Kinder an der Entspannungsreise teil, die durch eine pädagogische Fachkraft durchgeführt wird.

Hintergrund

Die Kinder haben zuvor in dem Bewegungsraum nach Hengstenberg (→ siehe hierzu Handlungsfeld 2.1 – *Hengstenbergraum I*, S. 104), über den die Kita verfügt, eine Bewegungsstunde durchlaufen und nun führt die pädagogische Fachkraft auf Wunsch der Kinder mit ihnen eine Entspannungsreise durch. Dazu werden die verschiedenen Lichtinstallationen, über die der Raum verfügt, angeschaltet.

Situationsbeschreibung

Die Szene findet am Vormittag statt. Die Gruppe hat zuvor gemeinsam im Hengstenbergraum eine Bewegungsstunde durchgeführt (→ siehe hierzu Handlungsfeld 2.1 – *Hengstenbergraum I*, S. 104). Die Sequenz zeigt anfangs noch den Übergang von der Bewegungsstunde in die Entspannungsphase. Die letzten Geräte der Bewegungsstunde werden weggeräumt, zwei Kinder ziehen sich Socken an, jedes Kind holt sich eine Matte und sucht sich einen Platz. Die pädagogische Fachkraft führt die Entspannungsphase ein und fragt, wer mit in den Weltraum fliegen möchte. Zudem bittet sie die Kinder um Ruhe, damit sie der Geschichte folgen können. Die Matten dienen als Raketen. Sie fragt die Kinder, was vor einem Raketenstart passiert. Dann zählen sie gemeinsam einen Countdown. Einige der Kinder sind aber noch unruhig. So wollen drei der Kinder neben der Fachkraft liegen und haben Schwierigkeiten, sich zu einigen. Die Fachkraft findet dafür eine Lösung, indem sie sich zwischen die Kinder legt, sodass alle neben ihr liegen können. Erst als alle ihren Platz gefunden haben, beginnt die Fachkraft mit der Geschichte. Die Kinder steigen in ihre Raketen ein, setzen sich einen Helm auf und schnallen sich an. Die Fachkraft fragt die Kinder, wie es im Weltall ist, als Vorbereitung darauf, dass sie anschließend das Licht ausmacht und es dunkel wird. Die Kinder zählen gemeinsam den Countdown und als sie im Weltall sind, schaltet sie die Diskokugel an. Sie animiert die Kinder dazu, genau hinzuschauen und ruhig zu sein. Dann landen sie auf einem anderen Planeten. Hierzu schaltet die Fachkraft den Projektor ein. Die Kinder erzählen sich, was sie auf der Projektion alles sehen. Sie zeigt

einen anderen Planeten, Raumstationen, Raketen und Sterne. Anschließend treten sie den Heimweg an und reisen durchs Weltall wieder zurück zur Erde. Nach der Weltraumgeschichte räumen die Kinder ihre Matten weg.

Mögliche Einbindung des Materials in eine Lehrveranstaltung

Das Video kann auf verschiedene Weise in eine Lehrveranstaltung eingebunden werden. Zum einen kann das Video an sich gezeigt werden, zum anderen das Video mit der Reflexion der Fachkraft gezeigt werden. Zudem können auch die Videos *Hengstenbergraum* und *Entspannung* gemeinsam als Gestaltung eines Angebots angeschaut werden. Sie eignen sich aber auch dazu, einzeln betrachtet und getrennt analysiert zu werden. Hier kann das Handeln der Fachkraft und der Zweck einer Entspannungsreise unter inklusiven Gesichtspunkten in den Mittelpunkt gestellt werden.

Gestaltung des Angebots:

- Welche pädagogischen Anliegen können mit diesem Angebot verfolgt werden?
- Welche kindlichen Lernprozesse werden durch ein solches Angebot angesprochen?

Die Kinder haben sich zuvor aktiv bewegt. Bewegung bedeutet auch Anspannung, Aktion und Konzentration. Sie befinden sich danach womöglich auf einem hohen Aktivitätslevel, gehen mit diesem in ihre Gruppenräume und folgen weiteren Aktivitäten oder wechseln in Tagespunkte, die eher Ruhe erfordern, wie bspw. das Mittagessen. Um ihnen diesen Übergang zu erleichtern, kann der Einbau einer Entspannung nach einer sehr aktiven Phase hilfreich sein, um den Kindern die Möglichkeit zu geben, sich wieder zu beruhigen. Die beiden Pole von Anspannung und Entspannung können so auch bewusst von den Kindern erfahren werden, da sie direkt aufeinander folgen. Dabei ist gerade Entspannung etwas, das man lernen muss und das nicht jedem Kind leichtfällt. Je öfter die Kinder Entspannung erfahren, desto leichter fällt es ihnen. Ein Snoezelraum (→ siehe hierzu Handlungsfeld 2.4 – *Vom Snoezelraum zum Mittagessen*, S. 161 & Handlungsfeld 4.3 – *Snoezelraum*, S. 283) kann das Bedürfnis nach Entspannung ebenfalls erfüllen. Langfristig lernen die Kinder hier auch gesundheitsförderndes Verhalten, da sie durch regelmäßige Entspannungseinheiten Methoden erlernen, auf die sie später, wenn sie Stress ausgesetzt sind, zurückgreifen können.

Handeln der Fachkraft:

- Welche Rolle nimmt die Fachkraft hier ein? Wie geht die Fachkraft in dieser Situation genau vor?
- Wie bezieht die Fachkraft die Perspektiven der Kinder ein? Auf welche Vorerfahrungen greifen die Kinder zurück? Wie hat die Fachkraft die Vorerfahrungen der Kinder einbezogen?
- Wodurch weckt die Fachkraft die Neugier der Kinder? Wie regt die Fachkraft die einzelnen Kinder an?

Die Fachkraft nimmt hier eine anleitende Funktion ein. Im Vergleich zur vorherigen Situation, wo ihre Rolle eine begleitende war, ist es nun die Aufgabe, die Kinder zu fokussieren, um gemeinsam eine Entspannung durchführen zu können. Hierfür nimmt die Fachkraft sich Zeit. Die Kinder können sich auf die Entspannung vorbereiten, den richtigen Platz suchen, sich noch etwas anziehen, sodass sie dann, als alle zur Ruhe gekommen sind, mit der Entspannungsreise beginnen können. Hierbei bezieht die Fachkraft das Vorwissen der Kinder ein, indem ihnen Fragen zu Weltraumreisen gestellt werden und die Kinder während der Reise auch selbst Raum bekommen, um zu erzählen. Die sprachlich angeleitete Geschichte unterstützt die Fachkraft mit dazu passenden Lichtelementen, wodurch die Neugier und Begeisterung der Kinder geweckt werden.

Inklusion:

- Was sind die Potenziale eines solchen Angebots für eine inklusive Pädagogik?
- Was sind hinsichtlich einer inklusiven Bildung und Betreuung förderliche und hinderliche Momente in dieser Situation?
- Wie können solche Angebote gezielt zur Förderung von Inklusion eingesetzt werden? Wo liegen Stärken und wo Herausforderungen?

Das Angebot zur Entspannung ist freigestellt. Die Kinder können also selbst bestimmen, ob sie mitmachen möchten oder nicht. Generell kann ein Entspannungsangebot von allen Kindern genutzt werden, auch als Gegenpol zum aktiven Kita-Alltag oder als Ort der Ruhe – etwa bei innerer Unruhe und äußerer Reizüberflutung. Dabei sind Entspannungsangebote sehr vielfältig und können auch flexibel an die Bedarfe der Kinder angepasst werden. Wenn einzelne Kinder bspw. Angst bei Dunkelheit haben, kann man auch auf eine komplette Abdunkelung des Raumes verzichten und mehr Lichtelemente zum Einsatz bringen. Insgesamt kann das frühzeitige Erlernen von Methoden zur Entspannung auch dabei helfen, Selbstkompetenzen zu stärken, die eigenen Bedürfnisse nach Ruhe zu entdecken, besser wahrzunehmen und Strategien zu erlernen, um zu entspannen. Insbesondere der adäquate Einsatz von Licht- und Klangreizen kann dabei einen positiv-stimulierenden Einfluss auf die Sinneswahrnehmung haben und die Realisierung des jeweils individuellen Ruhemodus entscheidend unterstützen. Entspannungsgeschichten können zudem dabei helfen, die Fantasie und Vorstellungskraft anzuregen und die Gedanken auf positive innere Bilder zu fokussieren.

Szenenübersicht

Innerhalb des Videos wurden thematisch einige Kapitelmarken gesetzt, die entsprechend einzeln angewählt werden können:

1.	Vom Bewegungs- in den Ruhemodus	00:00
2.	Vorbereitung der Entspannungs-/Weltraumreise	01:12
3.	Countdown zum Raketenstart	02:11
4.	Reise durch den Weltraum	02:40
5.	Erlebnisse auf einem anderen Planeten	03:41
6.	Rückflug zur Erde	05:30
7.	Landung im Kindergarten & Aufräumen	06:36

Weiterführende Literatur

Petermann, U. (2020). Entspannungstechniken für Kinder und Jugendliche (8. aktualisierte Aufl.). Beltz.

Quante, S. (2003). Was Kindern gut tut! – Beispiele für kindgemäße Entspannungsformen. Haltung und Bewegung, 23(4), 19–28. http://www.ibp-psychomotorik.de/x_forum/pdf/Quante-Was-Kindern-gut-tut.pdf

Quante, S. (2015). Was Kindern gut tut! – Handbuch der erlebnisorientierten Entspannung (4. Aufl.). modernes lernen.

Handlungsfeld 2 – Arbeit mit Kindern

2.1 Inklusive Gestaltung Pädagogischer Angebote Wellness

(Audio-)Visuelles Material	20 – Video: Wellness (1) Tonspur 1: Originalton (2) Tonspur 2: Reflexion der Fachkraft
Keywords	Entspannung Herstellung gemeinsamer Interaktionen Rolle der Fachkraft Gestaltung pädagogischer Angebote
Eckdaten	Einrichtung in einer Kleinstadt 1- bis 6-jährige Kinder Zwei pädagogische Fachkräfte

Zusammenfassung

Das Video zeigt einen Teil eines Wellnessangebots in einer Kita. Anwesend sind zwei Fachkräfte und fünf Kinder. Das Wellnessangebot soll der Entspannung der Kinder dienen und beinhaltet bspw. eine Gesichtsmaske und Massage oder ein Fußbad. Im Videomaterial sind zwei Mädchen zu sehen, die von einer Fachkraft und einem weiteren Mädchen eine Gesichtsmaske bekommen und drei weitere Kinder, die unter Aufsicht einer zweiten Fachkraft ein Fußbad nehmen.

Hintergrund

Das Wellnessangebot findet in einem der Gruppenräume der Kita statt. Das Angebot ist auf Wunsch der Kinder entstanden und wurde mit ihnen gemeinsam geplant. Auch bei der Umsetzung sind die Kinder aktiv beteiligt. Für das Angebot werden Matten ausgelegt sowie ein Fußbad vorbereitet. Jedes Kind kann nach Absprache und altersunabhängig am Wellnessangebot teilnehmen. Das Material zeigt eine Gesichtsbehandlung und ein Fußbad.

Situationsbeschreibung

Die Szene spielt in einem Gruppenraum einer Kita. Zunächst wird gemeinsam mit den Kindern besprochen, wer am Angebot teilnehmen möchte. In der nächsten Szene liegen zwei Mädchen auf den Matten. Ihnen werden durch eine der beiden Fachkräfte und ein weiteres Mädchen Gesichtsmasken aufgetragen. Währenddessen erfragt die Fachkraft regelmäßig, ob es für die Mädchen angenehm auf den Matten ist. Zeitgleich findet ein Fußbad mit drei weiteren Kindern und der zweiten Fachkraft statt. Nachdem die Masken fertig aufgetragen sind, fragt die Fachkraft die Mädchen, wie sich die Masken anfühlen und ob sie nach etwas riechen. Kurze Zeit später sind die anderen Kinder mit ihrem Fußbad fertig, springen auf ihren Handtüchern herum und trocknen ihre Füße ab. Obwohl das relativ laut abläuft, wirken die Mädchen auf den Matten sehr ruhig, ebenso wie die Fachkräfte, welche in ständiger Kommunikation mit den Kindern stehen. Während die Kinder, welche das Fußbad genommen haben, den Boden trocknen und sich die Füße eincremen, werden den Mädchen auf den Matten die Hände massiert. Es wird mit der Zeit immer ruhiger und man nimmt die Entspannungsmusik im Hintergrund gut wahr. Etwas später liegt das dritte Mädchen auf der Matte, welches zuvor eines der anderen

Mädchen behandelt hat, und ihr wird von einer Fachkraft ebenfalls eine Gesichtsmaske aufgetragen. Einige Zeit später liegt ein Junge auf der anderen Matte und bekommt von einem der Mädchen ebenfalls eine Gesichtsmaske aufgetragen. In der nächsten Szene gibt der Junge einem jüngeren Kind eine Gesichtsbildung und es wird deutlich, dass die Kinder Gefallen daran finden, sich gegenseitig zu behandeln. Auch beim Entfernen der Masken entsteht eine gemeinsame Situation zwischen dem jüngeren Kind und einem der älteren Mädchen. Das jüngere Kind ahmt die Bewegungen des älteren Mädchens nach, um so seine Maske ebenfalls zu entfernen. Anschließend nehmen drei Mädchen gemeinsam ein Fußbad. Nachdem eines der Mädchen sagt, es sei ihr zu eng im Fußbad, reagiert eine der Fachkräfte und reicht ihr ein Handtuch, damit das Mädchen aussteigen kann.

Mögliche Einbindung des Materials in eine Lehrveranstaltung

Anhand dieser Videosequenz können verschiedene Fragen diskutiert und reflektiert werden. Dabei können z. B. die Herstellung gemeinsamer Interaktionen durch dieses Entspannungsangebot oder das Handeln der Fachkraft unter inklusiven Gesichtspunkten in den Mittelpunkt gestellt werden. Hierzu lassen sich die folgenden Reflexionsfragen nutzen.

Peer-Interaktionen:

- Wie wird hier Raum für gemeinsame Interaktionen geschaffen? In welchem Ausmaß können sich die Kinder in dieser Situation als selbstbestimmt, sozial eingebunden und kompetent erleben?
- Wie gestalten sich die Peer-Interaktionen? Gibt es Kinder, die stark eingebunden werden, und welche, die eher eine passive Rolle einnehmen?
- Wie agieren die Kinder untereinander? Welche Kooperationen finden unter den Kindern statt und wie unterstützen sich die Kinder gegenseitig?

Während des Wellnessangebots steht die Entspannung und die gemeinsame Interaktion im Vordergrund. Die Kinder können selbst bestimmen, ob sie an einem Angebot teilnehmen möchten und ob sie es zunächst als durchführender Part erleben möchten. Alle Kinder können sich im gleichen Maße einbringen und sich genauso herausnehmen, wenn ihnen etwas nicht gefällt. Die Kinder können unter anderem lernen, Entspannung und Ruhe zuzulassen. Die Kinder agieren miteinander und stellen so gemeinsame Situationen her. Dabei lernen sie auch, rücksichtsvoll und behutsam miteinander umzugehen. Die Berührungen auf der Haut können als intim wahrgenommen werden und es gehört Vertrauen dazu, sich von anderen berühren zu lassen. Die Fachkraft fragt immer wieder, was die Kinder möchten oder ob es ihnen angenehm ist. Die Kinder ahmen dieses Verhalten nach und können so auch gegenseitig Rücksicht nehmen. Darüber hinaus lernen die Kinder hier auch gesundheitsförderndes Verhalten, indem sie durch regelmäßige Entspannungseinheiten Methoden erlernen, auf die sie zurückgreifen können, wenn sie Stress ausgesetzt sind.

Handeln der Fachkraft:

- Welche Rolle nimmt die Fachkraft hier ein? Wie geht die Fachkraft in dieser Situation genau vor?
- Wie hat die Fachkraft die einzelnen Kinder im Blick? Wie reagiert die Fachkraft auf einzelne Kinder? Gibt es Parallelen, Unterschiede, Benachteiligungen, Auffälligkeiten etc.?
- Wie bezieht die Fachkraft die Perspektiven der Kinder ein? Auf welche Vorerfahrungen greifen die Kinder zurück? Wie hat die Fachkraft die Vorerfahrungen der Kinder einbezogen?

Die Fachkräfte legen hier den Fokus auf die Begleitung der Kinder während des Wellnessangebots und achten auf das Wohlbefinden der Kinder. Dennoch übernehmen die Fachkräfte eine anleitende Funktion, indem sie die Kinder fokussieren, um gemeinsam eine Entspannung durchführen zu können. Zudem machen sie die Kinder auf ihre Sinneswahrnehmungen aufmerksam, indem sie fragen, wie etwas riecht oder wie sich etwas anfühlt. Weiterhin nutzen die Fachkräfte das Angebot als Gesprächsanlass

und fragen die Kinder nach Erfahrungen mit dem Thema Wellness. Die Kinder bekommen so den Raum, ihr Erleben zum Ausdruck zu bringen und über sich zu sprechen. Die Fachkräfte nehmen sich Zeit für die jeweiligen Komponenten des Wellnessangebots und leiten die Kinder unterstützend an. Darüber hinaus geben die Fachkräfte den Kindern Tipps für ihr weiteres Vorgehen, wenn diese sich gegenseitig behandeln, und machen Vorschläge, wie bspw. eine Handmassage. Anhand dieser Videosequenz kann zudem das Kommunikationsmodell der Gewaltfreien Kommunikation nach Marshall B. Rosenberg (2012) verdeutlicht werden, nach dem die Kita arbeitet (→ siehe hierzu Handlungsfeld 2.5 – *Gewaltfreie Kommunikation*, S. 182).

Inklusion:

- Was sind hinsichtlich einer inklusiven Bildung und Betreuung förderliche und hinderliche Momente in dieser Situation?
- Wie können Entspannungsangebote gezielt zur Förderung von Inklusion eingesetzt werden? Wo liegen Stärken und wo Herausforderungen?
- Welche Möglichkeiten gab es für die Kinder, das Angebot mitzugestalten, welche weiteren Möglichkeiten hätte es eventuell gegeben?

In dieser Situation steht zunächst die Freude an der Entspannung und Ruhe an erster Stelle. Die Kinder sammeln Selbstwirksamkeitserfahrungen, da ihnen durch die Fachkraft die Möglichkeit gegeben wird, ihr eigenes Wellnessangebot mitzubestimmen und auch bei anderen durchzuführen. Auch die Berücksichtigung einzelner Bedürfnisse, die auch mal von denen der Gruppe abweichen können, kann ein inklusiver Moment sein, denn Inklusion bewegt sich in dem Spannungsfeld von Individualität und Gemeinschaft. Das Angebot dient der Entspannung und der Auszeit, steht allen Kindern zur Verfügung und kann unter anderem als Gegenpol zum aktiven Kita-Alltag oder als Ort der Ruhe – etwa bei innerer Unruhe und äußerer Reizüberflutung – dienen. Insgesamt kann das frühzeitige Erlernen von Methoden zur Entspannung auch dabei helfen, Selbstkompetenzen zu entwickeln und/oder zu stärken, die eigenen Bedürfnisse nach Ruhe zu entdecken und besser wahrzunehmen sowie Strategien zur Entspannung zu erlernen.

Szenenübersicht

Innerhalb des Videos wurden thematisch einige Kapitelmarken gesetzt, die entsprechend einzeln angewählt werden können:

1.	Vorbereitung Wellnessangebot	00:00
2.	Frage nach Sinneswahrnehmungen	03:15
3.	Interaktion Fachkräfte mit Kindern	03:53
4.	Kinder behandeln sich gegenseitig	11:35
5.	Gesichtsmasken werden entfernt	14:50
6.	Gemeinsames Fußbad	15:56

Weiterführende Literatur

Eichner, M. & Grünewald-Funk, D. (2019). Kita-Alltag gesundheitsfördernd gestalten: ganzheitlich und nachhaltig. B&G Bewegungstherapie und Gesundheitssport, 35(6), 315–318.

Handlungsfeld 2 – Arbeit mit Kindern

2.2 Herstellung gemeinsamer Interaktionen Kinderküche

(Audio-)Visuelles Material	21 – Video: Kinderküche (1) Tonspur 1: Originalton (2) Tonspur 2: Reflexion der Fachkraft
Keywords	Herstellung gemeinsamer Interaktionen Rolle der Fachkraft Ernährung Lebenspraktische Fähigkeiten
Eckdaten	Einrichtung in einer Kleinstadt 5- bis 6-jährige Kinder Eine pädagogische Fachkraft

Zusammenfassung

Das Video zeigt die Kinderküche der Kita, in der die Kinder gemeinsam mit einer Fachkraft eine Quarkspeise herstellen. Es handelt sich um ein geplantes Angebot, das während der Mittagszeit in der Kita stattfindet. Es nehmen sechs Kinder im Alter von fünf bis sechs Jahren und eine Fachkraft an der Situation teil.

Hintergrund

In der Kita gibt es ein festes Konzept (→ siehe hierzu Handlungsfeld 4.2 – *Mittagsgruppe*, S. 274) für die Mittagszeit. Einige Kinder machen in dieser Zeit Mittagsschlaf, allerdings müssen die Kinder keinen Mittagsschlaf mehr machen, wenn Eltern, Kinder und Fachkräfte das gemeinsam entschieden haben. Deshalb werden durch einzelne Fachkräfte in dieser Zeit Angebote gestaltet. Die Kinder, die nicht schlafen, können sich am Vormittag eines der Angebote auswählen und sich dafür eintragen. Die beteiligten Kinder sind dabei nicht aus einer Stammgruppe, sondern sie setzen sich während der Mittagsgruppe neu zusammen. Das Angebot in der Kinderküche findet über die Mittagszeit statt und ist deshalb auch zeitlich begrenzt.

Situationsbeschreibung

Zu Beginn der Szene sammeln sich die Kinder am Sammelplatz der Kita. Im Hintergrund sieht man die Magnetwand, auf der sich die Kinder ihrem gewünschten Angebot zuordnen, indem sie ihren Magneten unter dem entsprechenden Angebot platzieren. Die Angebote werden mithilfe von Bildern visualisiert und Fotos der Fachkräfte zeigen, wer das Angebot begleitet. Das hier gezeigte Angebot erstreckt sich über zwei Tage, da dieselbe Gruppe von Kindern bereits am Vortag den Einkauf für das heutige Angebot gemeinsam erledigt hat. Im Anschluss sieht man die Gruppe gemeinsam an einem runden Tisch in der Küche sitzen. Sie räumen diesen Tisch zunächst frei, um Platz für die Zubereitung zu haben. Die Gruppe erinnert sich gemeinsam, was am Vortag alles eingekauft wurde, und die Kinder wiederholen die Zutaten. Dann fragt die Fachkraft, was sie noch alles benötigen, um die Quarkspeise zubereiten zu können. Die Kinder überlegen und holen die benötigten Gegenstände aus den Schränken.

Für die Quarkspeise müssen zunächst die Waffeln von den Schokoküssen entfernt werden. Ein Mädchen signalisiert, dass es das Rezept bereits kennt und die Fachkraft bindet sie aktiv mit ein. Sie weist die anderen Kinder darauf hin, dass sie das Mädchen fragen können, weil sie sich bereits auskennt und das Mädchen erklärt daraufhin noch etwas zum Rezept. Die Kinder schneiden dann die Waffeln von den Schokoküssen ab, wobei jedes Kind die gleiche Anzahl an Schokoküssen bearbeiten darf. Anschließend sollen die Brettchen und Messer abgewaschen werden. Ein Mädchen sagt, dass ihm Abwaschen Spaß macht. Daraufhin fragt die Fachkraft, ob sie schon Wasser ins Becken lassen möchte. Dann wäscht und trocknet jedes Kind nacheinander sein Brettchen selbst ab. Anschließend müssen die Schokoküsse in der Schüssel zerdrückt werden. Reihum darf jedes Kind einmal die Schüssel nehmen und den Inhalt verrühren. Zwei andere Kinder holen in dieser Zeit den Quark aus dem Kühlschrank. Sie sprechen darüber, wie Quark schmeckt und kosten ihn auch, um den Geschmack näher zu beschreiben. Dann wird der Quark in die Schüssel gegeben. Die Kinder achten dabei darauf, dass sie sich den Quark aufteilen, damit jedes Kind etwas Quark in die Schüssel geben kann. Alle Zutaten sollen in der Schüssel verrührt werden, wobei wieder jedes Kind einmal umrühren darf. Während der gesamten Tätigkeit reden sie auch über andere Themen, bspw. fragt die Fachkraft, welches der Kinder einen zweiten Vornamen hat. Dann muss Sahne geschlagen werden. Es gibt fünf Päckchen Sahne. Jedes Kind bekommt ein Päckchen Sahne und ein letztes Kind darf noch Milch hinzugeben. Die Sahne wird teilweise durch die Fachkraft und auf Wunsch durch die Kinder selbst aufgeschnitten und dann in eine Rührschüssel gegeben. Hier erklärt die Fachkraft noch einmal kurz, worauf beim Mixen zu achten ist, und die Kinder wechseln sich dabei wieder ab, sodass jedes Kind einmal an der Reihe ist. Als die Sahne nicht steif wird, schlägt die Fachkraft sie noch einmal. Die Sahne soll dann mit der Schokokuss-Quark-Mischung verrührt werden. Auch hier gehen die Kinder der Reihe nach vor. Jedes Kind kann etwas Sahne hineingeben. Die Fachkraft weist indes die Kinder darauf hin, dass die Mittagsgruppe nun bald vorbei ist, sodass die Kinder eine zeitliche Orientierung bekommen. Zuletzt wird die Speise abgeschmeckt. Ein Junge holt Zitrone aus dem Kühlschrank, die anderen Kinder kommen mit. Sie sprechen darüber, wie Zitronen schmecken und alle Kinder dürfen kosten. Ein Junge gibt Zitrone in die Schüssel und die Kinder rühren wieder der Reihe nach um. Danach wird die Quarkspeise auf fünf kleinere Schüsseln für die einzelnen Gruppen verteilt. Jedes Kind darf eine Schüssel füllen, sie dürfen aber vorher noch kosten. Zum Schluss werden die Waffeln auf die Schüsseln verteilt. Auch die Kita-Leitung bekommt eine kleine Schüssel. Im Anschluss dürfen die Kinder die große Schüssel auskratzen und naschen.

Mögliche Einbindung des Materials in eine Lehrveranstaltung

Anhand dieser Videosequenz können verschiedene Fragen diskutiert und reflektiert sowie Bezüge zu einer inklusiven Gestaltung von Angeboten hergestellt werden. Dabei können z. B. die Rolle der Fachkraft sowie die Peer-Interaktion in den Mittelpunkt gestellt werden. Hierzu lassen sich die folgenden Reflexionsfragen nutzen. Zudem kann das Video auch im Rahmen konzeptioneller Fragen hinzugezogen werden (→ siehe hierzu Handlungsfeld 4.2 – *Mittagsgruppe*, S. 274), da die Organisation der Mittagsgruppe eine Besonderheit dieser Kita darstellt. Weiterhin kann das Video auch vergleichend mit dem Video *Vom Acker auf den Teller* (→ siehe hierzu Handlungsfeld 2.1 – *Vom Acker auf den Teller*, S. 95) betrachtet werden, in dem ebenfalls eine Situation in einer Kinderküche gezeigt wird.

Handeln der Fachkraft:

- Welche Rolle nimmt die pädagogische Fachkraft hier ein?
- Wie reagiert die Fachkraft auf die einzelnen Kinder? Benötigen ein oder mehrere Kinder besondere Aufmerksamkeit? Werden Bedarfe einzelner Kinder erkannt? Welche individuellen Themen der Kinder werden durch die Fachkraft aufgegriffen?
- Wie unterstützt die Fachkraft die Teilhabe und die Peer-Interaktionen?

Bei diesem Video fällt zunächst auf, dass die Kinder die Quarkspeise selbstständig zubereiten, dass die Fachkraft die Kinder eigenständig handeln lässt und nicht eingreift. Sie wartet ab und beobachtet die Kinder in ihrem Tun, unabhängig davon, wie viel Zeit die einzelnen Kinder für die jeweiligen Tätigkeiten benötigen. Sie spricht mit den Kindern über einzelne Zutaten, erklärt, welcher Zubereitungsschritt als nächster an der Reihe ist und sensibilisiert für einen vorsichtigen Umgang mit den Küchengeräten. Sie hat somit eher eine moderierende und erklärende Funktion. Ebenfalls nimmt sie an einzelnen Stellen auf die Vorerfahrungen der Kinder Bezug. Als ein Mädchen meint, sie kenne das Rezept schon, bindet sie es in die Erklärung mit ein. Als das Mädchen dann sagt, es habe noch Honig genutzt, sagt die Fachkraft, dass es später noch abschmecken und bei Bedarf auch noch etwas Süßen kann. Auch bei der Abwaschsituation nutzt sie die Aussage, dass ein Mädchen gern abwäscht und teilt ihr die Aufgabe zu, Wasser ins Becken zu lassen. Zudem berücksichtigt sie mathematische Kenntnisse der Kinder, indem sie sie z. B. die Schokoküsse abzählen lässt. Sie hat dabei alle Kinder im Blick. Das wird u. a. deutlich, als ein Junge akustisch schwer zu verstehen ist, weil sie gleichzeitig sprechen. Als die Fachkraft zu Ende gesprochen hat, spricht sie den Jungen noch einmal direkt an und fragt nach, was er sagen wollte (Minute 6:20). Zusätzlich sensibilisiert die Fachkraft die Kinder immer wieder, gegenseitig aufeinander Rücksicht zu nehmen (bspw. Minute 16:38). Die Kita arbeitet nach dem Konzept der Gewaltfreien Kommunikation Marshall B. Rosenberg (2012), was in diesem Videobeispiel besonders deutlich wird (→ siehe hierzu Handlungsfeld 2.5 – *Gewaltfreie Kommunikation*, S. 182).

Peer-Interaktion:

- Wie wird hier Raum für eine gemeinsame Interaktion geschaffen? In welchem Ausmaß können sich die Kinder in dieser Situation als selbstbestimmt, sozial eingebunden und kompetent erleben?
- Wie gestalten sich die Peer-Interaktionen? Welche Kinder sind stark eingebunden, welche nehmen eine eher passive Rolle ein oder sind isoliert? Wie wird entschieden, welches Kind welche Rolle einnimmt?
- Wie ist die Atmosphäre im Laufe der Sequenz innerhalb der gemeinsamen Interaktion? Wie kommt diese zustande? Welche relevanten Interaktionssequenzen gibt es?

Die Kinder können sich in der Kita frei bewegen. Dadurch können sie in hohem Maße an der Situation partizipieren. Sie orientieren sich sehr selbstverständlich im Raum, wissen, wo die benötigten Gegenstände liegen und holen sich diese eigenständig. Dieses Wissen gibt ihnen Sicherheit, wodurch sie die Möglichkeit haben, ihre Lebenswelt aktiv mitzugestalten. Alle Kinder arbeiten zusammen an einem Gericht. Dabei fällt auf, dass die Kinder sehr auf Gerechtigkeit achten, insbesondere, wenn es um die Verteilung der Aufgaben geht. Jeder einzelne Handlungsschritt wird auf alle Kinder verteilt, sodass jedes Kind denselben Beitrag zur Süßspeise leistet. Die Kinder übernehmen gemeinsam als Gruppe Verantwortung für die Zubereitung, indem sie alles selbst machen, die Aufgaben untereinander aufteilen und selbst darauf achten, dass jedes Kind einen Teil der Aufgabe übernehmen kann (z. B. Quark aus dem Becher holen). Es zeigt sich auch, dass die gemeinsame Tätigkeit beziehungsstiftend wirkt. Es geht nicht nur um das reine Abarbeiten eines Rezeptes und die Herstellung eines Produkts, sondern es wird auch Raum geöffnet, in welchem sich die Kinder unterhalten oder über eigene Erfahrungen sprechen können. Dies wird durch die Fachkraft unterstützt, indem sie Fragen stellt, die nichts mit der Zubereitung von Süßspeisen zu tun haben (z. B. die Frage nach einem zweiten Vornamen).

Inklusion:

- Wo liegt das Potenzial des gemeinsamen Zubereitens einer Speise mit Blick auf die Unterstützung inklusiver Prozesse?
- Wie ist das Handeln der Fachkraft unter inklusiven Aspekten einzuordnen?
- Was sind hinsichtlich einer inklusiven Bildung und Betreuung förderliche und hinderliche Momente in dieser Situation?
- In welchem Rahmen kann eine solche Situation entstehen? Was ist hinsichtlich der Planung und Gestaltung zu beachten?

Im vorliegenden Videobeispiel liegt der Fokus auf dem gemeinschaftlichen Zubereiten einer Quarkspeise. Dabei gibt die Fachkraft den Kindern den Raum und die Zeit, die sie benötigen. Auch als die Mittagsgruppe schon vorbei ist, lässt sie den Kindern die Zeit, ihre Aufgaben noch in Ruhe zu Ende auszuführen. Zudem lernen die Kinder aufeinander zu achten, zu kooperieren und Rücksicht zu nehmen. In der Situation werden sowohl individuelle als auch gemeinschaftliche Komponenten aufgegriffen. Einerseits arbeiten sie gemeinsam an einem Gegenstand und jedem Kind werden dieselben Tätigkeiten zugetraut. Andererseits darf jedes Kind die Tätigkeiten in seinem Tempo und nach seinem Vermögen ausführen, ohne dass dies kommentiert oder bewertet wird. Dafür lässt die Fachkraft den Kindern die Zeit, die sie brauchen, ohne Druck auszuüben. Durch das gemeinsame Arbeiten kommen sie schließlich auch zu einem Erfolgserlebnis.

Szenenübersicht

Innerhalb des Videos wurden thematisch einige Kapitelmarken gesetzt, die entsprechend einzeln angewählt werden können:

1.	Kinder besprechen Buttonsystem	00:00
2.	Besprechen der Zutaten	01:30
3.	Utensilien werden geholt	03:08
4.	Vorbereitung der Zutaten	04:20
5.	Brettchen werden abgewaschen	11:20
6.	Zutaten werden gemeinsam vermischt	15:15
7.	Streich unter den Kindern	19:30
8.	Sahne wird zubereitet	23:55
9.	Quark wird in Schüsseln gefüllt und verziert	29:10

Weiterführende Literatur

Feuser, G. (2008). Lernen am Gemeinsamen Gegenstand. In K. Aregger & E. M. Waibel (Hrsg.), *Entwicklung der Person durch Offenen Unterricht* (S. 151–165). Brigg Pädagogik.

Handlungsfeld 2 – Arbeit mit Kindern

2.2 Herstellung gemeinsamer Interaktionen Werkraum I

(Audio-)Visuelles Material	22 – Video: Werkraum (1) Tonspur 1: Originalton (2) Tonspur 2: Reflexion der Fachkraft
Keywords	Herstellung gemeinsamer Interaktionen Offene Arbeit Rolle der Fachkraft Handwerkliche Fähigkeiten Lebenspraktische Fähigkeiten
Eckdaten	Städtische Einrichtung 3- bis 4-jährige Kinder Eine pädagogische Fachkraft

Zusammenfassung

Das Video zeigt den Werkraum der Kita, in dem sich Kinder gemeinsam mit einer Fachkraft beschäftigen. Es handelt sich um eine offene, ungeplante Situation. Im Fokus stehen drei, später vier Jungen, welche Nägel aus Bauhölzern entfernen. Sie dürfen sich im Haus frei bewegen, erkunden aber erst seit etwa drei bis vier Monaten die obere Etage, in welcher sich auch der Werkraum befindet.

Hintergrund

Die Kita verfügt über einen Werkraum. Der Raum ist mit einer großen Werkbank ausgestattet, welche sich in der Mitte des Raumes befindet. Hier sind verschiedene Werkzeuge befestigt. Die Kita arbeitet nach einem offenen Konzept, so ist auch die Situation spontan entstanden. Am Morgen berichteten einige Kinder, dass die Stützpfähle des Apfelbaumes kaputt sind. Daraufhin haben die Fachkraft und etwa zehn weitere Kinder den Schaden begutachtet und festgestellt, dass die Pfähle nicht mehr zu reparieren sind. Kurzum wurden diese als Bauholz in die Werkstatt geschafft, woraufhin einige der Kinder anfangen, sich damit zu beschäftigen. Die vorliegende Situation zeigt nun den Prozess des Aufräumens. Da die Kinder das Interesse an den Pfählen verloren haben, sollen sie das benutzte Holz und die Werkzeuge an die dafür vorgesehenen Plätze räumen.

Situationsbeschreibung

Zu Beginn der Szene sieht man den Werkraum der Kita, in dem sich einige Kinder frei beschäftigen. Die Fachkraft ist im Raum anwesend, aber nicht im Video zu sehen. Ein Junge hämmert, andere Kinder sitzen in einem Holzboot. Ein Junge läuft umher und fordert den hämmernden Jungen zum Aufräumen auf. Dabei fängt er an zu kehren. Ein weiteres Kind hebt das eine Ende eines Holzpfahles hoch, das andere Kind sieht das und hilft ihm, indem es die andere Seite hochhebt. Gemeinsam tragen sie das Holz weg. Auch der dritte Junge nimmt sich einen der Holzpfähle, die anderen beiden Jungen kommen ihm zur Hilfe. Sie räumen alle Pfähle auf einen Stapel. Die Fachkraft fragt, ob sie die Pfähle nun noch gemeinsam ins Lager räumen möchten, doch zuerst müssen sie schauen, ob noch Nägel im Holz sind. Diese müssen zunächst entfernt werden, damit sich später niemand daran

verletzen kann. Die Kinder haben einen Nagel im Holz gefunden. Daraus entsteht eine gemeinsame Interaktion zwischen den Kindern mit dem Ziel, den Nagel aus dem Holz zu entfernen. Als sie es geschafft haben, den Nagel zu entfernen, kommt ein weiterer Junge hinzu. Die Fachkraft fragt, wer es noch einmal probieren möchte und alle Kinder äußern sich zustimmend. So holt die Fachkraft Nägel aus dem Regal und die Kinder holen sich eigenständig die Hämmer. Es werden weitere Nägel ins Holz geschlagen und anschließend entfernt. Dabei probieren die Kinder unterschiedliche Werkzeuge aus. Beim gemeinsamen Arbeiten am Holz entstehen verschiedene Konstellationen und es kommt auch zu Konflikten zwischen den Kindern. Hier sensibilisiert die Fachkraft die Kinder ruhig und geduldig dafür, zusammenzuarbeiten und Konflikte friedlich zu klären. Gegen Ende der Sequenz verlassen zwei Jungen die Situation.

Mögliche Einbindung des Materials in eine Lehrveranstaltung

Anhand dieser Videosequenz können verschiedene Fragen diskutiert und reflektiert sowie Bezüge zu einer inklusiven Gestaltung von Angeboten hergestellt werden. Dabei können z. B. die Rolle der Fachkraft sowie die Peer-Interaktion in den Mittelpunkt gestellt werden. Hierzu lassen sich die folgenden Reflexionsfragen nutzen. Zudem kann das Video auch im Rahmen konzeptioneller Fragen hinzugezogen werden (→ siehe hierzu Handlungsfeld 4.2 – *Organisation der offenen Arbeit*, S. 255), da es sich um ein offenes Konzept handelt und das Video einen Ausschnitt der offenen Arbeit in der Kita darstellt.

Handeln der Fachkraft:

- Welche Rolle nimmt die pädagogische Fachkraft hier ein?
- Wie reagiert die Fachkraft auf die einzelnen Kinder? Benötigen ein oder mehrere Kinder besondere Aufmerksamkeit? Werden Bedarfe einzelner Kinder erkannt? Welche individuellen Themen der Kinder werden durch die Fachkraft aufgegriffen?
- Wie unterstützt die Fachkraft die Teilhabe und die Peer-Interaktionen?

Besonders an der Situation im Werkraum ist, dass die Fachkraft die Kinder selbstständig handeln lässt und nicht unmittelbar selbst eingreift. So wäre es ein Leichtes für die Fachkraft, den Nagel selbst herauszuziehen, aber sie wartet ab und beobachtet die Kinder dabei, welche Lösungen sie für die Aufgabe finden. Äußert ein Kind, dass es Hilfe braucht, lässt sich die Fachkraft zuerst zeigen, wie das Kind vorgegangen ist, und gibt dann Hinweise, wie es alternativ versucht werden kann. Die Fachkraft greift aber nicht selbst zur Zange. Als es dennoch nicht funktioniert, weist die Fachkraft die Kinder auf die Möglichkeit hin, die Rollen zu tauschen. Ein anderes Kind soll den Nagel herausziehen, während das Kind, welches vorher die Zange hatte, nun den Pfahl festhält. In einer weiteren Situation hält die Fachkraft gerade den Pfahl fest, als ein Mädchen hinzukommt, was offenbar ihre Hilfe braucht. Hier bittet die Fachkraft die beiden Jungen am Holz, sich gegenseitig zu unterstützen, indem erneut ein Junge das Holz hält und der andere versucht, den Nagel herauszuziehen. Später lässt sie die Kinder eigenständig hantieren, schreitet dann jedoch ein, um die Kinder zu einem achtsamen Umgang miteinander zu sensibilisieren. Hier sind insbesondere zwei Situationen interessant: Ein Junge zieht einem anderen das schwere Hebelwerkzeug aus der Hand (Minute 17:36). Hier kommt die Fachkraft hinzu, weist den Jungen auf die Gefahren hin und bittet ihn um einen achtsamen Umgang. Dieser Junge gibt dem anderen dann auch das Werkzeug, sodass die Kinder wieder kooperieren. In der zweiten Situation sind gerade drei der Kinder an einem Pfahl beschäftigt, der vierte Junge, welcher an dem anderen Pfahl arbeitet, ruft den Jungen, der vor ihm sitzt (Minute 21:49). Vermutlich möchte er, dass er ihm Platz macht, aber der Junge reagiert nicht auf ihn. Auch ein anderer Junge möchte, dass er Platz macht und wird unruhig, als er auf diesen ebenfalls nicht reagiert. Daraufhin ruft der erste Junge laut seinen Namen und schlägt ihm auf den Rücken. Auch hier schreitet die Fachkraft ein. Ruhig beschreibt sie, was sie in der Situation gesehen hat und gleicht es mit der Wahrnehmung der Kinder ab. Dabei bewertet

sie die Kinder nicht, sondern sagt ihnen, was erforderlich gewesen wäre, um diesen Konflikt zu vermeiden. Sie achtet sehr darauf, dass die Kinder mit der Aufmerksamkeit bei ihr bleiben, und weist sie darauf hin, miteinander zu reden und sich gegenseitig zu sagen, was sie möchten und brauchen. Sie sensibilisiert die Kinder dafür, zusammenzuarbeiten und aufeinander zu achten.

Peer-Interaktion:

- Wie wird hier Raum für eine gemeinsame Interaktion geschaffen? In welchem Ausmaß können sich die Kinder in dieser Situation als selbstbestimmt, sozial eingebunden und kompetent erleben?
- Wie gestaltet sich die Peer-Interaktion? Welche Kinder sind stark eingebunden, welche nehmen eine eher passive Rolle ein oder sind isoliert? Wie wird entschieden, welches Kind welche Rolle einnimmt?
- Wie ist die Atmosphäre im Laufe der Sequenz innerhalb der gemeinsamen Interaktion? Wie kommt diese zustande? Welche relevanten Interaktionen gibt es?

Die Kinder können sich in der Kita frei bewegen und sind mit dem Werkraum und dessen Möglichkeiten vertraut. Dadurch können sie in hohem Maße an der Situation partizipieren. Wie selbstverständlich orientieren sie sich im Raum, wissen, wo die Werkzeuge liegen oder hängen, und holen sich diese eigenständig. Dieses Wissen gibt ihnen Sicherheit, wodurch sie die Möglichkeit haben, ihre Lebenswelt aktiv mitzugestalten, eigene Interessen zu finden und frei zu entscheiden. Sie gestalten ihre Interaktion untereinander selbstständig. Die Fachkraft gibt beim Herausziehen des Nagels Hinweise dahingehend, dass eine Kooperation der Kinder hilfreich sein kann, um ein Ziel zu erreichen, und dass dazu Zusammenarbeit und Absprachen wichtig sind. Dadurch verstärkt sie die gemeinsame Interaktion, die die Kinder untereinander geschaffen haben. Jedes Kind hat eine Aufgabe beim Herausziehen der Nägel. Als die Kinder nicht zusammenarbeiten, sondern jeder nur an seiner Stelle des Holzes beschäftigt ist, rollt der Holzpfehl hin und her, was das Herausziehen der Nägel erschwert. Dadurch lernen die Kinder, dass sie besser ans Ziel kommen, wenn sie zusammenarbeiten. Zudem lernen sie, aufeinander zu achten und Rücksicht zu nehmen. Dazu gibt die Fachkraft an einzelnen Stellen Hinweise, unterstützt die Kinder bei der Lösung von Konflikten und zeigt Handlungsalternativen auf. Die Situation vermittelt: Gemeinsam können wir es schaffen.

Inklusion:

- Wo liegt das Potenzial des gemeinsamen Handwerkens hinsichtlich einer inklusiven Bildung und Betreuung?
- Wie ist das Handeln der Fachkraft unter inklusiven Aspekten einzuordnen?
- Was sind hinsichtlich einer inklusiven Bildung und Betreuung förderliche und hinderliche Momente in dieser Situation?

Im vorliegenden Videobeispiel liegt der Fokus auf dem gemeinschaftlichen freien Werken. Die Situation ist auf Initiative der Kinder hin entstanden und hat sich vom Aufräumen hin zu einem gemeinsamen Herausziehen der Nägel entwickelt. Dabei stehen die Bedürfnisse der Kinder im Vordergrund. Die Fachkraft beharrt nicht darauf, dass die Kinder weiter aufräumen, da sie während des Aufräumens eine neue Aktivität entwickelt haben. Hier lässt die Fachkraft den Kindern den Raum, diese auch auszuführen und sich auszuprobieren und greift somit spontan die Interessen der Kinder auf. Die Kinder können sich so auf die Situation einlassen und beschäftigen sich sehr ausdauernd mit dem Herausziehen der Nägel. Insbesondere die Aspekte Selbstständigkeit, Freiwilligkeit und Gewährung von Raum erhöhen hier die Aufmerksamkeitsschwelle zugunsten der Vertiefung in eine konkrete Tätigkeit. Zudem lernen die Kinder, aufeinander zu achten, zu kooperieren und Rücksicht zu nehmen. Dabei werden sie von der Fachkraft unterstützt. In der Situation werden sowohl individuelle als auch gemeinschaftliche Komponenten aufgegriffen. Einerseits müssen die Kinder beim Herausziehen des

Nagels zusammenarbeiten, andererseits haben sie aber auch die Möglichkeit, die Werkzeuge individuell auszuprobieren. Dabei können sie sich aneinander orientieren und schauen, wie es das andere Kind löst. Durch das gemeinsame Arbeiten kommen sie schließlich auch zu einem Erfolgserlebnis, das sie allein eventuell nicht erreicht hätten. Wichtig ist dabei wiederum die Rolle des Raumes. Es zeigt sich deutlich, dass die Kinder mit dem Raum vertraut sind und sich selbstverständlich und eigenständig in ihm bewegen. Dieses Wissen ermöglicht ihnen ein hohes Maß an Selbständigkeit und -wirksamkeit.

Szenenübersicht

Innerhalb des Videos wurden thematisch einige Kapitelmarken gesetzt, die entsprechend einzeln angewählt werden können:

1.	Aus Aufräumen entsteht Angebot	00:00
2.	Nagel im Holz – Finden & Entfernen	03:59
3.	Fachkraft interveniert fragend & schlägt Optionen vor	05:59
4.	Fachkraft begleitet kommentierend und demonstrierend	06:40
5.	Ein neues (Sub-)Angebot entsteht	09:12
6.	Fachkraft sensibilisiert für achtsamen Umgang	17:36
7.	Konfliktsituation & Fachkraft als Mediator	21:49

Handlungsfeld 2 – Arbeit mit Kindern

2.2 Herstellung gemeinsamer Interaktionen Waldbesuch

(Audio-)Visuelles Material	23 – Video 1: Waldbesuch – Hinweg und Picknick (1) Tonspur 1: Originalton (2) Tonspur 2: Reflexion der Fachkraft
	24 – Video 2: Waldbesuch – Höhle und Knochenfund (1) Tonspur 1: Originalton (2) Tonspur 2: Reflexion der Fachkraft
	25 – Video 3: Waldbesuch – Sand erkunden_Betrachten der Knochen (1) Tonspur 1: Originalton (2) Tonspur 2: Reflexion der Fachkraft
	26 – Video 4: Waldbesuch – Leiter bauen (1) Tonspur 1: Originalton (2) Tonspur 2: Reflexion der Fachkraft
Keywords	Herstellung gemeinsamer Interaktionen Rolle der Fachkraft Natur & Umwelt Handwerkliche Fähigkeiten
Eckdaten	Städtische Einrichtung 2- bis 6-jährige Kinder Zwei pädagogische Fachkräfte

Zusammenfassung

In den Videos wird ein Waldausflug einer Kita gezeigt. Zwei Fachkräfte und etwa 20 bis 25 Kinder besuchen das sogenannte Waldzimmer, einen Ort, an welchem verschiedene Aufbauten aus Holz, bspw. Holzzelte, Balancierstangen und Schaukeln platziert sind. Diese wurden durch mehrere Kitas im Laufe der Jahre aufgebaut. Die Kinder verbringen den gesamten Tag im Wald, sie gehen morgens nach dem Frühstück aus dem Haus und kommen erst gegen 14 Uhr in die Kita zurück. Der Waldausflug enthält mehrere Situationen, welche in einzelnen Videos verarbeitet wurden und die nachfolgend beschrieben werden.

Hintergrund

Das Waldzimmer gibt es schon seit neun Jahren und es wird regelmäßig durch verschiedene Kitas aber auch Schulklassen besucht, bebaut und bespielt. Bei einem Spaziergang hat die Kita diesen Platz entdeckt und beschlossen, ihn auch aufgrund der Nähe zur Kita regelmäßig zu besuchen. Seitdem wird zweimal in der Woche dienstags und donnerstags bei Wind und Wetter ein Waldtag durchgeführt, an dem etwa 20 bis 25 Kinder teilnehmen dürfen. Dieser wird den Kindern einen Tag vorher

angekündigt und sie können sich dafür anmelden. Dann bekommen sie einen Stempel ins Elternheft, sodass auch die Eltern darüber informiert sind und ihrem Kind entsprechend Proviant mitgeben. An den Donnerstagen werden die Kinder bevorzugt gefragt, die am Dienstag noch nicht teilnehmen konnten. Die Fachkräfte sind bemüht, allen Kindern, die Interesse haben, den Besuch des Waldes zu ermöglichen, wobei sehr junge Kinder eher nicht am Waldbesuch teilnehmen, da für sie der Weg zu weit ist oder sie über den Tag verteilt noch Ruhezeiten benötigen.

Situationsbeschreibung

Der Besuch des Waldzimmers ist als Tagesausflug konzipiert. Er setzt sich aus verschiedenen Situationen zusammen, die nachfolgend in separaten Situationsbeschreibungen nachgezeichnet werden. Die Abfolge der Beschreibungen entspricht der zeitlichen Abfolge bei Besuch des Waldes und kann deshalb auch zusammenhängend betrachtet werden.

Hinweg und Picknick im Wald

Die Szene beginnt als sich die Gruppe gerade auf dem Weg zum Wald befindet. Der Weg führt durch ein Baugebiet für Einfamilienhäuser, in dem sich die Kita befindet, vorbei an Streuobstwiesen und ist nur durch Fußgänger und Radfahrer begeh- bzw. befahrbar. Nur an zwei Stellen muss eine Straße überquert werden. Den Kindern ist der Weg vertraut. Er führt an einer Baustelle vorbei, die für die Kinder immer interessant ist. Hier bleiben sie stehen, schauen sich den Stand der Baustelle an und sprechen über einzelne Arbeitsschritte, die sie beobachten. Einige der Kinder gehen schon allein weiter, andere Kinder bleiben noch an der Baustelle stehen. Als die Gruppe zu weit auseinanderfällt, geht eine pädagogische Fachkraft schon vor. Allerdings wissen die Kinder, wie weit sie sich auf dem Weg wegbewegen dürfen, halten an festgelegten Markierungsstellen an und warten auf den Rest der Gruppe. Auf dem weiteren Weg entdecken die Kinder noch anderes, z. B. Marienkäfer, Kastanien, Haselnüsse und eine Raupe. Die Kinder nehmen sich die Zeit, schauen sich alles ausgiebig an und sprechen in der Gruppe darüber. Beim Fund der Raupe versammeln sich mehrere Kinder drum herum. Hier achten sie selbstständig darauf, dass alle Kinder gut sehen können. Ein Mädchen holt ihre Lupe dazu. Als der Weg in den Wald führt, fällt das Rad des Leiterwagens ab, den die Gruppe mitführt. Einige der Kinder halten an, um das Rad zu reparieren. Sie besprechen mit einer Fachkraft, was zu tun ist. Die Kinder kümmern sich selbst darum, suchen das Werkzeug zusammen und bringen das Rad wieder an. Danach schaut die Fachkraft nochmal, ob das Rad nun hält, und die Gruppe geht weiter zum Waldzimmer.

Am Wald angekommen, macht die Gruppe erstmal gemeinsam ein Picknick. Dazu haben sie ein Mittagsproviant von zu Hause mitgebracht, denn am Waldtag ist die Gruppe bis zum Nachmittag unterwegs. Das gemeinsame Picknick bietet Raum für Gespräche und die Kinder sprechen bspw. über ihr Essen. Ein Junge plant schon seine nächsten Aktivitäten im Waldzimmer. Eine Fachkraft sensibilisiert die Kinder für den Müll und bittet darum, Verpackungsabfälle in die eigene Brotdose oder den mitgeführten Müllbeutel zu werfen. Von Seiten der Kita gibt es eine Empfehlung für die mitgegebene Brotdose der Eltern. Süßigkeiten gehören nicht dazu. Dennoch haben einige der Kinder Süßigkeiten dabei. Die Fachkräfte halten die Kinder deshalb dazu an, dass mitgebrachte Süßigkeiten geteilt werden, was die Kinder auch sehr selbstverständlich tun. Nach dem Picknick beginnt das Freispiel im Waldzimmer. Die Fachkräfte wechseln sich bei Beaufsichtigung der Spielgruppen ab und bewegen sich zu den verschiedenen Spielgruppen hin. Dabei laufen zwei verschiedenen Situationen parallel ab. Zum einen sieht man die Arbeiten an der Höhle, zum anderen steht eine der Fachkräfte beim Spiel mit den Kindern im Fokus.

In der Gruppe gibt es einen Jungen, welcher sich gerade in der Eingewöhnung befindet. Da er noch nicht lang in Deutschland ist, ist er vor allem mit kommunikativen Barrieren konfrontiert. Eine Fachkraft nutzt hier nonverbale Kommunikation, um seine verbale Kommunikation zu unterstützen. Zudem ist sie darauf bedacht, ihn auf besondere Weise in der Gruppenkommunikation zu beachten.

Höhle und Knochenfund

Diese Szene zeigt die Arbeit an einer Höhle, welche im Waldzimmer entstanden ist. Ein Junge fragt eine der beiden pädagogischen Fachkräfte, was sie machen wollen, und sie erstellen gemeinsam einen Plan für die nachfolgenden Aktivitäten. Mit den Kindern, welche vorrangig an der Höhle arbeiten, wurde zuvor schon besprochen, was sie im Waldzimmer machen möchten und abgesprochen, dass eine Leiter für den Eingang in die Höhle gebaut werden soll. Die Fachkraft konnte so die notwendigen Werkzeuge und Materialien mitnehmen. Die Fachkraft bespricht nun noch einmal mit den Kindern, welche Aufgaben anstehen, gibt dabei den Kindern aber den Raum, sich selbst den Aufgaben zuzuteilen. So gräbt ein Teil der Kinder weiter an der Höhle, während andere Kinder den Boden für die Leiter begradigen. Wieder andere Kinder kümmern sich darum, die abgetragene Erde herauszutransportieren. Dabei agieren die Kinder eigenständig und arbeiten trotz verschiedener Einzeltätigkeiten alle gemeinsam an der Höhle. Auch die Fachkraft beteiligt sich gleichberechtigt an den Aktivitäten der Kinder. Zudem bindet sie vereinzelt Kinder mit ein, indem sie sie um Hilfe bittet. Aber auch dabei finden sich selbstständig Kinder, die die Aufgaben übernehmen (bspw. Eimer wegtragen). Nachdem sie eine Weile gegraben haben, findet ein Junge einen Knochen. Die Fachkraft und die Kinder überlegen gemeinsam, was das für ein Knochen sein kann, von welchem Tier und von welchem Körperteil er sein könnte. Sie beschließen, den Knochen mitzunehmen und ins Naturkundemuseum zu bringen, um dort weiter zu forschen. Anschließend wird der Leiterbau vorbereitet und die Fachkraft verlässt kurz die Höhle, um das benötigte Werkzeug zu holen. Die Kinder finden beim Graben noch weitere Knochen, die sie vorsichtig freilegen. Nun versammeln sich noch andere Kinder, angezogen von dem Tumult, um die Höhle, um einen der Knochen gemeinsam anzuschauen. Es handelt sich um einen Schädel, welchen die Fachkraft nun auf einem Baumstamm abstellt, damit alle anwesenden Kinder diesen gemeinsam betrachten können. Sie stellen fest, dass es sich um einen Schafskopf handeln muss, und überlegen, was dem Schaf passiert sein könnte. Dabei bekommt jedes Kind den Raum, um seine Deutungen mitzuteilen. Gleichzeitig erklärt die Fachkraft den Kindern etwas über das Verhalten von Tieren, macht dabei aber immer wieder neue Räume auf, in denen die Kinder wieder eigene Erklärungen finden können. Die Kinder glauben, dass der Körper noch vergraben sein muss, und machen sich an die Arbeit, um auch diesen auszugraben.

Sand erkunden und Betrachten der Knochen

In dieser Szene steht die zweite Fachkraft im Fokus. Die Kinder, die nicht am Höhlenbau beteiligt sind, spielen selbstständig im Wald, sie sammeln Stöcke, bauen an Hütten weiter oder spielen in bestehenden Hütten Rollenspiele. Die Fachkraft widmet sich einem Jungen, welcher sich gerade in der Eingewöhnung befindet, da dieser allein herumläuft. Sie nimmt ihn mit zur Höhle. Beim Herabsteigen in die Höhle, gibt ihm die Fachkraft Hinweise, wie er herabsteigen kann. Ein Mädchen gibt dem Jungen eine Schaufel. Einzelne Kinder kommen zu der Fachkraft, zeigen ihr, was sie gefunden haben, und sie sprechen darüber. Dann fragt die Fachkraft die Kinder, woran sie gerade bauen, was in der Höhle zu tun ist, und hilft entsprechend. Als die andere Fachkraft, welche zuvor am Höhlenbau beteiligt war, zurückkommt, verlässt sie die Höhle. Das Kind in der Eingewöhnung begleitet sie aus der Höhle und folgt ihr. Sie kommunizieren nonverbal, zeigen sich gegenseitig den Sand und schütten diesen von einer Hand in die andere. Die Fachkraft beobachtet den Jungen sowie seine Handlungen genau, ahmt diese teilweise nach, aber erweitert diese auch, indem sie bspw. einen Stock nimmt und im Sand kratzt. Daraufhin holt sich auch der Junge einen Stock und ahmt das Verhalten der Fachkraft nach. Anschließend reiben sie den Sand in den Händen. Andere Kinder kommen hinzu und fragen, was sie machen. Die Fachkraft erklärt ihnen, dass sie den Sand erkunden. Zwei Mädchen schließen sich den beiden an. Sie graben, fühlen den Sand und finden Steine im Sand. Daraus entwickelt sich ein Spiel. Ein Mädchen gibt Sand auf die Hand der Fachkraft, der Junge streicht den Sand von der Hand. Etwas später möchte sich die Fachkraft den Knochen anschauen und geht mit den Kindern, die gerade bei ihr sind zum Knochen, um ihn anzuschauen. Dabei erklärt sie den Kindern auch etwas über den Knochen.

Leiter bauen

In der letzten Szene beginnt der Leiterbau. Einige der Kinder hatten sich den Leiterbau gemeinsam mit der Fachkraft für den heutigen Waldbesuch vorgenommen und beginnen nun damit. Sie messen zunächst ab, in welcher Länge der Holzpfehl gesägt werden soll. Die Fachkraft sägt nur ein klein wenig vor und übergibt die Aufgabe dann in die Hände der Kinder. Sie erklärt ihnen, wie die Säge funktioniert – ein Kind zieht und ein Kind schiebt usw. Sie weist darauf hin, dass es nur gelingen kann, wenn sie zusammenarbeiten. Die anderen Kinder werden zum Festhalten eingebunden. Nachdem die Kinder eine Weile probiert haben zu sägen, finden sie einen gemeinsamen Rhythmus, in dem sie sägen können. Als sich die Säge dennoch verhakt, möchte ein beteiligtes Mädchen nicht mehr weiter sägen und ein Junge kommt hinzu, der ihren Platz übernimmt. Auch andere Kinder melden an, dass sie gern sägen möchten. Sie dürfen dies dann beim zweiten Leiterholm machen, sodass jedes Kind die Möglichkeit bekommt, sich an der Säge auszuprobieren. Die jüngeren Kinder können die Säge noch nicht so sicher bedienen wie die Älteren, aber auch sie bekommen die Möglichkeit, sich daran auszuprobieren. Nachdem sie es eine Weile versucht haben, finden auch sie einen guten Rhythmus, in dem sie sägen können. Anschließend werden die Leitersprossen gesägt. Auch hier darf jedes Kind, das möchte, einmal probieren. Als auch die Sprossen fertig gesägt sind, werden diese an die Holme genagelt. Nebenbei versuchen sich auch noch andere Kinder weiterhin an der Säge. Beim Annageln wechseln sich die Kinder wieder ab. Die Fachkraft gibt den Kindern Hinweise, wie sie das Werkzeug benutzen können. Nebenher geht die Fachkraft aber auch noch auf andere Kinder ein, die ihr etwas zeigen und sie achtet auf die gesamte Gruppe um sich herum. Der erste Nagel ist ins Holz geschlagen. Die Gruppe stellt fest, dass es auf diesem Weg sehr lang dauert, die Leiter zu bauen, und beschließt, dass sie beim nächsten Besuch die Bohrmaschine mitnehmen, damit sie das Holz vorbohren können. Dann sprechen sich die Fachkräfte ab, was für den nächsten Besuch an Werkzeug und Material benötigt wird. Anschließend ist der Waldbesuch beendet.

Mögliche Einbindung der Videos in eine Lehrveranstaltung

Anhand dieser Videosequenzen können verschiedene Fragen diskutiert und reflektiert sowie Bezüge zu einer inklusiven Gestaltung von Angeboten hergestellt werden. Dabei können z. B. die Rolle der Fachkräfte sowie die Peer-Interaktion in den Mittelpunkt gestellt werden. Hierzu lassen sich die folgenden Reflexionsfragen nutzen. Es können sowohl die einzelnen Sequenzen als auch der gesamte Waldtag als Angebot betrachtet werden. Zudem können die Videos auch im Rahmen von Fragen zur räumlichen Gestaltung hinzugezogen werden (→ siehe hierzu Handlungsfeld 4.3 – *Waldzimmer*, S. 306).

Handeln der Fachkräfte:

- Welche Rolle nimmt die pädagogische Fachkraft hier ein?
- Wie reagiert die Fachkraft auf die einzelnen Kinder? Benötigen ein oder mehrere Kinder besondere Aufmerksamkeit?
- Werden Bedarfe einzelner Kinder erkannt? Welche individuellen Themen der Kinder werden durch die Fachkraft aufgegriffen?

Hinweg und Picknick im Wald

Für einen Tag im Wald gibt es kein festes Programm. Die einzige Vorgabe ist der zeitliche Rahmen: die Gruppe geht am Vormittag los und soll gegen 14 Uhr wieder in der Kita sein. Dazwischen ist Raum, für all das, was die Kinder beschäftigt. Auch der Weg wird auf diese Weise genutzt. Er ist nicht nur Mittel zum Zweck, um das Waldzimmer zu erreichen, sondern wird selbst als Bildungsanlass verstanden. Die Kinder finden überall solche potenziellen Bildungsanlässe, ob Baustelle, Raupen und Eicheln. Die Fachkräfte lassen sich auf die Kinder ein, indem sie ihnen die Zeit einräumen, in ihrem Tempo den Weg zu beschreiten und Dinge zu entdecken, an denen sie verweilen wollen. Sie verfolgen

keine eigenen Pläne, sondern die Kinder entwickeln selbst ihren Plan und die Impulse der Kinder werden aufgegriffen. Es gibt überall Anlässe zum Untersuchen, zum Beobachten und zum Weiterreden. Dadurch dauert der Weg zwar sehr lang, aber das ist eingeplant. Jedoch beteiligen sich nicht alle Kinder gleichzeitig an den Beobachtungen. Einige laufen schon voraus, sodass sich die Gruppe über den gesamten Weg verteilt und weit auseinanderfällt. Die Kinder dürfen allein den Weg laufen. Es gibt jedoch die Regel, dass an festgelegten Markierungen gewartet wird. Allen Kindern sind diese Regeln vertraut. Die Fachkräfte greifen hier nicht kontrollierend ein. Sie verteilen sich selbst auf dem Weg, um die Kinder im Blick zu haben, bringen ihnen aber gleichzeitig auch Vertrauen entgegen. Nach Ankunft im Wald findet ein gemeinsames Mittagspicknick statt, an welchem die Fachkräfte gleichwertig teilnehmen. Hier gibt es verschiedene Kommunikationsanlässe über gesunde Ernährung und den Umgang mit Verpackungsmüll, für welchen die Fachkraft sensibilisiert.

Höhle und Knochenfund

Es gibt eine feste Fachkraft, die für den Waldspaziergang zuständig ist. Diese wird häufig durch eine zweite Fachkraft begleitet. Die zuständige Fachkraft hat die Aktivitäten im Wald insgesamt im Blick und bespricht mit den Kindern schon im Vorfeld, was sie gern als nächstes bearbeiten möchten. Sie sorgt dafür, dass die nötigen Werkzeuge und Materialien für die Vorhaben vorhanden sind. Der Höhlen- und Leiterbau war etwas, was die Fachkraft sich mit einer Gruppe von Kindern für diesen Tag vorgenommen hat. Aber auch dabei bleibt sie flexibel, denn im Wald finden die Kinder immer wieder neue Themen, mit denen sie sich beschäftigen möchten. Die Kinder suchen und finden Probleme und Fragen, die es zu lösen und zu beantworten gilt. Dabei können sie sich selbstständig betätigen oder auch auf andere Kinder der Gruppe zurückgreifen. Die Fachkraft greift nur selten selbst ein, sondern wartet, bis Kinder etwas fragen. Sie lässt sich dabei auch von den Erklärungsansätzen der Kinder leiten und geht auf die Fantasien der Kinder ein, bspw. beim Fund eines Dinosaurierknochens oder bei der Frage danach, was dem Schaf passiert sein könnte. Die Erklärungsansätze der Kinder bekommen Geltung. Zusätzlich erklärt die Fachkraft den Kindern etwas über das Verhalten von Tieren, ohne aber die Erklärungsansätze der Kinder zu negieren, und eröffnet gleichzeitig immer wieder Räume, in denen die Kinder eigene Erklärungen finden können.

Die Fachkraft beteiligt sich an den Aktivitäten der Kinder. So nimmt sie z. B. beim Graben der Höhle eine gleichwertige Rolle ein. Sie lässt die Kinder selbstständig handeln und greift nicht unmittelbar selbst ein. Sie wartet ab und beobachtet die Kinder dabei, welche Lösungen sie für die Aufgabe finden. Äußert ein Kind, dass es Hilfe braucht, verweist die Fachkraft zunächst auf andere Kinder die eventuell helfen können, bevor sie selbst hilft.

Sand erkunden und Betrachten der Knochen

Die zweite Fachkraft begleitet die Kinder in ihrem Tun und beaufsichtigt den Rest der Gruppe. Ein Kind in der Eingewöhnung hat noch keinen Anschluss gefunden. Die Fachkraft widmet sich dem Jungen, da dieser allein herumläuft. Ihm fehlt womöglich noch die Orientierung in diesem Setting, deshalb muss er zunächst an die Funktionsweise des Waldzimmers herangeführt werden. Sie geht mit ihm gemeinsam zur Höhle. Beim Herabsteigen in die Höhle, gibt ihm die Fachkraft Hinweise, wie er herabsteigen kann, lässt es ihn aber selbst versuchen und hebt ihn nicht einfach herunter. So bekommt er die Möglichkeit, sich selbstständig an der Aufgabe zu versuchen.

Als sie die Höhle verlassen haben, beginnt eine nonverbale Kommunikation zwischen der Fachkraft und dem Jungen. Sie fühlen den Sand, zerreiben ihn in den Händen und schütten ihn sich gegenseitig auf die Hände. Dabei beobachtet die Fachkraft die Handlungen des Jungen genau und lässt sich darauf ein, ahmt diese nach und entwickelt sie weiter. Die beiden reagieren aufeinander. So wird die Tätigkeit des Jungen als bedeutsam aufgegriffen. Auf diese Weise entsteht wertvolle Beziehungsarbeit, denn im Verlauf des Tages orientiert sich der Junge an dieser Fachkraft und folgt ihr.

Leiter bauen

Auch beim Leiterbauen stehen die eigenständigen Tätigkeiten der Kinder im Zentrum. Die Kinder können selbstständig mit der Säge hantieren, bemerken dabei aber auch, dass sie kooperieren müssen, damit sie an ihr Ziel kommen. Hier zeigt die Fachkraft sehr viel Geduld, insbesondere bei den jüngeren Kindern, die die Säge noch nicht so sicher bedienen können wie die Älteren. Sie lässt ihnen den Raum, sich daran auszuprobieren, sich zu verkanten und ihren eigenen Rhythmus zu finden, bis es ihnen gelingt. Die Fachkraft gibt lediglich ein paar Hinweise, was beim Bedienen der Säge zu beachten ist, lässt die Kinder aber dennoch selbst probieren.

Peer-Interaktion:

- Wie wird hier Raum für eine gemeinsame Interaktion geschaffen? In welchem Ausmaß können sich die Kinder in dieser Situation als selbstbestimmt, sozial eingebunden und kompetent erleben?
- Wie gestaltet sich die Peer-Interaktion? Welche Kinder sind stark eingebunden, welche nehmen eine eher passive Rolle ein oder sind isoliert? Wie wird entschieden, welches Kind welche Rolle einnimmt?
- Wie unterstützt die Fachkraft die Teilhabe und die Peer-Interaktionen?

Hinsichtlich der Peer-Interaktionen zeigen die Situationen verschiedene Aspekte, die bedeutsam sind, um die Interaktionen der Kinder untereinander zu unterstützen. Insgesamt wird aber deutlich, dass die Fachkräfte eher zurückhaltend mit Erklärungen sowie Antworten umgehen und die Kinder so selbst Lösungen für ihre Fragen finden müssen. Dafür greifen sie auf das Gespräch mit ihren Peers zurück und können sich so gemeinsam Erklärungsansätze erarbeiten. Die gemeinsamen Interaktionen entstehen ganz natürlich, sie müssen nicht durch die Fachkräfte forciert werden. Die Altersmischung und das offene Konzept führen dazu, dass die älteren Kinder sich sehr frei beschäftigen können und durch die Erwachsenen nur unterstützt werden. Die jüngeren Kinder beobachten die Älteren, lernen von ihnen und bekommen etwas mehr Unterstützung. Für die Fachkräfte ist die zentrale Aufgabe zu beobachten und zu spüren, wann sie eingreifen oder wann sie abwarten. Das erfordert viel Feingefühl für die Situation und für das jeweilige Kind. Selten führen die Fachkräfte etwas vor. Sie sind darauf bedacht, Kinder bei Fragen an andere Kinder zu verweisen. So entstehen gemeinsame Interaktionen. Diese allgemeine Reflexion kann auch anhand der einzelnen Situationen verdeutlicht werden.

Hinweg und Picknick im Wald

Auf dem Weg entdecken die Kinder verschiedene Dinge, die ihre Aufmerksamkeit anziehen. Ein Kind entdeckt etwas, was die anderen Kinder dazu animiert, den Fund ebenfalls zu betrachten. In einem Gespräch über den jeweiligen Fund, werden verschiedene Ideen und Erklärungsansätze ausgetauscht. Selten gibt die Fachkraft Antworten vor. Sie gibt allenfalls kleine Impulse, um die Ideen der Kinder zu erweitern. Größtenteils können sich die Kinder mit ihren Gedanken einbringen. So entstehen in den verschiedenen Bildungsanlässen gemeinsame Interaktionen, die vor allem dadurch unterstützt werden, dass die Fachkräfte sich Zeit für die Entdeckungen der Kinder nehmen.

Höhle und Knochenfund

Beim Höhlenbau bestimmt die Kindergruppe ebenfalls gemeinsam, was geschehen soll. In diesen Aushandlungsprozessen finden gemeinsame Interaktionen statt. Durch die Altersmischung können die Kinder sich auch gegenseitig und beim Lösen von selbstgewählten Aufgaben helfen. Äußert ein Kind, dass es Hilfe braucht, verweist die Fachkraft zunächst auf andere Kinder, die eventuell helfen können, bevor sie selbst hilft.

Sand erkunden und Betrachten der Knochen

In dieser Situation widmet sich die Fachkraft verstärkt einem Kind in der Eingewöhnung. Dieses Kind spricht nur Französisch und bisher nur ein paar Worte Deutsch. Dadurch hat es noch keinen Anschluss an die Gruppe gefunden. Durch die intensive Zuwendung zu dem Kind und seinen Tätigkeiten, die durch die Beachtung der Fachkraft Bedeutsamkeit erhalten, beginnen auch andere Kinder, sich für deren Aktivitäten zu interessieren. Sie schließen sich selbstständig an – eine gemeinsame Interaktion entsteht.

Leiter bauen

Zum Leiterbau müssen zunächst die Bauteile zurechtgesägt werden. Die Fachkraft wählt dazu eine Säge aus, welche nur zu zweit bedient werden kann. Damit ihnen der Leiterbau gelingt, müssen sie zusammenarbeiten. Die Fachkraft gibt beim Sägen Hinweise dahingehend, dass eine Kooperation der Kinder hilfreich sein kann, um ein Ziel zu erreichen, und dass dazu Zusammenarbeit und Absprachen wichtig sind. Dadurch verstärkt sie die gemeinsame Interaktion, die die Kinder untereinander geschaffen haben. Jedes Kind kann sich an der Säge ausprobieren und die Kinder wechseln sich untereinander in ihren Rollen ab. Zudem lernen sie, aufeinander zu achten und Rücksicht zu nehmen. Dazu gibt die Fachkraft an einzelnen Stellen Hinweise. Die umstehenden Kinder werden zum Festhalten der Stämme eingebunden, sodass das Sägen des Holzes, zu einer gemeinsamen Interaktion wird. Durch dieses Hand-in-Hand-Arbeiten treiben sich die Kinder gegenseitig an und profitieren voneinander. Sie erleben: Wenn wir zusammenarbeiten, können wir es schaffen.

Inklusion:

- Wo liegt das Potenzial der gemeinsamen Beschäftigung im Waldzimmer hinsichtlich einer inklusiven Bildung und Betreuung?
- Wie ist das Handeln der Fachkraft unter inklusiven Aspekten einzuordnen?
- Was sind hinsichtlich einer inklusiven Bildung und Betreuung förderliche und hinderliche Momente in dieser Situation?

Die Kinder können sich frei bewegen und sind mit dem Waldzimmer und dessen Möglichkeiten vertraut. Sie bestimmen selbst, was sie im Wald tun und an welchen Aktivitäten sie sich beteiligen möchten. Dadurch können sie in hohem Maße an der Situation partizipieren. Wie selbstverständlich orientieren sie sich, wissen, wo etwas ist und was es an den verschiedenen Stellen im Wald zu tun gibt. Dieses Wissen gibt ihnen Sicherheit, wodurch sie die Möglichkeit haben, ihre Lebenswelt aktiv mitzugestalten, eigene Interessen zu finden und frei zu entscheiden. Auch gestalten sie ihre Interaktionen untereinander selbstständig. Es entstehen Zusammenarbeiten und lösen sich wieder auf. Die Kinder können sich in Interaktionen begeben und diese auch wieder verlassen. Unterstützt wird das dadurch, dass die Fachkräfte den Kindern den Raum geben und all das Bedeutung erlangt, was für die Kinder in diesem Moment bedeutsam wird. Sie greifen die spontanen Interessen der Kinder auf. Insbesondere die Aspekte Selbstständigkeit, Freiwilligkeit und Gewährung von Raum erhöhen hier die Aufmerksamkeitsschwelle zugunsten der Vertiefung in eine konkrete Tätigkeit. Zudem lernen die Kinder, aufeinander zu achten, zu kooperieren und Rücksicht zu nehmen. Dabei werden sie von einer pädagogischen Fachkraft unterstützt. Im Waldzimmer werden sowohl individuelle als auch gemeinschaftliche Komponenten aufgegriffen. Einerseits müssen die Kinder zusammenarbeiten, andererseits haben sie aber auch die Möglichkeit, Werkzeuge individuell auszuprobieren. Dabei können sie sich aneinander orientieren und schauen, wie es das andere Kind löst.

Bei dem Kind, was sich gerade in der Eingewöhnung befindet, wählt die Fachkraft eine andere Form der Begleitung. Da dieses Kind zunächst etwas orientierungslos im Waldzimmer ist, lässt sich die Fachkraft besonders auf ihn ein. Sie schafft es so, trotz der Sprachbarrieren, mit ihm in Kommunikation zu treten. Durch genaues Beobachten kann die Fachkraft auch die Bedürfnisse dieses Kindes

erspüren und ihnen nachkommen. Durch die intensive Zuwendung beginnen sich auch andere Kinder, für ihre Interaktion zu interessieren, und schließen sich ihr an. So entsteht auf natürliche Weise eine gemeinsame Interaktion und der Junge kann sich ebenfalls als Teil der Gruppe erleben.

Eine Besonderheit in diesem Beispiel ist, dass sich der Platz außerhalb der Kita in der näheren Umgebung befindet. Es ist ein öffentlicher Platz, den die Kinder auch privat mit ihren Eltern besuchen und der auch von anderen Einrichtungen besucht wird. Dadurch wird ebenso die Einbindung und Identifikation mit dem Sozialraum unterstützt.

Szenenübersicht

Innerhalb der Videos wurden thematisch einige Kapitelmarken gesetzt, die entsprechend einzeln angewählt werden können:

Hinweg und Picknick im Wald

1.	Hinweg	00:00
2.	Zwischenstopp an Baustelle	00:52
3.	Hinweg wird fortgesetzt	06:53
4.	Raupe wird beobachtet	08:35
5.	Reparatur des Rads	09:50
6.	Picknick wird vorbereitet und gestartet	14:09
7.	Interaktion Fachkraft mit Kind	16:39
8.	Picknick – Interaktion Fachkraft mit Kindern	20:50

Höhle und Knochenfund

1.	Interaktion Fachkraft und Kind/Höhle	00:00
2.	Kinder arbeiten selbstständig/Interaktion untereinander	03:36
3.	Reflexion von Fachkraft	04:30
4.	Interaktion Fachkraft und Kind	04:55
5.	Knochenfund/Interaktion	06:58
6.	Erneuter Knochenfund/Interaktion	11:47

Sand erkunden und Betrachten der Knochen

1.	Gemeinsames Erkunden der Höhle	00:00
2.	Kinder-Fachkraft-Interaktion	02:22
3.	Gemeinsames „Erforschen“ des Knochens	08:29

Leiter bauen

1.	Interaktion Kinder und Fachkraft – Sägen	00:19
2.	Verbale Unterstützung durch die Fachkraft	01:56
3.	Gemeinsame Konstruktion einer Leiter	04:29
4.	Einschlagen der Nägel – Leiterbau	09:44

Weiterführende Literatur

Gebhard, U. (2013). Kind und Natur: Die Bedeutung der Natur für die psychische Entwicklung. Springer VS.

Louv, R. (2011). Das letzte Kind im Wald? Geben wir unseren Kindern die Natur zurück! Beltz.

Raith, A. & Lude, A. (2014). Startkapital Natur: Wie Naturerfahrung die kindliche Entwicklung fördert. Oekom.

Renz-Polster, H. & Hüther, G. (2013). Wie Kinder heute wachsen. Natur als Entwicklungsraum. Ein neuer Blick auf das kindliche Lernen, Denken und Fühlen. Beltz.

Textor, M. R. (2014). Ganzheitliche Entwicklungsförderung durch Naturerfahrungen. <https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/bildungsbereiche-erziehungsfelder/naturwissenschaftliche-und-technische-bildung-umweltbildung/2314>

Handlungsfeld 2 – Arbeit mit Kindern

2.2 Herstellung gemeinsamer Interaktionen Bewegungsspiel

(Audio-)Visuelles Material	27 – Video: Bewegungsspiel
Keywords	Sport und Bewegung Gestaltung pädagogischer Angebote Herstellung gemeinsamer Interaktionen Rolle der Fachkraft
Eckdaten	Einrichtung in einer Kleinstadt 4- bis 6-jährige Kinder Eine pädagogische Fachkraft

Zusammenfassung

Das Video zeigt einen Teil eines Sportangebots in einer Kita. Anwesend sind eine Fachkraft und zehn Kinder. Die Sportstunde ist in drei Phasen geteilt: eine Aufwärmphase, einen Hindernisparcours, den die Kinder durchlaufen (diese Szenen sind nicht Teil der Videosequenz → siehe hierzu Handlungsfeld 2.1 – *Sport*, S. 100), und zuletzt finden Sportspiele statt. In diesem Video werden die Sportspiele gezeigt.

Hintergrund

Die Kita verfügt über einen Sport- und Bewegungsraum, der mit verschiedenen Geräten und Hilfsmitteln ausgestattet ist. Es gibt Matten, Bänke, Sprossenteile, Hocker, ein Trampolin, große Softbausteine u. v. m. Der große, offene Raum kann verschieden genutzt werden. Er ist zugleich auch Treffpunkt in der Kita für Feste und wird für die Chorprobe benutzt. Durch flexibles Mobiliar kann er für unterschiedliche Zwecke umgebaut werden.

Situationsbeschreibung

Die Szene findet am Vormittag statt. Die Gruppe hat gerade eine gemeinsame Sportstunde durchgeführt (→ siehe hierzu Handlungsfeld 2.1 – *Sport*, S. 100) und spielt anschließend noch zwei Sportspiele. Während die Kinder die Sportübungen einzeln vollzogen haben (bspw. Durchlaufen eines Parcours), werden die Sportspiele nun gemeinsam durchgeführt. Zunächst müssen sich die Kinder miteinander abstimmen und auf eines von zwei Spielen einigen, welche sie sich im Vorhinein gewünscht hatten. Dazu sollen sich die Kinder jeweils auf eine Seite stellen: Wer für das Spiel „Feuer, Wasser, Sand“ stimmt, stellt sich auf die Seite, wer für das Spiel „Eisdrache“ stimmt, auf die andere. Die Fachkraft fordert die Kinder dazu auf, die Gruppe selbst abzuzählen und dann zu sagen, für welches Spiel sich mehr Kinder entschieden haben. Die Wahl fällt auf „Feuer, Wasser, Sand“. Bevor das Spiel beginnt, werden noch einmal gemeinsam die Regeln geklärt. Dann spielen sie. Nacheinander scheiden die Kinder aus. Als am Ende nur noch zwei Kinder im aktiven Spiel sind, erklärt die Fachkraft die anderen Kinder zu Schiedsrichtern und gemeinsam entscheiden sie, welches Kind gewonnen hat. Das Kind, das den zweiten Platz erreicht hat, wird von den anderen Kindern umarmt. Da anschließend noch fünf Minuten Zeit sind, entscheidet sich die Fachkraft dafür, auch noch „Eisdrache“ zu spielen. Das Mädchen, das im vorherigen Spiel gewonnen hat, darf der Eisdrache sein.

Ihre Aufgabe ist es, die Kinder durch Berührung zu gefrieren, und die anderen Kinder können diese Kinder wieder erlösen, indem sie unter ihren Beinen durchkriechen. Das Kind, das als Letztes übrig bleibt, wird der nächste Eisdrache. Ein Junge entscheidet sich dafür, nicht mitzuspielen, während die anderen Kinder zwei Runden spielen.

Mögliche Einbindung des Materials in eine Lehrveranstaltung

Anhand dieser Videosequenz können verschiedene Fragen diskutiert und reflektiert werden. Dabei können z. B. die Herstellung einer gemeinsamen Interaktion durch Sportspiele oder das Handeln der Fachkraft unter inklusiven Gesichtspunkten in den Mittelpunkt gestellt werden. Hierzu lassen sich die folgenden Reflexionsfragen nutzen. Zudem bietet sich das Video an, um es gemeinsam mit dem Video *Sport* zu nutzen, sich die gesamte Sportstunde anzuschauen und den Aufbau des Angebots zu diskutieren (→ siehe hierzu Reflexionsfragen der Situationsbeschreibung *Sport*, S. [100](#)).

Peer-Interaktionen:

- Wie wird hier Raum für gemeinsame Interaktionen geschaffen? In welchem Ausmaß können sich die Kinder in dieser Situation als selbstbestimmt, sozial eingebunden und kompetent erleben?
- Wie gestalten sich die Peer-Interaktionen während des freien Spiels? Welche Kinder sind stark eingebunden, welche nehmen eine eher passive Rolle ein oder sind isoliert?
- Wie agieren die Kinder untereinander? Welche Kooperationen finden unter den Kindern statt und wie unterstützen sich die Kinder gegenseitig?

Im Bereich der Sportspiele steht das gemeinsame Bewegen und Spielen im Vordergrund. Die Kinder können spielerisch die Freude des gemeinsamen Bewegens erfahren. Beim ersten Spiel agiert vorerst noch jedes Kind für sich. Doch auch hier gelingt es der Fachkraft, eine gemeinsame Interaktion herzustellen. Die ausgeschiedenen Kinder sitzen am Rand, ihnen wird die Schiedsrichterrolle zugeteilt, wodurch sie dennoch Teil der Situation bleiben, obwohl sie bereits ausgeschieden sind. Während beim ersten Spiel der Fokus eher auf dem gemeinsamen Bewegen liegt, ist es beim zweiten Spiel noch mehr von Bedeutung, dass die Kinder zusammenarbeiten und kooperieren, denn Ziel ist es, die stillstehenden Kinder wieder zu erlösen. Nur wenn sie gemeinsam als Gruppe zusammenarbeiten, kann es ihnen gelingen, den Eisdrachen zu besiegen.

Handeln der Fachkraft:

- Welche Rolle nimmt die Fachkraft hier ein? Wie geht die Fachkraft in dieser Situation genau vor?
- Wie hat die Fachkraft die einzelnen Kinder im Blick? Wie reagiert die Fachkraft auf einzelne Kinder? Gibt es Parallelen, Unterschiede, Benachteiligungen, Auffälligkeiten etc.?

Die Fachkraft nimmt eine moderierende Rolle ein. Sie strukturiert das Geschehen, während die Kinder selbstbestimmt in der Situation agieren. Die Kinder wählen die Spiele aus und stimmen ab. Die Fachkraft rekurriert auf die Vorerfahrungen der Kinder, indem sie sie abzählen und entscheiden lässt, für welches Spiel mehr Kinder abgestimmt haben. Beim ersten Spiel bezieht sie die Kinder ein, indem sie ihnen die Schiedsrichterrolle gibt. Beim zweiten Spiel bleiben alle Kinder gemeinsam im Spiel. Allerdings möchte hier ein Junge nicht mitmachen. Das wird von der Fachkraft so akzeptiert. Er wird nicht vor der Gruppe überredet, doch mitzumachen, was ihn eventuell in eine unangenehme Situation gebracht hätte, sondern sein Wunsch wird respektiert. In der zweiten Runde fragt ihn die Fachkraft am Rand erneut, ob er noch mitspielen möchte, was er verneint.

Inklusion:

- Was sind hinsichtlich einer inklusiven Bildung und Betreuung förderliche und hinderliche Momente in dieser Situation?
- Wie können Sportspiele gezielt zur Förderung von Inklusion eingesetzt werden? Wo liegen Stärken und wo Herausforderungen?
- Welche Möglichkeiten gab es für die Kinder, das Angebot mitzugestalten, welche weiteren Möglichkeiten hätte es gegeben?

Sportspiele bieten eine Vielzahl an Möglichkeiten, um inklusionsfördernd zu wirken. In dieser Situation steht zunächst die Freude an der Bewegung an erster Stelle. Die Kinder sammeln Selbstwirksamkeitserfahrungen, weil ihnen durch die Fachkraft die Möglichkeit gegeben wird, ihr eigenes Sportangebot mitzubestimmen. Aus den beiden gewünschten Spielen wird ausgewählt und am Ende werden sogar beide Spiele gespielt. Sportspiele unterstützen zudem Regelverständnis, Gemeinschaftsgefühl und soziales Lernen, wodurch sie für die inklusive Arbeit von besonderer Bedeutung sind. Beispielsweise schafft die Fachkraft innerhalb des ersten Spiels durch die Schiedsrichterrollen zusätzliche Partizipationsmöglichkeiten und lässt den ausgeschiedenen Kindern damit eine – zur Relevanz erhobene – wichtige Funktion/Position innerhalb des sozialen Gefüges zuteilwerden. Im zweiten Spiel entscheidet sich zudem ein Junge dazu, nicht am Spiel teilzunehmen. Zwar findet mit ihm dann keine gemeinsame Interaktion statt, aber sein Wunsch wird seitens der Fachkraft berücksichtigt und er hat die Möglichkeit in diesem Moment selbst zu entscheiden, ob er teilnehmen möchte oder nicht. Auch solche Situationen sollten bei der Umsetzung von Inklusion berücksichtigt und reflektiert werden.

Szenenübersicht

Innerhalb des Videos wurden thematisch einige Kapitelmarken gesetzt, die entsprechend einzeln angewählt werden können:

1.	Gemeinsame Abstimmung und Auswahl des Spiels	00:00
2.	Spiel 1 – Feuer, Wasser, Sand	00:23
3.	Zweiter Sieger wird auserkoren	03:21
4.	Spiel 2 – Eisdrache	03:44
5.	Kind lehnt Teilnahme ab	03:57
6.	Fachkraft macht Kind erneut Partizipationsangebot	06:01

Weiterführende Literatur

DJK-Sportverband & DJK-Sportjugend (Hrsg.) (2013). Handreichung zur Umsetzung von inklusiven Angebotsformen mit Sportbezug in der Kinder- und Jugendarbeit in NRW. http://www.djkdkvoeln.de/file.php?type=download&id=DJKHandreichung_FINAL_2ce8ac11.pdf

Herrmann, K. (2015). Bewegung und Psychomotorik als Wegbereiter der Inklusion. Welt des Kindes, 3/2015. <http://www.bewegtekindheit.de/media.php?src=bewegung-und-psychomotorik-als-wegbereiter-der-inklusion.pdf>

Klein, F. (2012). Inklusion von Anfang an: Bewegung, Spiel und Rhythmik in der inklusiven Kita-Praxis. Bildungsverlag EINS.

Kuhlenkamp, S., Freitag, J. & von Zaber, L. (2016). Inklusion in der frühen Bildung: Am Beispiel des Bereichs Bewegung in Kindertageseinrichtungen. In K. Fischer, G. Hölter, W. Beudels, C. Jasmund, A. Krus & S. Kuhlenkamp (Hrsg.), Bewegung in der frühen Kindheit (S. 355–362). Springer.

Sportjugend NRW im Landessportbund Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2005). Praktischer Ratgeber zur Bewegungserziehung im Kleinkind- und Vorschulalter. <http://www.sichere-kita.de/docs/pdf/bewegungserziehung.pdf>

Handlungsfeld 2 – Arbeit mit Kindern

2.2 Herstellung gemeinsamer Interaktionen Bewegungsangebot

(Audio-)Visuelles Material	28 – Video: Bewegungsangebot (1) Tonspur 1: Originalton (2) Tonspur 2: Reflexion der Fachkraft
Keywords	Sport und Bewegung Herstellung gemeinsamer Interaktionen Einbindung der Kinder Rolle der Fachkraft
Eckdaten	Städtische Einrichtung 3- bis 6-jährige Kinder Drei pädagogische Fachkräfte

Zusammenfassung

Das Video zeigt einen Teil eines Sportangebots in einer Kita. Anwesend sind drei pädagogische Fachkräfte und 13 Kinder. In dieser Sportstunde können sich die Kinder frei im Raum bewegen und sich mit den herumliegenden Utensilien beschäftigen. Es gibt keine Anweisung oder Steuerung durch die Fachkräfte. In diesem Video werden die Sportspiele in einer altersgemischten Gruppe gezeigt.

Hintergrund

Die Kita verfügt über einen Sportraum, der mit verschiedenen Geräten und Hilfsmitteln ausgestattet ist. Es gibt Matten, Bänke, Sprossenteile, Hocker u. v. m. Der Raum kann so für verschiedene Sportarten genutzt werden. Beim Sportangebot in einer altersgemischten Gruppe legen die Fachkräfte Wert darauf, dass jedes Kind so viel mitmacht, wie es kann oder will und kein Kind dazu gedrängt wird an Übungen teilzunehmen.

Situationsbeschreibung

Die Szene findet am Vormittag im Sportraum der Kita statt, welcher zunächst von einer Fachkraft mit Matten ausgelegt wird. Zu Beginn sind vier Fachkräfte anwesend, eine verlässt kurz darauf den Raum. Die Kinder turnen über die Matten und Bänke und es befinden sich große Stoffteile sowie verschiedene Gymnastik- und Gummibälle in dem Raum. Kurz darauf fällt ein Junge im Spiel hin, worauf er beginnt zu weinen. Eine der Fachkräfte reagiert schnell und tröstet den Jungen. Die Situation wird von einem anderen Jungen, welcher auf der Bank sitzt, und einem Mädchen, welches neben der Bank steht, wahrgenommen und beobachtet. Nachdem sich der weinende Junge beruhigt hat, soll sich dieser erstmal auf die Bank setzen. Daraufhin setzt sich das Mädchen, welches die Situation beobachtet hat neben ihn. Währenddessen spielen die anderen Kinder weiterhin mit den Utensilien auf den Matten. Kurz darauf werden die zwei Kinder, welche von Beginn an auf der Bank saßen, von den Fachkräften zum Mitspielen motiviert. Die anderen Kinder spielen frei im Raum und beschäftigen sich miteinander mit den Utensilien. Die beiden Fachkräfte spielen nun mit. So initiiert eine der Fachkräfte Tauziehen und die andere spielt Ball mit einem der Kinder. Ein Junge, welcher zu Beginn auf der Bank saß, sitzt inzwischen mit einem kleinen Medizinball wieder auf der Bank und beobachtet das Spiel.

Wenig später spielt eine der Fachkräfte dem Jungen einen Ball zu, den dieser freudig zurückschlägt und danach beginnt auf seinem Medizinball zu trommeln. Einige Zeit später wirft die Fachkraft dem Jungen erneut einen Ball zu und fordert nochmals zum Spiel auf. Der Junge reagiert darauf, steht auf und wirft den Ball mit der Fachkraft hin und her.

Mögliche Einbindung des Materials in eine Lehrveranstaltung

Anhand dieser Videosequenz können verschiedene Fragen diskutiert und reflektiert werden. Dabei können z. B. die Herstellung gemeinsamer Interaktionen durch Sportspiele oder das Handeln der Fachkraft unter inklusiven Gesichtspunkten in den Mittelpunkt gestellt werden. Hierzu lassen sich die folgenden Reflexionsfragen nutzen.

Peer-Interaktionen:

- Wie wird hier Raum für eine gemeinsame Interaktion geschaffen? In welchem Ausmaß können sich die Kinder in dieser Situation als selbstbestimmt, sozial eingebunden und kompetent erleben?
- Wie gestalten sich die Peer-Interaktionen während des freien Spiels? Welche Kinder sind stark eingebunden, welche nehmen eine eher passive Rolle ein oder sind isoliert?
- Wie agieren die Kinder untereinander? Welche Kooperationen finden unter den Kindern statt und wie unterstützen sich die Kinder gegenseitig?

Während der Zeit im Sportraum steht das gemeinsame Bewegen und Spielen im Vordergrund. Die Kinder können spielerisch die Freude des gemeinsamen Bewegens erfahren. Die Kinder spielen zunächst größtenteils zusammen. Der Fokus liegt auf dem gemeinsamen Bewegen sowie darauf, dass die Kinder zusammenarbeiten und kooperieren, wie bspw. beim Tauziehen. Hier ist es erforderlich zu kooperieren und gemeinsam als Gruppe zu arbeiten. Doch auch bei Kindern, welche zunächst nicht ins Spiel eingebunden sind und auf der Bank sitzen, gelingt es der Fachkraft, eine gemeinsame Interaktion herzustellen. Dabei wird deutlich, dass jedes Kind für sich selbst entscheiden kann, womit und mit wem es spielen möchte bzw. ob es überhaupt spielen oder sich bewegen möchte.

Handeln der Fachkraft:

- Welche Rolle nimmt die Fachkraft hier ein? Wie geht die Fachkraft in dieser Situation genau vor?
- Wie hat die Fachkraft die einzelnen Kinder im Blick? Wie reagiert die Fachkraft auf einzelne Kinder? Gibt es Parallelen, Unterschiede, Benachteiligungen, Auffälligkeiten etc.?

Die Fachkräfte bringen sich in das Spiel ein und bieten den Kindern, die zunächst am Rand sitzen, an mit ihnen zu spielen. Einer der Jungen bringt sich zunächst nicht ins Spiel ein. Beiden Fachkräften fällt das im Verlauf der Situation auf und sie reagieren auf ihn, indem sie versuchen, ihn in das Spiel zu integrieren. Als eine Fachkraft ihn konkret anspricht, nimmt er ebenfalls kurz am Spiel teil, setzt sich aber gleich wieder hin, als sie sich anderen Kindern zuwendet. Womöglich fällt es ihm schwerer, sich in das Spiel der anderen Kinder einzubringen. Etwas später versucht die zweite Fachkraft den Jungen zum Ballspielen zu animieren, indem sie ihm den Ball zuwirft. Der Junge reagiert positiv darauf und spielt sofort mit. Dadurch gelingt es ihr, ihn in das Spiel zu integrieren, ohne Druck auf ihn auszuüben.

Inklusion:

- Was sind hinsichtlich einer inklusiven Bildung und Betreuung förderliche und hinderliche Momente in dieser Situation?
- Wie können Sportspiele gezielt zur Förderung von Inklusion eingesetzt werden? Wo liegen Stärken und wo Herausforderungen?
- Welche Möglichkeiten gab es für die Kinder, das Angebot mitzugestalten, welche weiteren Möglichkeiten hätte es gegeben?

Bewegungsspiele bieten eine Vielzahl an Möglichkeiten, um inklusionsfördernd zu wirken. In dieser Situation steht zunächst die Freude an der Bewegung an erster Stelle. Die Kinder sammeln Selbstwirksamkeitserfahrungen, weil ihnen durch die Fachkraft die Möglichkeit gegeben wird, ihr eigenes Sportangebot mitzubestimmen. Bewegungsspiele unterstützen zudem Regelverständnis, Gemeinschaftsgefühl und soziales Lernen, wodurch sie für die inklusive Arbeit von besonderer Bedeutung sind. Ein Junge entscheidet sich dafür, zunächst auf der Bank sitzen zu bleiben. Zwar findet für ihn dann keine gemeinsame Interaktion statt, aber seine Entscheidung wird zunächst respektiert. Allerdings wirkt es so, als ob es ihm schwerfällt, sich in das Spiel der anderen Kinder zu integrieren. Auf die Spielangebote der Fachkräfte reagiert er positiv und so gelingt es einer Fachkraft ihn letztlich doch in das Spiel zu integrieren. Solche Situationen sind hinsichtlich der Umsetzung einer inklusiven Arbeit mit Kindern besonders spannend und bedürfen der Reflexion. Es ist situativ zu entscheiden, ob ein Kind gerade selbstbestimmt entscheidet, nicht mitspielen zu wollen oder ob es eigentlich gern mitspielen möchte und es ihm nur nicht gelingt, Anschluss an die Kindergruppe zu finden. Dann bedarf es womöglich der Unterstützung der Fachkraft, um das Kind am gemeinsamen Spiel partizipieren zu lassen.

Szenenübersicht

Innerhalb des Videos wurden thematisch einige Kapitelmarken gesetzt, die entsprechend einzeln angewählt werden können:

- | | | |
|----|--|-------|
| 1. | Kinder spielen/interagieren miteinander | 00:00 |
| 2. | Fachkräfte animieren Kinder auf der Bank | 01:05 |
| 3. | Junge sitzt erneut allein auf der Bank/trommelt auf Ball | 02:50 |
| 4. | Fachkraft animiert Jungen erneut | 04:40 |

Weiterführende Literatur

DJK Sportverband, DJK Sportjugend (Hrsg.) (2013). Handreichung zur Umsetzung von inklusiven Angebotsformen mit Sportbezug in der Kinder- und Jugendarbeit in NRW. http://www.djkdvkoeln.de/file.php?type=download&id=DJKHandreichung_FINAL_2ce8ac11.pdf

Herrmann, K. (2015). Bewegung und Psychomotorik als Wegbereiter der Inklusion. Welt des Kindes 3/2015. <http://www.bewegtekindheit.de/media.php?src=bewegung-und-psychomotorik-als-wegbereiter-der-inklusion.pdf>

Klein, F. (2012). Inklusion von Anfang an: Bewegung, Spiel und Rhythmik in der inklusiven Kita-Praxis. Bildungsverlag EINS.

Kuhlenkamp, S., Freitag, J. & von Zaber, L. (2016). Inklusion in der frühen Bildung. Am Beispiel des Bereichs Bewegung in Kindertageseinrichtungen. In K. Fischer, G. Hölter, W. Beudels, C. Jasmund, A. Krus & S. Kuhlenkamp (Hrsg.), Bewegung in der frühen Kindheit (S. 355–362). Springer.

Sportjugend NRW im Landes Sport Bund Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2005). Praktischer Ratgeber zur Bewegungserziehung im Kleinkind- und Vorschulalter. <http://www.sichere-kita.de/docs/pdf/bewegungserziehung.pdf>

Handlungsfeld 2 – Arbeit mit Kindern

2.2 Herstellung gemeinsamer Interaktionen Schildkröte

(Audio-)Visuelles Material	29 – Video: Schildkröte (1) Tonspur 1: Originalton (2) Tonspur 2: Reflexion der Fachkraft
Keywords	Tiergestützte Pädagogik Rolle der Fachkraft Herstellung gemeinsamer Interaktionen
Eckdaten	Einrichtung in einer Kleinstadt 5- bis 6-jährige Kinder Eine pädagogische Fachkraft

Zusammenfassung

Das Video zeigt drei Kinder, die sich im Gruppenraum mit der Schildkröte Agathe beschäftigen, welche auch Teil der Gruppe ist. Daneben sitzt eine Fachkraft, die diese Beschäftigung beaufsichtigt. Im Raum befinden sich außerdem noch die anderen Kinder der Gruppe und eine weitere Fachkraft.

Hintergrund

In dieser Kita hat jede Gruppe ein eigenes Gruppentier, um das sich die Kinder gemeinsam kümmern. Im Sommer haben einige der Tiere ein großes Außengehege. Die Gruppe, die hier gezeigt wird, hat eine Schildkröte als Gruppentier. Die Schildkröte ist den ganzen Sommer lang draußen, im Winter wird sie nach drinnen geholt. Während der Übergangszeit wird die Schildkröte nur nachts hereingebracht, verbringt die Tage aber immer noch draußen, sodass die Kinder sie auch morgens hinausbringen und am Nachmittag wieder hereinholen. Die Kinder kümmern sich gemeinsam um die Versorgung der Schildkröte, holen Nahrung und füttern sie.

Situationsbeschreibung

Die Szene findet am Vormittag in einem Gruppenraum der Kita statt. Drei Kinder möchten die Schildkröte aus dem Gehege holen. Die Fachkraft geht diesem Wunsch nach und gemeinsam tragen sie die Schildkröte heraus. Sie setzen sie auf den Teppich. Die beiden Mädchen beobachten die Schildkröte, wie sie umher krabbelt. Eines der Mädchen nimmt die Schildkröte mehrere Male hoch, woraufhin die Fachkraft darum bittet, das Tier wieder auf den Boden zu setzen. Sie beobachtet die Kinder fortwährend in der Interaktion mit der Schildkröte und interveniert bzw. fordert zu einem artgerechten Umgang auf. Ein Junge unterhält sich mit der Fachkraft. Währenddessen kommt ein weiteres Mädchen zur Gruppe hinzu. Nach ein paar Minuten entscheiden sie, die Schildkröte nun nach draußen zu bringen. Eines der Mädchen nimmt die Schildkröte vorsichtig hoch, sie möchte sie nach draußen bringen. Die Fachkraft zeigt ihr zuvor, worauf sie achten muss, wenn sie die Schildkröte hält. Dann trägt das Mädchen die Schildkröte behutsam nach draußen. Die Fachkraft läuft dicht hinter ihr. Am Käfig angekommen, nimmt sie dem Mädchen die Schildkröte ab und setzt sie hinein. Der Junge hat das Schloss für das Gehege mitgenommen und versucht, es zu schließen. Die Fachkraft sagt, dass die Schildkröte am Nachmittag wieder nach drinnen gebracht wird. Der Junge versucht noch immer das

Schloss zu verschließen, was ihm aber nicht gelingt. Das andere Mädchen steht nach wie vor bei ihm und fragt, ob es helfen kann. Dann unterhält sie sich mit der Fachkraft noch über die Gewohnheiten der Schildkröte (Winterschlaf, Baden). Die Fachkraft weist den Jungen darauf hin, dass er Bescheid sagen kann, wenn er Hilfe haben möchte, was der Junge dann auch macht. Das Mädchen möchte helfen, aber der Junge möchte, dass die Fachkraft das Schloss verschließt, was sie dann auch tut. Dann gehen alle wieder hinein.

Mögliche Einbindung des Materials in eine Lehrveranstaltung

Anhand dieser Videosequenz können verschiedene Fragen diskutiert und reflektiert sowie Bezüge zur Herstellung gemeinsamer Interaktionen aufgezeigt werden. Dabei können z. B. die Rolle der Fachkraft oder die Peer-Interaktionen in den Mittelpunkt gestellt werden. Hierzu lassen sich die folgenden Reflexionsfragen nutzen. Weiterhin eignet sich das Video auch, um gemeinsam mit anderen Videos (→ siehe hierzu Handlungsfeld 2.1 – *Tiergestützte Pädagogik mit Hund*, S. 88 & Handlungsfeld 5 – *Tiergestützte Pädagogik mit Pferd*, S. 331) zu tiergestützten Angeboten genutzt zu werden und die Rolle dieser Angebote im Kontext von Inklusion zu diskutieren.

Handeln der Fachkraft:

- Welche Rolle nimmt die Fachkraft hier ein? Wie geht die Fachkraft in dieser Situation genau vor?
- Wie hat die Fachkraft die einzelnen Kinder im Blick? Wie reagiert die Fachkraft auf einzelne Kinder? Gibt es Parallelen, Unterschiede, Benachteiligungen, Auffälligkeiten etc.?

In der Übergangszeit wird die Schildkröte morgens nach draußen gebracht und verbringt die Nacht drinnen. Das ist auch die Zeit, in der die Kinder vermehrt Kontakt mit dem Tier aufnehmen. Sie haben daher in den letzten Tagen oft gefragt, ob sie Agathe hochnehmen oder streicheln dürfen. Dafür hat die Fachkraft nun Zeit eingeräumt. Die Kinder beobachten die Schildkröte beim Krabbeln, fühlen die Haut und den kalten Panzer. Die Fachkraft beantwortet während der gesamten Sequenz alle Fragen der Kinder rund um die Schildkröte. Zudem beobachtet sie den Umgang der Kinder mit der Schildkröte ganz genau und interveniert, wenn sie meint, dass es dem Tier zu viel sein könnte. Sie bittet die Kinder um einen achtsamen Umgang mit dem Tier. Dabei unterstützt sie die Kinder darin, Verantwortung zu übernehmen. Das ist auch in der Situation sichtbar, als das Mädchen die Schildkröte nach draußen tragen darf. Sie begleitet zwar das Mädchen und gibt ihm somit Sicherheit bzw. steht dem Mädchen als Interaktionspartnerin zur Verfügung, aber sie lässt das Mädchen auch selbst die Schildkröte tragen und traut es ihr zu. Sie lässt es zu, dass die Kinder sich ausprobieren, was sich auch in der Situation mit dem Schloss zeigt. Der Junge hat offenbar Probleme, das Schloss zu schließen, aber sie lässt ihm die Zeit, die er sich dafür nehmen möchte. Erst später weist sie ihn darauf hin, dass er fragen kann, wenn er Hilfe braucht. Generell ist anzumerken, dass beim Umgang mit Tieren in der Kita unbedingt Fragen der artgerechten Haltung und des Tierschutzes zu beachten und zu prüfen sind, um auch dem Tier gerecht zu werden.

Peer-Interaktionen:

- Wie wird hier Raum für eine gemeinsame Interaktion geschaffen? In welchem Ausmaß können sich die Kinder als selbstbestimmt, sozial eingebunden und kompetent erleben?
- Wie agieren die Kinder untereinander? Welche Kooperationen finden unter den Kindern statt und wie unterstützen sich die Kinder gegenseitig? Wer kooperiert mit wem? Welche unterschiedlichen Kooperationsformen lassen sich feststellen?
- Wie ist die Atmosphäre im Laufe der Sequenz innerhalb der gemeinsamen Interaktion? Wie kommt diese zustande? Welche relevanten Interaktionen gibt es?

Die gemeinsame Interaktion entsteht um die Schildkröte herum, die Schildkröte wird also zum Gegenstand und Anlass der gemeinsamen Interaktion. Es entstehen Gespräche rund um das Thema Schildkröten und die Kinder tauschen sich aus. Die Fachkraft ist zwar die ganze Zeit anwesend, greift aber in die Interaktionen der Kinder nicht ein, außer wenn sie konkret angesprochen wird bzw. wenn sie einen Hinweis zum Umgang mit der Schildkröte gibt. So agieren die Kinder weitgehend eigenständig. Die Kinder verteilen die Aufgaben untereinander. Während ein Mädchen die Schildkröte trägt, ist der Junge dafür zuständig, das Schloss zu schließen. In der Situation draußen am Käfig lässt die Fachkraft dem Jungen und dem Mädchen Raum, sich auszuprobieren und sich auszutauschen. Sie bleibt in der gesamten Situation in der Nähe, um Hilfe anzubieten und für Fragen bereit zu stehen. Das Mädchen möchte dem Jungen beim Schließen des Schlosses helfen, doch der Junge betont, dass er ausschließlich die Hilfe der Fachkraft annehmen möchte. Die Fachkraft hilft dem Jungen dann, wodurch das Hilfsangebot des Mädchens hinfällig wird. Zwar respektiert sie damit den Wunsch des Jungen, aber somit wird keine Beteiligung des Mädchens am Schließen des Schlosses ermöglicht.

Inklusion:

- Wie ist das Handeln der Fachkraft unter inklusiven Aspekten einzuordnen?
- Was sind hinsichtlich einer inklusiven Bildung und Betreuung förderliche und hinderliche Momente in dieser Situation?
- Wie kann die Arbeit mit Tieren gezielt zur Förderung von Inklusion eingesetzt werden? Wo liegen Stärken und wo Herausforderungen?

Tiere in die pädagogische Arbeit zu integrieren, bietet eine gute Möglichkeit der inklusiven Arbeit. Tiere können zum einen Anlass für Gespräche sein, um über das Tier in Kontakt zu kommen, zum anderen übernehmen die Kinder hier eine gemeinsame Verantwortung, indem sie sich gemeinsam um das Tier kümmern. Die Kinder können wertvolle Erfahrungen im Umgang mit Tieren sammeln, z. B. respektvoll mit ihnen umzugehen und ihre Grenzen zu akzeptieren. Beispielsweise erfordert es ein Höchstmaß an Konzentrationsfähigkeit und Einfühlungsvermögen, die Schildkröte mit taktilem Feingefühl zu berühren. Zudem können sie sich ausprobieren und sich etwas zutrauen, z. B. beim Anfassen oder Tragen des Tieres. An dieser Situation können alle Kinder, die möchten, partizipieren, kein Kind wird ausgeschlossen. Zudem bekommen die Kinder den Raum, um eigene Gedankenprozesse zum Ausdruck zu bringen oder für Aushandlungsprozesse untereinander. Besonders deutlich wird das, als ein Mädchen die Schildkröte vom Teppich nimmt (Minute 02:03), das andere Mädchen sie dann aber wieder auf den Teppich setzt. Dieser Aushandlungsprozess findet nicht auf der sprachlichen, aber auf der körperlichen Ebene statt. Die Fachkraft lässt die Kinder gewähren, interveniert aber, als sie glaubt, es könnte für die Schildkröte nun zu viel sein. Damit versucht sie auch, dem Tier gerecht zu werden. Auch in den folgenden Situationen können die Kinder selbst entscheiden. So betont der Junge am Schloss ausdrücklich, dass er ausschließlich die Hilfe der Fachkraft in Anspruch nehmen möchte. Zwar wird eine Beteiligung des Mädchens dadurch verhindert, aber dem Jungen wird somit Selbstbestimmung ermöglicht und sein Wunsch wird anerkannt.

Szenenübersicht

Innerhalb des Videos wurden thematisch einige Kapitelmarken gesetzt, die entsprechend einzeln angewählt werden können:

1.	Taktiler Wahrnehmung der Schildkröte Agathe	00:00
2.	Agathe wird nach draußen getragen	02:29
3.	Agathe wird in den Käfig gesetzt	03:30
4.	Käfig verschließen & Fachkraft-Intervention	03:55

Weiterführende Literatur

Olbrich, E. & Otterstedt, C. (2003). Menschen brauchen Tiere. Kosmos.

Otterstedt, C. (2001). Tiere als therapeutische Begleiter. Kosmos.

Handlungsfeld 2 – Arbeit mit Kindern

2.2 Herstellung gemeinsamer Interaktionen Musik – Klänge

(Audio-)Visuelles Material	30 – Video: Musik – Klänge
Keywords	Musikalische Bildung Offene Arbeit Raumgestaltung Rolle der Fachkraft Herstellung gemeinsamer Interaktionen
Eckdaten	Städtische Einrichtung 2- bis 6-jährige Kinder Eine pädagogische Fachkraft

Zusammenfassung

Das Video zeigt den Musikraum der Kita, in dem die Kinder gemeinsam mit zwei pädagogischen Fachkräften zum Musizieren zusammengekommen sind. Es handelt sich um eine offene, ungeplante Situation.

Hintergrund

Die Kita arbeitet nach einem offenen Konzept und stellt den Kindern u. a. einen Raum zum Musizieren zur Verfügung. Der Raum ist mit hellgrünem Linoleumboden, Sitzgelegenheiten für Kinder und Fachkräfte und einem Podest, auf dem verschiedene Instrumente platziert sind, ausgestattet. Die Wand hinter dem Podest ist ebenfalls grün gestrichen und mit einer aufgemalten Notenabfolge in schwarz verziert. An der Wand hängen drei Gitarren in verschiedenen Größen und Farben. Auf dem Podest stehen außerdem ein Keyboard, ein kleines Schlagzeug sowie eine Hand- bzw. Schlagtrommel aus Holz.

Der Musikbereich ist allerdings nicht zu jeder Zeit benutzbar. Da es auch Zeiten gibt, in denen andere Kinder Ruhe benötigen, gibt es Regeln zur Benutzung der Musikinstrumente. Hierfür wurde eine Lampe angebracht. Wenn diese leuchtet, dürfen sich die Kinder selbstständig mit den Instrumenten beschäftigen. Ist die Lampe ausgeschaltet, bedeutet das, dass Ruhezeit ist.

Situationsbeschreibung

Zu Beginn der Szene sind etwa zehn Kinder und zwei Fachkräfte im Raum. Es handelt sich um eine freie Situation. Alle Kinder können daran teilnehmen, können den Raum aber auch wieder selbstständig verlassen. Eine Fachkraft verlässt frühzeitig den Raum. Die andere Fachkraft übernimmt die aktive Rolle in dieser Szene. Die Szene beginnt damit, dass sie eine Box mit Instrumenten holt. Die Kinder greifen sich verschiedene Instrumente wie bspw. Triangel, Rassel oder Handtrommel. Anschließend beginnt die Fachkraft, ein Lied auf der Gitarre zu spielen und dazu zu singen. Die Kinder hören dem Lied zunächst nur bedingt zu bzw. beschäftigen sich mit den Instrumenten und probieren diese aus. Die Fachkraft fragt die Kinder, ob sie ein weiteres Lied hören möchten, was diese bejahen. Nun hören sie zu, spielen zu dem Lied ein Instrument oder tanzen dazu. Anschließend spielt die Fachkraft ein bestimmtes Tanzlied, zu dem mehrere Kinder im Raum tanzen, hüpfen und sich bewegen. Ein Kind sitzt hinten an dem kleinen Schlagzeug und versucht, im Takt auf eine der Trommeln zu

schlagen. Abermals fragt die Fachkraft die Kinder, was sie singen wollen. Ein Lied, das die Kinder vorschlagen, kennt sie nicht, weshalb sie beginnt, ein anderes Lied zu spielen. Ein Kind möchte die Triangel benutzen, bei welcher das Band fehlt. Die Fachkraft geht darauf ein und sucht eine Lösung, damit das Kind die Triangel benutzen kann. Nachdem sie sichergestellt hat, dass das Kind die Triangel nun benutzen kann, spielt sie weiter auf der Gitarre. Die Szene geht über in ein gemeinsames freies Spielen der Instrumente.

Mögliche Einbindung des Materials in eine Lehrveranstaltung

Anhand dieser Videosequenz können verschiedene Fragen diskutiert und reflektiert sowie Bezüge zu einer inklusiven Bildung und Betreuung hergestellt werden. Dabei können z. B. die räumliche Gestaltung, die Rolle der Fachkraft sowie die Peer-Interaktion in den Mittelpunkt gestellt werden. Hierzu lassen sich die folgenden Reflexionsfragen nutzen.

Räumliche Gestaltung:

- Was kann die Gestaltung des Raumes zur Atmosphäre und zur musikalischen Bildung beitragen?
- Welche Angebote stellt der Raum bereit?
- Wie wird hier Raum für eine gemeinsame Interaktion, das Musizieren, geschaffen? In welchem Ausmaß können sich die Kinder in dieser Situation als selbstbestimmt, sozial eingebunden und kompetent erleben?

Der großzügige Musikraum schafft durch die freundliche und helle Gestaltung in Grün- und Weißtönen eine angenehme Atmosphäre. Die verschiedenen Sitzgelegenheiten bieten den Kindern und den Fachkräften ausreichend Platz für eine Gruppe mit etwa zehn Kindern. Durch womöglich wiederholendes Musizieren in diesem Raum wissen die Kinder, dass hier gesungen, getanzt und Musik gemacht wird. Dieses Wissen gibt ihnen Sicherheit, wodurch sie die Möglichkeit haben, ihre Lebenswelt aktiv mitzugestalten, sich wohlfühlen, sich frei zu äußern und eigene Interessen zu finden. Der Raum ist zudem mit einer Vielzahl von Instrumenten ausgestattet, die die Kinder teilweise selbstständig erreichen und so nach ihren Bedürfnissen nutzen können. So stellt der Raum eine Reihe von Entfaltungsmöglichkeiten für die Kinder bereit.

Rolle der Fachkraft:

- Welche Rolle nimmt die pädagogische Fachkraft hier ein?
- Wie unterstützt die Fachkraft die Teilhabe und die Peer-Interaktionen?
- Wie reagiert die Fachkraft auf die einzelnen Kinder? Werden Bedarfe einzelner Kinder erkannt? Benötigt ein Kind oder benötigen mehrere Kinder besondere Aufmerksamkeit? Welche individuellen Themen der Kinder werden durch die Fachkraft aufgegriffen?
- Wie ist die Beziehung zwischen der Fachkraft und den Kindern? Gibt es Parallelen, Unterschiede, Benachteiligungen, Auffälligkeiten etc.?

Die Fachkraft übernimmt in dem Musikraum eine aktive Rolle. Sie scheut sich nicht, zu singen und Gitarre zu spielen. Damit zeigt sie den Kindern: Ihr müsst nicht perfekt sein in dem, was ihr tut, probiert euch aus und habt Spaß. Dadurch setzt sie einen Impuls, der die Kinder zum eigenen musikalischen Ausprobieren anregt und gibt ihnen Mut und Selbstvertrauen. Sie bewertet die Situation nicht, greift nicht ein. Das Ausprobieren und der Spaß haben einen sehr hohen Stellenwert, es geht nicht darum, den korrekten Umgang mit den Instrumenten zu vermitteln. Die Fachkraft lässt die Kinder frei entscheiden, inwiefern sie mitmusizieren, mittanzen oder mitsingen wollen. Damit haben die Kinder die Chance, sich selbst beispielweise in Gruppen zusammenzufinden.

Im Hintergrund an der Tür ist ein sitzendes Kind zu sehen, das nicht aktiv teilnimmt. Um die soziale Integration aller Kinder zu gewährleisten, wäre hier eine zweite Fachkraft sinnvoll, um dieses

Kind aktiv einzubeziehen. Durch gezieltes Eingreifen könnte die weitere Fachkraft die Weiterentwicklung des Musizierens so beeinflussen, dass auch das einzelne Kind in das Musizieren miteingebunden wird. Es könnte somit ein gemeinsames Erlebnis für alle Kinder werden, die Gruppendynamik stärken und die eigene Rolle in einer Gruppe festigen.

Peer-Interaktion:

- Wie gestaltet sich Peer-Interaktionen während des freien Spiels? Welche Kinder sind stark eingebunden, welche nehmen eine eher passive Rolle ein?
- Wie wird entschieden, welches Kind welche Rolle beim Musizieren einnimmt?
- Wie ist die Atmosphäre im Laufe der Sequenz innerhalb der gemeinsamen Interaktion? Wie kommt diese zustande?

Die Kinder nehmen sich selbstständig Instrumente, musizieren mit und/oder tanzen zu der Musik, die sie selbst und in der Gemeinschaft erzeugt haben. So ist ihnen Entscheidungsfreiheit gegeben, in welcher Form, ob und wie lange sie am Musizieren teilnehmen möchten. Das hohe Maß an Partizipation lässt darauf schließen, dass die Kinder bereits mit den Instrumenten und ihrer Funktionsweise vertraut sind. Zudem finden sich die Kinder beim Tanz als Pärchen zusammen, nehmen sich an den Händen und tanzen zu der Musik. Sie gestalten ihre Interaktion untereinander selbstständig ohne pädagogische Hilfe von außen. Interessant ist, dass viele verschiedene Kinder am Musizieren teilgenommen haben. Die Eigenaktivität, Motivation und Neugierde werden in diesem freien Musizieren gefördert.

Inklusion:

- Wo liegt das Potenzial der musikalischen frühkindlichen Bildung mit Blick auf die Unterstützung inklusiver Prozesse?
- Wie kann Musik in einer inklusiven Bildung und Betreuung gezielt eingesetzt werden? Wo liegen Stärken und wo Herausforderungen?

Im vorliegenden Videobeispiel liegt der Fokus auf dem gemeinschaftlichen freien Spiel mit Musikinstrumenten, dem Reagieren auf Musik und der Aufnahme von Rhythmen und deren Umsetzung in Bewegung. Dadurch werden sowohl individuelle als auch gemeinschaftliche Komponenten aufgegriffen. Beim Musizieren können Kinder einiges über ihre eigene Körperwahrnehmung (bspw. Körpergefühl und Sinneswahrnehmungen) lernen. Zudem kann Musik den Kindern die Möglichkeit bieten, ein Gefühl für ihren eigenen Körper zu bekommen, ihn wahrzunehmen und zu erkunden. Gemeinsames Singen und Musizieren bedeutet aber auch gemeinsames Erleben und gemeinsames Wachsen, wodurch die sozialen Fähigkeiten der Kinder geschult werden. Musik kann eine relevante Komponente darstellen, damit die Umsetzung von Inklusion im Kita-Alltag gelingen kann. Sie kann unabhängig von bspw. der Sprache oder den Fähigkeiten der Kinder zum Einsatz kommen und jedes Kind kann daran teilnehmen. Dadurch können sich die Kinder in ihren Gemeinsamkeiten und Unterschieden erleben. So kann Musik entscheidend dazu beitragen, Chancengerechtigkeit zu fördern.

Szenenübersicht

Innerhalb des Videos wurden thematisch einige Kapitelmarken gesetzt, die entsprechend einzeln angewählt werden können:

1.	Kinder & Fachkraft singt – Gemeinsames Musizieren	00:00
2.	Kinder-Fachkraft-Interaktion	04:53
3.	Veränderung der Gruppenkonstellation	12:30

Weiterführende Literatur

Bertelsmann Stiftung. (2012). Fachtagung Musikalische Bildung im Kita-Alltag: Tagungsdokumentation. https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/GP_Fachtagung_Musikalische_Bildung_im_Kita-Alltag.pdf

Dartsch, M. (2014). Musik lernen, Musik unterrichten: Eine Einführung in die Musikpädagogik. Breitkopf & Härtel.

Fiedler, H. (2006). Heute schon gesungen? Warum und wie Singen bildet. <https://www.herder.de/kiga-heute/fachmagazin/archiv/2006-36-jg/2-2006/heute-schon-gesungen-warum-und-wie-singen-bildet/>

Mangold, A. & Bierich-Schopmeyer, K. (2010). Das schönste Instrument: Wer im Kindergarten singt, fördert alle Sinne. <https://www.erziehungskunst.de/artikel/das-schoenste-instrument-wer-im-kindergarten-singt-foerdert-alle-sinne/>

Oberhaus, L. & Nonte, S. (2016). Inklusion in der frühkindlichen musikalischen Bildung: Kooperationspotenziale zwischen Erzieherinnen und musikpädagogischen Fachkräften in der Kita. In J. Knigge & A. Niessen (Hrsg.), Musikpädagogik und Erziehungswissenschaft (S. 73–88). Waxmann.

Schatt, P. W. (2007). Einführung in die Musikpädagogik. Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Textor, M. R. & Becker-Textor, I. (2011). Musik und Tanz in der Kita. <https://kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/bildungsbereiche-erziehungsfelder/musikalische-bildung-rhythmik/2200>

Handlungsfeld 2 – Arbeit mit Kindern

2.3 Anpassung von pädagogischen Angeboten an die individuellen Bedarfe der Kinder Heuristisches Spiel

(Audio-)Visuelles Material	31 – Video: Heuristisches Spiel (1) Tonspur 1: Originalton (2) Tonspur 2: Reflexion der Fachkraft
Keywords	Vorbereitete Umgebung Methode Gestaltung pädagogischer Angebote Einbindung der Kinder Rolle der Fachkraft
Eckdaten	Ländliche Einrichtung 1- bis 1,5-jährige Kinder Eine pädagogische Fachkraft

Zusammenfassung

In dem Videomaterial *Heuristisches Spiel* sind vier Kinder zu sehen, die, lediglich mit einer Windel bekleidet, selbstständig verschiedene Alltagsgegenstände forschend entdecken. Beispielsweise machen sie die gemeinsame Erfahrung, dass Kletttrollen an einer Windel haften können oder dass es Töne erzeugt, wenn kleine Metalldeckel in Blechdosen fallen. Eine pädagogische Fachkraft ist bei dem Angebot anwesend und agiert hier gezielt beobachtend und interessiert begleitend.

Hintergrund

Die Methode des heuristischen Spiels verfolgt die Zielstellung, Kindern einen Raum zu schaffen, in welchem sie selbstbestimmt Materialerfahrungen sammeln können. Dazu werden gezielt Materialien eingesetzt, die sie im Alltag mit den Erwachsenen wahrnehmen und nun proaktiv benutzen, ausprobieren, drehen, wenden, fallen lassen – d. h. entdecken – können (Heuristik vom altgr. *heuriskein*: auffinden, entdecken). Die Kinder sind dabei nur mit einer Windel bekleidet, um Materialerfahrungen mit dem ganzen Körper zu sammeln. In dem vorliegenden Beispiel wurden Taschentuchboxen, Kletttrollen, Blechdosen und Metalldeckel verwendet. Der pädagogischen Fachkraft dient das heuristische Spiel als Beobachtungsinstrument, mit dem dokumentiert werden kann, was die Kinder interessiert und mit welchen Gegenständen sie bereits wie umgehen. Dadurch wird eine Grundlage geschaffen, mit der weitere pädagogische Angebote geplant werden können.

Situationsbeschreibung

Das pädagogische Angebot findet am Vormittag in einem Raum der Kindertageseinrichtung statt. Die pädagogische Fachkraft hat das Angebot bereits vorbereitet, indem sie zwei Gummimatten ausgelegt und darauf Alltagsgegenstände (Taschentuchboxen, Kletttrollen, Blechdosen, Metalldeckel) angeordnet hat. Die Gegenstände sind dabei so positioniert und präsentiert, dass sie die Kinder zum Spielen einladen. Beispielsweise sind einige Blechdosen mit Metalldeckeln oder Kletttrollen gefüllt und mit Taschentüchern bedeckt.

Zu Beginn der Spielsituation begleitet die pädagogische Fachkraft die vier Kinder in den Angebotsraum. Zunächst weint ein Mädchen aus der Gruppe, woraufhin sie sie auf den Arm nimmt und anschließend durch die Beschäftigung mit den Materialien zum Spielen animieren kann. Durch das Klappern der Blechdose und das Herausziehen einiger Taschentücher scheint die Fachkraft gleichzeitig auch die anderen Kinder zum Mitspielen anzuregen. Im weiteren Verlauf erforschen sie eigenständig die verschiedenen Materialien. Zum Beispiel lässt ein Junge mehrere Metalldeckel nacheinander in die Blechdose fallen, wobei eine Klangfolge zu hören ist. Andere Kinder ertasten die verschiedenen großen Klettrollen oder scheinen zu bemerken, dass diese an ihrer Windel haften bleiben. Zudem bringt die pädagogische Fachkraft an einigen Stellen ebenfalls Spielideen ein, indem sie bspw. die innere Wölbung eines Metalldeckels vor- und zurückdrückt, woraufhin ein Klack-Geräusch entsteht und einige Kinder sich in der Folge verstärkter den Deckeln zuwenden. Ein Junge versucht, die Druckbewegung der pädagogischen Fachkraft an dem Metalldeckel zu imitieren. Während des gesamten Angebots notiert die pädagogische Fachkraft die Interessen, Fähigkeiten und Entwicklungsschritte der Kinder auf einem kleinen Zettel. Zum Abschluss der Spielsituation forciert und kommentiert die Fachkraft schließlich den Prozess des Aufräumens. Hier gibt sie deutlich mehr Instruktionen als innerhalb der Spielsituation zuvor. Sie äußert in der Reflexion, dass das Aufräumen einerseits wichtig sei, um Fähigkeiten des Ordnen und Sortierens zu entwickeln, andererseits jedoch auch als obligatorischer Bestandteil des Spielens vermittelt werden soll.

Mögliche Einbindung des Materials in eine Lehrveranstaltung

Anhand dieser Videosequenz können verschiedene Fragen diskutiert und reflektiert werden. Dabei können z. B. die Gestaltung des heuristischen Spielangebots, die Einbindung der Kinder oder das Handeln der Fachkraft unter inklusiven Gesichtspunkten in den Mittelpunkt gestellt werden. Hierzu lassen sich die folgenden Reflexionsfragen nutzen.

Gestaltung eines heuristischen Spielangebots:

- Welche Zielstellung könnte mit einem solchen Angebot verfolgt werden? Welche Lern- und Entwicklungsprozesse werden möglicherweise durch ein solches Angebot angeregt?
- Welche (Alltags-)Gegenstände könnten noch in das Angebot einbezogen werden? Welche Effekte könnte der Einsatz dieser Gegenstände haben?
- Wie wird hier Raum für eine gemeinsame Interaktion geschaffen? In welchem Ausmaß können sich die Kinder als selbstbestimmt, sozial eingebunden und kompetent erleben?

Ein heuristisches Spielangebot kann vielfältige Zwecke für die kindliche Entdeckungs- und Entwicklungsphase erfüllen. Zunächst haben Kinder die Möglichkeit, Gegenstände frei von festgelegten Spielideen oder konventioneller Objektbenutzung zu erforschen. In der taktilen Auseinandersetzung mit Gegenständen erfahren sie bspw. etwas über deren physische Beschaffenheit, deren physikalisch-technische Eigenschaften (z. B. die Kletten und das Haften der Klettrollen) oder deren potentielle Benutzungen. Durch das gemeinsame Erforschen innerhalb der Peer-Group und vereinzelt Impulse der pädagogischen Fachkraft kann das Ausprobieren und Imitieren hinsichtlich der Benutzung von Objekten zusätzlich gefördert werden. Eine Besonderheit des heuristischen Spiels liegt zudem in der Auswahl der Gegenstände. Hier werden gezielt Dinge aus der materiellen Umwelt des Kindes eingesetzt, die es im Alltag mit Erwachsenen entdecken und derer es sich nun in der Spielsituation eigenständig annehmen kann. Zudem werden Gegenstände ausgewählt, die zum aktuellen Tätigkeitsniveau der Kinder passen und die Interessen und Bedürfnisse der Kinder bestmöglich treffen.

Einbindung der Kinder:

- Welche Möglichkeiten gab es für die Kinder, das Angebot mitzugestalten, welche weiteren Möglichkeiten hätte es gegeben? Welche Möglichkeiten der Teilhabe werden den Kindern geboten?
- Wie stark lassen sich die Kinder auf die Situation ein? Welche Interessen werden innerhalb der Situation sichtbar?
- Wie agieren die Kinder miteinander? Welche Kooperationen finden unter den Kindern statt und wie unterstützen sich die Kinder gegenseitig?

Das pädagogische Angebot des heuristischen Spiels findet jeweils in Kleingruppen statt und die Auswahl der Kinder wurde im Vorfeld durch die pädagogische Fachkraft getroffen. Nachdem sie den vier Kindern die Alltagsgegenstände präsentiert hat, scheint sie bewusst die Rolle des Anleitenden zurückzustellen und den Kindern die weitere Ausgestaltung des Angebots zu übertragen. Das zeigt sich insbesondere dadurch, dass sich die Fachkraft in den Kreis der Kleingruppe integriert, eher im Modus eines Mitspielenden und Beobachtenden interagiert, Fragen stellt und nur vereinzelt Impulse setzt. Die Kinder agieren weitestgehend selbstbestimmt, indem sie etwa versuchen, die verschieden großen Klettrollen ineinander zu stecken, sich gegenseitig dazu zu animieren, Taschentücher aus den Boxen herauszuziehen oder mit den Metalldeckeln Töne zu erzeugen. Durch das selbstbestimmte Handeln können die Kinder ihre individuellen Interessenlagen erkennen lernen und relativ unvoreingenommen Materialerfahrungen sammeln. Zudem können die Kinder, da sie lediglich mit einer Windel bekleidet sind, bei diesem pädagogischen Angebot Materialerfahrungen mit dem gesamten Körper machen, nicht lediglich mit Mund und Händen.

Handeln der Fachkraft:

- Welche Rolle nimmt die pädagogische Fachkraft hier ein? Wie geht die Fachkraft in dieser Situation genau vor?
- Wie ist das Handeln der Fachkraft unter inklusiven Aspekten einzuordnen? Wie gestaltet sich die Interaktion zwischen Fachkraft und Kindern?
- Wie nimmt die Fachkraft auf die Perspektiven und Interessen der Kinder Bezug? Auf welche Vorerfahrungen greifen die Kinder zurück? Wie hat die Fachkraft die Vorerfahrungen der Kinder einbezogen?

Die pädagogische Fachkraft übernimmt innerhalb des heuristischen Spiels eine weitestgehend passive, teilnehmende Rolle. Mit Blick auf eine inklusive Gestaltung des pädagogischen Angebots sollen einige Sequenzen konkreter beleuchtet werden. Zunächst ist sehr markant, dass sich die Fachkraft während des Angebots zumeist auf Augenhöhe mit den Kindern positioniert. Sie integriert sich in den Spielkreis und vermittelt den Eindruck, als würde sie am Spiel teilhaben. Zudem scheint sie innerhalb des Angebots die Rollen und Formen der Spielbegleitung bewusst zu variieren. Einerseits fungiert die Fachkraft beobachtend und notiert auf einem Zettel Interessen und Fähigkeiten der Kinder. Andererseits nimmt sie am Spiel teil und agiert entweder mitspielend, indem sie mit der inneren Wölbung des Metalldeckels ein Geräusch erzeugt (Minute 6:36), oder anleitend, indem sie einem Kind zeigt, dass es die Taschentücher in die Blechdose stopfen kann (Minute 5:00). Damit setzt sie neue Impulse. Insgesamt wird deutlich, dass die Fachkraft in dieser Situation gezielt verbal (fragend, impulsgebend), mimisch (fragend, interessiert) und gestisch (mitspielend) zurückhaltend handelt, um den Kindern die Strukturierung der Situation zu überlassen und weitestgehend ungefiltert ihre Interessen dokumentieren zu können. Eine direkte Steuerung des Spielverlaufs wird nur einmal erkennbar, indem die Fachkraft ab Minute 07:53 sukzessive die Situation des Aufräumens einleitet. Dem Aufräumprozess schreibt sie eine hohe Bedeutung zu, deshalb scheint sie in dieser Sequenz zielführender vorzugehen.

Inklusion:

- Was sind hinsichtlich einer inklusiven Bildung und Betreuung förderliche und hinderliche Momente in dieser Situation?
- Wo liegen die Potenziale des heuristischen Spiels für eine inklusive Frühpädagogik?
- Wie können Spielangebote gezielt zur Förderung von Inklusion eingesetzt werden? Wo liegen Stärken und wo Herausforderungen?

Das heuristische Spiel bietet vielfältige inklusionsfördernde Momente. Zunächst ist festzuhalten, dass der Spielverlauf keinem starren Regelverlauf unterliegt, sondern hinsichtlich der Strukturierung jedem Kind den Raum für seine individuelle Ausdrucksform bietet. Beispielsweise obliegt der Umgang mit den verschiedenen Materialien seiner persönlichen Interpretation. Es wird keine Kategorisierung in richtig oder falsch vorgenommen, vielmehr bietet die Fachkraft zusätzliche Ideen an. Die freie Materialerfahrung kann zu einer Steigerung der Selbsterfahrung beitragen. Angefangen vom Entdecken verborgener Interessen bis hin zu geschickten Fingerfertigkeiten (z. B. das Ineinanderstecken der Klettrollen) können hier verschiedene Selbstwirksamkeitserfahrungen gemacht werden. Als wichtig wird im Ansatz des heuristischen Spiels gesehen, dass die Kinder lediglich mit einer Windel bekleidet in die Spielsituation gehen. Dadurch können sie mit dem gesamten Körper Materialerfahrungen sammeln. Zudem wird dem Ansatz zufolge dadurch gewährleistet, dass alle Kinder mit ähnlichen Voraussetzungen starten. Zusätzlich zur persönlichen Selbsterfahrung werden auch erste Umgangsformen innerhalb einer Gruppe ausprobiert. Die Inhalte der Interaktion können weitestgehend aus den situativ stattfindenden Handlungen und Materialerfahrungen resultieren.

Szenenübersicht

Innerhalb des Videos wurden thematisch einige Kapitelmarken gesetzt, die entsprechend einzeln angewählt werden können:

1.	Beruhigen eines Kindes	00:00
2.	Kinder beginnen, Gegenstände zu entdecken	00:55
3.	Fachkraft dokumentiert spielbegleitend	02:30
4.	Interaktionen Fachkraft und Kinder	05:00
5.	Fachkraft dokumentiert spielbegleitend	05:50
6.	Interaktionen Fachkraft und Kinder	06:30
7.	Einräumen	07:45

Weiterführende Literatur

- Bostelmann, A. (2019). Das Spiel der Kleinkinder – Frühes Lernen verstehen, begleiten und fördern. Bananenblau.
- Bostelmann, A. & Fink, M. (2012). Seht mal, was ich kann! – Das heuristische Lernen von Kleinkindern. Bananenblau.
- Schmitt, A. & Simon, E. (2020). Ko-Konstruktion in der Kita-Praxis. Carl Link.

Handlungsfeld 2 – Arbeit mit Kindern

2.3 Anpassung von pädagogischen Angeboten an die individuellen Bedarfe der Kinder Spurensuche

(Audio-)Visuelles Material	32 – Video 1: Spurensuche – Igel (1) Tonspur 1: Originalton (2) Tonspur 2: Reflexion der Fachkraft
	33 – Video 2: Spurensuche (1) Tonspur 1: Originalton (2) Tonspur 2: Reflexion der Fachkraft
Keywords	Natur & Umwelt Anpassung an die Bedarfe der Kinder Rolle der Fachkraft
Eckdaten	Einrichtung in einer Kleinstadt 5- bis 6-jährige Kinder Drei pädagogische Fachkräfte

Zusammenfassung

Die Videos zeigen eine Freispielsituation, die nach dem Mittagessen im Garten der Kita stattfindet. Es befinden sich insgesamt drei Fachkräfte und zwölf Kinder im Garten. An der Situation ist keine feste Gruppe beteiligt, die Kinder kommen dazu und gehen auch wieder, sodass die anwesenden Kinder wechseln. Bei dem Material handelt es sich um zwei verschiedene Situationen, die aneinander anschließen bzw. aufeinander aufbauen. Die Kinder besuchen zunächst einen kleinen Igel, der im Garten lebt und legen ihm frisches Obst auf einen Teller. Danach initiiert ein Junge eine Spurensuche nach einem Dinosaurierigel.

Hintergrund

In der Kita gibt es während der Mittagszeit Angebote, welche die Kinder wahrnehmen können. Einige der Kinder, die die Kita besuchen, insbesondere die größeren, möchten keinen Mittagsschlaf mehr machen. Deshalb hat die Kita entschieden, zur Mittagszeit Angebote zu schaffen, aus denen die Kinder wählen können. Gleichzeitig sollen die Angebote genug Ruhe ins Haus bringen, damit Kinder, die mittags schlafen möchten, das auch tun können (→ siehe hierzu Handlungsfeld 4.2 – *Mittagsgruppe*, S. 274). In dieser Videosequenz spielt eine Kindergruppe draußen im Garten.

Situationsbeschreibung

Igel

Die Situation findet nach dem Mittagessen im Garten der Kita statt. Eine pädagogische Fachkraft initiiert die Situation und fragt ein Mädchen, ob sie gemeinsam nach dem Igel sehen wollen. Andere Kinder kommen dazu und die Fachkraft fragt sie, ob sie den Igel gesehen haben. Daraufhin beginnen sie zu suchen. Eine andere Fachkraft findet ihn schließlich und eine Kindergruppe sowie zwei der Fachkräfte versammeln sich um den Igel. Alle Kinder berühren ihn nacheinander vorsichtig. Ein Junge wird

aus seinem Rollstuhl herausgehoben und zum Igel getragen, damit auch er den Igel berühren kann. Die Kinder tauschen sich darüber aus, was sie dabei wahrnehmen und wie sich der Igel anfühlt. Eine Fachkraft bietet an, den Igel für den Jungen hochzuheben, damit er ihn noch besser betrachten kann. Dabei erzählt die Fachkraft den Kindern auch, was im Umgang mit dem kleinen Igel zu beachten ist. Da er noch sehr jung ist, muss er Kraft für den Winter sammeln. Deshalb beschließen sie, den Igel zur Futterstelle zu tragen und dann wieder in Ruhe zu lassen. Die Gruppe begibt sich dann zu der Stelle und die Kinder schauen dem Igel aufmerksam beim Fressen zu. Eine Fachkraft spricht mit den Kindern darüber, was Igel essen, während eine andere Fachkraft einen Apfel für den Igel holt. Als sie zurück ist, möchte ein Mädchen den Apfel aufschneiden. Dabei erklärt die Fachkraft ihr, was sie dabei beachten soll, um sich nicht zu verletzen. Sie fragt dann einen Jungen, der näher am Igel sitzt, welche Augenfarbe der Igel eigentlich hat und der Junge antwortet ihr. Dann sagt er, dass er gern einen Igel malen möchte: einen Dinosaurierigel. Die Fachkraft geht darauf ein und stellt Rückfragen, bspw. wie denn ein Dinosaurierigel aussieht. Der Junge entgegnet, dass sie ihn erstmal finden müssen. So wird aus der Igelbeobachtung eine Spurensuche nach dem Dinosaurierigel.

Spurensuche

Die neue Situation beginnt. Der Junge möchte sich gern auf die Suche nach dem Dinosaurierigel begeben und sucht zunächst seine Spuren. Die anderen Kinder schließen sich an, setzen aber dann ihre Suche in anderen Bereichen des Gartens fort, während der Junge und ein Mädchen gemeinsam mit der Fachkraft durch den Garten streifen. Sie beziehen dabei ihre ganze Umgebung mit ein. Sie finden Spuren, überlegen gemeinsam, was das für Spuren sein könnten und wohin der Dinosaurierigel gelaufen sein könnte. Die Fachkraft unterstützt das Fantasienspiel der Kinder, indem sie Rückfragen stellt, selbst auf mögliche Spuren hinweist oder Aussagen der Kinder validiert, sich einfühlt und mitspielt. Bei ihrem Spiel beziehen sie auch andere mit ein. Die Kinder erzählen einer anderen Fachkraft von ihrer Suche. Die involvierte Fachkraft bezieht ein Mädchen mit ein und fragt, ob es mitsuchen möchte. Zusätzlich nutzt die Fachkraft auch die Möglichkeit, um den Kindern etwas übers Spurensuchen zu erklären, bspw., dass die Spuren im Moos noch ganz frisch sind. Dann stehen sie vor einem Zaun und der Junge vermutet, dass der Dinosaurierigel wohl über den Zaun gesprungen oder geflogen sein muss. Er sagt, dass er auch gern die Fähigkeit hätte, zu fliegen und die Fachkraft nutzt diesen Impuls, um mit dem Jungen zu fantasieren, wie es wäre, ein Vogel zu sein. Von weiter weg kommt der Ruf, dass die Mittagsgruppen vorbei sind. Die Fachkraft beendet die Situation nicht abrupt, sondern fasst noch einmal zusammen, was sie bei der Spurensuche alles über den Dinosaurierigel herausgefunden haben. Sie verabredet sich mit den beiden Kindern, um weiter nach Spuren zu suchen. Dann nutzt sie den Impuls des Fliegens, um mit den Kindern nach oben zum Sammelplatz zu fliegen. Dabei kommen sie an dem Jungen vorbei, der im Rollstuhl sitzt. Eine Fachkraft ist bei ihm. Sie fragt, ob er auch zum Sammelplatz fliegen möchte, hebt ihn auf dem Bauch liegend nach oben und geht ebenfalls mit ihm zum Sammelplatz. Da angekommen spricht die ganze Gruppe noch einmal übers Fliegen und die Kinder überlegen, was sie dazu brauchen. So entsteht die neue Idee, gemeinsam Flügel zu basteln. Im Interview teilt die pädagogische Fachkraft mit, dass sie diese Idee am nächsten Tag noch einmal aufgreifen und mit den Kindern Flügel bauen möchte, wenn sie noch Interesse daran zeigen.

Mögliche Einbindung der Videos in eine Lehrveranstaltung

Anhand der beiden Videos können u. a. Fragen zur Anpassung von Situationen an die individuellen Bedarfe der Kinder diskutiert und reflektiert werden. Sie können jeweils einzeln, aber auch gemeinsam genutzt werden. Insbesondere bei der gemeinsamen Nutzung kann der Ablauf der Situation hinsichtlich der Anpassung an die Bedarfe der Kinder diskutiert werden, da sich hier besonders gut zeigt, wie aus einer Situation eine neue entsteht. Aber auch die Rolle der Fachkraft sowie Fragen zur Inklusion können in den Mittelpunkt gestellt werden. Hierzu lassen sich die folgenden Reflexionsfragen nutzen.

Anpassung an die individuellen Bedarfe der Kinder:

- Welche Möglichkeiten bieten die Situationen für aktives selbstgesteuertes Lernen? Wie werden diese Situationen als Bildungsanlass genutzt?
- Werden individuelle Bedarfe einzelner Kinder erkannt? Benötigt ein Kind oder benötigen mehrere Kinder besondere Aufmerksamkeit? Wie reagieren die Fachkräfte auf einzelne Kinder?
- Welche individuellen Themen der Kinder entstehen durch die Situation? Wie nehmen die Fachkräfte auf die Perspektiven der Kinder Bezug? Wie gehen sie mit Deutungen und Erklärungsansätzen der Kinder um?
- Auf welche Vorerfahrungen greifen die Kinder zurück? Wie beziehen die Fachkräfte die Vorerfahrungen der Kinder ein?

In der Situation mit dem Igel haben die Kinder die Möglichkeit, ihre eigenen Wahrnehmungen und Perspektiven zum Ausdruck zu bringen. Das wird durch die beiden hauptsächlich agierenden Fachkräfte kommunikativ unterstützt. Sie greifen die Vorerfahrungen und Erklärungen der Kinder auf und gehen ergänzend darauf ein, sodass die Kinder die Möglichkeit haben, sich in dieser Situation zum Ausdruck zu bringen. Alle Kinder können an der Situation teilhaben. Auch dem Jungen im Rollstuhl wird das ermöglicht, indem er aus dem Rollstuhl zum Igel getragen wird und so auf Augenhöhe und in der Gruppe der Kinder diese Erfahrung teilen kann. Ihm wird der Igel zusätzlich zum Berühren hingereicht. Hierbei ist aber zu beachten, dass auch die Grenzen des Tieres gewahrt bleiben und auf den Igel Rücksicht genommen wird.

Der in der zweiten Situation beteiligte Junge entwickelt dann ein Fantasienspiel eines Dinosaurierigels. Die Fachkraft lässt sich darauf ein und spielt die Situation mit. Dabei kann man gut beobachten, wie sie den Jungen anregt, seine Fantasie weiter auszubauen und zu vertiefen. Es ist auch zu beobachten, dass sie zum Ende die Situation nicht einfach abbricht, sondern darauf achtet, dass es einen Übergang gibt, wodurch sie die Bedürfnisse der Kinder berücksichtigt. Die Fachkraft greift hierzu die Idee des Fliegens auf und fliegt gemeinsam mit den Kindern zum Sammelplatz zurück. Zudem verabredet sie mit den Kindern die weitere Suche nach dem Dinosaurierigel und eröffnet so den Raum für die Kinder, dieses Spiel auch weiterhin zu verfolgen.

Schaut man beide Sequenzen zusammenhängend an, wird deutlich, wie aus der Situation des Igelbeobachtens etwas Neues entsteht. Die Situationen entstehen so im Moment des Tuns, indem die Fachkraft die Impulse der Kinder aufgreift. Deutlich wird auch, dass die Anpassung an individuelle Bedarfe nicht durch eine Modifizierung des Raumes, des Materials oder des Gegenstandes der Auseinandersetzung geschaffen wird, sondern durch die Handlungen der Fachkräfte in der Situation. Das lässt sich sowohl bei der Situation Igelbeobachtung als auch beim Spurensuchen beobachten.

Handeln der Fachkraft:

- Welche Rolle nimmt die Fachkraft ein? Wie geht er in dieser Situation genau vor?
- Wie gelingt es den Fachkräften, auf die individuellen Bedarfe der Kinder zu reagieren?
- Wie fordern die Fachkräfte die Kinder zum eigenständigen Denken heraus oder regen die Kinder dazu an, ihre Beobachtungen und Erfahrungen auszudrücken?
- Wie kommunizieren die Fachkräfte mit den Kindern? Wie gelingt ihnen die Wechselseitigkeit in der Interaktion? Wie stellen sie sicher, dass sich die Kinder zum Ausdruck bringen können?

Zunächst initiiert die Fachkraft eine Situation, indem sie vorschlägt, nach dem Igel zu schauen. Die Kinder lassen sich schnell auf die Situation ein und es entsteht für sie der Raum, eigene Perspektiven zum Ausdruck zu bringen. Kommunikativ wird das durch aktives Zuhören unterstützt, wobei die Fachkräfte Aussagen der Kinder wiederholen, bestätigen und ergänzen. Durch Nachfragen geben sie den Kindern die Möglichkeit, ihre eigenen Gedanken noch zu vertiefen. In beiden Situationen lassen die Fachkräfte den Kinder Zeit. Mit Ruhe und Geduld beantworten sie die Fragen der Kinder,

erkundigen sich aber gleichzeitig bei den Kindern danach, was sie wahrnehmen und fühlen, um so auch die Achtsamkeit zu schulen und die Kinder für die eigenen Wahrnehmungen zu sensibilisieren. So wird das Naturerlebnis für die Kinder erfahrbar. Die Fachkräfte richten ihre Aufmerksamkeit sehr auf die Kinder, erkennen so ihre individuellen Bedürfnisse und gehen sensibel darauf ein. Insbesondere eine Fachkraft öffnet auch an verschiedenen Stellen den Raum für andere Kinder, indem sie versucht, sie durch Ansprachen und Fragen ins Spiel einzubeziehen. Sie respektiert aber auch, wenn die Kinder sich anderweitig weiterbeschäftigen. Bei der Spurensuche wird deutlich, dass sie Zurücknahme und aktives Zutun abwechselt und so eine gute Balance schafft zwischen dem, was die Kinder selbst an Impulsen in die Situation einbringen, und eigenen Anstößen, die das Spiel der Kinder erweitern oder vertiefen.

Inklusion:

- Wie ist das Handeln der Fachkraft unter inklusiven Aspekten einzuordnen?
- Was sind hinsichtlich einer inklusiven Bildung und Betreuung förderliche und hinderliche Momente in dieser Situation?
- Wie wird hier Raum für eine gemeinsame Interaktion geschaffen? In welchem Ausmaß können sich die Kinder als selbstbestimmt, sozial eingebunden und kompetent erleben?

Im gesamten Angebot wird deutlich, dass die Fachkräfte bemüht sind, alle Kinder, die aktiv an der Situation beteiligt sind, zu berücksichtigen. Es gibt genug Raum für die Kinder, Fragen zu stellen und sie werden von den Fachkräften durch Nachfragen aktiviert, sich zu äußern. Allen Kindern wird ermöglicht, an den Aktivitäten teilzunehmen, aber auch wieder zu gehen, wenn sie kein Interesse mehr bzw. ein anderes Interesse haben. Zudem halten die Fachkräfte die Kinder dazu an, aufeinander Rücksicht zu nehmen. Vor allem bei dem Jungen im Rollstuhl wird deutlich, wie eine Fachkraft ihm die Teilnahme ermöglicht. Er muss nicht außerhalb im Rollstuhl danebenstehen und zuschauen, sondern sie hebt ihn heraus und bringt ihn mitten in die Kindergruppe hinein, sodass er die Situation aus derselben Perspektive erleben kann. Auch das Fliegen am Ende wird ihm auf seinen Wunsch hin ermöglicht, sodass auch er an allen Erfahrungen gleichberechtigt teilhaben kann.

Szenenübersicht

Innerhalb der Videos wurden thematisch einige Kapitelmarken gesetzt, die entsprechend einzeln angewählt werden können:

Igel

1.	Hinweg Spurensuche	00:00
2.	Spurensuche beginnt	00:34
3.	Spinne wird gefunden und beobachtet	01:40
4.	Interaktion mit Kind im Rollstuhl	02:14
5.	Igel wird beobachtet	03:00
6.	Apfel wird geschnitten	12:33
7.	Beobachtung Igel; Interaktion Fachkraft und Kinder	13:45

Spurensuche

1.	Beginn Spurensuche	00:30
2.	Spurensuche auf Spielplatz	01:52
3.	Spur Dinosaurierigel wird gefolgt	02:22
4.	Interaktion mit weiterer Fachkraft	07:55
5.	Weitere Spur gefunden	10:24
6.	Fliegen über das Gelände	16:45

Handlungsfeld 2 – Arbeit mit Kindern

2.3 Anpassung von pädagogischen Angeboten an die individuellen Bedarfe der Kinder Baustelle

(Audio-)Visuelles Material	34 – Video 1: Baustelle (1) Tonspur 1: Originalton (2) Tonspur 2: Reflexion der Fachkraft
Keywords	Anpassung an die Bedarfe der Kinder Rolle der Fachkraft
Eckdaten	Städtische Einrichtung 1- bis 6-jährige Kinder Zwei pädagogische Fachkräfte

Zusammenfassung

Das Video zeigt eine Situation im direkten Umfeld der Kita. In der Nähe der Kita gibt es einige Baustellen, welche die Kinder schon oft bei Spaziergängen bestaunt haben. Die Kinder wurden an diesem Tag gefragt, ob sie die Baustelle besuchen möchten, weshalb zwei Fachkräfte mit interessierten Kindern dorthin gingen.

Hintergrund

In unmittelbarer Nähe der Kita sind einige Baustellen, an denen die Kinder auch regelmäßig bei Ausflügen vorbeilaufen. Diese Baustellen üben auf die Kinder eine große Faszination aus, weshalb die Ausflugsgruppen dort regelmäßig stehen bleiben und den Kindern die Zeit einräumen, das Geschehen auf den Baustellen zu beobachten. Auch in der Kita äußern die Kinder öfter den Wunsch, zu den Baustellen zu laufen, und die Fachkräfte versuchen, darauf einzugehen und den Kindern den Besuch zu ermöglichen.

Situationsbeschreibung

Die Situation findet am Vormittag in direkter Umgebung der Kita statt. Eine der pädagogischen Fachkräfte fragt die Kinder, ob sie die Baustelle besuchen möchten. Sie hat 19 Kinder dabei und eine zweite Fachkraft begleitet sie. Die jüngeren Kinder sitzen im Wagen, während die älteren Kinder laufen. Als sie an der Baustelle ankommen, lässt sie die Kinder, die im Wagen sitzen, aussteigen. Einige Kinder rennen sofort los, während die Gruppe, die laufen musste, sich mehr für den Wagen interessiert und direkt einsteigt. Die Fachkraft setzt sich mit einer kleineren Gruppe Kinder an den Rand der Baustelle und sie beobachten den Kran. Währenddessen erklärt die Fachkraft, was mit dem Kran passiert. Nach und nach kommen auch die anderen Kinder dazu. Dann schaut sich die Gruppe an, wie der Kran Baumaterial vom Lastwagen herunterhebt. Die Kinder gehen näher an die Baustelle heran, um genauer zu sehen, wie die Einzelteile in den Boden eingelassen werden. Der Bauherr ist ebenfalls anwesend und erklärt den Kindern einiges zur Baustelle. Nach einiger Zeit signalisieren die Kinder, dass sie zurück in die Kita gehen möchten, daher beschließt die Gruppe, zurückzugehen. Da sowohl kleinere

als auch größere Kinder dabei sind und es angefangen hat zu regnen, geht die eine Fachkraft mit den größeren Kindern schon vor, während eine andere Fachkraft mit den kleineren Kindern, teilweise im Wagen sitzend, nachkommt.

Mögliche Einbindung des Materials in eine Lehrveranstaltung

Anhand des Videos können verschiedene Fragen diskutiert und reflektiert, sowie Bezüge zur Anpassung von Situationen an die individuellen Bedarfe der Kinder hergestellt werden. Aber auch die Rolle der Fachkraft sowie Fragen zum Themenfeld Inklusion können in den Mittelpunkt gestellt werden. Hierzu lassen sich die folgenden Reflexionsfragen nutzen.

Anpassung an die individuellen Bedarfe der Kinder:

- Welche Möglichkeiten bietet die Situation für aktives selbstgesteuertes Lernen? Wie wird diese Situation als Bildungsanlass genutzt?
- Welche individuellen Themen der Kinder entstehen durch die Situation? Wie nimmt die Fachkraft auf die Perspektiven der Kinder Bezug? Wie geht die Fachkraft mit Deutungen und Erklärungsansätzen der Kinder um?
- Werden individuelle Bedarfe einzelner Kinder erkannt? Benötigt ein Kind oder benötigen mehrere Kinder besondere Aufmerksamkeit? Wie reagiert die Fachkraft auf einzelne Kinder?
- Auf welche Vorerfahrungen greifen die Kinder zurück? Wie hat die Fachkraft die Vorerfahrungen der Kinder einbezogen?

Die Fachkraft macht das Angebot, zur Baustelle zu laufen, da sie am Morgen gesehen hat, dass ein Kran auf der Baustelle steht, und sie weiß, dass einige Kinder sich sehr für große Baufahrzeuge interessieren. Sehr viele Kinder haben Interesse, mitzugehen. Es waren zu viele, um allein zu gehen, sodass eine andere Fachkraft sich bereit erklärt, mitzukommen. So konnten alle Kinder, die wollten, auch mitkommen. Die jüngeren Kinder sitzen im Wagen, während die älteren Kinder laufen. Auf der Baustelle kann jedes Kind etwas finden, das es interessiert. Es gibt genügend Freiraum, die Umgebung selbst zu erkunden. Die jüngeren Kinder mögen eher die großen Fahrzeuge, während die älteren Kinder mehr an technischen Fragen interessiert sind. Will ein Kind etwas näher beobachten, ermutigt die Fachkraft, näher an die Baustelle heranzugehen, um alles richtig sehen zu können. Andere Kinder wollen lieber Erdbrocken herumwerfen, was ihnen mit dem Hinweis, auf andere Kinder Rücksicht zu nehmen, auch gestattet wird. So können die individuellen Themen der Kinder berücksichtigt werden. Die Fachkraft betont, dass sie die Interessen der Kinder auch im Gespräch berücksichtigt und die Themen entsprechend anpasst.

Auf dem Rückweg werden die körperlichen Voraussetzungen der Kinder berücksichtigt. Die älteren und schnelleren Kinder gehen mit einer Fachkraft schon zurück zur Kita, während die andere Fachkraft mit den jüngeren Kindern in ihrem Tempo zurückläuft. Dabei achtet sie darauf, welche der Kinder im Wagen sitzen können, um sie mit dem Laufen des Weges nicht zu überfordern.

Handeln der Fachkraft:

- Welche Rolle nimmt die Fachkraft ein? Wie geht die Fachkraft in dieser Situation genau vor?
- Wie gelingt es der Fachkraft, auf die individuellen Bedarfe der Kinder zu reagieren?
- Wie fordert die Fachkraft die Kinder zum eigenständigen Denken heraus oder regt die Kinder dazu an, ihre Beobachtungen und Erfahrungen auszudrücken?
- Wie kommuniziert die Fachkraft mit den Kindern? Wie gelingt ihr die Wechselseitigkeit in der Interaktion? Wie stellt sie sicher, dass sich die Kinder zum Ausdruck bringen können?

Die Fachkraft weiß, dass die Kinder immer wieder gern die Baustelle besuchen. Sie hat zuvor gesehen, dass ein Kran an der Baustelle steht, und hat deshalb in der Kita gefragt, welche Kinder gern die Baustelle besuchen möchten. So bildete sich eine Gruppe interessierter Kinder. Die Fachkraft hatte die Interessen der Kinder im Blick und hat auf diese Bezug genommen. Zudem war es den Kindern freigestellt, ob sie mitkommen möchten oder nicht. Dabei wurde allen Kindern ermöglicht, mitzukommen.

Die Fachkraft nimmt während der Gespräche Bezug auf die Interessen der Kinder. Sie erklärt ihnen viele Abläufe, die sie gemeinsam auf der Baustelle sehen. Bei den kleineren Kindern stellt sie dabei die Fahrzeuge in den Vordergrund, da sie weiß, dass die Kinder insbesondere die großen Fahrzeuge spannend finden. Dabei reagiert sie auch situativ auf die Kinder. Zudem stellt die Fachkraft Bezüge zur Lebenswelt der Kinder her, indem sie betont, dass die Fertigbauteile, die in der Baustelle vom Kran zusammengesetzt werden, wie Bausteine sind.

Inklusion:

- Wie ist das Handeln der Fachkraft unter inklusiven Aspekten einzuordnen?
- Was sind hinsichtlich einer inklusiven Bildung und Betreuung förderliche und hinderliche Momente in dieser Situation?
- Wie wird hier Raum für eine gemeinsame Interaktion geschaffen? In welchem Ausmaß können sich die Kinder als selbstbestimmt, sozial eingebunden und kompetent erleben?

Zunächst ist anzumerken, dass alle Kinder, die Interesse hatten, zur Baustelle mitzukommen, auch mitkommen dürfen. Dafür holt sich die Fachkraft die Unterstützung einer anderen Fachkraft. Im gesamten Angebot wird deutlich, dass die Fachkraft bemüht ist, alle Kinder, die aktiv an der Situation beteiligt sind, zu berücksichtigen. Es gibt genug Raum für die Kinder, Fragen zu stellen. Zudem halten die Fachkräfte die Kinder dazu an, aufeinander Rücksicht zu nehmen. Es gibt darüber hinaus genügend Freiräume für die Kinder. So nutzen einige den Sandhaufen, andere die herumliegenden Betonrohre, um damit zu spielen. Im Verlauf der Situation versammelt sich eine Gruppe von Kindern um den Bauherrn und lässt sich das Geschehen von ihm erklären. Insbesondere hinsichtlich der Sozialraumorientierung ist diese Situation spannend, denn der Mann wird in Zukunft in unmittelbarer Nachbarschaft der Kita wohnen. Die Fachkraft betont, dass sie gern die Expertise der umstehenden Menschen in Aktion (bspw. Bauarbeiter, Bauherr) einbeziehen, sie ansprechen und die Kinder ermutigen, ihre Fragen direkt an sie zu stellen.

Szenenübersicht

Innerhalb des Videos wurden thematisch einige Kapitelmarken gesetzt, die entsprechend einzeln angewählt werden können:

1.	Beobachten Kran und Bagger	01:10
2.	Kind fällt und weint – Reaktion Fachkraft	03:07
3.	Bagger und Kran werden beobachtet/Interaktion	04:00
4.	Wand einsetzen wird beobachtet	14:15
5.	Kind fordert Nähe ein	22:43
6.	Abschluss	23:15

Handlungsfeld 2 – Arbeit mit Kindern

2.3 Anpassung von pädagogischen Angeboten an die individuellen Bedarfe der Kinder Lotuspläne

(Audio-)Visuelles Material	35 – Video: Lotuspläne
Keywords	Pädagogische Konzepte Planung pädagogischer Angebote Anpassung an die Bedarfe der Kinder Teamarbeit
Eckdaten	Ländliche Einrichtung Drei pädagogische Fachkräfte der Gruppen der 1- bis 2-Jährigen Drei pädagogische Fachkräfte der Gruppen der 3- bis 4-Jährigen Eine pädagogische Fachkraft der Gruppe der 5- bis 6-Jährigen Eine pädagogische Fachkraft der Hortgruppe

Zusammenfassung

Die hier dargestellte Kita arbeitet nach dem Konzept der Klax-Pädagogik. Dieses Konzept basiert auf einer festgelegten Struktur, bei welcher die Individualität des Kindes und die Gemeinschaft in der Gruppe gleichermaßen Berücksichtigung finden. Gleichzeitig gibt es innerhalb der festen Struktur genügend Spielräume, um dennoch offen und flexibel arbeiten zu können (→ siehe hierzu Handlungsfeld 4.2 – *Klax-Pädagogik*, S. 258). Der Kita-Alltag wird über sogenannte Lotuspläne und Stufenblätter geplant. Hierdurch wird ein Höchstmaß an Individualisierung ermöglicht. Anhand der Videosequenz soll die Arbeit mit den Lotusplänen und Stufenblättern exemplarisch dargestellt werden.

Hintergrund

Die Klax-Pädagogik wurde 1990 von der Pädagogin Antje Bostelmann begründet. Innerhalb des Konzepts gibt es verschiedene strukturgebende Elemente für die pädagogische Arbeit. Neben einem fest gestalteten Tagesablauf mit wiederkehrenden Ritualen wird die pädagogische Arbeit über sogenannte Lotuspläne und Stufenblätter geplant. Hierdurch wird ein Höchstmaß an Individualisierung ermöglicht. Auf Basis von Beobachtungen der pädagogischen Fachkräfte im Kita-Alltag werden Projekte geplant. Die inhaltliche und thematische Ausgestaltung der Projekte basiert auf den Interessen und Bedürfnissen der Kinder, während die formale Ausgestaltung sich entlang der Bildungsbereiche orientiert. Dazu gibt es über das Kita-Jahr hinweg festgelegte Beobachtungs- und Projektphasen, die sich abwechseln. Die Lotuspläne und die Projektarbeit stellen sicher, dass alle Kinder gemeinsam am gleichen inhaltlich-thematischen Gegenstand arbeiten. Dennoch werden die Kinder auch in ihrer Individualität wahrgenommen. Dazu sieht das Klax-Konzept die Arbeit mit sogenannten Stufenblätter innerhalb der einzelnen Bildungsbereiche vor. Mit diesen können die Fachkräfte ihre konkrete Einschätzung zum Prozess des Kompetenzerwerbs der Kinder erfassen. Die Stufenblätter gibt es sowohl auf Gruppen- als auch auf Individualebene und sie dienen neben der Entwicklungsdokumentation auch der Individualisierung von Angeboten und Projekten. So können innerhalb desselben Projekts

Kinder auf unterschiedlichen Niveaustufen arbeiten. Hat ein Kind ein Stufenblatt vollständig erfüllt, erhält es ein „Geschafft! Gelernt!“ – Blatt in welchem die Lernerfolge des Kindes dokumentiert werden. Die Bildungsbereiche und Lotuspläne bilden so den Rahmen und steuern die gemeinsame Aktivität, während die Stufenpläne dazu beitragen, die Individualität der einzelnen Kinder innerhalb der Projekte berücksichtigen zu können. Ein Lotusplan besteht aus neun Quadraten (Lotusblüten), die wiederum in neun kleinere Quadrate unterteilt sind (→ siehe Abbildung 8).

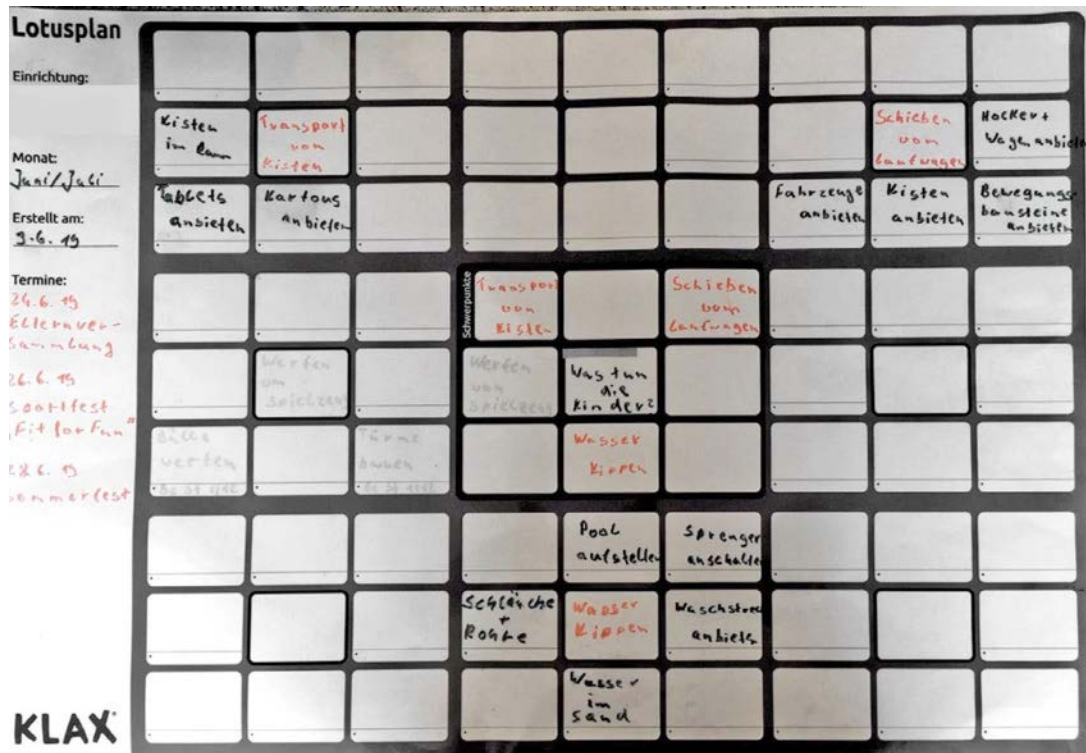


Abbildung 8: Lotusplan

Im mittleren kleinen Quadrat wird das Monatsthema eingetragen, in den kleinen Quadraten darum werden Unterthemen bzw. Schwerpunkte festgelegt. Diese Schwerpunktthemen werden dann in den angrenzenden Lotusblüten ausdifferenziert. Hier steht der jeweilige Schwerpunkt in der Mitte und um dieses Quadrat herum werden Projekte geplant, die sich an den einzelnen Bildungsbereichen (Atelier, Musik, Universum, Körper, Gesellschaft, Sprache, Mathematik und Soziales Miteinander) orientieren. Teilweise notieren die pädagogischen Fachkräfte zusätzlich die Nummer des jeweiligen Stufenblattes, welches innerhalb des Projekts zur Anwendung kommt. Hier werden je Bildungsbereich auf verschiedenen Niveaustufen die konkreten Kompetenzen einer Gruppe oder eines Kindes erfasst.

Beschreibung

Gruppen der 1- bis 2-Jährigen

Über den laufenden Monat hinweg werden die Kinder kontinuierlich in ihrem Spiel beobachtet und Auffälliges wird auf Klebezetteln notiert. Sie hängen für alle sichtbar im jeweiligen Gruppenraum aus. Diese bilden die Basis für das Monatsplantreffen des Teams, bei welchem die Monatsthemen der jeweiligen Gruppen festgelegt werden und die pädagogische Arbeit anhand des Lotusplans geplant wird.

In der Gruppe der 1-jährigen Kinder stehen dabei eher die elementaren Spielhandlungen im Vordergrund, Projektarbeit ist hier noch nicht so zentral. Auf Basis verschiedener und häufig wiederholter Aktivitäten der Kinder (z. B. Transport von Kisten), welche in der mittleren Lotusblüte notiert werden,

werden in den umliegenden Lotusblüten konkrete Angebote zu den Aktivitäten geplant (bspw. Kisten im Raum aufstellen).

In der Gruppe der 2-jährigen Kinder werden neben den elementaren Spielhandlungen auch schon konkrete Themen bedient, mit denen sich die Kinder vorzugsweise beschäftigen. In diesem Beispiel steht das Thema Tiere und Bauernhof im Vordergrund. Das Konzept sieht vor, dass die Gruppen jede Woche je ein Atelier-, Musik-, Sprach-, Universum- und ein Mathematik- oder Spiel-Angebot haben, sodass alle Kinder an den unterschiedlichen Bildungsbereichen partizipieren können. Die Lotusblüten dienen dazu, die Angebote zu strukturieren und innerhalb der Themen Angebote zu schaffen, die auch die unterschiedlichen Bildungsbereiche bedienen.

Gruppen der 3- bis 4-Jährigen

Auch in den beiden Gruppen der 3- bis 4-Jährigen wird der Monat entlang der Themen der Kinder geplant. Es werden Themen aufgegriffen, die die pädagogischen Fachkräfte bei den Kindern beobachten, Fragen, die die Kinder an die Fachkräfte herantragen, oder auch bedeutsame Ereignisse im Jahr, wie z. B. in diesem Fall das Thema Sommeranfang. Diese wurde ebenfalls mit den Fragen der Kinder verknüpft.

Die zweite Gruppe hat das Thema Tierwelt als Monatsthema, was aus der Beobachtung resultiert, dass die Kinder sich im Freispiel vermehrt mit Insekten beschäftigt haben. Auch nach Haustieren haben die Kinder in den letzten Wochen vermehrt gefragt. Die Fachkraft dieser Gruppe plant die Angebote zusätzlich entlang der Stufenblätter, also markiert im Lotusplan, welches Stufenblatt für die Gruppe je Angebot und Bildungsbereich zum Einsatz kommt. Um die individuellen Stufenblätter kümmern sich die Fachpädagog*innen der jeweiligen Bildungsbereiche.

Gruppen der 5- bis 6-Jährigen

In der Gruppe der Vorschüler*innen steht das Thema des baldigen Schulbeginns als Monatsthema im Vordergrund. Dazu gibt es verschiedene Angebote, bspw. das gemeinsame Ablaufen des Schulwegs oder auch ein Besuch im Hort und in der Schule, um den Übergang für die Kinder fließend zu gestalten. Weiter sind innerhalb des Monatsthemas verschiedene Ereignisse geplant, u. a. ein Besuch im Tierpark, das Sportfest und das Zuckertütenfest.

Hortgruppe

Zur Zeit der Projektdurchführung gibt es für den Hort keine Lotusblüte, da hier die Ferienbetreuung stattfindet. Die Ferien werden durch das Kinderparlament des Ortes, in dem sich die Kita befindet, gestaltet und sie werden demnach nach den Wünschen und Interessen der Kinder geplant. Anschließend entsteht ein Ferienplan, in den sich die Kinder eintragen, um den Personalbedarf für die Ferien planen zu können. Regulär wird im Hort der Kita aber auch mit dem Lotusplan gearbeitet. Da die Kinder aber nur einen Teil des Tages anwesend sind, werden pro Monat nicht mehr als zwei Blüten genutzt. Eine dritte Blüte ist speziell für Hortaktivitäten vorgesehen und immer gleich. Zu diesen gehören Aktivitäten, die sich aus der Kooperation mit der Schule ergeben, wie Hausaufgaben, Lernnachmittage oder Lesestunden. Auch ein Teil der Stufenblätter wird vom Hort genutzt. Da hier einige Bereiche durch die Schule abgedeckt werden, kommen Stufenblätter nur für die Bereiche Soziales Miteinander, Atelier, Körper, Gesundheit und Bewegung sowie Universum in Frage.

Mögliche Einbindung des Materials in eine Lehrveranstaltung

Die Audio- und Videosequenzen eignen sich dazu, um über die Planung der pädagogischen Arbeit ins Gespräch zu kommen. Insbesondere können hier die Fragen nach Individualität und Gemeinschaft in den Mittelpunkt gestellt werden, da diese Kita eine Möglichkeit gefunden hat, dieses Spannungsfeld im Blick zu behalten und in der Planung der Arbeit zu berücksichtigen. Dafür verwendet sie die Methode der Lotuspläne. Es kann über die Eignung der Methode selbst gesprochen werden, ergänzend

können jedoch auch andere Methoden hinzugezogen und auf ihre Eignung hin reflektiert werden. Dazu können die Erfahrungen der Studierenden einfließen. Es bietet sich zudem an, diese Methoden hinsichtlich der Umsetzung einer inklusiven Bildung und Betreuung zu prüfen. Dazu können die folgenden Reflexionsfragen genutzt werden.

Anpassung an die individuellen Bedarfe der Kinder:

- Wie trägt die Planung der pädagogischen Arbeit dazu bei, die individuellen Themen der Kinder zu berücksichtigen? Welche Möglichkeiten bietet diese Form der Planung der pädagogischen Arbeit für aktives selbstgesteuertes Lernen?
- Welche Möglichkeiten zur Anpassung an die individuellen Bedarfe bietet diese Form der Planung und Umsetzung pädagogischer Prozesse?
- Welche weiteren Potenziale ergeben sich in der pädagogischen Arbeit durch diese Form der Organisation? Welche Schwierigkeiten können eventuell auftreten?

Die Erarbeitung des Lotusplans für den Monat erfolgt eng an den Themen und Interessen der Kinder. Aufgrund von Beobachtungen und Fragen der Kinder, wird der nächste Monat geplant und umgesetzt. Der Lotusplan dient hier als Strukturierungshilfe. Daraus ergeben sich mehrere Vorteile für die pädagogische Arbeit. Einerseits wird ein Thema für die gesamte Gruppe festgelegt, wodurch alle gemeinsam am gleichen Thema/Gegenstand arbeiten. Gleichzeitig können durch die Organisation in Form von Projekten die individuellen Bedürfnisse der Kinder berücksichtigt werden, denn sie können innerhalb desselben Projekts auf unterschiedlichen Niveaustufen arbeiten. Die Lotusblüten stellen nur eine Orientierung dar und es kann innerhalb der Blüten gewechselt werden, sodass auch unterschiedliche Tagesformen und -interessen berücksichtigt werden können. Zudem kann die Lotusblüte während eines laufenden Monats erweitert oder geändert werden. Diese Flexibilität ist wichtig, um auf Veränderungen der Interessen der Kinder oder auf neue Fragen und Aspekte reagieren zu können. So bleibt der pädagogische Alltag trotz einer vorhergehenden Strukturierung dennoch flexibel.

Ein weiterer Aspekt ist die spiralförmige Erarbeitung von Themen. So kann ein Thema in der gesamten Kita-Zeit mehrfach aufgegriffen werden. Lernen die Kinder etwas Neues, ist ihr Wissensdurst zum Thema womöglich vorerst befriedigt und erst nach einer längeren Zeit und nach Hinzukommen neuer Wissensbestände ergeben sich in einem Themenbereich wieder neue Fragen. Dann lässt sich gut an das Vorwissen der Kinder anschließen, Wissen kann wiederholt, gefestigt und vertieft werden und auch Kinder, die zunächst in einem Thema nicht so weit gekommen sind, können gut abgeholt werden und wieder an die Gruppe anschließen. Die Lotuspläne und Stufenblätter dienen dann nicht nur der Planung und Umsetzung, sondern auch der Dokumentation pädagogischer Prozesse.

Pädagogische Konzepte:

- Welche Vorteile bringt diese Art der Planung und Umsetzung pädagogischer Arbeit für die Kita insgesamt?
- Welche Herausforderungen bringt dies mit sich? Was erfordert es von Seiten der Fachkraft?
- Welche Möglichkeiten zur Planung pädagogischer Arbeit gibt es außerdem? Welche Erfahrungen wurden mit unterschiedlichen Möglichkeiten gemacht?

Die Arbeit mit den Lotusblüten und Stufenblättern stellt ein Strukturierungsangebot bereit, durch welches die Ausrichtung an den individuellen Entwicklungs- und Lernschritten der Kinder und den konkreten Bedürfnissen der Altersstufen ermöglicht wird. Gleichzeitig sind die Fachkräfte zu genauem Beobachten aufgefordert, denn es ist notwendig, die Bedürfnisse der Kinder im Blick zu haben. Hierzu sind ein gemeinsames Verständnis und die Zusammenarbeit im Team wichtig, aber auch Kompetenzen seitens der einzelnen Fachkraft. Wichtig ist auch, dass es Zeiten für intensive Beobachtungsphasen gibt.

Die Kita in diesem Beispiel hat mit dieser Arbeit gute Erfahrungen gemacht und eine Reihe von Vorteilen für die Kita insgesamt feststellen können. So zeichnet sich die Arbeit mit den Lotusplänen durch große Transparenz aus. Das Team plant gemeinsam in einem Monatsplantreffen die pädagogische Arbeit für die einzelnen Gruppen. Das ist einerseits für die Zusammenarbeit im Team bedeutend, denn jede Fachkraft weiß, was eine Gruppe gerade bearbeitet. Andererseits können auch die Fachpädagog*innen der einzelnen Bildungsbereiche gut an die Gruppenarbeit anschließen, denn alle arbeiten am gleichen Lotusplan zusammen. Für die Eltern sind die Lotuspläne ebenfalls jederzeit einzusehen, sodass auch diese wissen, woran die Kinder gerade arbeiten und mit welchen Themen sich die Gruppen beschäftigen.

Inklusion:

- Welche Potenziale bietet diese Methode und welche bieten weitere mögliche Methoden zur Planung der pädagogischen Arbeit für die Umsetzung von Inklusion?
- Welche Möglichkeiten bietet diese Form der Organisation für die Entwicklung der Kinder?
- Wie wird durch die Organisation Raum für gemeinsame Interaktionen geschaffen? In welchem Ausmaß können sich die Kinder als selbstbestimmt, sozial eingebunden und kompetent erleben?

Dieses Konzept kann gut für die Umsetzung von Inklusion geeignet sein, da insbesondere das Spannungsfeld zwischen Individualität und Gemeinschaft bearbeitet wird. Anhand von Beobachtungen und Gesprächen mit den Kindern wird das weitere pädagogische Handeln geplant. Die Kinder erfahren so, dass ihre eigenen Interessen erkannt und innerhalb der Gemeinschaft bearbeitet werden und Bedeutsamkeit erfahren. Den Kindern wird dadurch Wertschätzung und Selbstwirksamkeit vermittelt, da sie die Gruppenhandlungen mit beeinflussen können. Das Spannungsfeld zwischen Individualität und Gemeinschaft wird ebenso durch die Projektarbeit aufgelöst. Die gesamte Gruppe arbeitet an einem gemeinsamen thematischen Gegenstand und dennoch kann jedes Kind auf der eigenen Niveaustufe arbeiten. Das ermöglicht einen differenzierten Umgang mit Unterschiedlichkeit durch die Individualisierung von Lernprozessen in einer Gemeinschaft. Die Fachkräfte können so sehr gut auf die individuellen Bedarfe der Kinder reagieren. Wenn sich während der Bearbeitung eines Themas Veränderungen ergeben, bspw. Fragen sind ausschöpfend behandelt, neue Fragen entstehen oder neue Themen entwickeln sich, kann der Lotusplan auch innerhalb des Monats noch weiterentwickelt werden. In Hinblick auf ein inklusives Arbeiten kann der Umgang mit den „Geschafft! Gelernt!“-Blättern diskutiert werden, da diese normative Bewertungskriterien beinhalten. Für Kinder, die diese Blätter aus unterschiedlichen Gründen nicht erfolgreich ableisten können, wird eine reduzierte Variante zur Verfügung gestellt. Alle anderen Kinder erhalten den regulären Vordruck. Hier lässt sich fragen, warum nicht von vornherein individualisierte Blätter genutzt werden, um für jedes Kind individuell zu erfassen, was es geschafft und gelernt hat.

Szenenübersicht

Innerhalb des Videos wurden thematisch einige Kapitelmarken gesetzt, die entsprechend einzeln angewählt werden können:

1.	Erläuterung der Funktionsweise	00:00
2.	Lotusplan für die Gruppe der 1- bis 2-Jährigen	02:22
3.	Lotusplan für die Gruppe der 3- bis 4-Jährigen	05:30
4.	Post-it-Methode zur Ausgestaltung der Lotuspläne	10:49
5.	Stufenblätter als Fundament der Lotuspläne	11:44
6.	Lotusplan für die Gruppe der 5- bis 6-Jährigen	15:03
7.	Lotusplan für die Hortgruppe	17:25

Weiterführende Literatur

Bostelmann, A., Engelbrecht, C. & Möllers, G. (2020). Portfolio, Stufenblätter, Lotusplan – Methoden und Werkzeuge in der Klax-Pädagogik. Bananenblau.

Bostelmann, A. & Engelbrecht, C. (2016). So gelingen spannende Bildungsprojekte im Kindergarten: Eine Schritt-für-Schritt-Anleitung. Bananenblau.

Feuser, G. (2008). Lernen am Gemeinsamen Gegenstand. In K. Aregger & E. M. Waibel (Hrsg.), Entwicklung der Person durch Offenen Unterricht (S. 151–165). Brigg Pädagogik.

Handlungsfeld 2 – Arbeit mit Kindern

2.4 Individuelle Förderung und Begleitung von Kindern mit Beeinträchtigungen Vom Snoezelraum zum Mittagessen

(Audio-)Visuelles Material	36 – Video: Vom Snoezelraum zum Mittagessen (1) Tonspur 1: Originalton (2) Tonspur 2: Reflexion der Fachkraft
Keywords	Anpassung an die Bedarfe der Kinder Förderung und Begleitung von Kindern mit Behinderung Entspannung Raumgestaltung Rolle der Fachkraft
Eckdaten	Städtische Einrichtung Ein 5-jähriges Mädchen Eine pädagogische Fachkraft

Zusammenfassung

In dem Video sieht man eine Situation im Snoezelraum der Kita. Ein Mädchen (Mia) hält sich im Bällebad auf, andere Kinder sind nicht anwesend. Eine pädagogische Fachkraft ist ebenfalls im Raum und betreut sie. Die Sequenz zeigt die Situation im Snoezelraum sowie den Übergang zum Mittagessen.

Hintergrund

Die Kita verfügt über einen Snoezelraum. Ein Snoezelraum ist ein speziell ausgestatteter Raum. Bei dem Wort „snoezeln“ handelt es sich um ein Phantasiewort, welches in den 80er Jahren von Jan Hulsegge und Ad Verheul in den Niederlanden erfunden wurde und eine Verbindung der englischen Verben „to snooze“ und „to doze“, für „dösen“/ „ein Nickerchen machen“, darstellt (Mertens, o. J.). Dahinter steht ein multifunktionales Raumkonzept ursprünglich für Menschen mit (schweren) Behinderungen. Der Raum ist vorwiegend weiß und verfügt über eine bequeme Sitz- und Lieglandschaft. Er ist zudem mit speziellen Licht-, Klang- und Tonelementen ausgestattet, bspw. Projektoren, Farbdrehscheiben und einer Spiegelkugel. Aromen und Musik können ebenfalls vorhanden sein. Dadurch sollen verschiedene Wahrnehmungs- und Sinnesbereiche entspannt, aber auch aktiviert werden und insgesamt soll das Angebot zu Wohlbefinden führen. Snoezeln kann zugleich zur Therapie und Förderung und in allen Entwicklungsstufen eingesetzt werden. Zwar wird davon ausgegangen, dass der Raum mit seinen Effekten an sich positiv wirkt, allerdings gibt es die Tendenz, das Angebot durch das Einschalten zu vieler Elemente zu überfrachten. Für eine wirksame Intervention in Pädagogik und Therapie ist die Planung und Vorbereitung eines Snoezelangebots, welches die Bedürfnisse der Adressat*innengruppe berücksichtigt, wichtig.

In der hier dargestellten Sequenz arbeitet die pädagogische Fachkraft gerade im Snoezelraum und bringt ein neues Element an. Mia kommt gerade vom Sport und läuft am Snoezelraum vorbei. Sie geht gern in diesen Raum und als sie sieht, dass sich die Fachkraft im Raum befindet, möchte sie auch gern hinein. So kommt es dazu, dass sich Mia und die Fachkraft gemeinsam im Raum befinden.

Situationsbeschreibung

Die Szene beginnt damit, dass die Fachkraft verschiedene Lichtquellen im Snoezelraum anschaltet. Mia sitzt bereits im Bällebad. Die Fachkraft setzt sich dazu. Sie spricht sehr leise und bietet Mia an, sich nach hinten in die Bälle fallen zu lassen. Dann streichelt sie ihren Arm und Mia wirft einen Ball zu der Fachkraft. Die Fachkraft weist sie darauf hin, dass Bälle nicht geworfen werden. Dann beginnt Mia, sich im Bällebad zu bewegen und sagt: „raus“. Die Fachkraft bietet ihr an, aus dem Bällebad herauszukommen und die anderen Elemente im Raum auszuprobieren. Sie macht ihr einige der Elemente vor, benennt sie und fragt Mia, ob sie daran Interesse hat. Aber sie bleibt im Bällebad und beobachtet die Fachkraft. Mia lässt sich immer wieder in die Bälle hineinfallen. Die Fachkraft kommt dann wieder hinzu und streichelt sie an den Beinen und Füßen. Dabei wird Mia ruhiger und streckt ihr die Füße entgegen. Nach einer Weile sagt die Fachkraft, dass die Zeit im Snoezelraum jetzt vorbei ist und Mia zum Mittag gehen soll. Sie möchte aber nicht. Die Fachkraft macht alle Lichter im Snoezelraum aus, doch Mia bleibt immer noch dort. Die Fachkraft holt dann einen Freund des Mädchens hinzu, weil sie weiß, dass Mia gern bei ihm ist. Der Junge kommt und sagt, dass das Mittagessen schon auf dem Tisch stehe. Mia lässt sich von ihm überzeugen und geht dann ebenfalls zum Essen.

Mögliche Einbindung des Materials in eine Lehrveranstaltung

Anhand des Videos können Fragen zur Anpassung von Situationen an die individuellen Bedarfe der Kinder diskutiert und reflektiert werden. Aber auch die Rolle der Fachkraft sowie Fragen zur Inklusion können in den Mittelpunkt gestellt werden. Hierzu lassen sich die folgenden Reflexionsfragen nutzen.

Anpassung an die individuellen Bedarfe der Kinder:

- Welche Möglichkeiten bietet das Raumkonzept zur Anpassung an die individuellen Bedarfe sowie zur Förderung und Begleitung von Kindern?
- Wird der individuelle Bedarf des Mädchens erkannt? Wie gelingt es der Fachkraft, die individuellen Bedarfe des Kindes zu erkennen?
- Wie reagiert die Fachkraft auf das Kind? Wie nimmt sie auf die Perspektive des Kindes Bezug?

Die Fachkraft, die gerade im Raum arbeitet, geht auf den Wunsch des Kindes ein, in den Snoezelraum zu gehen. Diese Situation ist spontan entstanden. Allerdings weiß die Fachkraft, dass Mia, insbesondere nach einer sehr aktiven Tätigkeit, wie Sport, oft den Raum benötigt, um wieder zur Ruhe zu kommen. Also geht sie auf ihr Bedürfnis ein. Auch im Snoezelraum versucht sie, Mias Bedürfnisse zu erkennen und gleicht ihre Deutung immer wieder mit ihr ab.

Als es Zeit ist, den Snoezelraum zu verlassen und zum Mittagessen zu gehen, zieht die Fachkraft einen Freund des Mädchens hinzu, denn sie weiß, dass es Vertrauen zu ihm hat. Dadurch initiiert sie nach der Einzelsituation wieder eine gemeinsame Interaktion, um Mia den Übergang zum Essen zu erleichtern. Hier hätte die Fachkraft eventuell etwas mehr Vorlaufzeit geben können, indem sie das Ende des Angebots schon einige Zeit vorher ankündigt, damit Mia sich besser auf die Beendigung des Angebots einstellen kann.

Handeln der Fachkraft:

- Welche Rolle nimmt die Fachkraft ein? Wie geht die Fachkraft in dieser Situation genau vor?
- Wie kommuniziert die Fachkraft mit dem Mädchen? Wie gelingt ihr die Wechselseitigkeit in der Interaktion?

In der Situation sieht man, dass das Mädchen in der verbalen Kommunikation eingeschränkt ist. Die Fachkraft bietet Mia im Verlauf der Sequenz verschiedene Dinge an, um mit ihr darüber in Kontakt zu treten und zu kommunizieren. Mia signalisiert dabei, was sie möchte und was nicht. Beispielsweise

signalisiert sie, dass sie das FüÙe streicheln mag, indem sie der Fachkraft die FüÙe entgegenstreckt. Das nimmt die Fachkraft sensibel auf und reagiert entsprechend darauf.

Im Hinblick auf die Kommunikation ist die Situation besonders spannend, in der Mia die Bälle herauswirft. Die Fachkraft weist sie darauf hin, dass sie das nicht machen soll. Mia sagt dann: „raus“. Die pädagogische Fachkraft deutet dies so, dass sie aus dem Bällebad raus möchte. Also bietet sie Mia die anderen Elemente im Raum an. Es wird aber deutlich, dass Mia nicht raus möchte. Es ist anzunehmen, dass sie mit „raus“ die Bälle meint, die sie nach draußen werfen möchte.

Inklusion:

- Wie ist das Handeln der Fachkraft unter inklusiven Aspekten einzuordnen?
- Was sind hinsichtlich einer inklusiven Bildung und Betreuung förderliche und hinderliche Momente in dieser Situation?

Mia befindet sich allein im Raum. Zunächst könnte deshalb der Eindruck entstehen, dass diese Situation nicht inklusiv ist. Allerdings werden hier die Bedürfnisse des Mädchens wahrgenommen und es wird ihr ermöglicht, den Raum zu besuchen, unabhängig davon, wer gerade im Raum anwesend ist. Auch die Berücksichtigung einzelner Bedürfnisse, die auch mal von denen der Gruppe abweichen können, kann ein inklusiver Moment sein, denn Inklusion bewegt sich in dem Spannungsfeld von Individualität und Gemeinschaft. Das lässt sich anhand dieser Sequenz gut diskutieren. Die Fachkraft erzählt in der Reflexion, dass auch anderen Kindern ermöglicht wird, den Raum zu besuchen, wenn sie es möchten. Er dient der Entspannung und der Auszeit und steht allen Kindern zur Verfügung. So signalisiert auch Mias Freund, dass er den Raum später gern noch besuchen möchte.

Szenenübersicht

Innerhalb des Videos wurden thematisch einige Kapitelmarken gesetzt, die entsprechend einzeln angewählt werden können:

1.	Fachkraft mit Kind im Bällebad	00:43
2.	Erste Entspannungseinheit	01:28
3.	Kind wird unruhig	03:22
4.	Fachkraft steigt aus dem Bällebad	03:50
5.	Interaktion – Kind beschäftigt sich	05:30
6.	Fachkraft berührt Kind – Sinneswahrnehmung/Entspannung	10:00
7.	Langsames behutsames Beenden	12:35
8.	Fachkraft möchte Entspannung beenden	15:15
9.	Anderes Kind holt Kind aus Snoezelraum	16:24

Weiterführende Literatur

Buntrock, M. (2010). Wirkung von spezieller Entspannungsmusik im Snoezelenraum. Buntrock.

Hulsegge, J. & Verheul, A. (2005). Snoezelen – Eine andere Welt (10. unv. Aufl.). Bundesvereinigung Lebenshilfe.

Mertens, K. (2005). Snoezelen – Untersuchungen zu Wirkungsweisen innerhalb der Rehabilitationspädagogik. Humboldt-Spektrum, 12(03), 48–52. https://www.hu-berlin.de/de/forschung/szf/forschungsmanagement/veroeffentlichungen/spektrum/mertens_305.pdf

Mertens, K. (2014). Snoezelen heute in der pädagogischen und therapeutischen Praxis. <https://snoezelen-professional.com/de/publikationen/bibliothek/aufsaeetze-zum-snoezelen/14-snoezelen/publikationen/168-aufsatz-mertens-snoezelen-heute>

International Snoezelen Association: <https://snoezelen-professional.com/de/>

Handlungsfeld 2 – Arbeit mit Kindern

2.4 Individuelle Förderung und Begleitung von Kindern mit Beeinträchtigungen Malort

(Audio-)Visuelles Material	37 – Video: Malort (1) Tonspur 1: Originalton (2) Tonspur 2: Reflexion der Fachkraft
Keywords	Anpassung an die Bedarfe der Kinder Förderung und Begleitung von Kindern mit Behinderung Ästhetische Bildung
Eckdaten	Städtische Einrichtung Zwei pädagogische Fachkräfte 2- bis 5-jährige Kinder

Zusammenfassung

Die Situation findet im Malraum der Kita statt, der den Kindern offen zugänglich ist. So können Kinder den Raum nach eigenem Ermessen betreten und wieder verlassen. Insgesamt sind etwa acht Kinder und zwei Fachkräfte anwesend. Der Fokus liegt auf der individuellen Förderung und Begleitung von Kindern mit und ohne Behinderung, für welche dieser Raum durch die Fachkräfte genutzt wird.

Hintergrund

Die Kita verfügt über einen Malraum. Dieser ist offen zugänglich und die Kinder können nach Belieben kommen und gehen. In der Regel sind ca. acht bis zehn Kinder im Raum anwesend. In dieser Szene sind es zunächst vier Kinder, die den Raum nutzen. Die Fachkräfte nutzen diesen Raum auch, um Kinder individuell zu fördern und zu begleiten. So ist u. a. auch Ben, ein zweieinhalbjähriger Junge mit Hör- und Sehbehinderung anwesend (→ siehe hierzu Handlungsfeld 2.4 – *Begleitung im Alltag – Fallbeispiel*, S. 168) und nutzt den Raum. Unterstützt wird er dabei von einer Fachkraft.

Situationsbeschreibung

Im Video ist zunächst nur ein Teil des Raumes sichtbar. Man sieht eine Wand, an der Blätter hängen und zwei schmale Tische, auf denen verschiedene Farben stehen. Zu Beginn der Szene sind eine Fachkraft und vier Kinder zu sehen, welche gerade an der Malwand stehend jeweils ein Blatt gestalten. Sie gestalten die Blätter ganz frei, gehen dabei immer wieder zu den Tischen, um sich andere Farben zu holen. Die Fachkraft beobachtet das Handeln und die Gespräche der Kinder, greift nicht ein und lässt die Kinder auch Konflikte selbstständig lösen. Nach einiger Zeit sind zwei der Kinder fertig und verlassen den Raum. Es kommen neue Kinder in den Raum, darunter befinden sich zwei Kinder, deren Muttersprache nicht Deutsch ist, und ein blinder und schwerhöriger Junge (Ben), der von einer Fachkraft begleitet wird. Obwohl die Fachkraft erkennt, dass die beiden Kinder an die Malwand gehen und demzufolge vermutlich malen möchten, versucht sie, sie zum Reden zu animieren, indem sie fragt, was die Kinder gern tun möchten. Zudem fragt die Fachkraft beim Aufhängen des Blattes, wo er es hinhängen soll, versucht also eine Interaktion herzustellen. Parallel dazu beschäftigt sich Ben im Raum. Die Fachkraft reicht ihm verschiedene Gegenstände und wiederholt dabei mehrmals

den Namen des Gegenstandes. Ben nimmt auch selbst verschiedene Gegenstände in die Hand und berührt sie. Die Fachkraft klopft auf die Gegenstände und nennt deren Eigenschaften (z. B. „Das ist ein weicher Pinsel“). Sie berührt ihn mit verschiedenen Pinseln auf der Haut, am Arm und an den Händen. Dabei signalisiert Ben, welche Berührung ihm gefällt und welche nicht. Bei einem weichen Pinsel zieht er sein T-Shirt hoch, woraufhin die Fachkraft ihn mit dem weichen Pinsel am Bauch streichelt. Die Fachkraft achtet indes auf seine Reaktion. Anschließend steht Ben auf, wobei er durch die Fachkraft unterstützt wird, als er steht, aber wieder losgelassen wird, sodass er sich selbstständig im Raum bewegen kann. Später sieht man Ben auf einem Stuhl sitzend am Tisch, während sich die Fachkraft mit anderen Kindern beschäftigt. Er schiebt den Stuhl nach hinten, bis es nicht mehr weiter geht, und erfühlt dann, was hinter seinem Stuhl steht. Er steht auf, läuft zum Tisch, der vor ihm steht, und klopft diesen ab und setzt sich wieder hin. Danach geht er zur Fachkraft. Auch mit den anderen Kindern thematisiert die Fachkraft, wie sich die Pinsel anfühlen, und die Kinder pinseln sich gegenseitig über die Haut. Im Anschluss möchte ein Kind einen Drachen bauen. Die Fachkraft fragt, was dafür benötigt wird und ob das Kind Hilfe dabei braucht. Gemeinsam suchen sie die Materialien zusammen, die aber anschließend zur Seite gelegt werden, um später daran weiterzuarbeiten, denn die Kinder sollen sich auf das Mittagessen vorbereiten und langsam aufräumen. Auch Ben, der in der Zwischenzeit mit Spielmaterial aus Maisstärke gespielt hat, wird zum Aufräumen aufgefordert und dabei durch die Fachkraft unterstützt.

Mögliche Einbindung des Materials in eine Lehrveranstaltung

Anhand des Videos können Fragen zur individuellen Förderung und Begleitung diskutiert und reflektiert werden. Dazu können auch Praxiserfahrungen der Studierenden hinzugezogen werden. Zudem kann auch das Video *Malspiel* (→ siehe hierzu Handlungsfeld 2.1 – *Malspiel*, S. 74) vergleichend oder erweiternd hinzugezogen werden. Auch die Rolle der Fachkräfte sowie Fragen zur Inklusion können in den Mittelpunkt gestellt werden. Hierzu lassen sich die folgenden Reflexionsfragen nutzen.

Förderung und Begleitung von Kindern mit Behinderung:

- Welche Möglichkeiten bietet der Raum zur Anpassung an die individuellen Bedarfe oder zur Förderung von Kindern?
- Werden die individuellen Bedarfe der Kinder erkannt? Wie gelingt es den Fachkräften, darauf zu reagieren?
- Wie gelingt die Integration der Kinder in die Gruppe in diesem Beispiel? Wie könnte sie in anderen Fällen gelingen (Einbezug von Erfahrungen aus der eigenen Praxis)?

Im Malraum können die Kinder sich frei entfalten und mit Farben experimentieren. Die Kinder hinterlassen ihre Spur auf dem Papier, ohne dass es durch die Fachkräfte bewertet wird. Dadurch können die Kinder ganz nach ihren eigenen Möglichkeiten und Erfahrungen sowie in ihrem eigenen Tempo etwas gestalten. So wird ihnen selbstorganisiertes, eigenverantwortliches Lernen ermöglicht und sie können selbstbestimmt wirksam werden. Das Atelier ist dabei jederzeit offen und jedem Kind frei zugänglich. Die Kinder können selbst entscheiden, wie lange sie bleiben.

Besonders die Kinder, die mit sprachlichen Barrieren konfrontiert sind, erfahren durch die Fachkräfte Unterstützung. Diese erkennen die Bedürfnisse der Kinder, helfen ihnen aber nicht einfach, sondern regen sie durch Nachfragen an, ihre Bedürfnisse auch zum Ausdruck zu bringen. Dadurch fördern sie sie in ihren sprachlichen Fähigkeiten, unterstützen sie aber gleichzeitig darin, ihre Bedürfnisse eigenverantwortlich zu benennen.

Ben nutzt den Raum anders als die übrigen Kinder. Bei ihm stehen das Ertasten und Erfahren verschiedener Materialien im Vordergrund. Allerdings bezieht die Fachkraft auch die anderen Kinder in das Fühlen der Pinsel mit ein, sodass auch gemeinsame Interaktionen entstehen.

Handeln der Fachkraft:

- Welche Rolle nehmen die Fachkräfte ein? Wie gehen sie in dieser Situation genau vor?
- Wie kommunizieren die Fachkräfte mit den Kindern? Wie gelingt die Wechselseitigkeit in der Interaktion?
- Wie reagieren die Fachkräfte auf die Kommunikationsangebote der Kinder?

Die Fachkräfte haben in der gesamten Situation eine beobachtende, begleitende und assistierende Funktion. Sie erfragen die Bedürfnisse der Kinder und handeln danach. Dabei regen sie durch Nachfragen aber auch die Kommunikation der Kinder an und fordern sie auf, die Fachkräfte trotz sprachlicher Barrieren anzusprechen. Zusätzlich wird der Malraum gezielt zur Förderung von Kindern mit Beeinträchtigungen genutzt, um hier neue Erfahrungsräume zu eröffnen und zu ermöglichen. Dabei geht die Fachkraft, die mit Ben beschäftigt ist, sehr feinfühlig vor und beobachtet genau seine Reaktionen auf bestimmte Berührungen und Gegenstände. Später lässt sie ihm auch Freiräume, sodass er sich selbstständig im Raum bewegen und orientieren kann.

Inklusion:

- Wie gelingen die Teilhabe und die Peer-Interaktionen zwischen Kindern mit und ohne Behinderungen?
- Wie ist das Handeln der Fachkraft unter inklusiven Aspekten einzuordnen?
- Was sind hinsichtlich einer inklusiven Bildung und Betreuung förderliche und hinderliche Momente in dieser Situation?

Das Raumkonzept ist als solches inklusiv, weil es zum einen allen Kindern offensteht und zum anderen die Möglichkeit bietet, dass sich die Kinder unabhängig ihrer künstlerischen Fähigkeiten im Raum frei beschäftigen können. Dabei nutzen, wie im Video zu sehen ist, ganz unterschiedliche Kinder den Raum, um gemeinsam zu malen und zu gestalten. Zudem sind die Fachkräfte darauf bedacht, dass alle Kinder die Möglichkeit bekommen, den Raum zu nutzen. Dazu werden Kinder, die den Raum bisher selten nutzen, gezielt angesprochen und eingeladen. Jüngere Kinder lassen sich dabei meist von einer Fachkraft begleiten. Auch Ben, ein blindes Kind, bekommt die Möglichkeit, den Raum im Rahmen seiner Möglichkeiten zu nutzen. Hier macht er verschiedene Sinneserfahrungen mit Pinseln und anderen Materialien. Die Fachkraft begleitet ihn oft beim Erfühlen durch das Haus, dann sucht er sich selbst Orte aus, die für ihn interessant sind, an denen er sich wohlfühlt und verweilen möchte. Dabei sprechen ihn besonders Orte an, an denen er andere Kinder hört. Der Malraum scheint ihn derzeit besonders anzusprechen. Spannend ist dabei auch, dass die Fachkraft sich ihm zum Teil sehr intensiv zuwendet, ihm aber später auch Raum gibt, um sich selbstständig zu bewegen und zu beschäftigen. So kann der Junge Selbstwirksamkeitserfahrungen sammeln und erfährt nicht eine ständige Abhängigkeit von einem Erwachsenen.

Szenenübersicht

Innerhalb des Videos wurden thematisch einige Kapitelmarken gesetzt, die entsprechend einzeln angewählt werden können:

1.	Kinder beschäftigen sich selbstständig	00:00
2.	Interaktion zwischen Kind und Fachkraft	01:30
3.	Verstärkte Interaktion zwischen Kindern	04:40
4.	Verstärkte Interaktion zwischen Fachkraft und neuen Kindern	06:38
5.	Kinder beschäftigen sich selbstständig	10:20
6.	Kind mit Sehbehinderung kommt mit Bezugsfachkraft dazu	10:50
7.	Bezugsfachkraft streicht mit Pinseln über Hand des Kindes	12:20
8.	Bezugsfachkraft streicht mit Pinseln über Bauch des Kindes	13:40
9.	Kind agiert fortan allein im Raum	16:05
10.	Interaktion zwischen Fachkräften und Kindern	21:00
11.	Gemeinsames Aufräumen	24:40

Handlungsfeld 2 – Arbeit mit Kindern

2.4 Individuelle Förderung und Begleitung von Kindern mit Beeinträchtigungen Begleitung im Alltag – Fallbeispiel

(Audio-)Visuelles Material	38 – Video: Begleitung im Alltag – Fallbeispiel (1) Tonspur 1: Originalton (2) Tonspur 2: Reflexion der Fachkraft
Keywords	Förderung und Begleitung von Kindern mit Behinderung Herstellung gemeinsamer Interaktionen Anpassung an die Bedarfe der Kinder Rolle der Fachkraft
Eckdaten	Städtische Einrichtung Zwei pädagogische Fachkräfte 2-jähriges Kind

Zusammenfassung

Das Video umfasst vier verschiedene Szenen, die den Jungen Ben im Kita-Alltag zeigen. Hierbei handelt es sich um einen zweieinhalbjährigen Jungen mit Hör- und Sehbehinderung. Ben wird in einem Gruppensetting, beim Mittagessen, bei der Orientierung im Raum und im Außengelände der Kita gezeigt. Die Szenen spielen zu unterschiedlichen Tageszeiten und stellen die Begleitung im Alltag dar, aber zeigen Ben auch bei der selbstständigen Orientierung in der Kita.

Hintergrund

Das nachfolgende Fallbeispiel zeigt Ben, einen zweieinhalbjährigen Jungen mit Hör- und Sehbehinderung. Seit seinem zweiten Lebensjahr besucht er die Kita. In der Einrichtung erhält er eine individuelle Betreuung durch eine Heilpädagogin und eine Heilerziehungspflegerin. Nach Angaben seiner Bezugsfachkraft hat Ben, seitdem er die Einrichtung besucht, die folgenden Entwicklungsfortschritte vollzogen: Er bewegt sich wesentlich freier, ihm muss beim Mittagessen nicht mehr die Nahrung gereicht werden, er isst nicht mehr mit den Händen, sondern mit dem Löffel und kann diesen selbstständig zum Mund führen. Er benötigt lediglich eine Hilfestellung beim Portionieren seines Essens. Seine Entwicklungsfortschritte werden vor allem beim Mittagessen sowie bei der Orientierung im Raum deutlich. Dabei wird ebenfalls klar, dass sich Ben frei zwischen den Räumen der Einrichtung bewegen kann. Um diese zu erkunden, klopft er mit den Händen bspw. gegen Wände oder andere Gegenstände. So orientiert er sich anhand der unterschiedlichen Klänge, die entstehen, wenn er gegen verschiedene Materialien klopft. Er reagiert darüber hinaus auf Ansprache und kann anhand der Stimme erkennen, wer mit ihm kommuniziert. Ben selbst ist sprachlich noch nicht sehr aktiv, derzeit verständigt er sich allein durch Mimik und Gestik. Die pädagogischen Fachkräfte erhoffen sich durch den Einsatz von Hörgeräten Fortschritte hinsichtlich seiner Sprachentwicklung. Ben wird eher als Einzelgänger beschrieben. Allerdings nimmt er die Hilfestellungen und Kontaktforderungen von Kindern aus der Kita und vor allem aus seiner Gruppe meist an. So gibt es einen Jungen in seiner Gruppe, der sich gern mit ihm beschäftigt. Darüber hinaus ist er sehr aufmerksam, wenn er die Stimmen anderer Kinder hört. Ben wird in der Einrichtung nicht ausgegrenzt, weder von Kindern noch von pädagogischen

Fachkräften. Deutlich wird dies vor allem beim Schaukeln. Des Weiteren wird er bspw. mit in den Malraum genommen (→ siehe hierzu Handlungsfeld 2.4 – *Malort*, S. 164). Hier macht Ben hauptsächlich Körpererfahrungen, indem er z. B. den Unterschied zwischen weichen und harten Pinseln wahrnimmt, wenn er diese auf der Haut spürt und entscheidet, ob er das Gefühl mag oder nicht mag. Außerdem achten die Fachkräfte sehr darauf, dass die Räume innerhalb der Einrichtung nicht umgeräumt oder neu organisiert werden, da Ben sich anhand der Raumaufteilung zurechtfindet. Anhand der nachfolgenden vier Szenen wird deutlich, wie Ben den Alltag in der Kita bewältigt und welche Unterstützung sowie Förderung er dabei erhält.

Situationsbeschreibung

Nachfolgend werden die vier Szenen des Videos einzeln beschrieben. Dabei liegt der Fokus vor allem auf der individuellen Betreuung und Begleitung von Ben sowie auf seinen Fähigkeiten, sich in der Kita zu orientieren.

Gruppensetting mit Ben

Die Szene findet am Vormittag statt. Die Gruppe befindet sich in ihrem Gruppenraum. Ben steht mit seiner Bezugsfachkraft leicht abseits und trinkt etwas. Sie sagt ihm während dieser Zeit genau, was sie macht, und hockt dabei neben ihm. Ben umarmt die Fachkraft anschließend. Er scheint sich in der Umarmung wohlfühlen und setzt sich danach auf ihren Oberschenkel, während sie weiterhin in der Hocke ist. Während die Fachkraft etwas erzählt, navigiert sich Ben an der Fensterbank und der Wand nach oben zum Regal und greift nach seiner Tasse. Die Fachkraft greift daraufhin die Tasse mit ihm zusammen und gibt sie ihm. Während Ben die Nähe zu seiner Bezugsfachkraft sucht, geht diese auf andere Kinder ein. Sie bittet Ben, aufzustehen, damit sie selbst aufstehen kann, um sich auf einen Stuhl zu setzen. Auf das Entfernen der Fachkraft reagiert Ben negativ, hockt sich auf den Boden und beginnt, seinen Unmut mit Lauten zu äußern. Daraufhin navigiert die Fachkraft Ben mithilfe ihrer Stimme, mit Klatschen und zuletzt durch Handausstrecken und Antippen zu sich und nimmt ihn wieder auf den Arm. Schließlich hört er auf zu weinen. Ben sitzt eine Weile auf dem Schoß der Fachkraft und lässt sich am Rücken kaulen, was er offensichtlich genießt. Die Fachkraft fragt ihn indessen öfter, ob er mit den anderen Kindern in den Garten gehen möchte. Ben reagiert zunächst nicht, bis er sich irgendwann leicht aufrichtet. Die Fachkraft hebt Ben von ihrem Schoß, richtet seine Kleidung und nimmt ihn an die Hand. Ben fängt an, seinen Unmut mit Lauten zu äußern, als seine Fachkraft nicht direkt mit ihm losgeht. Anschließend gehen sie sich anziehen und in den Garten.

Mittagessen mit Ben

Die Szene findet mittags statt. Die Gruppe befindet sich in einem der Gruppenräume. Ben sitzt mit fünf anderen Kindern am Tisch und wartet auf das Mittagessen. Er lacht und versucht zu kommunizieren. Zunächst setzt sich seine Bezugsfachkraft für kurze Zeit hinter ihn und krempelt ihm anschließend die Ärmel hoch. Später zeigt Ben aussagekräftige Mimik und Gestik, er wirkt glücklich und aufgeregt. Schließlich wird Ben das Mittagessen gebracht und die Fachkraft setzt sich erneut hinter ihn. Ben möchte zunächst beginnen, mit den Händen zu essen. Seine Fachkraft verhindert dies, gibt ihm einen Löffel in die Hand und portioniert sein Essen darauf. Ben führt den Löffel selbstständig zum Mund und isst. Wenig später hilft die Fachkraft einem anderen Kind, während Ben kein Essen auf den Löffel bekommt. Als Reaktion darauf möchte er wieder anfangen, mit den Händen zu essen. Seine Bezugsfachkraft reagiert rechtzeitig und portioniert wieder sein Essen auf dem Löffel. Nachdem er aufgegessen hat, wird der Teller von Ben neu aufgefüllt und er möchte zunächst wieder anfangen, mit den Händen zu essen bzw. erfüllt zunächst sein Essen. Anschließend bekommt er den Löffel gereicht, die Fachkraft portioniert diesen und Ben führt ihn wieder selbstständig zu seinem Mund. Des Weiteren wird deutlich, dass die Fachkraft Ben darin fördern möchte, allein zu portionieren. Sie lässt ihn zunächst selbst versuchen, sein Essen auf dem Löffel zu portionieren und hilft ihm erst, nachdem

es nicht funktioniert. Als das Mittagessen beendet ist und die Kinder aufgegessen haben, bleiben diese noch eine Weile zusammen mit der Fachkraft am Tisch sitzen, die hinter Ben Platz genommen hat. Bens Mimik und Gestik verstärken sich wieder zum Positiven, er nimmt unter anderem die Hand der Fachkraft und klatscht wiederholt darauf. Schließlich wird der Tisch abgeräumt.

Orientierung im Raum

Die Szene findet vormittags in den Räumen der Kita statt. Im ersten Setting befindet sich Ben im Bewegungsraum der Kita. Ben bewegt sich im Raum und orientiert sich anhand von Klopfen an den Wänden, der Kletterwand, der Fensterbank und der Tür. Man erkennt außerdem, wie Ben nach einer Weile mit den Füßen stark auftritt und von links nach rechts entlang der Fensterbank geht, um den Teppich zu erkennen. Deutlich wird dies vor allem, als er frei über den Teppich läuft. Sobald er den Teppich verlässt, orientiert er sich wieder an Wänden und Tür. Später schiebt Ben einen Stuhl durch den Raum und lässt von ihm ab, als er merkt, dass er an der Schrankwand nicht weiterkommt. Im nächsten Setting sitzt Ben im Gruppenraum auf einem Stuhl, auf dem er sich immer wieder hin- und herdreht, und gibt Laute von sich. Später erkundet er die Schranktüren und macht diese wiederholt auf und zu. Während Ben noch an der Schrankwand steht, wird er von seiner Bezugsfachkraft gerufen. Ben dreht sich daraufhin im Kreis. Später läuft Ben frei und im Seitwärtsschritt durch den Raum, ohne an Stühle und Tische zu stoßen. Das letzte Setting zeigt erneut einen Gruppenraum in der Kita. Ben bewegt sich hier zunächst frei im Raum und navigiert sich dann im Seitwärtsschritt, zum Ende mithilfe der Wand/des Türrahmens, aus dem Gruppenraum hinaus durch die offenstehende Tür.

Orientierung draußen und Schaukeln

Die Szene findet vormittags statt. Die Gruppe befindet sich im Außenbereich der Kita. Zunächst navigiert sich Ben am Gebäude entlang, während die Fachkraft ihm sagt, was er grade berührt (Fenster, Wand). Später äußert Ben seinen Unmut mit Lauten, während er an der Wand entlangläuft. Daraufhin beginnt seine Bezugsfachkraft ihn zu rufen. Ben läuft frei und orientiert sich an der Stimme seiner Bezugsfachkraft, die ihn auf den Arm nimmt, als er ankommt. Als nächstes sitzt Ben mit einem Mädchen in der Nestschaukel und schaukelt. Etwas später wird Ben von einem Jungen gefragt, ob er auch mit auf die Schaukel darf. Im nächsten Ausschnitt sieht man, wie sich dieser und ein weiterer Junge auf die Schaukel setzen, während das Mädchen beginnt zu weinen. Ben hingegen sitzt weiterhin ruhig in der Schaukel. Das Mädchen wurde aus der Schaukel genommen. Es sitzen nur noch Ben und die beiden älteren Jungen in der Schaukel. Sie achten darauf, wie und wohin sie sich bewegen und dass die Schaukel nicht zu schnell wird. Des Weiteren kommunizieren die Jungen mit Ben, auch wenn er nicht reagiert. Der Junge zur linken Seite nimmt Ben außerdem an die Hand. Als die beiden Jungen etwas herumalbern, werden sie ermahnt. Ben wirkt währenddessen ruhig und gelassen und versucht, das Gleichgewicht zu halten. Ben verändert seine Mimik, es sieht aus, als würde er lachen. Die beiden Jungen steigen zunächst vorsichtig von der Schaukel ab und steigen genauso wieder auf. Einer der Jungen nimmt Ben an die Hand und stellt fest, dass Ben sehr kalte Hände hat. Daraufhin sagt einer der Jungen, sie kümmern sich um Ben, worauf die Fachkraft entgegnet, dass sie denkt, dass das Ben gefällt. Ben reagiert mit einem Lachen. Etwas später fangen die Jungen an, Ben ins Gesicht zu fassen. Die Fachkraft erzählt währenddessen, wie sehr sich Bens Motorik entwickelt hat. Ben wirkt, als würde er den Stimmen und Gesprächen folgen. Die Jungen steigen schließlich ab und Ben sitzt allein in der Schaukel. Es wirkt, als würde ihm das gefallen. Dabei verändert er immer wieder kurz seine Mimik.

Mögliche Einbindung des Materials in eine Lehrveranstaltung

Die Szenen können einzeln betrachtet und reflektiert werden oder es kann das gesamte Video geschaut werden, um es gemeinsam mit der Entwicklung von Ben als Fallbeispiel zu reflektieren. Zudem kann das Video mit der Reflexion der Fachkraft gezeigt werden. Das Material eignet sich dazu, um exemplarisch die Förderung und Betreuung von Kindern mit Behinderung unter dem Aspekt der Inklusion

zu analysieren und zu diskutieren. Weiter können die Einbindung und der Umgang der Kinder mit Ben oder das Handeln der Fachkraft unter inklusiven Gesichtspunkten in den Mittelpunkt gestellt werden. Hierzu lassen sich die folgenden Reflexionsfragen nutzen.

Förderung und Begleitung von Kindern mit Behinderung:

- Wie können Begleitung und Förderung von Kindern mit Behinderung bzw. speziell von Kindern mit Sehbehinderung bestmöglich gelingen?
- Wie gelingt die Integration des Kindes in die Gruppe in diesem Beispiel? Wie könnte sie in anderen Fällen gelingen (Einbezug von Erfahrungen aus der eigenen Praxis)?
- Werden die individuellen Bedarfe des Kindes erkannt? Wie gelingt es den Fachkräften, darauf zu reagieren?

Anhand des Fallbeispiels von Ben wird sehr deutlich, dass eine inklusive Betreuung und Bildung nicht nur die Förderung und Begleitung von Kindern mit Behinderungen umfasst, sondern die gleichberechtigte Teilhabe aller Kinder am pädagogischen Alltag, unabhängig von ihren individuellen Voraussetzungen. So erhält Ben in der Einrichtung zwar eine individuelle Förderung und Betreuung, er wird jedoch gleichzeitig umfassend in das pädagogische Geschehen integriert. In den verschiedenen Situationen zeigt sich, wie dadurch der Umgang und die Kommunikation zwischen Kindern mit oder ohne eine Behinderung gelingt. Die Kinder nehmen Ben so an, wie er ist und beziehen ihn mit all seinen Besonderheiten in ihr gemeinsames Spiel und Erleben mit ein. Über das gemeinsame alltägliche Spielen werden die Interaktion und Kommunikation der Kinder untereinander gefördert. Dies wird durch die pädagogischen Fachkräfte umfassend unterstützt, die Ben sowohl in alle pädagogischen Angebote, aber auch in die alltäglichen Spielsituationen im Innen- und Außenbereich einbeziehen. So wird Ben z. B. auch mit in den Malraum genommen, wie seine Bezugsfachkraft berichtet.

Anhand der Aussagen der Bezugsfachkraft von Ben wird deutlich, dass Ben sich, seit er die Einrichtung besucht, deutlich weiterentwickelt hat. So kann er sich inzwischen recht frei im Raum bewegen und mit leichter Hilfestellung das Mittagessen selbstständig zu sich nehmen. Damit dies gelingen kann, wurden in den Räumlichkeiten, in denen Ben sich aufhält, keine Veränderungen vorgenommen, um zu gewährleisten, dass sich Ben anhand der Raumaufteilung gut zurechtfinden kann. So kann vor allem die Entwicklung von Selbstständigkeit umfassend gefördert werden, sodass Ben nicht zu jeder Zeit auf die Begleitung eines Erwachsenen angewiesen ist. Dass Ben eine Bezugsfachkraft hat, wirkt sich ebenfalls positiv aus und ist eine wichtige Voraussetzung dafür, dass Ben in die Kita aufgenommen werden konnte. Die Bezugsfachkraft kann sich ausreichend Zeit für Ben nehmen und auf seine individuellen Bedürfnisse eingehen.

Handeln der Fachkraft:

- Welche Rolle nehmen die Fachkräfte hier ein? Wie gehen die Fachkräfte in dieser Situation genau vor?
- Wie reagieren die Fachkräfte auf die Kommunikationsangebote des Kindes? Werden Bedarfe des Kindes erkannt?
- Wie kommunizieren die Fachkräfte mit dem Kind? Wie gelingen ihnen die Wechselseitigkeit in der Interaktion?

Insbesondere in der Szene, welche Ben im Gruppensetting zeigt, wird die gelingende Kommunikation zwischen der Fachkraft und Ben deutlich. So geht die Fachkraft sehr umsichtig auf die Bedürfnisse von Ben ein, z. B. wenn er trinken möchte und insbesondere auch, wenn er das Bedürfnis nach körperlicher Nähe hat. Ben ist dabei in der Lage, der Fachkraft seine Bedürfnisse zu zeigen, auch wenn er sie nicht sprachlich äußern kann. So signalisiert er deutlich, wann und wo er gestreichelt werden möchte, indem er die Hände der Fachkraft nimmt. Aber auch wenn ihm etwas nicht gefällt, äußert

er entsprechende Laute. Die Fachkraft unterstützt seine Orientierung, indem sie auch einmal von ihm Abstand nimmt und ihn dann mit der Stimme und mit Klatschen in ihre Richtung navigieren möchte. Auch fragt sie Ben mehrmals, ob er etwas Bestimmtes machen möchte, z. B. trinken oder nach draußen gehen, bis sie sicher ist, dass er es verstanden hat und entsprechend darauf reagiert (mit Zustimmung oder Ablehnung).

Inklusion:

- Wie gelingen die Teilhabe und die Peer-Interaktionen zwischen Kindern mit und ohne Behinderungen?
- Wie ist das Handeln der Fachkraft unter inklusiven Aspekten einzuordnen?
- Was sind hinsichtlich einer inklusiven Bildung und Betreuung förderliche und hinderliche Momente in dieser Situation?

Eine gelingende Peer-Interaktion wird besonders in der Szene deutlich, in der Ben gemeinsam mit den anderen Jungen schaukelt. Die Kinder haben sichtlich Freude daran, gemeinsam auf der Schaukel zu sitzen. Gleichzeitig scheint es für die Jungen selbstverständlich zu sein, dass sie auf Ben Rücksicht nehmen müssen, denn die Fachkraft muss nicht darauf hinweisen. Es wird deutlich, wie achtsam die beiden Jungen mit Ben umgehen. Auch kommunizieren die Jungen ganz natürlich mit Ben, obwohl er keine Antworten geben kann. Bens Mimik lässt jedoch darauf schließen, dass er sehr viel Freude an der gemeinsamen Aktivität hat. Er deutet zu keiner Zeit an, dass er von der Schaukel herunter möchte. Das Verhalten der Fachkraft kann als sehr förderlich für die gelingende Interaktion beschrieben werden, sie greift nicht in die Situation ein, indem sie den Jungen besondere Hinweise zum Umgang mit Ben gibt. Erst wenn die Jungen anfangen, zu sehr herumzualbern, macht sie eine Bemerkung. Als die Jungen angeben, dass sie sich um Ben kümmern, wird dies positiv von der Fachkraft bemerkt.

Szenenübersicht

Innerhalb des Videos wurden thematisch einige Kapitelmarken gesetzt, die entsprechend einzeln angewählt werden können:

1.	Gruppensetting mit Ben	00:00
2.	Mittagessen mit Ben	02:37
3.	Orientierung im Raum	07:17
4.	Orientierung draußen und Schaukeln	11:22

Handlungsfeld 2 – Arbeit mit Kindern

2.4 Individuelle Förderung und Begleitung von Kindern mit Beeinträchtigungen Fallgespräch – Kind im Dialog

Textmaterial	39 – Fallgespräch – Kind im Dialog
Keywords	Elternarbeit Förderung und Begleitung von Kindern Entwicklungsbeobachtung Teamarbeit Reflexion

Zusammenfassung

Bei dem Material handelt es sich um die exemplarische Darstellung eines Fallgespräches mit dem Titel *Kind im Dialog* (KiD), welches durch die Kita selbst entwickelt wurde. Das Gespräch wird mittels eines Protokollbogens entlang einer vorgegebenen Struktur und mit zeitlicher Begrenzung geführt. Das Fallgespräch findet in der Kita statt. Anwesend sind drei pädagogische Fachkräfte. Hauptbestandteil ist das Besprechen von essenziellen Themen, welche die individuelle Förderung und Entwicklung eines Kindes betreffen, die Reflexion des Umgangs der Fachkräfte mit dem Kind sowie das weitere Vorgehen bezüglich der Elternarbeit und Förderung des Kindes.

Hintergrund

Im dazugehörigen Material ist das verschriftlichte Fallgespräch enthalten. Das Kind, das in dem Fallgespräch besprochen wurde, heißt Jonas. Er ist ein fünfeinhalb Jahre alter Junge. Jonas ist das jüngste von vier Geschwisterkindern, welches als einziges noch die Kita besucht. Er wird als ein sehr offenes Kind beschrieben, das körperlich sehr aktiv und sehr begeisterungsfähig sowie motiviert ist, neue Sachen auszuprobieren. Es liegen keine medizinischen Besonderheiten, weder Medikation noch Heil- oder andere Hilfsmittel, vor. Er besucht derzeit die Kita und ist im letzten Jahr. In der Kita erhält Jonas bis zu zweimal in der Woche Frühförderung. Diese findet entweder in der Kita oder bei ihm zu Hause statt. Darüber hinaus nimmt er einmal die Woche an der Ergotherapie teil. Logopädie erhielt er ebenfalls in der Kita. Diese ist seit einem dreiviertel Jahr beendet, soll allerdings erneut gestartet werden. Außerdem genießt Jonas die Betreuung durch eine Bezugsfachkraft.

Beschreibung

Bei dem Material handelt es sich um die exemplarische Darstellung eines Fallgespräches zu KiD, welches durch die Kita selbst entwickelt wurde. Die personelle Zusammensetzung der Fallbesprechung nach dem Muster KiD besteht immer aus der Bezugsfachkraft des Kindes, welche den Dialog meistens führt, und Fachkräften aus anderen Gruppen, in denen das Kind sich häufiger aufhält. Diese werden von der Bezugsfachkraft eingeladen. Die beteiligten Fachkräfte haben alle nahezu denselben Kenntnisstand bezüglich der Entwicklung des Kindes. Im besten Fall kennen die eingeladenen Fachkräfte die Familie des Kindes ebenfalls sehr gut. Das Fallgespräch KiD wird entlang einer vorgegebenen Struktur, bestehend aus vier Teilen, geführt und mittels Protokollbögen dokumentiert.

Im ersten Teil der Bögen wird zunächst ein Überblick über vergangene Dialoge und neue Diagnostiken gegeben, um alle Beteiligten auf denselben Stand zu bringen (1 *Überblick*). Darüber hinaus steht das Kind im Fokus, wobei die individuelle Einschätzung des Kindes, dessen Stärken und Interessengebiete Platz finden. In Jonas' Fall ist dies bspw. die bildende und darstellende Kunst. Ebenso werden Bemerkungen zu einzelnen Sinnesfunktionen (bspw. visuell, auditiv und vestibulär), Lerndispositionen (bspw. interessiert und engagiert sein) und den Kompetenzbereichen wie Sprache, Kognition oder Selbstständigkeit gemacht (2 *Stärken, Vorlieben und Interessensgebiete*). Ein weiterer Unterpunkt ist die Familie des Kindes. Hierbei geht es unter anderem um Themen, wie das Familienverhältnis, welches in Jonas' Fall einen größeren Abschnitt einnimmt, die Bezugspersonen, den kulturellen Hintergrund der Familie ebenso wie um familienunterstützende Institutionen und Ansprechpersonen (4 *Familien-/Elternarbeit*). Des Weiteren wird die Situation des Kindes in der Kita besprochen, um unter anderem die Rolle des Kindes in der Gruppe und seine Freund*innenschaften und Beziehungen innerhalb dieser Gruppe darzustellen (3 *Situation in der Kita und individuelle Förderung*). Der erste Teil wird abgeschlossen, indem die Selbst- und Fremdrelexion der Beteiligten verglichen werden. Es handelt sich dabei um Fragen nach Situationen, welche Fachkräfte besonders gut meistern, welche eine Herausforderung darstellen und in welchen sie dem Kind besonders nah sind. Außerdem wird erfragt, in welchen Situationen das Kind besonders auffällt und wie das beurteilt wird. Zur Fremdrelexion zählen ebenfalls Fragen nach der Wirkung der Bezugsfachkraft in Verbindung mit dem Kind und das Ausüben konstruktiver Kritik (8 *Selbst- und Fremdrelexion*).

Beim zweiten Teil der Bögen wird der Übergang in die Schule besprochen, der einen hohen Stellenwert in der exemplarischen Falldarstellung von Jonas hat. Auch hier wird sich zunächst ein Überblick darüber verschafft, was in der letzten Fallbesprechung angesprochen wurde, und außerdem werden Termine für die Vorschuluntersuchung oder andere anstehende Untersuchungen sowie die Thematik der Schulzurückstellung besprochen. Des Weiteren werden die individuellen Bildungsbereiche des Kindes dargestellt. Hierbei handelt es sich um Bildungsbereiche wie Körper, Sprache, Bildende und Darstellende Kunst oder auch Gesundheit und Bewegung (6 *Entwicklungsbeobachtung und Sprachentwicklung* & 7 *Individuelle Förderung*). Wie bereits im ersten Teil finden auch im zweiten Teil die Beurteilungen der Lerndispositionen ihren Platz. Außerdem werden unter dem Themenpunkt der individuellen Förderung Bemerkungen der Therapeut*innen und Tipps der Bezugsfachkräfte beigelegt sowie Beschäftigungsvorlieben, Stressoren und Rahmenbedingungen benannt. Eine weitere Thematik bezieht sich auf die Gefühle der Eltern, wobei auch mögliche Fragen zur Schulfindung erarbeitet werden, um diese in einem Elterngespräch anzusprechen (5 *Übergang in die Schule – Schulformfindung*). Der zweite Teil wird ebenso wie der erste mit der Selbst- und Fremdrelexion abgeschlossen (8 *Selbst- und Fremdrelexion*).

Im dritten Teil der Bögen werden Konflikte in der Fallberatung besprochen. Der letzte Teil wird als *Anhänge* bezeichnet.

Im Textmaterial *Fallgespräch – Kind im Dialog* werden die eben genannten Teile zusammenfassend dargestellt. Daher wird die Selbst- und Fremdrelexion nur einmal aufgeführt.

Mögliche Einbindung des Materials in eine Lehrveranstaltung

Das Material kann in einer Lehrveranstaltung genutzt werden, um exemplarisch die Förderung und Begleitung von Kindern unter dem Aspekt der Inklusion zu reflektieren. Es kann aber auch genutzt werden, um verschiedene Formen von Fallgesprächen vorzustellen. Hier kann ebenfalls das Material zum ICF-CY-Fallgespräch (→ siehe hierzu Handlungsfeld 2.4 – *ICF-CY-Fallgespräch*, S. 177) genutzt und beide Materialien können vergleichend betrachtet werden. Zur Reflexion lassen sich die folgenden Fragen nutzen.

Fallgespräche:

- Welche pädagogischen Anliegen können mit Fallbesprechungen verfolgt werden?
- Wie kann eine Fallbesprechung aufgebaut und strukturiert werden? Welche Strukturierungsvorgaben sind hilfreich, welche hinderlich?
- Wie kann sichergestellt werden, dass alle Kinder in Fallgesprächen besprochen werden?

In dieser Kita stellt die Fallbesprechung mehr als nur die bloße Besprechung eines Falls dar. Sie dient dazu, ausgewählte Dokumente, Diagnostiken und vor allem die Entwicklung des betroffenen Kindes explizit entlang der vorgegebenen Struktur zu besprechen. Dabei werden je nach Lebensalter auch besondere Lebensumstände, wie Übergänge in die Schule, berücksichtigt. Die vorgegebene Struktur unterstützt die Fachkräfte dabei, die verschiedenen Bereiche einzeln in den Blick zu nehmen und dabei auch Stärken, Vorlieben und Interessen des Kindes zu besprechen. Zudem nimmt die Reflexion der Fachkräfte im Umgang mit dem einzelnen Kind Raum ein, sodass die Bezugsfachkraft auch die Möglichkeit hat, ihr eigenes Handeln zu reflektieren. Hierfür ist die vertrauensvolle Zusammenarbeit im Team eine wichtige Voraussetzung.

Förderung und Begleitung von Kindern:

- Welchen Stellenwert hat ein Fallgespräch hinsichtlich der individuellen Förderung und Begleitung von Kindern?
- Wie kann sichergestellt werden, dass zu Hause eine ähnliche Förderung stattfindet?
- Wie können Eltern in ein solches Fallgespräch eingebunden werden? Wie kann die Zusammenarbeit mit den Eltern durch ein Fallgespräch gefördert werden? Wie können Schwierigkeiten gegenüber den Eltern oder auch Verhaltensveränderungen seitens der Eltern kommuniziert werden?

Da die Teilnehmer*innen in Jonas' Fallbesprechung ausschließlich aus pädagogischen Fachkräften bestehen, die das Kind sehr gut kennen und die das Kind auch häufig betreuen, wird eine ausgesprochen gute Grundlage für die individuelle Unterstützung und Förderung des Kindes gewährleistet. Alle Fachkräfte haben die Möglichkeit, sowohl ihre Perspektiven auf das Kind als auch den Umgang mit dem Kind abzugleichen. Das Protokoll des Fallgespräches bildet die Grundlage für das Elterngespräch, sodass die besprochenen Inhalte auch mit den Eltern rückgekoppelt werden und auch ihre Perspektive einbezogen wird. Dabei werden die Grundlagen für die Zusammenarbeit gelegt und die nächsten Entwicklungsschritte können gut abgeglichen werden.

Inklusion:

- Was sind hinsichtlich einer inklusiven Bildung und Betreuung förderliche und hinderliche Momente in dieser Situation?
- Wie können Fallgespräche gezielt zur Förderung von Inklusion eingesetzt werden? Wo liegen Stärken und wo Herausforderungen?

Ein Fallgespräch kann gezielt als Instrument für die Umsetzung von Inklusion genutzt werden. Indem z. B. auch Umfeldfaktoren, wie die Reaktion des Kindes auf bestimmte Angebote in das Gespräch einfließen, kann die weitere Angebotsgestaltung angepasst werden, um das Kind in seinen Stärken zu fördern. Zudem wird auch die Einbindung in das Gruppengeschehen thematisiert. Außerdem sind die Fallbesprechungen mittels KiD sehr ressourcenorientiert, die Fachkräfte können durch vorstrukturierte Vordrucke den Blick gezielt auf die Fähigkeiten des Kindes lenken und die Struktur stellt sicher, dass kein Bereich aus dem Blickfeld gerät. Zugleich können durch das KiD ebenfalls Gesprächsanlässe deutlich werden und es kann somit auch beziehungsstiftend wirken – sowohl zwischen Erwachsenen und Kindern oder als auch in Kommunikation mit den Eltern.

So haben die Fallgespräche *Kind im Dialog* eine Reihe von Potenzialen für:

Die pädagogische Fachkraft in der Kita

- Fähigkeiten der einzelnen Kinder bewusster wahrnehmen und verfolgen
- Ausschöpfen von Ressourcen und Stärken
- Erkennen individueller Lernstrategien und -wege, Interessen und Themen
- Kennenlernen individueller Wünsche und Bedürfnisse des Kindes
- Beziehungsarbeit zum Kind
- Gemeinsame Reflexion über den Umgang mit dem Kind
- Reflexion und Planung der pädagogischen Arbeit
- Planungshilfe für die Entwicklungsgespräche mit Eltern

Die Eltern

- Einblick in die Entwicklung und das Lernen ihres Kindes
- Kennenlernen von Themen, Vorlieben, Sichtweisen und Ideen ihres Kindes
- Ressourcenorientierter Blick auf das Kind
- Dialog mit dem Kind und der pädagogischen Fachkraft

Weiterführende Literatur

Kleiner-Wuttke, M. (2017). Kollegiale Beratung in Kindertagesstätten. Als Team gemeinsam durch Klärung zur Lösung finden. Beltz.

König, O. & Schattenhofer, K. (2018). Einführung in die Fallbesprechung und Fallsupervision. Carl-Auer Compact.

Nolte, A. (2014). Die kollegiale Beratung als interventionsorientiertes Beratungsformat zur Qualitätssicherung in Kitas. In F. Dieckbreder, S. M. Koschmider & M. Sauer (Hrsg.), Kita-Management. Haltungen-Methoden-Perspektiven (S. 210–220). Vandenhoeck & Ruprecht.

Tietze, K. O. & Schulz von Thun, F. (2013). Kollegiale Beratung: Problemlösung gemeinsam entwickeln. Rowohlt.

Handlungsfeld 2 – Arbeit mit Kindern

2.4 Individuelle Förderung und Begleitung von Kindern mit Beeinträchtigungen ICF-CY-Fallgespräch

(Audio-)Visuelles Material	40 – Video: ICF-CY-Fallgespräch 41 – Textmaterial: Falldarstellung Leonie 42 – Einführung in die ICF-CY
Keywords	ICF-CY Förderung und Begleitung von Kindern Entwicklungsbeobachtung Teamarbeit Reflexion
Eckdaten	Einrichtung in einer Kleinstadt 7-jähriges Kind – Mutter des Kindes Heilpädagogin – Kitaleitung

Zusammenfassung

Das Material umfasst ein videografisch aufbereitetes Fallgespräch nach der Internationalen Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit für Kinder und Jugendliche (ICF-CY; WHO 2017) sowie eine ausführliche schriftliche Falldarstellung, welche im Anhang auch die originalen Unterlagen beinhaltet. Diese Materialien wurden im Rahmen eines Fallgesprächs erhoben, das unter Einbezug der Kita-Leitung sowie einer heilpädagogischen Fachkraft als Vertretungen der Kita und der Mutter des betreffenden Kindes durchgeführt wurde. Innerhalb des Fallgesprächs wurden verschiedene am Entwicklungsprozess beteiligte Akteur*innen angesprochen, deren Aussagen für das vorliegende Material strukturiert zusammengeschnitten und aufbereitet wurden. Dabei adressiert sowohl das Videomaterial als auch die vorliegende Beschreibung ausschließlich Aspekte hinsichtlich der individuellen Förderung und Begleitung von Kindern mit Behinderungen.

Hintergrund

Bei dem ICF-CY-Fallgespräch handelt es sich um eine Serie aus diesem und zwei weiteren Arbeitsmaterialien (→ siehe hierzu Handlungsfeld 3 – *ICF-CY-Fallgespräch*, S. 223; Handlungsfeld 4.1 – *ICF-CY-Fallgespräch*, S. 246), die einen Fall aus unterschiedlichen Perspektiven beleuchten. Dem dazugehörigen schriftlichen Material kann eine detaillierte Fallbeschreibung entnommen werden, indem die gesamte Falldarstellung schematisch in das Modell der ICF-CY eingearbeitet wurde. Das Kind, um das es in dem Fallgespräch geht, heißt Leonie. Die Schilderungen zum Fall sind das Resultat eines aufgezeichneten ICF-CY-Fallgesprächs (in Form eines Entwicklungsgesprächs) zwischen einer Mutter, deren Kind, das die Kindertageseinrichtung besucht, und Mitarbeitenden dieser Einrichtung. Bei der Einrichtung, in der das Entwicklungsgespräch stattgefunden hat, handelt es sich um eine Kita, die die ICF-CY aktiv im Rahmen der Förderplanung sowie der Erstellung von Entwicklungsberichten einbezieht und diese als Grundlage nutzt.

Im Rahmen des ICF-CY-Fallgesprächs werden der Förderplan, der Behandlungsplan sowie der Entwicklungsbericht von Leonie besprochen. Darüber hinaus dient er in diesem Fall auch als erstes

Hortgespräch, da Leonies Schuleintritt unmittelbar bevorsteht. ICF-CY-Fallgespräche als solche sind ein fester Bestandteil des pädagogischen Konzepts der Kita und finden turnusmäßig für Kinder mit Kostenanerkennung statt. Damit wird die Intention verfolgt, einen proaktiven Austausch zwischen der Kitaleitung, der betreuenden heilpädagogischen bzw. ergotherapeutischen Fachkraft sowie den Eltern zu aktuellen Entwicklungs- und Therapieständen sowie zukünftigen Förderschritten durchzuführen. Das Spezifikum in der Anwendung der ICF-CY im Rahmen dieser Einrichtung besteht darin, dass diese hier individualisiert eingesetzt wird, um eine größtmögliche Transparenz – auch gegenüber den Eltern – zu ermöglichen.

Beschreibung

Das videografisch aufbereitete Material, auf das sich diese Beschreibung bezieht, umfasst Inhalte des Fallgesprächs, die dem Themenbereich Individuellen Förderung und Begleitung von Kindern mit Behinderungen zugeordnet wurden. Zusätzlich findet sich in den Materialien eine ausführliche schriftliche Falldarstellung, welche im Anhang auch die originalen Unterlagen beinhaltet. Hier können auch die alphanumerischen Codes der ICF-CY nachvollzogen werden, welche nachfolgend nur genannt werden. Diese Codes werden im Zusatzmaterial weiter ausgeführt und ausführlich erläutert. Eine Einführung in die ICF ist ebenfalls in den Materialien enthalten.

Zu Beginn des Fallgesprächs schildert die Mutter, welche Entwicklungsfortschritte Leonie in der Kita gemacht habe, bspw. hinsichtlich der Gedächtnisleistung (b144 Einschränkung). Dabei wird insbesondere gesagt, dass dies auf die strukturierten Herangehensweisen zurückzuführen ist. Gleichzeitig erwähnt sie den gleichberechtigten Einbezug in die Förderplanung, bei dem sich nicht nur Fachkräfte das Recht herausnahmen, auf Grundlage ihrer Profession diese selbstständig durchzuführen, sondern stets auch der Mutter die Möglichkeit gegeben wurde, sich zu äußern. Die individuelle Förderung fußte entsprechend auf zwei Schwerpunkten: Zum einen auf den Einbezug der ICF-CY, welche eine komplexe und transparente Falldarstellung anhand des bio-psycho-sozialen Modells ermöglicht, sodass jeder am Prozess beteiligten Person dieselbe Arbeitsgrundlage vorliegt. Zum anderen durch die stetige Reflexion der eigenen Arbeit, bei der die Mutter aktiv durch Beispielfragestellungen wie „Gibt es Probleme?“ oder „Wo können wir etwas verbessern?“ in den Prozess eingebunden wurde. Auch die Möglichkeit der Selbstverwirklichung der Kinder wird angesprochen. Dem liegt wiederum auch die aufgegriffene Haltung der Fachkräfte zugrunde, zu der gesagt wird, dass „Erzieher nicht nur Erzieher sind, sondern sie das auch leben“. Die Ausführungen gehen so weit, dass die Mitarbeitenden der Einrichtung zu einer Art Familie geworden sind, bei der das Kind stets im Vordergrund der pädagogischen Arbeit stand.

Die Leitung der Einrichtung erläuterte, dass dieser Fall auch „die Geschichte der Einrichtung mitgeschrieben und die Inklusion in der Einrichtung mit geboren hat“. Dabei ist zu erwähnen, dass es sich bei der Kita um eine eher neue Einrichtung handelt, die vier Jahre vor dem vorliegenden Fallgespräch eröffnet wurde. Entsprechend erfolgte die Aufnahme Leonies wenig später nach der ursprünglichen Kita-Eröffnung. Aus der Bereitschaft, Leonie aufzunehmen, wobei sie die zuvor besuchte Kita aufgrund der schwerwiegenden Funktionsstörungen nicht mehr betreuen konnte, gingen neue Herausforderungen hervor. Es folgte der Weg von Einzelzulassungen bis hin zur Anerkennung als Integrative Tageseinrichtung (ITE) über die Sozialagentur.

Im Rahmen der individuellen Förderung steht das Ziel, Kindern immer das größtmögliche Maß an Autonomie zu ermöglichen, im Vordergrund. Die Förderung findet zudem unter dem gezielten Einbezug der individuellen Ressourcen statt, sodass nicht nur die Förderung von Defiziten im Fokus steht. Schließlich bilden bereits vorhandene und frühzeitig erkannte Ressourcen, welche weiterhin gezielt gestärkt und ausgebaut werden, später einmal die Grundlage für einen erfolgreichen Berufseinstieg. Im vorliegenden Fallbeispiel ist es bspw. so, dass Leonie im Kreativraum ein hohes Maß an Kreativität beim Zeichnen und Binden von Sträußen zeigt. Im Bereich der Nähe-Distanz-Störung (d720 Einschränkung) besteht weiterhin eine Ausprägung, doch zeigten sich hier wesentliche Besserungen.

Die Mutter betont den Mehrwert für sie und Leonie, dass alle therapeutischen Leistungen wie Physio- und Ergotherapie sowie Logopädie in der Kita erbracht werden. Durch die Leistungen an einem Ort funktionieren auch eine gute Kommunikation untereinander, sodass jede Profession, die mit Leonie zusammenarbeitet, genau weiß, wo sie steht und was sie noch besonders benötigt. Hierzu ist es für Leonie besonders gut, dass alle Leistungen in einer vertrauten Umgebung erbracht werden. Insbesondere die Fortschritte im Bereich der sozialen Nähe und Distanz (d720 Einschränkung) sowie der Merk-/Konzentrationsfähigkeit (b144 Einschränkung) können auf die vertraute Umgebung mit bekannten Bezugspersonen und routinierten Abläufen zurückgeführt werden (→ siehe Zusatzmaterial Falldarstellung Leonie). Zusätzlich findet die Förderung, sofern Leonie dies so möchte, nie einzeln statt, da ihr immer die Möglichkeit geboten wird, Freund*innen zu den Angeboten mitzunehmen.

Da Leonie vor allem durch Wiederholungen und Visualisierung lernt, wurden Wiederholungsstrukturen und Bilder im Morgenkreis integriert. In diesem wird der Tag immer durch ein Kind begrüßt. Durch ausreichend Wiederholung und eine feste Struktur der Begrüßung war Leonie irgendwann in der Lage, diese Aufgabe ebenfalls vollkommen selbstständig zu übernehmen. Zur Struktur zählt unter anderem das Nennen der Jahreszeit und des Wetters mit dem dazugehörigen Zeigen des selbst herausgesuchten Bildes (→ siehe hierzu Handlungsfeld 4.2 – *Morgenkreis*, S. 267). Um den Input von Informationen durch Visualisierung weiter zu steigern, wurden zudem auch entsprechende Gebärden hinzugezogen. Diese haben den zusätzlichen Vorteil, dass viele Buchstaben des Alphabetes mit der Hand dargestellt werden, wodurch Leonie auch ihre grafomotorischen Fähigkeiten (d1551 Einschränkung) verbessern konnte (→ siehe Zusatzmaterial Falldarstellung Leonie – *Lebensbereich Lernen und Wissensanwendung*). Wie bereits oben erwähnt, greifen die Fachkräfte bewusst auf unterstützende Methoden zurück, die sich aus der individuellen Interessenlage und den vorhandenen Ressourcen eines jeden Kindes ergeben. Leonie ist bspw. sehr empfänglich für und interessiert an Musik, was sich zudem mit ihrer künstlerisch-kreativen Fähigkeit ergänzt. Der Einbezug musikpädagogischer Praktiken ist somit sehr gut für Leonie geeignet und zielt multidimensional auf die wesentlich zu fördernden Lebensbereiche ab. Exemplarisch wird der Lebensbereich Lernen und Wissensanwendung einbezogen, da sich Leonie durch die musikalische Begleitung leichter Texte merken kann. Hierzu wird ausgeführt, dass Sprache auch Rhythmik sei und dies ein sehr guter Ansatz für Leonies Sprachförderung sei. Darüber hinaus zielt das Angebot gleichzeitig auf Inhalte des Lebensbereiches Mobilität ab, da Leonie mit dem ganzen Körper dem Rhythmus der Musik folgt und diesen somit schult. Hinsichtlich der Autonomie wird im Gespräch aufgegriffen, dass Leonie viele Dinge bereits selbstständig kann. Sie benötigt hierfür lediglich mehr Zeit (d5408 Einschränkung). Im pädagogischen Alltag geht es deshalb darum, ihr genau diese zu geben und ihr bspw. bewusst nicht beim Anziehen der Jacke zu helfen, nur damit es schneller geht (→ siehe Zusatzmaterial Falldarstellung Leonie – *Lebensbereich Selbstversorgung*). Diese Geduld können häufig Eltern, die unter Zeitdruck stehen, nicht mitbringen. In der Arbeit mit Tieren hingegen wird deutlich, dass Tiere beruhigend auf Leonie wirken, da sie geduldig sind. Durch die Anwesenheit der Tiere gelingen ihr Dinge, wie sich selbstständig zu kleiden, viel besser.

Um den Austausch mit Eltern bezüglich der Entwicklung des Kindes zu gewährleisten, ist es wichtig, dass bei der Arbeit mit der ICF-CY die Codierung und die dazugehörigen Erläuterungen aufgeführt werden (→ siehe Zusatzmaterial Falldarstellung Leonie). So können Eltern in diesen Prozess eingebunden werden. Dabei wurde im Fall Leonie der Mutter zu Beginn auch das Modell der ICF-CY sowie die Arbeit mit dieser erläutert. Zudem wurde mit ihr aufgearbeitet, wie das bestehende Gesundheitsproblem einzuordnen ist, aber auch, welche Beeinträchtigungen bezüglich Leonies funktionaler Gesundheit vorliegen.

Im Rahmen der pädagogischen Arbeit der Kita sind nach Angaben der Fachkräfte vorrangig Beeinträchtigungen der Aktivitäten sowie der Partizipation [Teilhabe] relevant, auch wenn Umweltfaktoren nicht zu vernachlässigen sind. Somit sind für die pädagogische Arbeit primär die neun Lebensbereiche der ICF-CY von Interesse. Zur Unterstützung der Arbeit nutzt die Kita einen selbst erstellten Behandlungsplan, der im dreimonatigen Turnus aktualisiert wird. So kann gewährleistet werden,

dass stets alle am Prozess beteiligten Personen den aktuellen Entwicklungsstand vorliegen haben und somit an den gleichen Zielen arbeiten können. Hinsichtlich des bevorstehenden Schuleintritts besteht die Aufgabe der Fachkräfte im Hort vor allem darin, durch genaues Zuhören und Beobachtungen zu ermitteln, wie es Leonie geht und was sie beschäftigt. Hier hilft das sehr starke Vertrauen, das Leonie zu den Fachkräften aufbauen konnte. Gleichzeitig wurden im Hort neue Strukturen geschaffen, die auf den individuellen Bedarf Leonies abzielen. Hierzu zählt die Schaffung eines Basispoints. Der Basispoint wird täglich von 8 bis 17 Uhr durch eine Fachkraft besetzt sein. Sofern Leonie sehr erschöpft von der Schule in den Hort kommt, soll sie hier die Möglichkeit haben, zur Ruhe zu kommen. Dieser Ansatz greift die individuellen Bedürfnisse von Leonie auf, nach der Schule einen festen Ort zu haben, an dem Vertrautes zelebriert und Neues verarbeitet werden kann (→ siehe Zusatzmaterial Falldarstellung Leonie – *Lebensbereich Lernen und Wissensanwendung & Lebensbereich Gemeinschafts-, soziales- und staatsbürgerliches Leben*). Herausfordernd in der Schule wird es sein, dass Leonie auf Fragen von Erwachsenen nur selten antwortet (→ siehe Zusatzmaterial Falldarstellung Leonie – *Lebensbereich Bedeutende Lebensbereiche*). In der Kita werden zur Kommunikation andere Kinder einbezogen, denen Leonie meist direkt und in vollständigen Sätzen antwortet. Gleiches Verhalten zeigt sich in der Kommunikation mit Tieren oder über die Verwendung von Handpuppen. Hier ist es zu Beginn wichtig, dass sich Leonie auch im Rahmen der Schule öffnen und sich auf die Inhalte fokussieren kann. Ergänzend dazu fragt die betreuende Heilpädagogin, was für die Mutter von Leonie für die erste Zeit besonders wichtig sei. Diese würde sich wünschen, dass der Fokus weiterhin auf die sozial-emotionale Entwicklung (d7202 Barriere) gerichtet wird (→ siehe Zusatzmaterial Falldarstellung Leonie – *Lebensbereich Interpersonelle Interaktion und Beziehung*). Darüber hinaus wird Leonie trotz des Schuleintritts weiterhin den Hort der Kita besuchen. Hierbei sei zu erwähnen, dass sich die Schule ca. 20km weit entfernt von der Kita befinden wird und Leonie deshalb auf einen Taxi-Transfer (e5400 Förderfaktor) angewiesen sein wird. Auch hier ist die Mutter gespannt, wie die praktische Umsetzung künftig funktionieren wird.

Mögliche Einbindung des Materials in eine Lehrveranstaltung

Das Material kann in einer Lehrveranstaltung genutzt werden, um anhand des Fallbeispiels unter Einbezug der ICF-CY herauszuarbeiten, wie diese zur Ableitung von bestmöglichen pädagogischen und therapeutischen Maßnahmen beitragen kann. Dabei kann der Einbezug des schriftlichen Zusatzmaterials Falldarstellung Leonie sinnvoll sein, um Studierenden einen detaillierteren Einblick in den Fall zu ermöglichen, der über die Beschreibung der vorliegenden Inhalte hinausgeht. Es bietet zudem die Möglichkeit, sich über das Audiomaterial hinaus die bedeutenden Lebensbereiche der ICF-CY für das Fallbeispiel Leonie anzusehen und zu diskutieren. Für die Ergebnissicherung empfiehlt es sich, zunächst eine visuelle Darstellung des Fallbeispiels Leonie anhand des bio-psycho-sozialen Modells der ICF-CY vorzunehmen. Darauf aufbauend kann gemeinsam am Modell diskutiert werden, wie die getroffenen pädagogischen Maßnahmen wo gezielt ansetzen und ob hierbei Wechselwirkungen mit anderen Bereichen der ICF-CY entstehen. Gegebenenfalls können darüber hinaus auch weitere Maßnahmen abgeleitet werden, die für Leonie besonders hilfreich sein könnten. Es wird empfohlen, die Ableitung von neuen Maßnahmen bspw. mittels Moderationskarten oder Flipcharts zu dokumentieren. Dies hat zudem den Vorteil, dass auch komplexe Wechselwirkungen visualisiert werden können. Zur gemeinsamen Reflexion im Plenum oder in Kleingruppen können die folgenden Fragen genutzt werden:

- Welche Potenziale und Herausforderungen ergeben sich durch die Nutzung des bio-psycho-sozialen Modells der ICF-CY für die Ableitung pädagogischer Maßnahmen?
- Wie kann die ICF-CY dazu beitragen, unabhängig von der Profession, eine einheitliche Sprache zu schaffen, die gleichermaßen auch von allen Eltern verstanden werden kann?

- Welche (weiteren) Strategien, Methoden und Instrumente können genutzt werden, um die Komponenten des bio-psycho-sozialen Modells mit entscheidenden Inhalten zu füllen, die für eine individuelle Förderung von Nöten sind? Wie kann es ermöglicht werden, nicht nur Eltern, sondern auch Kindern die Komplexität des Modells und die daraus abgeleiteten Fördermaßnahmen verständlich zu erklären?
- Welche Wechselwirkungen der verschiedenen Komponenten der ICF-CY sind im Fallbeispiel Leonie erkennbar? Welche Herausforderungen ergeben sich hierbei?

Wie dem Material entnommen werden kann, sind die getroffenen Maßnahmen zur individuellen Förderung auf die individuellen Bedarfe Leonies abgestimmt. Durch den Einbezug des bio-psycho-sozialen Modells konnten nicht nur Schädigungen im Bereich Körperfunktionen und -strukturen abgebildet werden, sondern auch die für die pädagogische Arbeit in der Kita weitaus relevanteren Merkmale hinsichtlich der Beeinträchtigungen in den Komponenten der Aktivitäten sowie der Partizipation [Teilhabe]. Durch den Einbezug der ICF-CY wird zudem gewährleistet, dass alle Personen, die aktiv mit einem Kind zusammenarbeiten, gleichermaßen verstehen, in welchen Lebensbereichen Bedarf an individueller Förderung besteht. Zusätzlich können positiv aber auch negativ wirkende Faktoren im Bereich Kontextfaktoren für das Gelingen einer individualisierten und somit nicht standardisierten Förderplanung nützliche Informationen liefern. Sie geben unter anderem Aufschluss darüber, wie die Entwicklung, bspw. durch den Einbezug von personbezogenen Faktoren wie persönliche Interessen, aber auch durch den aktiven Einbezug von Eltern (Umweltfaktoren), sofern diese eine Ressource darstellen, sukzessive gefördert werden kann. Gleichzeitig können das Empowerment sowie die Teilnahmebereitschaft durch den gezielten Einsatz von Angeboten, die an persönliche Interessen sowie vorhandene Kompetenzen und Ressourcen anknüpfen, gesteigert werden. Durch die aktive Teilnahme, aus persönlichem Interesse heraus, können Erfolgchancen maximiert und die Sicherung langfristiger Effekte durch das Beibehalten gemeinsam erarbeiteter Verhaltensmuster, die sich positiv auf die Entwicklung auswirken, gesichert werden.

Szenenübersicht

Innerhalb des Videos wurden thematisch einige Kapitelmarken gesetzt, die entsprechend einzeln angewählt werden können:

1.	Beginn der Erziehungspartnerschaft	00:00
2.	Heilpädagogische Übungsbehandlung (HPÜ) in der Kita	01:26
3.	Individualisierte Anwendung der ICF-CY	09:07
4.	Perspektiven – Die Situation in Schule & Hort	11:38

Weiterführende Literatur

Hollenweger, J. & Kraus de Camargo, O. (2011). Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit bei Kindern und Jugendlichen (ICF-CY; 1. Aufl.). Huber.

Deutsches Institut für medizinische Dokumentation und Information (DIMDI) (2005). Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICF). World Health Organization (WHO). <https://www.dimdi.de/dynamic/de/klassifikationen/downloads/?dir=icf>

Lienhard, P. (2017). ICF-CY Mindmaps. Internationale Hochschule für Heilpädagogik. http://peterlienhard.ch/download/170414_icf_mindmaps_total.pdf

Seidel, M. (2005). Die Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit. Der Nervenarzt, 76(1), 79–92.

World Health Organization (WHO) (2017). ICF-CY – Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit bei Kindern und Jugendlichen. Hogrefe.

Handlungsfeld 2 – Arbeit mit Kindern

2.5 Kommunikation mit Kindern Gewaltfreie Kommunikation

(Audio-)Visuelles Material	43 – Video 1: Gewaltfreie Kommunikation – Kinderküche 44 – Video 2: Gewaltfreie Kommunikation – Wellnessangebot 45 – Video 3: Gewaltfreie Kommunikation – Magnete
Keywords	Kommunikation Herstellung gemeinsamer Interaktionen Rolle der Fachkraft
Eckdaten	Einrichtung in einer Kleinstadt 5- bis 6-jährige Kinder

Zusammenfassung

Bei den folgenden Materialien handelt es sich um eine Zusammenstellung verschiedener Videosequenzen aus anderen Handlungsfeldern, die hier gemeinsam unter dem Aspekt Kommunikation diskutiert werden. Alle Videosequenzen wurden in einer Kita erhoben, die das Modell der Gewaltfreien Kommunikation (Rosenberg, 2012) anwendet. Nachfolgend soll das Kommunikationsmodell dargestellt und anhand einzelner Szenen verdeutlicht werden.

Hintergrund

Die dargestellte Kita arbeitet mit der Gewaltfreien Kommunikation (GFK) nach Marshall B. Rosenberg (2012). Hierbei handelt es sich um eine Kommunikationsform, die durch Wertschätzung, Kooperation und friedliche Konfliktlösung geprägt ist sowie spezifischen Gesprächsregeln folgt. Ziel ist es, einen achtsamen Umgang mit Sprache aber auch eine gewaltfreie Haltung zu etablieren. Die hier ausgewählten Sequenzen sollen die Anwendung einer gewaltfreien, hierarchiearmen und bedürfnisorientierten Sprache exemplarisch darstellen.

Beschreibung

Die selektierten Szenen werden teilweise in anderen Handlungsfeldern ausführlich beschrieben und diskutiert. Aus diesem Grund wird auf eine erneute Situationsbeschreibung an dieser Stelle verzichtet und auf die entsprechenden Handlungsfelder verwiesen. Folgende Sequenzen wurden für diese Situationsbeschreibung einbezogen:

- Kinderküche (→ siehe Handlungsfeld 2.2. – *Kinderküche*, S. [114](#)) – Kinder bereiten eine Quarkspeise zu.
- Wellness (→ siehe Handlungsfeld 2.1. – *Wellnessangebot*, S. [111](#)) – Eine Gruppe der Kita führt ein Wellness-Angebot mit Gesichtsbildung und Fußmassage durch.

Magnete – Nach der Mittagsgruppe stehen die Kinder gemeinsam an einer Magnetwand und fragen sich, warum die Magneten an der Wand kleben bleiben.

Gewaltfreie Kommunikation nach Rosenberg (2012)

Um die einzelnen Videoausschnitte diskutieren zu können, soll zunächst kurz das Modell der GFK beschrieben werden. Für eine ausführliche Einführung in das Kommunikationsmodell wird weiterführende Literatur empfohlen. Die GFK folgt bestimmten Kommunikationsregeln. Es handelt sich um eine bedürfnisorientierte, hierarchiearme Sprache, die insbesondere dazu beitragen soll, Konflikte friedlich zu lösen. Dabei sind die folgenden vier Schritte von Bedeutung:

1. **Beobachtung:** Zunächst geht es darum, aufmerksam zu beobachten, was geschieht, was man sieht und was man von dem Anderen hört. Die Beobachtung soll sich möglichst auf die Beschreibung von Fakten konzentrieren und jegliche Bewertung außen vorlassen.
2. **Gefühl:** Hier gilt es zu beschreiben, welche Gefühle das Beobachtete in einem selbst auslöst. Dabei ist es wichtig, durch präzise Formulierung die Verantwortung für die eigenen Gefühle zu übernehmen (Nicht: „Ich bin frustriert, weil du hier alles durcheinandergebracht hast“, sondern: „Ich bin frustriert, weil ich Ordnung brauche, um gut zu arbeiten“). Die zu überbringende Nachricht sollte somit möglichst in Ich-Botschaften formuliert werden.
3. **Bedürfnis:** In diesem Schritt geht es darum, Klarheit über die eigenen Bedürfnisse zu gewinnen. Es soll formuliert werden, welches genaue Bedürfnis hinter dem Gefühl steckt (bspw. das Bedürfnis nach Ordnung) und wodurch dieses Gefühl ausgelöst wird. Die Schritte zwei und drei hängen dabei eng zusammen und werden meist gemeinsam zum Ausdruck gebracht.
4. **Bitte:** Hier geht es darum, die eigenen Bedürfnisse durch Bitten zu äußern, um möglichen negativen Gefühlen, die beim Gegenüber entstehen können, zu begegnen. Dabei ist zu beachten, dass echte Bitten dem anderen eine Wahlmöglichkeit geben und nach folgenden Kriterien gestellt werden:
 - Eine Bitte soll positiv formuliert werden und ausdrücken, was man möchte, nicht, was man nicht möchte.
 - Eine Bitte soll konkret und handlungsbezogen sein sowie kurz und prägnant geäußert werden.
 - Eine Bitte soll gegenwartsbezogen sein. Sie soll sich auf etwas beziehen, was derjenige jetzt tun kann, nicht in der Zukunft.
 - Die Erfüllung der Bitte sollte in der Reichweite der Person liegen.
 (Rosenberg, 2012)

Die Kommunikation nach diesem Modell soll zum einen Menschen dazu befähigen, die beschriebenen vier Komponenten in sich selbst besser wahrzunehmen und an andere zu kommunizieren. Zum anderen soll sie aber auch dazu beitragen, die vier Komponenten bei anderen Menschen besser wahrnehmen und empathischer zuhören zu können. So können sie auch im Prozess des Einfühlens genutzt werden.

Mögliche Einbindung der Videos in eine Lehrveranstaltung

Das Material eignet sich gut, um es im Rahmen einer Veranstaltung über Kommunikationsmodelle und -prozesse zum Einsatz zu bringen. Möchte man konkret mit dem Modell der GFK nach Rosenberg (2012) arbeiten, sind entweder Vorkenntnisse erforderlich oder es sollte sich zuvor eingehend in das Modell eingelesen werden. In der Lehre bietet es sich an, zunächst eine Einführung in das Kommunikationsmodell nach Rosenberg (2012) zu geben und ggf. durch weitere Theoriebezüge, bspw. Die 5 Axiome der Kommunikationstheorie nach Paul Watzlawick (Watzlawick et al., 2016) oder Kommunikationsquadrat von Friedemann Schulz von Thun (2019), zu ergänzen. Die Videos können dazu genutzt werden, um die theoretisch vermittelten Inhalte zu veranschaulichen. Zwar können sie nicht vollumfänglich das ganze Modell widerspiegeln, eignen sich aber dazu, eine bedürfnisorientierte Sprache zu verdeutlichen. Insbesondere das empathische Zuhören, durch Berücksichtigung der vier Komponenten, wird in der Kommunikation mit den Kindern deutlich. Bei den nachfolgenden

Tabellen handelt es sich um eine sinngemäße Transkription einzelner ausgewählter Sequenzen, die als Ansätze der GFK gelesen werden können. Es erfolgt eine Zuordnung zum jeweiligen Schritt im Prozess des Einfühlens, wie sie oben beschrieben wurden. Diese und weitere Beispiele können gemeinsam mit den Studierenden in Feinanalysen untersucht werden. Hier bietet es sich an, einzelne Szenen zu transkribieren.

Ansätze der Gewaltfreien Kommunikation (FK = Fachkraft)

Kinderküche

Schritte der GFK	Zeitmarke	Wortlaut	Erläuterung (optional)
1. Beobachtung	1:23	Du wolltest hier sitzen?	Fachkraft drückt ihre Wahrnehmung aus
	2:06	Du wolltest auch gern noch was sagen?	
2. Gefühle			
3. Bedürfnisse	1:23	Du wolltest hier sitzen?	Bedürfnisse werden wahrgenommen
	2:04	Kind: Ich will auch mal reden. FK: Du wolltest auch gern noch was sagen?	Aktives Zuhören
	6:21	Kind sagt etwas (unverständlich) FK: Was sagst du? (...) willst du die essen, die Waffel?	Kind bekommt die Möglichkeit, sich auszudrücken
	8:54	Brettchen abwaschen Kind: Das macht Spaß. FK: Magst du dann mal Wasser ins Becken lassen?	Bedürfnisse werden wahrgenommen
	9:52	Möchtest du dann mit deinem Brett anfangen?	
	10:52	Kind: Ist das [Wasser] schon fertig? FK: Aber [Name] wollte gern mit dem Brettchen anfangen.	Für Bedürfnisse der anderen Kinder sensibilisieren
	11:21	Kind geht zum Abwaschbecken und das andere Kind möchte hinterher gehen. FK: Wartest du bitte noch, bis [Name] fertig ist?	Für Bedürfnisse der anderen Kinder sensibilisieren
	15:30	Junge möchte helfen, den Quark zu holen FK: Du möchtest mithelfen, dann komm mal her.	Bedürfnisse werden wahrgenommen
	16:09	FK: Dann gib mal weiter, weil [Name] möchte ja auch mal rühren.	Für Bedürfnisse der anderen Kinder sensibilisieren
	24:38	FK: [Name] möchtest du zuerst rühren?	Bedürfnisse werden wahrgenommen
25:03	Fachkraft weist die anderen Kinder darauf hin, dass ein Mädchen nichts mehr sehen kann. Sie hebt es dann auf einen Stuhl.	Für Bedürfnisse der anderen Kinder sensibilisieren	
4. Bitte	0:58	FK: Würde jeder von euch eine Sache an die Seite stellen?	

Wellness

Schritte der GFK	Zeitmarke	Wortlaut	Erläuterung (optional)
1. Beobachtung	0:04	Ist das für dich so angenehm?	Anregung zur genauen Beschreibung der Wahrnehmungen
	1:15	Mögen das eure Füße?	
	1:40	Die Maske ist jetzt komplett aufgetragen bei dir.	Beschreibung der Situation
	2:53	Was genau fühlt sich komisch an? Wie fühlt die [Maske] sich an? Riecht das eigentlich nach was?	Anregung zur genauen Beschreibung der Wahrnehmungen
	3:47	Wie ist denn das für dich, wenn du das machst? Jemand anderen zu verwöhnen?	
	5:52	Kind: Hier ist noch bisschen Creme. FK: Ist es für dich noch unangenehm?	
	8:14	Kind: Ich wollte die Gurken abmachen. FK: Magst du das mit den Gurken nicht? Kind: Ja. FK: Was ist denn dir mit den Gurken komisch gewesen? Kind: Ich fand das nicht schön. FK: Was fandest du nicht schön? Die Augen zumachen oder das Gefühl mit den Gurken auf den Augen?	
	15:17	Sitzt du gut so, ist es bequem?	
2. Gefühle			
3. Bedürfnisse	0:12	Du weißt noch nicht, ob es für dich angenehm ist?	Bedürfnisse werden wahrgenommen durch aktives Zuhören
	0:23	Darf ich hier unter der Nase auch ein bisschen?	Bedürfnisse werden abgefragt
	4:04	Und dann könnten wir noch die Hände massieren, wenn ihr mögt. Mögt ihr?	Bedürfnisse werden wahrgenommen
	4:38	Kind: Kann ich das abmachen alleine? FK: Möchtest du es alleine abmachen oder möchtest du noch einen Augenblick auf mich warten? Kind: Ich möchte es alleine abmachen.	Bedürfnisse werden abgefragt
	6:50	Kind 1: Können wir das für die Erwachsenen auch machen? (...) FK: [Name FK 2], vielleicht mag sie? Kind 2: Aber dann möchte ich das machen. FK: Naja, aber da muss man ja erst fragen, ob derjenige das mag.	Für Bedürfnisse der anderen Kindersensibilisieren
	10:06	Kind 1 steht auf Kind 2: Nein, du bist noch nicht fertig. FK: [Name Kind 1], magst du nicht mehr? Kind 1: Ich möchte jetzt Kind 2 [behandeln]. Kinder tauschen die Plätze	Für Bedürfnisse der anderen Kinder sensibilisieren
	11:50	Möchtest du auf dem Stuhl sitzen oder auf der Erde?	Bedürfnisse werden abgefragt
	13:54	Kind 1: Mir ist das zu eng. (Kind nimmt daraufhin die Füße aus dem Fußbad)	
	16:25	Kind 2: Ich möchte auch nicht mehr.	

Schritte der GFK	Zeitmarke	Wortlaut	Erläuterung (optional)
3. Bedürfnisse (Fortsetzung)	16:50	Kind 1: Ich möchte erstmal nochmal darein. FK: Ach so, du möchtest nochmal rein? Kind 2: Dann möchte ich auch nochmal. FK zu Kind 1: Kannst du nochmal sagen, warum du jetzt rein wolltest? Kind 1: Ich wollte raus, weil mir das zu eng war. Kind 2: Aber ich wollte auch. FK: Du hattest dich ja gerade entschieden, rauszukommen. Kind 2: Aber ich wollte auch nochmal. FK: Kannst du ja dann danach nochmal. Kind 2: Aber ich wollte auch mit allen. FK: [Name Kind 1] ist rausgegangen, weil es ihr zu eng war. (zu Kind 1) Kannst du es ihr nochmal sagen? Kind 1: Mir war es zu eng. Und dann bin ich einfach rausgegangen. FK zu Kind 1: Möchtest du sie um was bitten? Kind 1: Verneint FK: Dann bleibst du hier noch einen Moment sitzen?	Versuch, zwischen den verschiedenen Bedürfnissen der Kinder zu vermitteln, da hier Uneinigkeit herrscht. Versuch, für die Bedürfnisse der anderen Kinder zu sensibilisieren
	19:10	FK zu Kind 2: Entscheidest du dich jetzt, rauszukommen? FK zu Kind 1: Dann kannst du ja jetzt reingehen.	
4. Bitte	0:51	Brauchst du noch irgendwas?	Wünsche werden abgefragt, als Form des Erhörens einer Bitte des Kindes
	5:55	FK: Ist es für dich noch unangenehm? Was kann ich denn machen?	
	9:15	Möchtest du, dass ich deine Hände auch massiere?	
	12:45	Darf ich dir mal helfen?	
	19:56	Brauchst du Hilfe?	
	21:17	Würdest du dann dich um meine Füße auch kümmern?	

Die Videos können außerdem auch als Einstiegsimpuls genutzt werden, um daran anschließend über die Kommunikation mit Kindern und verschiedene Aspekte (wie empathisches Zuhören oder bedürfnisorientierte Sprache) zu sprechen. Nach dieser ersten intuitiven Annäherung kann anschließend ein theoretisches Modell, wie bspw. die GFK, eingeführt werden. Zur weiteren Vertiefung und Reflexion der Kommunikation in den Videos können die nachfolgenden Reflexionsfragen genutzt werden.

Einbindung der Kinder:

- Wie wird in diesen Situationen die Partizipation der Kinder kommunikativ unterstützt?
- Wie können die Kinder ihre Bedürfnisse zum Ausdruck bringen? Welche Interessen/Ziele haben die Kinder in dieser Situation und wie kann das festgestellt werden?
- Wie nehmen die einzelnen Fachkräfte auf die Perspektiven der Kinder Bezug? Welche Themen der Kinder werden durch die Fachkraft aufgegriffen? Wie fragen sie die Bedürfnisse der Kinder ab?

Kinderküche

In der Situation Kinderküche wird deutlich, dass die Kinder in hohem Maße an der Situation partizipieren können. Sie orientieren sich selbstverständlich im Raum, wissen, wo die benötigten Gegenstände liegen, und holen sich diese eigenständig. Die Fachkraft unterstützt das, indem sie die Kinder bittet, Gegenstände aus dem Schrank zu holen. Weiterhin fragt sie die Kinder zu Beginn der Situation noch einmal ab, was alles am Vortag eingekauft wurde. So stellt sie sicher, dass sich alle Kinder noch einmal an das gemeinsame Vorhaben erinnern und wissen, was als Nächstes folgt. Zudem unterstützt sie die Kinder aktiv darin, ihre Bedürfnisse zum Ausdruck zu bringen, indem sie die Signale der Kinder durch empathisches Zuhören aufnimmt und die Kinder gezielt nach ihren eigenen Beobachtungen

fragt. Dasselbe wird deutlich, als sie ein Mädchen darum bittet, Wasser in das Waschbecken zu lassen. Das Mädchen hat zuvor geäußert, dass es gern abwäscht. Aus diesem Grund gibt ihm die Fachkraft die Möglichkeit, mit seinem Brettchen anzufangen (ab Minute 8:54). Auch die Kinder nehmen wechselseitig aufeinander Rücksicht, was sich in verschiedenen Situationen zeigt. Dadurch ermöglichen sich die Kinder auch untereinander, an der Situation zu partizipieren. Beispielsweise fragt ein Kind ein anderes, ob es sein Brettchen und Messer abtrocknen darf, und bezieht dabei mit ein, dass es seine Sachen evtl. lieber selbst abtrocknen möchte (Minute 13:55). In einer anderen Situation gibt es nur vier Quarkbecher für sechs Kinder. Dennoch teilen sich die Kinder den Quark auf, sodass jedes Kind die Möglichkeit erhält, auch Quark in die Schüssel zu geben (Minute 18:22).

Wellness

Auch beim Wellness-Angebot wird deutlich, wie die Kommunikation dazu beiträgt, die Anliegen der Kinder zu berücksichtigen. Die Fachkräfte fragen beständig die Bedürfnisse und Gefühle der Kinder ab und beachten diese in hohem Maße. Die körperlichen Berührungen dringen stark in den Nahbereich der Kinder ein, weshalb ein behutsamer Umgang umso wichtiger wird. Äußert ein Kind in einer Weise Unbehagen, hören die Fachkräfte aktiv zu, nehmen die Wahrnehmungen und Bedürfnisse auf und fragen diese gezielt bei den Kindern ab. Damit wird den Kindern ermöglicht, diese näher zu beschreiben und sich diesen bewusst zu werden. Durch aktives Anwenden wird somit die Art der Kommunikation an die Kinder weitergegeben. Das Gelingen wird an der Stelle deutlich, als auch die Kinder beginnen, die Art der Kommunikation zu übernehmen und sich ebenfalls gegenseitig fragen, ob das, was sie gerade tun, angenehm für den*die andere*n ist (bspw. Minute 0:05 & Minute 21:21).

Zudem sensibilisieren die Fachkräfte die Kinder beständig, auf die Bedürfnisse anderer Rücksicht zu nehmen. Gelingt es den Kindern nicht, aufeinander Rücksicht zu nehmen, nehmen dies die Fachkräfte achtsam wahr und unterstützen die Kinder durch gezieltes Nachfragen bei der Lösung von Konflikten. Besonders deutlich wird das in der Situation mit den drei Mädchen im Fußbad (Minute 13:54). Einem Mädchen wird es zu eng im Fußbad. Die Fachkraft fragt, wie die Kinder das lösen möchten. Nachdem die Kinder keine Antwort geben, bietet sie ihnen verschiedene Handlungsoptionen an, sodass sie die Möglichkeit haben, sich in der Situation als selbstwirksam und handlungsfähig zu erleben. Anschließend (Minute 16:25) möchte das andere Mädchen ebenfalls aus dem Fußbad heraus, woraufhin das erste Mädchen wieder hinein möchte. Dies wiederum führt beim zweiten Mädchen zu Unverständnis, woraufhin es mitteilt, dass es dann doch drinnen bleiben möchte. Offenbar scheinen die Bedürfnisse der beiden Mädchen nicht zusammenzupassen, was einer Klärung bedarf. Hierzu scheinen die Kinder zunächst nicht selbstständig in der Lage zu sein. Aus diesem Grund greift die Fachkraft ein und ermuntert das erste Mädchen noch einmal zu erklären, was ihr Bedürfnis ist und warum sie hinauswollte. Folglich entscheidet sich das Mädchen zu warten, bevor die beiden Mädchen anschließend die Plätze tauschen.

Magnete

Die Kinder fragen sich, warum die Magnete an der Wand kleben. Die Fachkraft gibt aber nicht die Antwort vor, sondern lässt die Kinder eigene Erklärungsansätze finden. Dies unterstützt sie, indem sie die Kinder ausprobieren lässt und ihnen begleitend dazu die Besonderheiten der Magnete zeigt. Hierdurch wird zusätzlich die fragende und forschende Haltung der Kinder unterstützt. Zudem kündigt die Fachkraft an, das Thema zu vertiefen, wodurch sie im besonderen Maße auf die Bedürfnisse der Kinder eingeht und weitere Angebote an ihren Interessen ausrichtet.

Handeln der Fachkraft:

- Welche Rolle nehmen die Fachkräfte ein? Wie gehen die Fachkräfte in diesen Situationen kommunikativ genau vor?
- Wie fordern die Fachkräfte die Kinder heraus oder regen die Kinder an, ihre Beobachtungen und Bedürfnisse auszudrücken?
- Wie gehen die Fachkräfte mit Deutungen und Erklärungsansätzen der Kinder um?

Kinderküche

Die Fachkraft wendet verschiedene Kommunikationsstrategien an. Zunächst fällt auf, dass sie die Kinder darum bittet, Aufgaben zu übernehmen und sie diese nicht einfach über die Kinder hinweg verteilt. Da die Kinder von sich heraus Lust haben, sich zu beteiligen und Verantwortung zu übernehmen, kommen sie den Bitten nach. Zudem wiederholt die Fachkraft an einzelnen Stellen, was die Kinder sagen (bspw. Minute 2:03 & Minute 7:12). Durch diese aktive Art des Zuhörens können beide Seiten sicherstellen, dass sie sich verstanden haben. Weiterhin achtet die Fachkraft auf die kommunikativen Signale der Kinder. Während sie mit anderen Kindern spricht, beginnt ein Junge, etwas zu erzählen, was zunächst im allgemeinen Gemenge untergeht. Daraufhin spricht die Fachkraft den Jungen noch einmal gezielt an, sodass auch ihm ermöglicht wird, sich zum Ausdruck zu bringen (Minute 6:20). Zudem nimmt sie durch Beobachtung die Bedürfnisse der einzelnen Kinder wahr und kommuniziert diese bei Bedarf an die anderen Kinder (bspw. ab Minute 10:52 – Abwaschen im Uhrzeigersinn & Minute 16:09 – auch andere Kinder möchten umrühren).

Wellness

In der Situation Wellness-Angebot können verschiedene Kommunikationsstrategien beobachtet werden. Neben dem aktiven Zuhören spielt vor allem das Abfragen von Gefühlen und Bedürfnissen der Kinder eine entscheidende Rolle. Dies nicht zuletzt, weil es ein berührungsintensives Angebot ist, was in besonderem Maße Behutsamkeit erfordert. Durch die Beschreibung, was als Nächstes passiert, werden die Berührungen der Fachkräfte für die Kinder berechenbar. Auch in Situationen ohne körperliche Berührung wird den Bedürfnissen der Kinder ein hoher Stellenwert beigemessen, sodass sie zu jeder Zeit die Möglichkeit haben, selbst zu bestimmen. In einer Situation darf bspw. das Kind entscheiden, auf welche Weise es die Gesichtsmaske entfernt, obwohl die Fachkraft vermutlich intendiert hat, dass das Kind sein Gesicht abwaschen soll. Das Kind möchte es jedoch noch einmal mit dem Wattepad probieren. Die Fachkraft lässt ihm eine Wahlfreiheit (Minute 5:54). Auch beim Fußbad werden die Wünsche der Kinder abgefragt (Minute 11:19 & Minute 12:08).

An einer anderen Stelle kommuniziert die Fachkraft eine Aufforderung an das Kind. Die Kinder sind dabei, das Fußbad zu beenden und mit einem Lappen die Wasserspritzer am Schrank abzuwischen. Ein Junge beendet das Abwischen nach der Aufforderung der Fachkraft aber nicht, woraufhin die Fachkraft ihre Aufforderung noch einmal klar an ihn äußert (Minute 3:50 – „Ich möchte, dass du den Lappen jetzt reinlegst und die Füße hier drauf tust.“). Hier lässt sich hinterfragen, warum die Fachkraft ihn nicht bittet, sondern auffordert. Im Sinne der GFK ist eine Bitte mit einer Haltung verbunden, die dem anderen eine Wahlmöglichkeit lässt. Ist man allerdings nicht offen für Verhandlungen, handelt es sich um eine Forderung, die auch als solche formuliert sein sollte.

Magnete

Beim Handeln der Fachkraft wird vor allem deutlich, dass sie den Kindern Fragen stellt, anstatt selbst Antworten zu geben. Diese Strategie fordert die Kinder dazu heraus, selbst über die Frage nachzudenken und nicht einfach nur eine Antwort zu erhalten. Zudem knüpft sie an das Interesse der Kinder an, indem sie zum Nachmittag ein anderes Magnetspiel vom Dachboden holen möchte, was den Kindern die Möglichkeit gibt, die Fragen zum Thema Magnet noch tiefgreifender zu erkunden.

Inklusion:

- Wie ist das Handeln der Fachkräfte unter inklusiven Aspekten einzuordnen?
- Was sind die Potenziale einer gewaltfreien, bedürfnisorientierten Sprache für eine inklusive Bildung und Betreuung? Wie kann die Kommunikation gezielt zur Förderung von inklusiven Prozessen eingesetzt werden? Wo liegen Stärken und wo Herausforderungen?
- Was sind hinsichtlich einer inklusiven Bildung und Betreuung förderliche und hinderliche Momente in diesen einzelnen Situationen?

Die Leitung und Fachkräfte der Kita heben hervor, dass das Kommunikationsmodell nach Rosenberg (2012) sehr gut mit einer inklusiven Bildung und Betreuung zu vereinbaren ist. Es handelt sich um eine bedürfnisorientierte Sprache, die zum Ziel hat, auch die Bedürfnisse von anderen aktiver wahrzunehmen und zu berücksichtigen. So kann sie ein geeignetes Instrument sein, um sicherzustellen, dass die Kinder ihre Bedürfnisse zum Ausdruck bringen können. Sowohl der Einbezug als auch die Selbstbestimmung der Kinder kann in hohem Maße gefördert werden. Zudem kann die Art der Kommunikation die Interaktion der Kinder untereinander unterstützen, weil sie lernen, aufeinander Rücksicht zu nehmen.

Weiterführende Literatur

Fischer, M. (2019). Die neue Gewaltfreie Kommunikation: Empathie und Eigenverantwortung ohne Selbstzensur. Business Village.

Rosenberg, M. B. (2012). Gewaltfreie Kommunikation: Eine Sprache des Lebens. Junfermann.

Rosenberg, M. B. (2017). Gewaltfreie Kommunikation und Macht: In Institutionen, Gesellschaft und Familie. Junfermann.

Schulz von Thun, F. (2019). Miteinander reden 1–4: Störungen und Klärungen / Stile, Werte und Persönlichkeitsentwicklung / Das „Innere Team“ und situationsgerechte Kommunikation / Fragen und Antworten. Rowohlt.

Watzlawick, P., Beavin, J. & Jackson, D. (2016). Menschliche Kommunikation. Hogrefe.

Handlungsfeld 2 – Arbeit mit Kindern

2.5 Kommunikation mit Kindern Kommunikation im Werkraum

(Audio-)Visuelles Material	46 – Video: Kommunikation im Werkraum
Keywords	Kommunikation Handwerkliche Fähigkeiten Herstellung gemeinsamer Interaktionen Offene Arbeit Rolle der Fachkraft
Eckdaten	Städtische Einrichtung 3- bis 6-jährige Kinder Eine pädagogische Fachkraft

Zusammenfassung

Das Video zeigt eine Situation im Werkraum der Kita, die unter dem Aspekt Kommunikation mit Kindern dargestellt wird. Sie fand unmittelbar im Anschluss an die pädagogische Situation statt, welche bereits dargestellt wurde (→ siehe hierzu Handlungsfeld 2.2 – *Werkraum I*, S. 118) und soll hinsichtlich der Kommunikation beleuchtet werden. Gezeigt wird eine offene, ungeplante Situation. Anwesend sind etwa fünf Kinder zwischen drei und sechs Jahren, die sich frei im Raum beschäftigen und eine pädagogische Fachkraft.

Hintergrund

Die hier dargestellte Kita verfügt über einen Werkraum. Der Raum ist mit einer großen Werkbank ausgestattet, die sich in der Mitte des Raumes befindet. Hier sind verschiedene Werkzeuge befestigt. Die Kita hat ein offenes Konzept. Es gibt keine festen Gruppen, die Funktionsräume können die Kinder selbstständig aufsuchen. Die anwesenden Kinder können sich frei im Raum bewegen und beschäftigen oder den Raum auch wieder verlassen, wenn sie fertig sind. Eine pädagogische Fachkraft ist als Aufsichtsperson anwesend und steht assistierend zur Seite, falls Kinder Fragen haben.

Beschreibung

Die Szene zeigt eine Freispielsituation im Werkraum der Kita. Es sind etwa fünf Kinder anwesend, die sich selbstständig mit unterschiedlichen Dingen im Raum beschäftigen. Ein Junge sägt einen Holzpfehl und erklärt dann der Fachkraft, was er gerade macht. Die Fachkraft wiederholt das Gesagte des Jungen. Dann erklärt sie einem Mädchen etwas, während weitere Kinder hinzukommen und seine Aufmerksamkeit benötigen. Der Junge entdeckt in der Zwischenzeit die Schraubzwinge und ruft nach der Fachkraft. Diese fragt, welches Kind dem Jungen zeigen kann, wie die Schraubzwinge funktioniert. Ein anderes Kind möchte es dem Jungen zeigen, dieser schaut kurz hin, verliert aber die Aufmerksamkeit und ist darauf fokussiert, die Schraubzwinge selbst zu benutzen. Die Fachkraft versucht anschließend, es ihm zu erklären. Dann benutzt der Junge die Schraubzwinge, schiebt sie am Holzpfehl zusammen schraubt sie aber nicht fest, woraufhin die Schraubzwinge zu Boden fällt. Daraufhin nimmt sich der Junge die Säge, um weiter zu sägen. Die Fachkraft holt ihn wieder zu sich, um ihm weiterhin zu erklären, wie die Schraubzwinge funktioniert, aber der Junge sägt indes weiter

und hat offenbar das Interesse an der Schraubzwinge verloren. Dann geht er vom Holzpfehl weg. Ein anderes Kind geht an den Holzpfehl und beginnt, daran zu sägen, was zu einer Konfliktsituation zwischen den Kindern führt. Als es dem Jungen nicht gelingt, den Konflikt zu lösen, holt er sich die Fachkraft zur Hilfe. Diese sensibilisiert das andere Kind für die Bedürfnisse des Jungen. Dann möchte der Junge den Pfehl messen, während der andere Junge mit einem Zollstock herumläuft. Die Fachkraft gibt den Hinweis, dass die beiden ja auch zusammenarbeiten können. Andere Kinder zeigen der Fachkraft, was sie gebaut haben, und als ein Kind nichts zu dem Gezeigten sagt, fragt sie, ob es etwas von ihm braucht oder möchte.

In der nächsten Szene beginnen die Kinder zu rennen, während sie noch Werkzeuge in der Hand haben. Die Fachkraft bemerkt das und fordert die Kinder dazu auf, zu ihr zu kommen. Sie geht mit den Kindern auf Augenhöhe und versichert sich, dass sie ihm auch zuhören. Sie fragt sie, warum es wichtig ist, sich langsam zu bewegen, wenn man Werkzeuge in der Hand hat. Dann sagt sie den Kindern, dass sie möchte, dass sie jetzt aufräumen. Hier wird die bereits dargestellte Werkstattszene gezeigt (→ siehe hierzu Handlungsfeld 2.2 – *Werkraum I*, S. 118). Bevor die Holzpfähle weggeräumt werden können, müssen zunächst die Nägel entfernt werden. Dazu zeigt die Fachkraft dem Kind, wie es den Nagel entfernen kann, fordert es aber auch dazu auf, das andere Kind ebenfalls einmal probieren zu lassen. Dann erklärt sie auch dem anderen Kind die Handhabung des Werkzeuges. Beide sollen sich beim Herausziehen des Nagels abwechseln. Als der eine Junge nicht mehr warten kann und anfängt, mit dem Hammer zu schlagen, wobei er das andere Kind behindert, gibt ihm die Fachkraft eine andere Aufgabe. Damit kann sie den Jungen vom Schlagen mit dem Hammer abbringen und ihn für eine andere Aufgabe begeistern. Dann ist er wieder an der Reihe. Als der Junge es nicht schafft, den Nagel herauszuziehen, und aufhören möchte, ermutigt ihn die Fachkraft, es doch noch einmal zu versuchen. Es gelingt ihm nicht und die Fachkraft hilft ihm, dabei rennt der Junge weg. Die Fachkraft holt ihn zurück und erinnert ihn an die Vereinbarung, dass sie gerade aufräumen wollten. Sie gibt ihm eine Aufgabe und die Kinder tragen den Holzpfehl ins Holzlager.

In der letzten Szene kehrt ein Kind allein den Raum, die anderen Kinder sind abgelenkt. Die Fachkraft geht daraufhin zu ihnen und erinnert sie noch einmal daran, dass sie gerade gemeinsam aufräumen wollten. Sie versichert ihnen auch zu helfen und verteilt die restlichen Aufgaben. Während die Kinder kehren, möchte sie die Werkzeuge wegräumen. Die Kinder kehren sich die Holzspäne immer wieder gegenseitig vor die Füße. Die Fachkraft hilft ihnen, das zu klären, und gibt jedem Kind eine Ecke, in der es kehren kann. Ein anderer Junge kommt hinzu und sagt, dass er die Hilfe der Fachkraft benötigt. Diese sagt, dass sie das noch fertig machen möchte, und fragt ihn, ob er mithilft, was der Junge dann auch tut.

Mögliche Einbindung des Materials in eine Lehrveranstaltung

Das Material kann im Rahmen einer Veranstaltung über Kommunikation mit Kindern betrachtet und dazu genutzt werden, um theoretisch vermittelte Inhalte zu veranschaulichen. Das Video eignet sich dazu, eine bedürfnisorientierte Sprache und aktives Zuhören zu verdeutlichen. Dazu kann zusätzlich das Video unter Handlungsfeld 2.2 – *Werkraum I* (S. 118) betrachtet werden, in welchem eine Situation gezeigt wird, die im Vorfeld stattfand. Auch dieses kann hinsichtlich der Kommunikation mit Kindern zur Reflexion herangezogen werden. Zur weiteren Vertiefung und Reflexion der Kommunikation in den Videos können die folgenden Fragen genutzt werden.

Einbindung der Kinder:

- Wie trägt die Kommunikation der Fachkraft dazu bei, die Partizipation der Kinder zu unterstützen? Welche Potenziale und Grenzen ergeben sich?
- Wie können die Kinder ihre Bedürfnisse zum Ausdruck bringen? Welche Interessen/Ziele haben die Kinder in dieser Situation und wie kann das festgestellt werden?
- Wie nimmt die Fachkraft auf die Perspektiven der Kinder Bezug? Welche Themen der Kinder werden durch die Fachkraft aufgegriffen? Wie fragt sie die Bedürfnisse der Kinder ab?

In dieser Situation gibt es mehrere interessante Momente, in denen durch Kommunikation den Kindern sowohl die Einbindung als auch der Ausdruck ihrer Bedürfnisse ermöglicht wird. Die Fachkraft hält die Kinder dazu an, miteinander zu sprechen und hilft ihnen bei der Lösung von Konflikten, indem sie den einen Jungen für die Bedürfnisse des anderen sensibilisiert. Insgesamt ist die Fachkraft sehr darauf bedacht, die Bedürfnisse aller Kinder gleichermaßen zu beachten. Sie fordert auch ein Kind dazu auf, ihr zu sagen, was es braucht, und gibt ihm die Zeit darüber nachzudenken, um die eigenen Bedürfnisse erstmal wahrnehmen zu können. Um Verantwortung für die eigenen Gefühle und Bedürfnisse zu übernehmen, ist es wichtig, den Kindern den Raum zu eröffnen, in dem sie die eigenen Bedürfnisse wahrnehmen können. Nur so können sie einen adäquaten Umgang damit erlernen. Zudem hält die Fachkraft die Kinder dazu an, die Aufgaben gleichmäßig zu verteilen, sodass bspw. beide beteiligten Kinder versuchen können, den Nagel zu entfernen. In einer Situation gelingt es einem Jungen nicht, geduldig zu warten, bis er an der Reihe ist und er beginnt, mit dem Hammer auf das Holz zu schlagen. Hier bindet die Fachkraft seine Aufmerksamkeit, indem sie ihm eine neue Aufgabe gibt, sodass ein Konflikt gar nicht erst entstehen kann. Weiterhin gibt es zwei Situationen, in denen die Fachkraft die Kinder aktiv mit einbindet. Zum einen als sie einen Jungen bittet, die Funktion einer Schraubzwinge zu erklären, zum anderen als am Schluss ein älteres Kind etwas mit der Fachkraft bauen möchte, sie aber zunächst noch den anderen Kindern beim Aufräumen hilft. Schließlich hilft das Kind mit, damit die Fachkraft schneller fertig ist.

Handeln der Fachkraft:

- Welche Rolle nimmt die Fachkraft ein? Wie geht die Fachkraft in diesen Situationen kommunikativ genau vor?
- Wie fordert die Fachkraft die Kinder heraus oder regt die Kinder an, ihre Beobachtungen und Bedürfnisse auszudrücken?
- Wie geht die Fachkraft mit Deutungen und Erklärungsansätzen der Kinder um?

Besonders an der Situation im Werkraum ist, dass die Fachkraft die Kinder selbstständig handeln lässt und nicht unmittelbar selbst eingreift. Die Fachkraft gibt an einzelnen Stellen Hinweise, unterstützt die Kinder bei der Lösung von Konflikten und zeigt Handlungsalternativen auf. Zudem achtet sie darauf, dass die Kinder mit ihrer Aufmerksamkeit bei ihr sind, bevor sie beginnt, mit ihnen zu sprechen. Weiterhin vermeidet die Fachkraft es, den Kindern Antworten vorzugeben und fordert die Kinder dazu auf, selbst darüber nachzudenken, was sie brauchen. Als sie den beiden Jungen erklären möchte, warum es wichtig ist, sich langsam zu bewegen, wenn man Werkzeug in den Händen hält, fragt sie noch einmal nach den Regeln und auch danach, warum das so wichtig ist. So stellt die Fachkraft sicher, dass die Kinder nicht nur die Regeln einhalten, sondern dass sie den Sinn der Regeln auch verstanden haben.

Inklusion:

- Wie ist das Handeln der Fachkraft unter inklusiven Aspekten einzuordnen?
- Welchen Stellenwert hat die Kommunikation bezogen auf eine inklusive Bildung und Betreuung?
Wie kann Kommunikation gezielt zur Förderung von Inklusion eingesetzt werden? Wo liegen Stärken und wo Herausforderungen?
- Was sind hinsichtlich einer inklusiven Bildung und Betreuung förderliche und hinderliche Momente in dieser Situation?

In dieser Situation zeigt sich, dass der Einbezug der Kinder kommunikativ ermöglicht wird. Insgesamt wird deutlich, dass die Kommunikation mit Kindern ein wichtiger Baustein der inklusiven Bildung und Betreuung ist. Insbesondere wenn es darum geht, die Kinder einzubeziehen, ihnen Selbst- und Mitbestimmungsräume zu eröffnen und sie in ihren Belangen ernst zu nehmen, ist der Aufbau einer hierarchiearmen Kommunikationsstruktur elementar. Das gilt nicht nur in der inklusiven Betreuung, aber hat gerade bezüglich der Betreuung von Kindern mit Behinderung einen gesonderten Stellenwert. Sind hier kommunikative Prozesse erschwert, gilt es im besonderen Maße den Fokus auf gelingende Kommunikationen zu richten. Das unterstreicht die Notwendigkeit, kommunikative Prozesse in der Bildung und Betreuung von Kindern zu reflektieren.

Szenenübersicht

Innerhalb des Videos wurden thematisch einige Kapitelmarken gesetzt, die entsprechend einzeln angewählt werden können:

1.	Junge will Holz zerkleinern – Fachkraft interagiert mit Kindern	00:00
2.	Junge reagiert verärgert, da er allein arbeiten möchte	04:10
3.	Kinder laufen durch Raum – Reaktion Fachkraft	08:00
4.	Fachkraft möchte, dass die Kinder aufräumen	09:26
5.	Junge rennt aus dem Raum – Reaktion Fachkraft	10:25
6.	Nägel aus Holzpfosten ziehen	11:40
7.	Aufräumen	22:00

Weiterführende Literatur

Delfos, F. (2015). »Sag mir mal ...« – Gesprächsführung mit Kindern (4–12 Jahre). Beltz.

Weltzien, D. & Kebbe, A. (2011). Handbuch Gesprächsführung in der Kita. Herder.

Westerholt, F. (2012). Kommunikation im Kindergarten: Erzieher/innen im Gespräch mit Kindern und Eltern. Beltz.

Handlungsfeld 2 – Arbeit mit Kindern

2.5 Kommunikation mit Kindern Kommunikation bei der Portfolioarbeit

(Audio-)Visuelles Material	47 – Video: Kommunikation bei der Portfolioarbeit
Keywords	Einbindung der Kinder Rolle der Fachkraft Portfolioarbeit Kommunikation
Eckdaten	Einrichtung in einer Kleinstadt 4- bis 6-jährige Kinder im Werkraum Ein 5-jähriges Kind bei der Portfolioarbeit Eine pädagogische Fachkraft

Zusammenfassung

Das Video zeigt die Arbeit an dem Portfolio eines Kindes, die durch eine Fachkraft begleitet wird. Exemplarisch soll daran die Kommunikation mit Kindern thematisiert werden. Die Portfolioarbeit an sich wird in Handlungsfeld 2.1 näher beschrieben, wo sie als Angebot gestaltet wurde (→ siehe hierzu Handlungsfeld 2.1 – *Portfolioarbeit*, S. [84](#)).

Hintergrund

Die Kita hat zur Portfolioarbeit ein festes Konzept (→ siehe hierzu Handlungsfeld 2.1 – *Portfolioarbeit*, S. [84](#)), das innerhalb des Trägers für alle Kitas im Rahmen eines Qualitätsmanagements entwickelt wurde. Dafür nutzt sie verschiedene Vordrucke (z. B. „Das bin ich“ oder „Meine Familie“). Das Portfolio gehört den Kindern, was bedeutet, dass die Kinder die Blätter selbst ausfüllen (das gilt nicht für Krippenkinder) und selbst entscheiden, was sie in ihren Ordner einheften möchten. Die zuständige Fachkraft räumt den Kindern für die Arbeit am Portfolio Zeit ein, indem sie signalisiert, dass Kinder bei ihr heute ihr Portfolio gestalten können. Die Kinder kommen dann zu ihr, wenn sie an diesem Tag an ihrem Portfolio arbeiten möchten. In der Videosequenz wird gerade das Blatt „Meine Familie“ bearbeitet.

Situationsbeschreibung

Die Szene findet am Vormittag im Werkraum der Kita statt. An einem vorbereiteten Tisch sitzt die Fachkraft und bietet den Kindern ihre Zeit an, um sie bei der Gestaltung des Portfolios zu begleiten. Für die Arbeit am Blatt „Meine Familie“ hat sie passend zur Jahreszeit Blätter bereitgelegt und bietet den Kindern an, ihre Familie aus Herbstblättern zu kleben. Sie stellt es ihnen allerdings frei, sodass sie auch etwas anderes gestalten können, wenn sie möchten. Die Szene beginnt, als sie zwei Mädchen, die neben ihr stehen, fragt, ob sie an ihrem Portfolio arbeiten möchten. Sie zeigt dazu ein Portfolio, welches vorher von einem anderen Mädchen bearbeitet wurde, sagt aber dazu, dass jedes Kind es so gestalten kann, wie es möchte. Ein Mädchen möchte ein Blatt gestalten, das andere Mädchen möchte lieber etwas anderes machen. Das Mädchen setzt sich zur Fachkraft dazu und diese fragt zunächst, wer alles zur Familie gehört. Das Mädchen sagt, sie weiß es nicht genau, woraufhin die Fachkraft einzelne Familienangehörige abfragt (Geschwister, Mutter, Vater) und mit dem Mädchen gemeinsam

erarbeitet, welche Familienmitglieder bei ihr zu Hause wohnen. Anschließend signalisiert das Mädchen, dass es nicht mit den Laubblättern arbeiten möchte und denkt zunächst über einen Handabdruck nach. Die Fachkraft bekräftigt noch einmal, dass es freigestellt ist, wie sie das Blatt gestalten möchte. Das Mädchen entscheidet sich dann doch dafür, Laubblätter zu nehmen, und sucht sich sechs Blätter zu den einzelnen Familienangehörigen heraus. Sie schneidet die Stiele der Blätter ab und klebt diese auf. Dann geht sie ihre Hände waschen und geht zu einem anderen Basteltisch. Die Fachkraft geht dann auf das Mädchen zu und fragt, ob sie ihr Portfolioblatt weiterbearbeiten möchte, woraufhin das Mädchen zurück zum Tisch kommt. Dann fragt die Fachkraft, welches Blatt welche Person darstellen soll und fragt zusätzlich Eigenschaften der einzelnen Familienmitglieder ab. Sie reden dann länger über den kleinen Bruder des Mädchens und anschließend auch über die Haarfarben der anderen Familienmitglieder. Dabei malt das Mädchen die Köpfe der einzelnen Personen an die aufgeklebten Blätter, welche die Körper darstellen sollen. Sie beginnen anschließend ein Gespräch über Halloween, weil dem Mädchen die Kürbisse im Fenster aufgefallen sind. Die Fachkraft fragt, welches Kostüm das Mädchen tragen möchte und ob sie schon einen Kürbis zu Hause haben. Als das Mädchen fertig mit ihrem Blatt ist, schreibt die Fachkraft noch die Namen der Personen an die Laubblätter, so dass sich das Mädchen auch später noch daran erinnern kann. Das Mädchen holt anschließend ihren Portfolioordner, um das fertige Blatt einzuheften. Dabei blättert sie den Hefter durch und betrachtet auch die anderen Seiten. So betrachtet sie gemeinsam mit der Fachkraft eine Seite, auf der sie ihre Familie vor einem Jahr schon einmal gestaltet hat, und sie sprechen über die einzelnen Personen auf der Seite. Beim Durchblättern erinnert sich das Mädchen auch noch an andere Situationen, die im Portfolio eine Seite erhalten haben. Die Fachkraft hilft ihr schließlich beim Einheften des Portfolios und das Mädchen bringt ihren Ordner zurück.

Mögliche Einbindung des Materials in eine Lehrveranstaltung

Es empfiehlt sich, das Video als Impuls zu nutzen, um über die Kommunikation mit Kindern ins Gespräch zu kommen. Insbesondere kann besprochen werden, welchen Nutzen eine solche gemeinsame Portfolioarbeit hat, um die Kommunikation mit Kindern anzuregen.

Kommunikation mit Kindern:

- Wie kann durch Instrumente wie die Portfolioarbeit die Kommunikation mit den Kindern unterstützt werden? Welche Potenziale und Grenzen hat ein solches Instrument?
- Wie regt die Fachkraft das Kind dazu an, über die Familie zu sprechen?
- Wie kommuniziert die Fachkraft mit den Kindern? Welche Fragetypen verwendet sie? Wie gelingt ihr die Wechselseitigkeit in der Interaktion? Wie stellt sie sicher, dass sich die Kinder zum Ausdruck bringen können?

Anhand der Sequenz wird deutlich, dass die Portfolioarbeit eine Möglichkeit darstellt, um einen Gesprächsanlass über die Familie der Kinder zu schaffen. Dafür ist aber die Ausgestaltung entscheidend. In diesem Fall ist die Portfolioarbeit so angelegt, dass die Fachkraft dafür einen expliziten Rahmen schafft und den Kindern während der Bearbeitungszeit exklusiv zur Verfügung steht. Gemeinsam wird mit dem Kind über die Gestaltung des Portfolios gesprochen. In diesem Beispiel stellt die Fachkraft dabei Fragen zu einzelnen Familienmitgliedern, was das Kind dazu anregt, über die eigene Familie zu erzählen. Über das Medium des Familienblattes wird die Kommunikation über die Familie angeregt. So kann eine solche Arbeit genutzt werden, um die Kinder besser kennenzulernen und einen Beitrag zur Beziehungsarbeit zu leisten. Ferner können die Portfolioarbeit und die dadurch gewonnenen Informationen über das Kind für die Planung der weiteren pädagogischen Arbeit mit dem Kind herangezogen werden.

Inklusion:

- Wie ist das Handeln der Fachkraft unter inklusiven Aspekten einzuordnen?
- Was sind die Potenziale der Portfolioarbeit für eine inklusive pädagogische Arbeit? Wie kann sie gezielt zur Förderung von Inklusion eingesetzt werden? Wo liegen Stärken und wo Herausforderungen?
- Was sind hinsichtlich einer inklusiven Bildung und Betreuung förderliche und hinderliche Momente in dieser Situation?

Die Fachkraft regt das Mädchen dazu an, über ihre Familie zu sprechen, indem sie ihm Fragen stellt. Sie bezieht sich dann auf die Antworten des Mädchens und stellt weitere Fragen, sodass dem Mädchen die Möglichkeit gegeben wird, sich zum Ausdruck zu bringen. Auch bei kurzen Antworten fragt die Fachkraft weiter nach, um die Kommunikation mit dem Mädchen aufrechtzuerhalten. Als das Mädchen beginnt, über die Kürbisse zu sprechen, nutzt die Fachkraft diese Gelegenheit. Das Mädchen beginnt zu erzählen, was es für ein Kostüm tragen möchte und bekommt auch den Raum, das, was für sie relevant ist, zum Ausdruck zu bringen. Die Fachkraft lenkt das Gespräch nicht auf das Portfolio zurück, sondern geht auf das Kommunikationsangebot des Mädchens ein und führt es mit ihr gemeinsam fort. So kann sich das Mädchen im Gespräch als selbstwirksam und wichtig erleben, denn was es zu sagen hat, bekommt eine Relevanz. Da sich die Fachkraft nur mit einem Kind zusammensetzt, stellt die Zeit der Bearbeitung auch eine besondere Zeit dar, in der sich die Fachkraft ganz dem einzelnen Kind widmen kann. Zugleich bietet ein Portfolio auch später Gesprächsanlässe und kann so auch zwischen den Kindern oder in Interaktionen zwischen Erwachsenen und Kindern beziehungsstiftend wirken. In dieser Situation zeigt sich das, als das Kind seinen Ordner herbeiholt, um das Portfolio abzuheften. Dabei entsteht ein kurzes Gespräch über frühere bearbeitete Familienblätter.

Szenenübersicht

Innerhalb des Videos wurden thematisch einige Kapitelmarken gesetzt, die entsprechend einzeln angewählt werden können:

1.	Darstellung Blätterfamilie	00:00
2.	Interaktion Fachkraft und Kind – Familienmitglieder malen	01:10
3.	Interaktion Fachkraft und Kind – Aufkleben Blätter	03:56
4.	Interaktion Fachkraft und Kind – Köpfe malen	06:17
5.	Kind möchte aufhören	11:05
6.	Beschriftung Familienmitglieder	12:30
7.	Blätterfamilie wird in Hefter eingheftet	14:00

Weiterführende Literatur

Delfos, F. (2015). »Sag mir mal ...« – Gesprächsführung mit Kindern (4–12 Jahre). Beltz.

Weltzien, D. & Kebbe, A. (2011). Handbuch Gesprächsführung in der Kita. Herder.

Westerholt, F. (2012). Kommunikation im Kindergarten: Erzieher/innen im Gespräch mit Kindern und Eltern. Beltz.

Handlungsfeld 2 – Arbeit mit Kindern

2.5 Kommunikation mit Kindern Kinderrat

(Audio-)Visuelles Material	48 – Video: Kinderrat (1) Tonspur 1: Originalton (2) Tonspur 2: Reflexion der Fachkraft
Keywords	Einbindung der Kinder Demokratieerziehung Rolle der Fachkraft
Eckdaten	Einrichtung in einer Kleinstadt 4- bis 6-jährige Kinder Eine pädagogische Fachkraft

Zusammenfassung

Bei dem folgenden Material handelt es sich um die exemplarische Darstellung eines Kinderrates. Das Video spielt im Speiseraum einer Kita. Anwesend sind eine Fachkraft und fünf Kinder, die dem Kinderrat angehören. Es werden die Anliegen der Kinder sowie die Anliegen der pädagogischen Fachkräfte besprochen, um eine Lösung für mögliche Probleme zu finden.

Hintergrund

Der Kinderrat setzt sich aus Kindern zusammen, welche die einzelnen Gruppen vertreten. Wer die eigene Gruppe vertritt, wird von den Kindern bei einer Kinderratswahl (→ siehe hierzu Handlungsfeld 4.2 – *Kinderratswahl*, S. 262) gewählt. Die gewählten Kinder vertreten ihre Gruppen dann für ein Kita-Jahr. Der Kinderrat wird von der Leitung der Kita einberufen und moderiert. Das Ziel ist es, dass die Kinder Entscheidungen, die auf die Kita bezogen sind, mittreffen dürfen, bspw. ob neue Spielzeuge oder bestimmte Materialien angeschafft werden sollen. Anliegen ist aber auch, die Stimmungen und Befindlichkeiten der einzelnen Gruppen abzufragen und in der pädagogischen Arbeit zu berücksichtigen. Während einer Sitzung des Kinderrates geht es zunächst um das Befinden der Kinder und sie werden als Vertretungen ihrer Gruppen gefragt, was den Kindern an der Kita grade gefällt oder nicht gefällt. So bilden sie eine Art Sprachrohr aller Kinder. Gleichermaßen haben die pädagogischen Fachkräfte die Möglichkeit, bei einer Sitzung ihre Anliegen einzubringen und zu erwähnen, was ihnen bezüglich des Kita-Alltags gefällt oder nicht gefällt. Die Anliegen teilen sie der Leitung in der vorherigen Teamsitzung mit, damit sie diese in den Kinderrat mitnehmen kann.

Die Sitzungen werden dokumentiert und abgeheftet, damit überprüft werden kann, was bereits besprochen wurde. Des Weiteren werden die Sitzungen in den jeweiligen Gruppen mit allen Kindern vor- und nachbesprochen, damit die Vertretungen wissen, was sie ansprechen sollen. Der Kinderrat hat außerdem die Möglichkeit, die Sprechstunde der Kita-Leitung zu nutzen.

Situationsbeschreibung

Die Szene spielt vormittags im Speiseraum der Kita. Anwesend sind die Kita-Leitung und fünf Kinder, die dem Kinderrat angehören. Der Kinderrat besteht aus einem Mädchen und vier Jungen. Das zweite Mädchen, das ebenfalls dem Kinderrat angehört, ist an diesem Tag nicht anwesend. Je Gruppe gibt es zwei Vertretungen.

Zunächst nimmt sich jedes Kind ein Glas und es wird ein kleiner Teller mit Apfelspalten sowie eine Wasserkaraffe auf den Tisch gestellt. Die Kinder suchen sich ihre Plätze und die Kita-Leitung setzt sich anschließend dazu. Nachfolgend wird besprochen, was die Aufgabe des Kinderrates ist, denn die anwesenden Vertretungen wurden erst neu gewählt. Nachdem sie gemeinsam besprochen haben, welche Aufgaben der Kinderrat hat, erfragt die Leitung, ob es seitens der Kinder derzeit ein Anliegen gibt oder ob sie wissen, ob es einem Kind gerade nicht gut geht in der Kita. Daraufhin berichtet eines der Kinder über einen Vorfall mit einem Jungen und wie es diesen geklärt hat, indem es einer Fachkraft Bescheid gegeben hat. Im Anschluss bringt die Leitung ihr Anliegen an. Hierfür zeigt sie einen beschädigten Button und fragt die Kinder, was sie denken, was sie für ein Anliegen hat. Das Mädchen in der Gruppe reagiert und sagt, dass sie (die Leitung) es nicht gut findet, dass die Buttons öfter von Kindern heruntergeworfen und somit mutwillig beschädigt werden. Die Leitung äußert, dass sie das als sehr traurig empfindet, und fragt, wie man dieses Problem lösen kann. Die Kinder bringen ihre Ideen an und sagen ebenfalls, dass sie es nicht gut finden, dass die Buttons absichtlich heruntergeworfen werden. Letztendlich wird besprochen, dass dieses Thema in den Gruppenkonferenzen der einzelnen Gruppen angesprochen wird, um zu vermeiden, dass dies nochmal passiert. Um dies zu festigen, wird nochmal genauer darauf eingegangen, was die Kinder in den Gruppenkonferenzen am besten sagen könnten. Zuletzt wird die Sitzung von der Leitung und den Kindern dokumentiert und abschließend kann jedes Kind als eine Art Bestätigung etwas auf dieses Blatt malen. Dieses Blatt wird ausgehängen, damit jeder es sehen kann und Bescheid weiß, was im Kinderrat besprochen wurde.

Mögliche Einbindung des Materials in eine Lehrveranstaltung

In einer Lehrveranstaltung kann das Material genutzt werden, um über die Einbindung der Kinder durch ein Instrument wie einen Kinderrat zu sprechen. Dabei können auch andere Methoden der Einbindung vergleichend erörtert werden. Zudem eignet sich das Material, um es in Bezug auf eine inklusive Bildung und Betreuung zu reflektieren. Auch das Handeln der Fachkraft kann unter inklusiven Gesichtspunkten in den Vordergrund gestellt werden. Hierzu lassen sich die folgenden Reflexionsfragen nutzen.

Einbindung der Kinder:

- Wie kann durch Instrumente wie einen Kinderrat die Partizipation der Kinder unterstützt werden? Welche Potenziale und Grenzen hat ein solches Instrument? Welche weiteren systematischen Möglichkeiten gibt es zur Partizipation?
- Wie stark lassen sich die Kinder auf die Situation ein? Welche Interessen/Ziele haben die Kinder in dieser Situation und wie kann das festgestellt werden?
- Wie bezieht die Fachkraft die Perspektiven der Kinder ein? Auf welche Vorerfahrungen greifen die Kinder zurück? Wie hat die Fachkraft die Vorerfahrungen der Kinder einbezogen?

In dieser Kita stellt der Kinderrat eine Gruppe von Kindern dar, welche die einzelnen Gruppen vertreten. Sie dienen als Sprachrohr für ihre Gruppenmitglieder und somit für die Kinder der Einrichtung. Es können Probleme und Anliegen seitens der Kinder sowie der pädagogischen Fachkräfte angesprochen und dementsprechend Kompromisse und Lösungen gefunden werden. Die Entscheidungen

im Kinderrat werden übereinstimmend getroffen und somit nicht über einzelne Köpfe hinweg. Der Kinderrat als Instrument eignet sich damit gut, um die Partizipation der Kinder zu fördern. Die Kinder lernen zudem, ihre eigenen und die Interessen anderer zu vertreten und zu berücksichtigen. Dies führt auch zu einem Verständnis von demokratischen Strukturen.

Handeln der Fachkraft:

- Welche Rolle nimmt die Fachkraft hier ein? Wie geht die Fachkraft in dieser Situation genau vor?
- Wie fordert die Fachkraft die Kinder zum eigenständigen Denken heraus oder regt die Kinder dazu an ihre Beobachtungen und Erfahrungen auszudrücken?
- Welche individuellen Themen der Kinder werden durch die Fachkraft aufgegriffen? Wie nimmt die Fachkraft auf die Perspektiven der Kinder Bezug?
- Wie geht die Fachkraft mit Deutungen und Erklärungsansätzen der Kinder um?

Im Kinderrat hat die Fachkraft eine strukturierende und moderierende Funktion. Weil der Kinderrat erst neu gewählt wurde, erklärt sie den Kindern den Ablauf und die Funktion des Kinderrates. Anschließend fordert sie die Kinder zum Sprechen auf, um über die Situationen in den einzelnen Gruppen zu berichten. Sie ist bemüht, dass jedes Kind, das etwas sagen möchte, auch sprechen kann, versucht aber auch Kinder einzubinden, die wenig sprechen. Zudem werden Lösungen gemeinsam besprochen und die Kinder haben die Möglichkeit, ihre eigenen Vorstellungen einer Lösung einzubringen. Nachdem die Kinder ihre Vorschläge einbringen konnten, wird gemeinsam als Gruppe eine Lösung festgehalten und verschriftlicht, sodass auch alle anderen Kinder in der Kita über die Entscheidungen des Kinderrates informiert werden.

Inklusion:

- Wie ist das Handeln der Fachkraft unter inklusiven Aspekten einzuordnen?
- Was sind bezogen auf eine inklusive Bildung und Betreuung die Potenziale eines Kinderrates? Wie kann ein Kinderrat gezielt zur Förderung von Inklusion eingesetzt werden? Wo liegen Stärken und wo Herausforderungen?
- Was sind hinsichtlich einer inklusiven Bildung und Betreuung förderliche und hinderliche Momente in dieser Situation?

Da sich die Leitung mit höchstens sechs Kindern zusammensetzt, stellt die Zeit während einer Sitzung des Kinderrates eine besondere Situation dar, in der sie sich die Zeit dafür nimmt, sich den Angelegenheiten der Kinder zu widmen. Außerdem übernehmen die Kinder, welche als Vertretungen gewählt wurden, Verantwortung und können diese Erfahrung mit anderen Kindern teilen. Ebenso wachsen die Kinder an dieser Aufgabe und den Herausforderungen, welche der Kinderrat mit sich bringt. Der Kinderrat bietet darüber hinaus Gesprächsanlässe und kann so zwischen den Kindern oder in der Interaktion zwischen Erwachsenen und Kindern beziehungsstiftend wirken. So hat ein Kinderrat eine Reihe von Potenzialen, die auch inklusionsfördernd wirken können für:

Das Kind

- Auseinandersetzung mit der eigenen Person, Interessen und Fähigkeiten
- Entscheidungen treffen
- Kommunikation über Probleme und Herausforderungen
- Erinnern – Auseinandersetzung mit Geschaffenem, Gelerntem und Erlebtem
- Beziehungsaufbau zu anderen Kindern, sich gegenseitig kennenlernen, vergleichen und Unterschiede thematisieren

- Beziehungsaufbau zu Erwachsenen
- Selbsteinschätzung und Erkenntnis, wie etwas geschafft wurde
- Verantwortung übernehmen, eigene Interessen wahrnehmen und vertreten
- Entwicklung von Bedeutung, Stolz, Zuversicht, Selbstvertrauen und -bewusstsein
- Erlernen und Verstehen von demokratischen Strukturen

Die pädagogische Fachkraft in der Kita

- Fähigkeiten und Interessen der einzelnen Kinder bewusster wahrnehmen und verfolgen
- Ausschöpfen von Ressourcen und Stärken
- Erkennen individueller Interessen und Themen der Kinder
- Kennenlernen individueller Wünsche und Bedürfnisse der Kinder
- Beziehungsarbeit zum Kind
- Gemeinsame Reflexion mit dem Kind
- Anregung des Kindes, sich mitzuteilen
- Reflexion und Planung der pädagogischen Arbeit

Szenenübersicht

Innerhalb des Videos wurden thematisch einige Kapitelmarken gesetzt, die entsprechend einzeln angewählt werden können:

1.	Vorbereitung und Einleitung des Kinderrats	00:00
2.	Anliegen der Kinder	01:50
3.	Anliegen der Fachkräfte	02:32
4.	Lösungsvorschläge der Kinder für das Problem der Erzieherin	03:18
5.	Zusammenfassung der heutigen Besprechung	05:21
6.	Protokoll wird geschrieben	06:54

Weiterführende Literatur

Regner, M. & Schubert-Suffrian, F. (2015). Partizipation in der Kita: Projekte und den Alltag demokratisch mit Kindern gestalten. Herder.

Hansen, R., Knauer, R. & Sturzenhecker, B. (2009). Die Kinderstube der Demokratie: Partizipation von Kindern in Kindertageseinrichtungen. TPS, 2, 46–50. https://www.partizipation-und-bildung.de/pdf/Hansen_Knauer_Sturzenhecker_Kinderstube%20der%20Demokratie.pdf

Hansen, R., Knauer, R. & Sturzenhecker, B. (2011). Partizipation in Kindertageseinrichtungen. So gelingt Demokratiebildung mit Kindern! verlag das netz.

3. Handlungsfeld 3 – Elternarbeit

Innerhalb des Aufgabenbereiches einer frühpädagogischen Fachkraft wird der Zusammenarbeit mit Eltern und Familien sowie der Familienbildung ein hoher Stellenwert beigemessen. Dabei stehen ein professioneller Kontakt und Austausch mit Eltern sowie die Schaffung bedarfsgerechter Angebote zur Familienbildung im Zentrum, mit dem Ziel, eine vertrauensvolle Erziehungspartnerschaft zu entwickeln. Eltern sollen dazu in ihren Erziehungsaufgaben unterstützt, sowie Ressourcen des sozialen Umfeldes für die Ausgestaltung der pädagogischen Arbeit in der Kita genutzt werden (Robert-Bosch-Stiftung 2011).

Forschungsstand

Bei der Recherche des internationalen Forschungsstandes wurde auch die Frage nach der Zusammenarbeit mit Eltern und Familien innerhalb einer inklusiven frühpädagogischen Praxis in den Blick genommen, um Bedarfe in diesem Bereich zu identifizieren und darauf aufbauend Good-Practice-Beispiele auszuwählen. Sichtbar wurde dabei allerdings, dass in diesem Themenfeld wenig Erkenntnisse vorhanden sind und die Forschungslage hier eher wenig ausgeprägt ist.

In nur zwei Studien konnten Angaben zur Elternarbeit innerhalb der inklusiven frühpädagogischen Bildung gefunden werden. In diesen wird vor allem hervorgehoben, dass die Zusammenarbeit mit den Eltern in der inklusiven Bildung und Betreuung einen zentralen Stellenwert einnimmt und dass aus Sicht der pädagogischen Fachkräfte eine tragfähige Erziehungspartnerschaft zwischen den Eltern bzw. Familien und der Kita als wesentlicher Eckpfeiler einer gelungenen inklusiven Bildung betrachtet wird (Cross et al., 2004; Sukbunpant et al., 2013). Die Eltern werden als Expert*innen ihres Kindes gesehen und können entscheidende Hinweise z. B. zu gesundheitsbezogenen und emotionalen Bedürfnissen geben (Cross et al., 2004). Dabei sind ein stetiger Austausch und Transparenz zwischen Eltern, Fachkräften, Leitung und ggf. Therapeut*innen bedeutsam, um eine ganzheitliche Förderung zu erreichen (Cross et al., 2004; Sukbunpant et al., 2013).

Ergebnisse der Bestandsaufnahme

In nahezu allen befragten Einrichtungen in Sachsen-Anhalt findet ein regelmäßiger Austausch mit den Eltern über die Entwicklung des Kindes statt. Gleichzeitig haben Eltern über einen Elternrat bzw. einem Elternkuratorium die Möglichkeit, Einfluss auf das Alltagsgeschehen in der Kita zu nehmen. Auch das gemeinsame Feiern von Festen sowie die Umsetzung regelmäßiger Elternabende oder -nachmittage wird in fast allen Kitas praktiziert. Trotz der Angabe, es werde sichergestellt, dass alle Eltern wichtige Informationen erhalten und ein regelmäßiger Austausch über die Entwicklung des Kindes erfolgt, lässt sich eine Diskrepanz dahingehend erkennen, dass annähernd nur jede zweite Kita angibt, mit den Eltern über gemeinsame Erziehungsvorstellungen zu sprechen. Im Sinne der im Forschungsstand aufgegriffenen Notwendigkeit, dass Eltern als Expert*innen ihres Kindes aktiv einbezogen werden, wird empfohlen, dies sowohl teamintern als auch im Rahmen von Fort- und Weiterbildungen zu thematisieren und zu reflektieren. Damit einher geht, dass nur 50 % aller befragten Kitas die Möglichkeit einer Hospitation für Eltern und nur 40 % einen Tag der offenen Tür für Familienangehörige anbieten. Zudem bieten knapp ein Drittel aller Einrichtungen kein Beratungsangebot für Eltern an.

Die pädagogische Haltung zum Unterstützungsbedarf verdeutlicht, dass fast zwei Drittel der Einrichtungen auch bei den Eltern von Kindern mit besonderem Unterstützungsbedarf einen höheren Unterstützungsbedarf sehen. Dass diese im Vergleich zu anderen Eltern die Fachkräfte vor größere Herausforderungen stellen, gab hingegen nur ein Drittel der befragten Einrichtungen an. 15 % aller Einrichtungen gaben regelmäßige Elterngespräche als einen der wichtigsten Erfolgsfaktoren für eine inklusive Betreuung an. Fast die Hälfte der befragten Einrichtungen gab an, dass die persönliche Einstellung der Fachkräfte ein Hindernis für eine inklusive Bildung und Betreuung sein kann. Im

Vergleich dazu, sahen es nur circa ein Fünftel der befragten Einrichtungen als hinderlich, wenn die persönliche Einstellung der Eltern zu dieser Betreuungsform eher ablehnend ist.

Dies hebt die Meinung der Praxisexpert*innen hervor, dass der Abbau von Ängsten und die gute Vorbereitung der Fachkräfte auf eine inklusive Bildung für das Gelingen dieser einen hohen Beitrag leisten kann (→ siehe hierzu Handlungsfeld 1 – *Focusgroup Illustration Map zu Haltung*, S. 38 & *Präsentation der Ergebnisse eines Expert*innenforums*, S. 40)

Einordnung der Lehrmaterialien

Im Hinblick auf die geringe Studienlage, ist es in diesem Handlungsfeld besonders interessant, wie die hinsichtlich einer inklusiven Bildung und Betreuung weit fortgeschrittenen Kitas die Elternarbeit gestalten. Bei den Lehrmaterialien dieses Kapitels handelt es sich überwiegend um aufgearbeitete Interviews mit Fachkräften, Eltern und anderen Familienmitgliedern, die teilweise mit Videos von Angeboten unterlegt wurden, um das Gesagte zu veranschaulichen. Zusätzlich wurden Ergebnisse aus der Bestandsaufnahme verschriftlicht und aufbereitet, um sie für die Lehre nutzbar zu machen. Alle Dateien sind online abrufbar. Die nachfolgenden Situationsbeschreibungen beschreiben das jeweilige Material näher und sollen dabei helfen, einen Überblick über die dazugehörigen Dateien zu erhalten.

Handlungsfeld 3 besteht aus folgenden Materialien:

- Interviewergebnisse zur Elternarbeit
- Ergebnisse aus Gruppendiskussionen mit Leitungen und Fachkräften
- Gestaltung der Elternarbeit
- Gondelfahrt und Gartenarbeit
- Spielvormittag
- Lichterfest
- ICF-CY-Fallgespräch

Weiterführende Literatur

Stange, W., Krüger, R., Henschel, A. & Schmitt, C. (Hrsg.) (2013). *Erziehungs- und Bildungspartnerschaften: Praxisbuch zur Elternarbeit*. Springer Fachmedien.

Kämpfe, K. & Westphal, M. (2013). Gesamtüberblick zu Programmen und Formen von Elternarbeit im Kita-Bereich. In W. Stange, R. Krüger, A. Henschel & C. Schmitt (Hrsg.), *Erziehungs- und Bildungspartnerschaften: Praxisbuch zur Elternarbeit* (S. 152–158). Springer Fachmedien.

Roth, X. (2014). *Handbuch Elternarbeit – Bildungs- und Erziehungspartnerschaft in der Kita*. Herder.

Handlungsfeld 3 – Elternarbeit

Interviewergebnisse zur Elternarbeit

Textmaterial	49 – Ergebnisse aus Expert*inneninterviews – Elternarbeit
Keywords	Elternarbeit

Zusammenfassung

Das Material umfasst Zitate zum Thema Elternarbeit aus Interviews mit (stellvertretenden) Kita-Leitungen aus Sachsen-Anhalt. Diese werden nach thematischen Schwerpunkten geordnet dargestellt, die durch die Interviewten angesprochen wurden.

Hintergrund

Im Rahmen der Untersuchungen im Projekt InQTheL wurden Kitas ausgewählt, die sich als besonders weit fortgeschritten in der Umsetzung von Inklusion erwiesen. In diesen Kitas wurden auch Expert*inneninterviews mit Leitungspersonen geführt. Diese wurden anschließend transkribiert und inhaltsanalytisch aufbereitet. Im Material sind thematische Auszüge aus diesen Interviews enthalten.

Beschreibung

Die folgenden Beschreibungen beziehen sich auf die Zitate zur Elternarbeit, die im dazugehörigen Material zu finden sind.

In den Interviews wird zunächst auf die *Notwendigkeit der Elternarbeit* verwiesen. Die Elternarbeit ist ein wichtiger Schwerpunkt der pädagogischen Arbeit der pädagogischen Fachkräfte in der Kita, denn so wird eine ganzheitlich orientierte Unterstützung des Entwicklungsprozesses der Kinder ermöglicht (Zitat 1). Dabei sind einige Kitas bemüht, die Elternarbeit familienentlastend zu gestalten (Zitat 2), wobei sie auch weit über die Arbeit in die Kitas hinausgeht, bspw. in Form von Begleitung zu Ämtern oder Gesprächen im Elternhaus (Zitat 3). Die Kita zeigt sich hier als vielfältiges Unterstützungsnetzwerk, das im Austausch mit Ämtern und sozialpädagogischen Familienhelfer*innen zu einer Entlastung der Eltern beiträgt. Sie leistet somit wichtige sozial- und frühpädagogische Arbeit und hat eine bedeutsame Netzwerkfunktion. Andererseits unterstützen einige Eltern auch die Arbeit der Kita (Zitat 4).

Weiterhin wird die *Kommunikation mit den Eltern* thematisiert. Ein wichtiges Instrument stellen dabei die Entwicklungsgespräche dar, da diese die Möglichkeit bieten, sich über die Ressourcen der Kinder auszutauschen (Zitat 5). Zudem können hier die individuellen Förderoptionen besprochen werden, denn für die Kinder mit Förderbedarf wird ein Förderplan erstellt, der halbjährlich gemeinsam mit den Eltern zu prüfen ist. Wie oft und in welchem Rahmen das Entwicklungsgespräch durchgeführt wird, ist individuell und je nach Kita verschieden (Zitat 6).

Dennoch kann die Kommunikation zwischen Fachkräften und Eltern eine Herausforderung darstellen. Hierzu gehören unter anderem die Art und Weise der Kommunikation, welche auch als ein generelles Gesellschaftsproblem dargestellt wird. Die Kommunikation mit den Eltern wird so wahrgenommen, dass Eltern teils nicht kritikfähig sind und nicht sachlich und wertschätzend sprechen (Zitat 7). Außerdem stellt das fehlende Vertrauen seitens der Eltern gegenüber den Fachkräften eine Herausforderung dar. Es scheint, als ob trotz vielseitiger Änderungsprozesse und einer erhöhten Wertschätzung und Einbindung der Eltern als Erziehungsexpert*innen in die Kita ein großes Misstrauen

seitens der Eltern besteht (Zitat 8). Dabei entstehen auch Unsicherheiten seitens der Fachkräfte und das Gefühl, sich vor den Eltern über die Art und Weise ihrer Arbeit rechtfertigen zu müssen. Eine gute Kommunikation mit den Eltern ist deshalb unerlässlich, um solche Unsicherheiten abzubauen (Zitat 9). Allerdings betont eine Kita-Leitung, dass der professionelle Austausch als Herausforderung erlebt wird (Zitat 10).

Um eine gelingende Kommunikation herzustellen, kann es unterstützend sein, die Eltern immer wieder mit einzubeziehen und sie in ihren Lebenslagen wahrzunehmen. Dazu nutzen die Kitas verschiedene Instrumente wie Elternfragebögen, auf Grundlage derer den Eltern in den Elternversammlungen auch passende Themen unterbreitet werden, die auf ihre Bedarfe eingehen (Zitat 11). Dabei ist es auch wichtig, ein gutes Vertrauensverhältnis zwischen den Fachkräften und den Eltern aufzubauen (Zitat 12). Wenn man die interkulturelle Elternarbeit betrachtet, wird deutlich, dass individuelle kommunikative Zugänge für nicht deutschsprachige Eltern gefunden werden müssen. Diese können z. B. durch Sprachmittler*innen gelingen, um eine gute kommunikative Einbindung in die Elterngespräche zu gewährleisten. Durch Sprachmittler*innen und Übersetzungsdienste wird ein besserer Zugang zu Gesprächen realisiert und die Möglichkeit des kommunikativen Austausches sichergestellt (Zitate 13 & 14). Insgesamt wird die interkulturelle Arbeit, insbesondere durch fehlende Vorbereitung, als sehr herausfordernd wahrgenommen (Zitat 15). Durch die Erweiterung des Erfahrungsschatzes wird die Arbeit inzwischen jedoch als positive Bereicherung erlebt (Zitat 16). Generell wird Offenheit und Fehlertoleranz als wichtige Voraussetzung für eine gute Kommunikation mit den Eltern gesehen. So erhalten die Eltern Empfehlungen, die aus den Beobachtungen innerhalb der pädagogischen Arbeit resultieren (Zitat 17). Es zeigt sich hier eine Fehleroffenheit und gegenseitige Bezugnahme. Diese sind verbunden mit einer reflexiven und zugewandten Haltung den Eltern gegenüber. Ein weiterer Punkt, der durch die Kita-Leitungen angesprochen wurde, ist die Übereinstimmung der Eltern mit dem Konzept der Kita. Hier kann es zu Konflikten kommen (Zitat 18). Auch bezüglich der Frage der Schulvorbereitung können Konflikte mit den Eltern entstehen, wenn diese andere Erwartungen an die Kita heranziehen, als sie im Selbstverständnis der Kita formuliert sind. Teilweise wünschen sich Eltern, dass Kinder bereits in der Kita mutmaßlich in der Schule erwartete Fertigkeiten (wie Schreiben oder Stillsitzen) erwerben, worin die Kitas aber nicht ihren Auftrag sehen (Zitate 19 & 20).

In den durchgeführten Interviews wurden viele interessante Beiträge in Bezug auf *Elternangebote* eingebracht. Diese können dabei helfen, das Gemeinschaftsgefühl sowie das Vertrauensverhältnis zu stärken, das zu einem positiven Verhältnis zwischen Eltern und Fachkräften beiträgt. Hierbei ist es bei der Elternarbeit wichtig, Eltern in die Planung von Angeboten einzubeziehen, um deren Bedürfnisse zu berücksichtigen (Zitat 21). Zudem sollten Elternangebote auf Freiwilligkeit beruhen und verschiedenste Interessen ansprechen (Zitat 22). Sie können darüber hinaus gezielt genutzt werden, um ein Kennenlernen der Eltern untereinander zu fördern (Zitate 23, 24 & 25). Elternangebote reichen von aktivierenden Sportangeboten bis zu entspannenden Handarbeitsnachmittagen. Durch diese Angebote wird die Kommunikation zwischen dem pädagogischen Personal und den Eltern gestärkt (Zitat 26). Ein weiteres wichtiges Angebot, um die Eltern stärker in den Kita-Alltag einzubinden, ist die Möglichkeit zur Hospitation. Die Eltern erhalten dadurch einen Einblick in den Tagesablauf und Vertrauen in die pädagogische Arbeit der Fachkräfte (Zitat 27). Ein weiteres zentrales Instrument sind Elternnachmittage, die darauf abzielen, die Eltern in die Planungen der Kita einzubeziehen (Zitat 28). Weiter wird erörtert, warum eine Einbeziehung der Eltern in die Planung von Angeboten so wichtig ist. Nach Aussagen der Kita-Leitungen haben Eltern einige Angebote offenbar nicht wahrgenommen. Die Gründe für das Fernbleiben der Eltern wurden jedoch nicht angegeben. Eine stärkere Abstimmung mit den Eltern hätte womöglich eine stärkere Beteiligung erzeugt (Zitate 29 & 30).

Zusammenfassend lässt sich schlussfolgern, dass es wichtig ist, Eltern bei der Planung von Angeboten einzubeziehen, ihre Bedürfnisse zu berücksichtigen und auch individuelle Interessen der Eltern anzusprechen. Eltern sollten nicht ausgegrenzt werden, sondern individuell in pädagogischen Prozessen

als Begleiter*innen und Erziehungsexpert*innen wahrgenommen und als wichtige Ressource für die pädagogische Arbeit begriffen werden. So kann eine bestmögliche Entwicklungsunterstützung des Kindes erreicht werden. Elementar hierfür ist es auch, einen geeigneten Rahmen für die Elternarbeit zu finden sowie eine ressourcenorientierte Ausrichtung zu fokussieren und eine gute Zugänglichkeit zu ermöglichen.

Mögliche Einbindung des Materials in eine Lehrveranstaltung

Es empfiehlt sich, das Material als Impuls zu nutzen, um über die Gestaltung der Elternarbeit ins Gespräch zu kommen. Einerseits kann der Nutzen und die Notwendigkeit von funktionierender Elternarbeit in den Mittelpunkt gestellt werden. Andererseits kann zunächst auch eine freie Auseinandersetzung mit dem Thema Elternarbeit entlang von Reflexionsfragen angeregt werden. Zur Ergebnissicherung empfiehlt sich, die Diskussion schriftlich (bspw. mittels Moderationskarten oder Flipchart) zu dokumentieren. Anschließend können die Ergebnisse mit Zitaten aus dem dazugehörigen Material veranschaulicht werden.

Gestaltung der Elternarbeit:

- Wie kann Elternarbeit bestmöglich gestaltet werden? Wie kann Elternarbeit konzeptionell verankert werden?
- Welchen Zweck hat die Elternarbeit an sich?
- Welche Herausforderungen kann es in der Zusammenarbeit mit Eltern geben? Wie kann den angesprochenen und weiteren Herausforderungen in der Elternarbeit begegnet werden?

Die Elternarbeit ist ein wichtiger Schwerpunkt der Kita-Arbeit. Allerdings ist es wichtig, Eltern bei der Planung von Angeboten einzubeziehen, ihre Bedürfnisse zu berücksichtigen und auch individuelle Interessen der Eltern anzusprechen. So kann sie zu einem wichtigen Instrument werden, um die Beziehung und das Vertrauen zwischen Eltern und Kita zu fördern.

In den Interviews wurde auch auf Herausforderungen in der Elternarbeit verwiesen. Misstrauen, fehlende Wertschätzung und eine defizitorientierte Kommunikation seitens der Eltern wurden hier als Hindernisse benannt. Dem könnte begegnet werden, indem den Eltern eine erhöhte Wertschätzung entgegengebracht wird und die Einbindung der Eltern als Erziehungsexpert*innen, aber auch in den Kita-Alltag systematisch und konzeptionell verankert wird. Des Weiteren ist anzustreben, dass eine geeignete Ebene für den Austausch zwischen Fachkräften und Eltern gefunden wird. Vorstellbar ist, dass die pädagogische Fachkraft zur Verdeutlichung der Kommunikationsebenen das Kommunikationsquadrat nach Friedemann Schulz von Thun (2019) nutzt. Sie kann somit zu einer höheren Abstraktionsebene kommen und den Kommunikationsprozess besser reflektieren und optimieren und Herausforderungen angehen.

Inklusion:

- Welche Rolle spielt die Elternarbeit insbesondere für eine inklusive Bildung und Betreuung? Wie können Elternangebote gezielt zur Förderung von Inklusion eingesetzt werden?
- Was sind hinsichtlich einer inklusiven Bildung und Betreuung förderliche Momente bei der Elternarbeit, was kann hinderlich sein?

Elternarbeit kann die Entwicklung des Kindes unterstützen. Es ist deshalb wichtig, eine vertrauensvolle Zusammenarbeit mit den Eltern herzustellen, insbesondere wenn ein regelmäßiger Austausch über die optimale Förderung der Kinder besteht (bspw. bei Förderplangesprächen). Eltern sollten sich dabei eingebunden fühlen und in pädagogischen Prozessen als Begleiter*innen und Erziehungsexpert*innen wahrgenommen werden. Des Weiteren sollten sie als wichtige Ressource für die pädagogische Arbeit begriffen werden. Hierfür ist ein geeigneter Rahmen bezüglich der Elternarbeit zu setzen.

Gemeinsame Kochnachmittage oder Spaziergänge können niederschwellige Zugänge ermöglichen, um Eltern stärker einzubeziehen. Auch in der Elternarbeit sollte eine ressourcenorientierte Ausrichtung erfolgen, damit Eltern ihre Stärken gewinnbringend in den Kita-Alltag einbringen können. Wie die Expert*innen betonen, kann es insbesondere für die interkulturelle Arbeit bedeutsam sein, neben dem Wissen um kulturelle Unterschiede und variierende Entwicklungspfade, Unterstützung von außen hinzuzuziehen, um evtl. bestehende Sprachbarrieren überbrücken zu können.

Weiterführende Literatur

Schulz von Thun, F. (2019). *Miteinander reden 1–4: Störungen und Klärungen / Stile, Werte und Persönlichkeitsentwicklung / Das „Innere Team“ und situationsgerechte Kommunikation / Fragen und Antworten*. Rowohlt.

Borke, J. & Schwentesius, A. (Hrsg.) (2020). *Kontaktgestaltung mit Eltern in Kindertagesstätten unter Berücksichtigung vorurteilsbewusster, interkultureller und kultursensitiver Ansätze sowie unter Einbezug von Migrations- und Fluchtprozessen*. Beltz Juventa.

Handlungsfeld 3 – Elternarbeit

Ergebnisse aus Gruppendiskussionen mit Leitungen und Fachkräften

Visuelles Material	50 – Focusgroup Illustration Map – Elternarbeit
Keywords	Elternarbeit Methode Focusgroup Illustration Map

Zusammenfassung

Dieses Material enthält die Abbildung einer Focusgroup Illustration Map, die im Rahmen der Erhebungen im Projekt InQTheL bei der Durchführung von Fokusgruppen entstanden ist. Es wurden jeweils Fokusgruppen mit Leitungspersonen und mit Fachkräften aus Kitas in Sachsen-Anhalt mit dem Fokus auf Gelingensbedingungen für eine inklusive Bildung durchgeführt. Das Thema Elternarbeit wurde durch die Teilnehmenden als eine zentrale Gelingensbedingung für eine inklusive Bildung herausgestellt. Das hier präsentierte Material enthält die gebündelten Ergebnisse zum Thema.

Hintergrund

Im zweiten Quartal 2019 wurden im Rahmen des Projekts InQTheL sechs Fokusgruppen durchgeführt, davon drei mit Fachkräften und drei mit Leitungspersonen aus 21 Kindertagesstätten. Ausgewählt wurden Einrichtungen, die sich im Rahmen der Bestandsaufnahme aller Kitas in Sachsen-Anhalt als besonders weit fortgeschritten bei der Umsetzung von Inklusion erwiesen. Dabei bestand das Ziel darin, Gelingensbedingungen für eine gute inklusive Praxis zu ermitteln. Die Ergebnissicherung erfolgte mit der Methode Focusgroup Illustration Map (Pelz et al., 2004).

Beschreibung

Durch die Teilnehmenden wurden die folgenden Themenschwerpunkte bezüglich der Elternarbeit diskutiert. Diese können in der dazugehörigen Focusgroup Illustration Map nachvollzogen werden, die online abrufbar ist. In dieser sind auch konkrete Beispiele zu einzelnen Punkten dargestellt sind. Grundsätzlich ist es wichtig, einen Rahmen für die Elternarbeit zu schaffen und diese auch konzeptionell stärker in Überlegungen einzubeziehen.

Kommunikation mit Eltern

Die Kommunikation mit den Eltern ist ein wichtiger Bestandteil gelungener Elternarbeit. Dafür benötigen die Fachkräfte neben kommunikativen Kompetenzen, wie zur Gesprächsführung in schwierigen Situationen, eine grundsätzlich annehmende Haltung gegenüber den Eltern, damit eine Begegnung auf Augenhöhe gelingen kann. Die Eltern sind Expert*innen für ihre Kinder und sollten deshalb in allen Belangen ernstgenommen werden. Die Beziehungsarbeit mit den Eltern ist wichtig, um gegenseitiges Vertrauen aufzubauen, was den Kitas u. a. durch Bezugsmitarbeitende gelingt. Dennoch ist auch eine professionelle Distanz der Fachkräfte nach Angabe der Diskussionsteilnehmende wichtig. Das wurde insbesondere bei der Frage diskutiert, wo Entwicklungsgespräche stattfinden, da manche Einrichtungen den Eltern die Wahl geben, ob diese zu Hause oder in der Kita stattfinden. Die Fachkräfte können im häuslichen Umfeld ein umfassenderes Bild von dem Kind erhalten, allerdings wird das auch wegen des Nähe-Distanz-Verhältnisses kritisch diskutiert.

Einbezug der Eltern

Die teilnehmenden Kitas versuchen, die Eltern auf vielfältige Weise in ihre Arbeit einzubeziehen. Neben dem Elternkuratorium und der Möglichkeit zur Hospitation werden Eltern auch bei alltäglichen Angeboten hinzugezogen. Auch von Eltern organisierte Elterntreffen und regelmäßige Foto- und Videodokumentationen der Kinder sind Möglichkeiten, die Eltern stärker einzubeziehen.

Angebote für Eltern

Bei der Frage nach Angeboten für Eltern setzen die Kitas auf niederschwellige Angebote wie gemeinsame Arbeitseinsätze und Eltern-Kind-Angebote, um möglichst viele Eltern zu erreichen. Weiterhin nehmen die Fachkräfte zunehmend mehr beratende Funktionen ein, unterstützen bei Antragsstellungen und begleiten zu Gesprächen oder zu Ämtern. Insbesondere diese Tätigkeiten gehören nicht mehr in den Aufgabenbereich der Kita und die Leitungen äußern, dass sie ihre Mitarbeitenden auch vor Überlastung schützen müssen.

Schwierigkeiten in der Elternarbeit

Zuletzt äußern sich die Teilnehmenden zu Schwierigkeiten in der Elternarbeit. So fehlt den Fachkräften häufig die Zeit für Familienarbeit, insbesondere vor dem Hintergrund, dass der Stellenwert der Elternarbeit gestiegen ist. Kinder und ihre Familien bringen ganz unterschiedliche Erwartungen und Voraussetzungen mit in die Kita, die von sehr hohen Ansprüchen an die Kita bis hin zu Unterforderung und teilweise auch Vernachlässigung der Kinder reichen. Die Fachkräfte benötigen Zeit, um auf die unterschiedlichen Bedarfslagen adäquat reagieren zu können. Zusätzlich gibt es auch Konflikte mit Eltern, bspw. im Zusammenhang mit fehlendem Vertrauen der Eltern, Diskussionen über konzeptuelle Fragen sowie fehlender Kommunikation bei Unzufriedenheit oder auch Ängsten seitens der Eltern. Auch die soziale Einbindung von Kindern über die Kita hinaus wurde besprochen. Hierbei wird angemerkt, dass es insbesondere zwischen Eltern von Kindern mit Behinderung und Eltern von Kindern ohne Behinderung oft noch Berührungsängste gibt, welche von beiden Seiten ausgehen. Eltern von Kindern mit Behinderung haben teilweise eine sehr beschützende Haltung, was die Aufnahme von Kontakten erschwert, während Eltern von Kindern ohne Behinderung teilweise Ängste und Unsicherheiten bezüglich des Kontakts haben. Insgesamt entsteht bei den Diskussions teilnehmenden der Eindruck, dass Eltern Kontakte außerhalb der Kita nicht wünschen würden. Im Rahmen der Erhebungen konnten Eltern diesbezüglich allerdings nicht befragt werden, wodurch ihre Motive unklar bleiben.

Mögliche Einbindung des Materials in eine Lehrveranstaltung

Es bietet sich an, je nach Vorwissen und Erfahrung der Studierenden, entweder allgemein über die Elternarbeit im Kontext einer inklusiven Frühpädagogik zu sprechen oder konkrete Themenfelder herauszugreifen. Die dargestellte Map soll den Lehrenden zur Orientierung dienen, um Aspekte zu identifizieren, die hinsichtlich der Elternarbeit diskutiert werden können. Um eine eigene Auseinandersetzung der Studierenden mit dem Thema zu fördern, kann es sinnvoll sein, die im Material enthaltene Map selbst nicht als Lehrmaterial zu nutzen. Allerdings kann die Methode der Focusgroup Illustration Map sinnvoll sein, um die Diskussionsergebnisse einer Studierendengruppe systematisch festzuhalten. Dies kann durch die Lehrenden selbst oder auch im Rahmen der Methodenausbildung durch Studierende in Kleingruppen erfolgen. Das Erlernen einer solchen Methode zur systematischen Aufbereitung kann in der späteren Berufspraxis im Rahmen von Teamprozessen nützlich sein. So können sich die Studierenden mit Rückgriff auf eigene Erfahrungen ihr Wissen systematisch aufbereiten, um es für die Praxis nutzbar zu machen. Nach Bedarf kann im Anschluss die im Material enthaltene Map hinzugezogen werden, um sie mit der selbst erarbeiteten Map zu vergleichen.

Für eine Diskussion können die folgenden Reflexionsfragen genutzt werden:

- Welchen Zweck hat die Elternarbeit? Wie kann Elternarbeit bestmöglich gestaltet werden? Wie kann Elternarbeit konzeptionell verankert werden?
- Wie kann die Kommunikation mit den Eltern gelingen? Worauf muss bei der Kommunikation mit Eltern geachtet werden?
- Wie kann die Einbindung der Eltern in den Kita-Alltag erfolgen? Welche Angebote sind im Rahmen der Elternarbeit denkbar und sinnvoll?
- Welche Schwierigkeiten kann es in der Zusammenarbeit mit Eltern geben? Wie kann diesen begegnet werden?
- Welche Rolle spielt die Elternarbeit insbesondere für eine inklusive Bildung und Betreuung? Wie können Elternangebote gezielt zur Förderung von Inklusion eingesetzt werden?
- Wie können Kontakte zwischen den Familien auch außerhalb der Kita gefördert werden?
- Was sind hinsichtlich einer inklusiven Bildung und Betreuung förderliche Momente bei der Elternarbeit, was kann hinderlich sein?

Eine zentrale Gelingensbedingung für die Umsetzung einer inklusiven frühpädagogischen Bildung ist die Zusammenarbeit mit den Eltern. Hierzu ist es wichtig, Eltern einzubeziehen und deren Bedürfnisse zu berücksichtigen. Gemeinsame Spielnachmittage oder Arbeitseinsätze können niederschwellige Zugänge sein, um Kontakt zu Eltern aufzubauen und zu pflegen. So kann die Elternarbeit zu einem wichtigen Instrument werden, um die Beziehung und das Vertrauen zwischen Eltern und Kita zu fördern. In der inklusiven Arbeit ist eine gute Zusammenarbeit besonders bedeutsam. Dazu sollten Eltern in pädagogischen Prozessen als Begleiter*innen und Erziehungsexpert*innen wahrgenommen werden. Des Weiteren sollten sie als wichtige Ressource für die pädagogische Arbeit begriffen werden. Zudem sollten Wege gefunden werden, um die soziale Einbindung und Kontakte der Kinder über die Kita hinaus zu unterstützen und zwischen Eltern zu vermitteln, um Barrieren und Hindernisse abzubauen und den Kindern den Aufbau und die Pflege von Freund*innenschaften zu ermöglichen.

In den Diskussionen wurde auch auf Schwierigkeiten in der Elternarbeit verwiesen. Misstrauen, fehlende Wertschätzung und Kommunikationsbarrieren seitens der Eltern zeigten sich nach Angaben der Fachkräfte als Hindernisse. Dem könnte begegnet werden, indem den Eltern eine erhöhte Wertschätzung entgegengebracht wird und die Einbindung der Eltern als Erziehungsexpert*innen, aber auch in den Kitaalltag systematisch und konzeptionell verankert wird. Hierzu muss eine geeignete Ebene für den Austausch zwischen Fachkräften und Eltern gefunden werden.

Weiterführende Literatur

Pelz, C., Schmitt, A. & Meis, M. (2004). Knowledge Mapping als Methode zur Auswertung und Ergebnispräsentation von Fokusgruppen in der Markt- und Evaluationsforschung. Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research, 5(2), Art. 35. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0402351>

Handlungsfeld 3 – Elternarbeit

Gestaltung der Elternarbeit

(Audio-)Visuelles Material	51 – Video: Gestaltung der Elternarbeit
Keywords	Elternarbeit Einbezug der Eltern Mitarbeit durch Eltern

Zusammenfassung

Das Material umfasst Teile aus zwei Interviews. In diesen Interviews wurde unter anderem dargestellt, wie die jeweilige Kita mit den Eltern zusammenarbeitet und zudem, wie Eltern in die Arbeit der Kita einbezogen werden und so Möglichkeiten zur Mitgestaltung erhalten. Eine Kita-Leitung berichtet von der Zusammenarbeit mit Eltern bezüglich der Gestaltung des Außengeländes und eine pädagogische Fachkraft, welche tiergestützte Pädagogik durchführt, legt dar, wie sie bei der Einführung des Angebots die Eltern einbezogen hat.

Hintergrund

Im Rahmen der Untersuchungen im Projekt InQTheL wurden Kitas ausgewählt, die sich als besonderes weit fortgeschritten in der Umsetzung von Inklusion erwiesen. In diesen Kitas wurden auch Expert*inneninterviews mit Leitungspersonen und Fachkräften geführt. Das Material umfasst thematische Auszüge aus diesen Interviews.

Beschreibung

Außengelände

In dem Interview mit der Kita-Leitung wurde unter anderem die Gestaltung des Außengeländes thematisiert, welche durch die Eltern durchgeführt wurde. In der Kita finden regulär zweimal im Jahr Arbeitseinsätze mit den Eltern statt. Bei diesen Arbeitseinsätzen wird unter anderem auch der Garten der Kita gestaltet. In den vergangenen Jahren wurde so das Außengelände der Kita umgestaltet und die Eltern konnten sich mit ihren Ideen und Wünschen einbringen. So wurde im Garten unter anderem ein Hügel angelegt. Im Sommer kann man hier eine Pumpe anschließen, wodurch Wasser den Hügel hinunter in ein Becken fließt, wo die Kinder dann spielen können. Weiter wurden durch die Eltern ein Barfußpfad, ein Fischteich und ein Bauwagen gestaltet. Zudem haben einige Eltern eine Outdoor-Kinderküche gebaut und der Kita geschenkt. Auch haben die Tiere der Kita hier ihre Außenhege, wo sie sich im Sommer befinden, und eine Kindergruppe baut Tomatenpflanzen an. Weiter befindet sich auf dem Gelände eine Werkstatt. Durch den Einsatz der Eltern ist so ein Außengelände entstanden, auf dem die Kinder sich frei entfalten und verschiedene Angebote wahrnehmen können.

Tiergestützte Pädagogik

Das Interview mit der pädagogischen Fachkraft handelt von dem Angebot zur tiergestützten Pädagogik. Sie beschreibt zum einen das durchgeführte Angebot (→ siehe hierzu Handlungsfeld 2.1 – *Tiergestützte Pädagogik mit Hund*, S. 88), zum anderen klärt sie Fragen der Finanzierung und zur Einführung des Angebots.

Das Angebot zur tiergestützten Pädagogik ist entstanden, als eine Kitagruppe die Fachkraft privat mit ihrem Hund getroffen hat und die Kinder sehr positiv auf den Hund reagiert haben. Gemeinsam mit der Leitung ist dann die Idee entstanden, den Hund mit in den Kita-Alltag zu integrieren. Dazu wurde zunächst das gesamte Team der Kita befragt und nach dessen Einverständnis eine Elternversammlung einberufen. Erst nach Zustimmung aller Akteure wurde die Ausbildung mit dem Hund begonnen. Bevor das Angebot in der Kita eingeführt wurde, hat die Fachkraft mit den Kindern die Regeln im Umgang mit Hunden besprochen und eingeübt. Dazu hat sie unter anderem Hilfsmittel, wie einen Hund aus Holz oder aus Plüsch, benutzt. Sie ist von Gruppe zu Gruppe gegangen und hat sichergestellt, dass alle Kinder mit den Regeln vertraut sind, bevor sie den Hund mit in die Kita genommen hat. Schon während der Ausbildung des Hundes hat die Fachkraft ihn mehrmals in die Kita mitgenommen, damit der Hund sich an die Umgebung und die Geräusche in einer Kita gewöhnen kann und auch die Kinder sich an die Anwesenheit des Hundes gewöhnen.

Sowohl die Ausbildung des Hundes als auch das Übungsmaterial für die Angebote mit Hund sind mit Kosten für die Fachkraft verbunden. Um diese Kosten zu decken, wurde ein Spendenkonto eingerichtet, das die Durchführung aller tiergestützten Angebote in der Kita finanzieren soll. Auch hier spielte die Elternarbeit eine tragende Rolle. Zum einen werden Kuchenbasare durchgeführt, um Spenden zu sammeln, zum anderen erzählen die Eltern von den Angeboten der Kita, wodurch ebenfalls Spenden eingehen, oder Eltern spenden selbst für das Angebot. Spenden der Eltern werden auch in Form von Futter getätigt. Des Weiteren hat ein Vater den Holzhund gebaut, den die Fachkraft als Anschauungsmaterial benutzt.

Auch bei der Durchführung des Angebots ist die Elternarbeit wichtig. Eltern sind teilweise ängstlich und wollen nicht, dass ihr Kind an dem Angebot teilnimmt. In einem Fall wollte aber das Kind sehr gern am Angebot teilnehmen. Hier hat die Fachkraft das Gespräch mit den Eltern gesucht, um doch eine Beteiligung des Kindes zu bewirken. Auch während der Teilnahme des Kindes wurde das Gespräch zu den eher ängstlichen Eltern gesucht, um immer wieder in Rückmeldung mit ihnen zu stehen, ihre Ängste und Befürchtungen ernst zu nehmen und darüber im Austausch zu sein. Insgesamt erhält die Fachkraft von den Eltern bisher nur positive Resonanzen und sie sehen auch die Vorteile für die Kinder. Allerdings ist die Fachkraft auch stark um Transparenz und Austausch mit den Eltern bemüht. Dazu macht sie unter anderem auch Videos und zeigt sie den Eltern, damit diese einen Eindruck von der Arbeit bekommen. Zudem lädt die Fachkraft die Eltern dazu ein, selbst an einer Stunde tiergestützter Pädagogik teilzunehmen, um erleben zu können, was da genau passiert. Dadurch konnte sie die Eltern mit ins Boot holen und deren Unterstützung erwirken. Besonders für Eltern von Kindern mit Kostenanerkennung sind diese Zeiten eine Gelegenheit, um in einem geschützten Rahmen Kontakte zu knüpfen, da sie außerhalb der Kita in ihrer Freizeit oft auch negative Erfahrungen sammeln. So stellt dieses Angebot auch eine gute Gelegenheit für gemeinsame positive Erlebnisse mit dem Kind dar. Zudem stellt die Fachkraft bei diesen Kontakten fest, dass die Hunde auch als „Eisbrecher“ dienen, da distanzierte Eltern durch die Hunde leichter mit der Fachkraft ins Gespräch kommen. Die Hunde tragen somit auch dazu bei, die Beziehungsarbeit zu Eltern positiver zu gestalten.

Mögliche Einbindung der Interviews in eine Lehrveranstaltung

Es empfiehlt sich, das Material als Impuls zu nutzen, um über die Gestaltung der Elternarbeit ins Gespräch zu kommen. Insbesondere kann der Nutzen und die Notwendigkeit von funktionierender Elternarbeit in den Mittelpunkt gestellt werden.

Gestaltung der Elternarbeit:

- Wie kann Elternarbeit bestmöglich gestaltet werden? Wie kann Elternarbeit konzeptionell verankert werden?
- Welchen Zweck hat die Elternarbeit in den angesprochenen Beispielen oder darüber hinaus?
- Wie gelingt die Einbindung der Eltern in dieser Kita?

Die Elternarbeit ist ein wichtiger Schwerpunkt der Kita-Arbeit. Allerdings ist es wichtig, Eltern bei der Planung und Gestaltung von Angeboten einzubeziehen, deren Bedürfnisse zu berücksichtigen und auch individuelle Interessen der Eltern anzusprechen. So kann sie zu einem wichtigen Instrument werden, um die Beziehung und das Vertrauen zwischen Eltern und Kita zu fördern. In dem Beispiel tiergestützte Pädagogik wird das besonders deutlich. Eltern könnten bezüglich der Arbeit mit Tieren Ängste haben und dann den Kindern die Teilnahme am Angebot verwehren. Durch die Art und Weise, wie die Fachkraft das Angebot in die Kita eingeführt hat, ist sie diesen Befürchtungen von vornherein begegnet. Sie hat die Eltern selbst am Angebot teilnehmen lassen und geht sehr transparent mit ihrer Arbeit um, indem sie den Eltern auch Videos aufzeichnet.

Auch bei dem anderen Beispiel zeigen sich positive Effekte, die durch die Einbindung der Eltern entstehen. Dadurch, dass die Gestaltung des Außengeländes durch die Eltern durchgeführt wird, haben sie die Möglichkeit, auf den Kita-Alltag und die Angebote für ihre Kinder Einfluss zu nehmen. Zudem können sie hier kreativ werden und eigene Ideen einbringen. Solche Arbeitseinsätze dienen auch der Kontaktherstellung zwischen den Eltern und können die Einbindung der Kinder außerhalb der Kita fördern. Außerdem sind sie eine gute Gelegenheit für Fachkräfte, um mit den Eltern informell ins Gespräch zu kommen.

Inklusion:

- Welche Rolle spielt die Elternarbeit insbesondere für den inklusiven Bereich? Wie können Elternangebote gezielt zur Förderung einer inklusiven Bildung und Betreuung eingesetzt werden?
- Was sind hinsichtlich einer inklusiven Bildung und Betreuung förderliche Momente bei der Elternarbeit, was kann hinderlich sein?
- Welche weiteren Angebote bezüglich der Elternarbeit können eine inklusive Bildung und Betreuung unterstützen?

Elternarbeit kann die Entwicklung des Kindes unterstützen. Deshalb ist es wichtig, eine vertrauensvolle Zusammenarbeit mit den Eltern herzustellen. Dazu sollten sich die Eltern eingebunden fühlen. In beiden Beispielen spielt der Einbezug der Eltern eine wichtige Rolle und trägt zur Förderung von Inklusion bei. Bei gemeinsamen Arbeitseinsätzen wird die Kontaktherstellung zwischen den Eltern und den Fachkräften, aber auch der Eltern untereinander unterstützt. Durch die tiergestützte Pädagogik soll insbesondere die Entwicklung der Kinder unterstützt werden. Zum einen ist es wichtig, mögliche Ängste der Eltern ernst zu nehmen und ihnen das Angebot näherzubringen, damit das Kind die Möglichkeit bekommt, daran teilzunehmen und für sich positive Entwicklungsschritte durch das Angebot vollziehen zu können. Zum anderen trägt die enge Elternarbeit hier auch zur Vernetzung im Sozialraum der Kita bei. Um das Angebot der Kita zu finanzieren, wurden unter anderem Kuchenbasare durchgeführt und Eltern berichten außerhalb der Kita von dem Angebot.

Szenenübersicht

Innerhalb des Videos wurden thematisch einige Kapitelmarken gesetzt, die entsprechend einzeln angewählt werden können:

- | | | |
|----|---|-------|
| 1. | Vorstellung Außengelände | 00:00 |
| 2. | Elternarbeit zur tiergestützten Pädagogik | 01:37 |

Handlungsfeld 3 – Elternarbeit

Gondelfahrt und Gartenarbeit

(Audio-)Visuelles Material	52 – Video: Gondelfahrt und Gartenarbeit
Keywords	Elternarbeit Einbezug der Eltern Mitarbeit durch Eltern
Eckdaten	Ländliche Einrichtung Hortkinder Eltern

Zusammenfassung

Das Material umfasst Teile aus einem Interview mit einer pädagogischen Fachkraft, welche mit Videosequenzen unterlegt sind, die die Zusammenarbeit mit den Eltern der Kita exemplarisch darstellen. Zuerst wird eine Gondelfahrt gezeigt. Die zweite Situation zeigt einen Arbeitseinsatz der Eltern in der Kita. Das Interview stellt dar, wie die Kita mit den Eltern zusammenarbeitet und zudem, wie Eltern in die Arbeit der Kita einbezogen werden und so Möglichkeiten zur Mitgestaltung erhalten.

Hintergrund

Bei der hier dargestellten Kita handelt es sich um eine Einrichtung im ländlichen Raum in unmittelbarer Nähe einer touristischen Attraktion. In der Umgebung kennen sich die Menschen untereinander gut, weshalb die Kita in ihrem Umfeld gut vernetzt ist. Unter anderem wird das durch die Eltern der Kita gestärkt, die alle auch im Umfeld, vor allem im touristischen Bereich, tätig sind. Hierdurch ist im Laufe der Zeit eine enge Zusammenarbeit mit den Eltern entstanden.

Beschreibung

Gondelfahrt

Zwei Fachkräfte der Kita haben die Kinder, die den Hort der Kita besuchen, aus der Schule abgeholt (→ siehe hierzu Handlungsfeld 5 – *Kooperation mit Schulen*, S. 335). Es ist der letzte Schultag vor den Sommerferien, weshalb sich die Fachkräfte etwas Besonderes für die Kinder überlegt haben. So gehen sie gemeinsam nach der Schule in den Park zum Spielen und anschließend unternehmen sie eine Gondelfahrt. Zwei Väter der Hortkinder arbeiten als Gondoliere in dem Park und haben angeboten, die Gruppe zu begleiten. Die Gruppe teilt sich auf zwei Gondeln auf. Während der Fahrt entdecken die Kinder ihre Umgebung und stellen Fragen. Ein Vater teilt sein Wissen mit den Kindern, erzählt Besonderheiten zum Park und zu einzelnen Gebäuden und bringt sich somit in die pädagogische Arbeit der Kita mit ein.

Arbeitseinsatz Garten

Der Arbeitseinsatz im Garten wurde, wie im Interview beschrieben, nicht langfristig geplant. Auf kurzem Weg wurden die Eltern informiert und gefragt, ob sie kurzfristig bei einem Garteneinsatz helfen können. Aufgrund der sonst so engen Zusammenarbeit mit den Eltern werden auch solche kurzfristigen Anfragen der Kita an die Eltern sehr zahlreich wahrgenommen. In der Videosequenz

sieht man, wie Eltern an verschiedenen Stellen im Garten arbeiten, am vorderen Außenbereich der Kita um den Eingang herum, an den Bäumen und am Beet.

Mögliche Einbindung des Materials in eine Lehrveranstaltung

Es empfiehlt sich, das Material als Impuls zu nutzen, um über die Gestaltung der Elternarbeit sowie den Nutzen und die Notwendigkeit von funktionierender Elternarbeit ins Gespräch zu kommen. Zudem kann die konzeptionelle Einbindung der Elternarbeit in den Mittelpunkt gestellt werden. Dazu können die folgenden Reflexionsfragen genutzt werden.

Einbindung der Eltern:

- Wie gelingt die Einbindung der Eltern in dieser Kita?
- Wie werden Eltern gezielt in die pädagogische Arbeit eingebunden?

In dieser Kita hat die Elternarbeit einen besonderen Stellenwert und ist auch fester Bestandteil des Konzepts. Da sich Fachkräfte und Eltern kennen, haben die Eltern und Kinder auch ein starkes Zugehörigkeitsgefühl zur Kita entwickelt. Das unterstützt die Einbindung der Eltern in hohem Maße. Bezeichnend ist, dass die Eltern nicht nur für Feste und Arbeitseinsätze in die Kita eingeladen werden, wie es auch in anderen Kitas gängige Praxis ist, sondern, dass auch die Kita die Eltern vor Ort bei ihrer täglichen Arbeit besucht. Dadurch entsteht etwas Besonderes – die Eltern werden aktiver Teil der pädagogischen Arbeit, indem sie den Kindern ihren Beruf oder ihre Expertise näherbringen. Exemplarisch wird das in der Situation Gondelfahrt sichtbar, aber auch im Interview wird der Besuch der Eltern bei ihrer Arbeitsstelle beschrieben.

Gestaltung der Elternarbeit:

- Wie kann Elternarbeit bestmöglich gestaltet werden? Wie kann Elternarbeit konzeptionell verankert werden?
- Welchen Zweck hat die Elternarbeit an sich?
- Was können mögliche Herausforderungen in der Elternarbeit sein und wie kann ihnen begegnet werden?

Die Elternarbeit ist ein wichtiger Schwerpunkt der Kita-Arbeit und ein wichtiges Instrument, um die Beziehung und das Vertrauen zwischen Eltern und Kita zu fördern. In dieser Kita gehen Elternarbeit und Vernetzung im Sozialraum Hand in Hand. Die ländlich geprägte Umgebung führt dazu, dass die Fachkräfte der Kita und die Eltern sich kennen, was das Zugehörigkeitsgefühl zur Kita stärkt und wodurch die Elternarbeit in dieser Kita besonders gut gelingt. Die Kita wird so zu einer Art Treffpunkt für Familien. Gleichzeitig wird durch die Eltern auch die Vernetzung im Sozialraum unterstützt. In dieser Kita ist die Elternarbeit wichtiger Bestandteil des Konzepts (die Kita arbeitet nach dem Klax-Konzept (→ siehe hierzu Handlungsfeld 4.2 – *Klax-Pädagogik*, S. 258). Im Konzept ist sowohl der Ablauf von Elterngesprächen als auch die Einbindung der Eltern in den Kita-Alltag geregelt, was sicherstellt, dass die Elternarbeit auch gelingt. Die Kita ist im täglichen engen Austausch mit den Eltern, sodass die Erziehungspartnerschaften und auch die Zusammenarbeit mit den Eltern sehr intensiv sind.

Inklusion:

- Welche Rolle spielt die Elternarbeit insbesondere für eine inklusive Bildung und Betreuung? Wie können Elternangebote gezielt zur Förderung von Inklusion eingesetzt werden?
- Was sind hinsichtlich einer inklusiven Bildung und Betreuung förderliche Momente bei der Elternarbeit, was kann hinderlich sein?

Elternarbeit kann die Entwicklung des Kindes unterstützen. Deshalb ist es wichtig, eine vertrauensvolle Zusammenarbeit mit den Eltern herzustellen. In diesem Beispiel werden die Eltern als wichtige Ressource für die pädagogische Arbeit begriffen. Indem es Projekte gibt, in dessen Kontext die Kinder Eltern bei der Arbeit besuchen, werden neue Bildungsräume für die Kinder eröffnet. Gleichzeitig können die Eltern sich als wertvolle Bildungspartner*innen erleben. Zudem wirkt sich diese Art der Zusammenarbeit erheblich auf die Einbindung in den Sozialraum aus. Die Kinder können sich so stärker mit ihrer Umgebung identifizieren und Eltern und Kinder lernen sich untereinander kennen. Aus dieser Elternarbeit sind zudem Projekte entstanden, die auch von Kindern außerhalb der Kita genutzt werden können, sodass die Kita durch diese Zusammenarbeit auch das Umfeld mitgestaltet. Auch innerhalb der Kita kann sich eine so enge Zusammenarbeit positiv auswirken und bspw. die soziale Einbindung der Kinder mit Behinderung unterstützen, da Eltern sich bei gemeinsamen Aktivitäten kennenlernen und Freundschaften entstehen können, die über die Kita hinaus gehen.

Szenenübersicht

Innerhalb des Videos wurden thematisch einige Kapitelmarken gesetzt, die entsprechend einzeln angewählt werden können:

1.	Gondelfahrt	00:00
2.	Erkundung der Region	01:35
3.	Gartenarbeit mit den Eltern	05:52
4.	Projekt Kinder-Garten	08:14

Handlungsfeld 3 – Elternarbeit

Spielvormittag

(Audio-)Visuelles Material	53 – Video: Spielvormittag
Keywords	Elternarbeit Einbezug der Eltern Mitarbeit durch Eltern
Eckdaten	Städtische Einrichtung Sozialer Brennpunkt Zwei Elternteile Zwei Fachkräfte

Zusammenfassung

Das Material umfasst Ausschnitte von Interviews, die mit Fachkräften und Eltern im Verlauf eines Spielvormittags geführt wurden. Begleitet werden diese Interviews von Videoausschnitten des Spiel-nachmittags. Inhaltlich beziehen sich die Interviewausschnitte auf die Bedeutung dieses Angebots sowie die Elternarbeit der Kita im Allgemeinen.

Hintergrund

Die Kita in diesem Beispiel legt sehr viel Wert auf eine gelingende Elternarbeit. Die Vision ist es, sich zum Familienzentrum weiterzuentwickeln. Die Kita befindet sich in einem sozialen Brennpunkt, in dem die Menschen mit verschiedenen Problemlagen konfrontiert sind. Niederschwellige Angebote für Eltern ermöglichen es, tragfähige Erziehungspartner*innenschaften aufzubauen, weshalb die Kita mehrere Angebote für Eltern in der Kita geschaffen hat. Nachfolgend wird ein Spielvormittag dargestellt, zu dem die Eltern in die Kita eingeladen werden. Ein ähnliches Angebot findet auch an Nachmittagen statt, damit alle Eltern die Möglichkeit bekommen, daran teilzunehmen.

Beschreibung

Die Interviews finden im Rahmen eines Spielvormittags in der Kita statt. Die Spielvormittage oder auch -nachmittage mit den Eltern finden einmal jährlich statt und bieten den Eltern die Möglichkeit, einen Einblick in den Kita-Alltag der Kinder zu erlangen und in den Austausch mit den pädagogischen Fachkräften zu kommen. Darüber hinaus können auch Geschwisterkinder an diesen Vor- oder Nachmittagen teilnehmen. Während dieser Spielangebote liegt der Fokus auf der Interaktion zwischen Eltern und Kindern. Hierbei interagieren die Eltern und Geschwisterkinder nicht nur innerhalb der Familie, sondern ebenso mit den anderen Kindern und animieren diese zum Mitspielen. Des Weiteren können Spiele und Aktivitäten von Zuhause mitgebracht werden, um so eventuell neue Impulse für die Kinder zu setzen. Solche Aktivitäten und Angebote bieten einen Rahmen für die Eltern, um andere Elternteile kennenzulernen und Freundschaften zu schließen oder auch, um die Freund*innen ihrer Kinder kennenzulernen. In dem gemeinsamen Spiel sind alle willkommen und alle Beteiligten werden so angenommen, wie sie sind. Außerdem sollen alle Beteiligten das machen dürfen, was ihren Fähigkeiten entspricht. Auch die Integration aller Nationalitäten und Kulturen spielt eine große Rolle. So werden bspw. Wörter aus der Muttersprache der einzelnen Kinder integriert.

Die Fachkräfte berichten, dass sie beim ersten Elternabend im Jahr den Jahresplan für die Elternarbeit zusammen mit den Eltern erarbeiten. Hierfür können die Eltern Vorschläge unterbreiten und sich für Aktivitäten melden, bei denen sie gerne mitwirken würden, wie bei dem Spielvormittag oder -nachmittag oder auch dem Elternfrühstück. Durch solche Angebote können die Elternteile ihre Kinder in einem anderen Umfeld erleben, die Arbeit der Fachkräfte kennenlernen und von anderen Elternteilen und Kindern lernen. Bei der Planung werden die Stärken und Interessen der Eltern beachtet und einbezogen, um eine gute Basis für die Zusammenarbeit zu schaffen. Des Weiteren wird die Wichtigkeit von Kommunikation, Teamarbeit, Erfahrung und Reflexion erwähnt, die ebenfalls eine Grundlage für gute Elternarbeit bilden. Darüber hinaus erwähnen die Fachkräfte, dass sie unter anderem Familien bei Ämtergängen begleiten, wodurch die Möglichkeit entsteht, ungezwungener Gespräche mit den Elternteilen in einer anderen Umgebung zu führen und so nochmals mehr Vertrauen zu schaffen.

Mögliche Einbindung des Materials in eine Lehrveranstaltung

Es empfiehlt sich, das Material als Impuls zu nutzen, um über die Gestaltung der Elternarbeit ins Gespräch zu kommen. Insbesondere kann der Nutzen und die Notwendigkeit von funktionierender Elternarbeit in den Mittelpunkt gestellt werden. Zusätzlich können die Hintergrundinformationen zur Sequenz und allgemeine Fragen zur Situationsbeschreibung und -reflexion eingebunden werden.

Gestaltung der Elternarbeit:

- Wie kann Elternarbeit bestmöglich gestaltet werden? Wie kann die konzeptionelle Einbindung der Eltern bewertet werden?
- Welche Vorteile bietet die Elternarbeit?
- Welche Voraussetzungen müssen für eine funktionierende Elternarbeit erfüllt sein?
- Welchen Zweck hat die Elternarbeit an sich?

Innerhalb der Arbeit einer pädagogischen Fachkraft nimmt die Elternarbeit einen besonderen Stellenwert ein. Werden zusätzlich zu Elterngesprächen auch Angebote für Eltern geschaffen, ist es wichtig, Eltern bei der Planung und Gestaltung dieser Angebote einzubeziehen, um deren Bedürfnisse zu berücksichtigen und auch individuelle Interessen der Eltern anzusprechen. So kann sie zu einem wichtigen Instrument werden, um die Beziehung und das Vertrauen zwischen Eltern und Kita zu fördern. Eine gelungene Elternarbeit kann dazu beitragen, dass die Eltern den Alltag in der Kita und die Fachkräfte kennenlernen. Zudem können sie ein Verbundenheitsgefühl zur Kita aufbauen und fühlen sich mit ihren individuellen Ressourcen angenommen und wertgeschätzt. Außerdem können sie kreativ werden und eigene Ideen einbringen. Solche Angebote dienen der Kontaktherstellung zwischen den Eltern und können die Einbindung der Kinder außerhalb der Kita fördern und sind eine gute Gelegenheit für Fachkräfte, um mit den Eltern informell ins Gespräch zu kommen.

Inklusion:

- Was sind hinsichtlich Inklusion förderliche und hinderliche Momente bei der Elternarbeit?
- Welche Rolle spielt die Elternarbeit insbesondere für den inklusiven Bereich?
- Wie können solche und ähnliche Angebote gezielt zur Förderung von Inklusion eingesetzt werden? Wo liegen Stärken und wo Herausforderungen?

Die Elternarbeit ist wichtiger Bestandteil der pädagogischen Arbeit, um die bestmögliche Förderung der Kinder zu gewährleisten. Eine gelingende Erziehungspartner*innenschaft ist dafür grundlegend. Dafür ist es notwendig, ein Vertrauensverhältnis zwischen Fachkräften und Eltern aufzubauen und sie in die pädagogischen Prozesse als Begleiter*innen und Expert*innen ihrer Kinder einzubeziehen. Durch solche niederschweligen Angebote, wie den Spielvormittag, können Berührungspunkte

zwischen Eltern und Fachkräften abgebaut werden. Wichtig ist es, einen geeigneten Rahmen für die Elternarbeit zu finden und Eltern in ihren Interessen und Ressourcen anzusprechen, damit sie die Angebote auch wahrnehmen. Zudem werden die Eltern bei der Planung und Durchführung des Angebots einbezogen und ihre Bedürfnisse werden berücksichtigt. Dadurch wird den Eltern ein Gefühl der Anerkennung und Wertschätzung vermittelt. Das Empowerment der Eltern kann so unterstützt werden. Sie können sich in positive Beziehungen zu anderen Eltern und Kindern begeben, wodurch sie sich als wertvollen Teil einer Gemeinschaft erleben können. Zudem können Bekanntschaften entstehen, die über die Kita hinausgehen und so wird auch die soziale Einbindung der Eltern und Kinder gestärkt. Auch das Vertrauensverhältnis zwischen Eltern und Fachkräften kann in solchen Angeboten ausgebaut werden.

Die Elternarbeit kann aber auch über die Grenzen einer Kita hinausgehen, bspw. in Form von Begleitung zu Ämtern oder Gesprächen im Elternhaus. Es kann ein vielfältiges Unterstützungsnetzwerk entstehen, welches unter anderem im Austausch mit Ämtern und sozialpädagogischen Familienhelfer*innen eine Entlastung der Eltern darstellen kann. Letztendlich wird dementsprechend wichtige sozial- und frühpädagogische Arbeit mit einer bedeutsamen Netzwerkfunktion geleistet.

Szenenübersicht

Innerhalb des Videos wurden thematisch einige Kapitelmarken gesetzt, die entsprechend einzeln angewählt werden können:

1.	Interview Fachkräfte – Organisation und Ziel des Spielvormittags	00:00
2.	Interview Eltern – Ablauf des Spielvormittags	01:58
3.	Interview Fachkräfte – Eltern erleben ihre Kinder	02:40
4.	Interview Eltern – Neue Eindrücke vom eigenen Kind	04:20
5.	Interview Fachkräfte – Zusammensetzung der Teilnehmenden	04:48
6.	Interview Eltern – Spielvormittag aus Elternsicht	05:55
7.	Interview Fachkräfte – Organisation und Zusammensetzung	06:53
8.	Interview Eltern – Über Aktivitäten mit den Kindern	09:05
9.	Interview Fachkräfte – Alle sind Willkommen	10:28
10.	Atmosphäre in der Kita	12:55
11.	Interview Fachkräfte – Über Reflexionsmöglichkeiten	15:55
12.	Interview Eltern – Qualität der pädagogischen Arbeit	18:50
13.	Interview Fachkräfte – Erziehungspartnerschaften	19:39

Handlungsfeld 3 – Elternarbeit

Lichterfest

(Audio-)Visuelles Material	54 – Video: Lichterfest
Keywords	Elternarbeit Einbezug der Eltern Mitarbeit durch Eltern Vernetzung im Sozialraum
Eckdaten	Städtische Einrichtung Sozialer Brennpunkt

Zusammenfassung

Das Material umfasst Szenen eines Festes, das jährlich von einer Kita ausgerichtet wird. Im Rahmen der Veranstaltung wurden zudem Interviews mit verschiedenen Personen geführt, die aktiv an dem Angebot teilgenommen und dieses mitgestaltet haben. Inhaltlich beziehen sich die Interviewausschnitte auf die jeweils erhobene Situation, die im Video zu sehen ist, und es werden Hintergrundinformationen zu dieser gegeben.

Hintergrund

Die Kita in diesem Beispiel liegt in einem strukturschwachen Stadtteil mit geringer Wirtschaftskraft und entsprechend hoher Arbeitslosenquote. Aufgrund der Lage der Kita sind die Familien mit verschiedenen Problemlagen konfrontiert. Daher initiierte die Einrichtung bereits vor vielen Jahren eine Art Stadtteilstadtteilfest unter dem Namen Lichterfest, in dessen Planung sowohl Kinder, ihre Eltern, aber auch Einrichtungen, Institutionen und Firmen des Sozialraums einbezogen und eingeladen werden. Es soll ein niederschwelliges Angebot schaffen und die Vernetzung im Sozialraum unterstützen.

Beschreibung

Die Interviews wurden im Rahmen des Lichterfestes geführt. Dieses Fest findet einmal im Jahr, immer am letzten Freitag im November, statt. Zu den eingeladenen Personen zählen nicht nur Familienangehörige und Kinder, die derzeit die Kita besuchen, sondern auch ehemalige Kinder, die die Kita besucht haben, sowie deren Familien. Darüber hinaus werden Institutionen, Einrichtungen und Firmen aus dem Sozialraum eingeladen, die weitere Angebote stellen. Hierzu zählt unter anderem das Glücksrad, das zu Beginn zu sehen ist und durch Mitarbeitende der Stadtparkasse betreut wird. Hier können Kinder und Eltern verschiedene Preise gewinnen.

Die gesamte Einrichtung beschäftigt sich bereits Wochen vor dem eigentlichen Lichterfest intensiv mit den Vorbereitungen. Hierzu zählen neben der gemeinsamen Planung mit Eltern und Kindern unter anderem auch das gemeinsame Anfertigen von Laternen und Lichterketten. Für die Planung werden die Stärken, Ressourcen und Kompetenzen der Eltern berücksichtigt.

In den vorangegangenen Wochen beschäftigten sich die Kinder in der Kita häufig mit dem Thema Weltall und Sterne (→ siehe hierzu Handlungsfeld 2.1 – *Entspannungsreise*, S. 108). Für die Planung des Lichterfestes wurden im Vorhinein die Bedarfe und Wünsche der Kinder abgefragt. Auch hier wurde das Thema Weltall aufgegriffen. Dadurch entstand das Familienangebot, gemeinsam Leuchsterne zu basteln. Das Angebot wird durch zwei pädagogische Fachkräfte der Kita begleitet. Mittels

ausgelegter Schablonen und Bastelutensilien, wie Stifte, Papier, Überraschungseihüllen, Schere und Leuchtmittel, können Eltern und Kinder gemeinsam ihre individuellen Sterne kreieren. Dabei entstehen gemeinsame Interaktionen zwischen den Eltern und ihren Kindern, aber auch familienübergreifend.

Im Nebenraum befindet sich die Waffelbäckerei. Die Bäckerei wird von ehemaligen Kita-Kindern und einer weiteren pädagogischen Fachkraft betreut. Das interviewte Mädchen des Waffelstandes berichtet davon, dass sie es immer wieder großartig findet, in der Kita zu sein, da sie dort unter anderem auch Kinder trifft, die mit ihr gemeinsam die Kita besucht haben und nun ebenfalls in die Schule gehen. Ihr fällt zudem auch auf, dass sich die Räume der Einrichtung jährlich verändern. Bei der interviewten Fachkraft handelt es sich um eine ehemalige Mitarbeitende, die trotz ihres bereits dreijährigen Ruhestandes noch immer jährlich das Lichterfest besucht. Dabei knüpft sie an die Aussagen des Mädchens an, dass sie schon damals häufig gemeinsam mit den Kindern die Räume neugestaltet haben.

Die nächste Sequenz zeigt die Ausgabe am Würstchenstand, der durch eine pädagogische Fachkraft, eine Mutter sowie ein ehemaliges Kita-Kind betreut wird. In Vorbereitung auf den Verkauf halfen noch weitere Eltern mit, zahlreiche Schnittchen zu schmieren und zu belegen. Im Interview mit der begleitenden Fachkraft führt diese aus, dass es gerade in einem Stadtteil wie diesem wichtig sei, solche Angebote im Sozialraum zu schaffen, da Eltern hier tendenziell eher weniger gemeinsame Ausflüge mit den Kindern planen. Hierbei ginge es vor allem darum, Höhepunkte zu schaffen und den gesamten Stadtteil als Gemeinschaft zusammenzubringen. Die im Interview angesprochene Gulaschkanone wurde von einem externen Anbieter gestellt.

Im Untergeschoss der Einrichtung ist kurzzeitig ein Bereich zu sehen, in dem es den Kindern über den gesamten Abend hinweg möglich ist, Ruhe zu finden, sofern ihnen der Stress aufgrund des sehr belebten Außenbereichs sowie des sehr vollen Erdgeschosses zu viel wird.

Der Höhepunkt des Lichterfestes sind der große Laternenumzug sowie das abschließende Feuerwerk. Der Umzug wird von der Feuerwehr und der Polizei begleitet. Dabei dienen diese nicht nur dem Schutz aller Beteiligten, sondern sie begleiten die Veranstaltung ebenso aktiv, wie alle anderen. So zeigt bspw. der Feuerwehrmann den Kindern das Fahrzeug, beantwortet Fragen rund um das Thema Brandschutz und ermöglicht es den Kindern, selbst in einem Feuerwehrauto zu sitzen. Entsprechendes gilt für die begleitenden Polizist*innen. Darüber hinaus wird der gesamte Umzug von einem Spielmannszug begleitet. Das abschließende Feuerwerk wird selbstständig von der Kitaleitung ausgerichtet.

Mögliche Einbindung des Materials in eine Lehrveranstaltung

Es empfiehlt sich, das Material als Impuls zu nutzen, um über die Gestaltung der Elternarbeit ins Gespräch zu kommen. Insbesondere kann der Nutzen und die Notwendigkeit von funktionierender Elternarbeit in den Mittelpunkt gestellt werden. Zusätzlich können die Hintergrundinformationen zur Sequenz und allgemeine Fragen zur Situationsbeschreibung und -reflexion eingebunden werden.

Gestaltung der Elternarbeit:

- Wie kann Elternarbeit bestmöglich gestaltet werden? Wie kann die konzeptionelle Einbindung der Eltern bewertet werden?
- Welche Voraussetzungen müssen für eine funktionierende Elternarbeit erfüllt sein?
- Welchen Zweck hat die Elternarbeit an sich? Welche Vorteile bietet die Elternarbeit?

Die Gestaltung einer Erziehungs- und Bildungspartner*innenschaft zwischen Eltern und pädagogischen Fachkräften ist ein wichtiger Bestandteil der Kita-Arbeit. Hierzu gehört auch die Gestaltung von Angeboten für Familien. Damit Eltern sich als wertgeschätzten Teil dieser Partner*innenschaft erleben können, ist es wichtig, sie bei der Planung und Gestaltung von Angeboten einzubeziehen, ihre Bedürfnisse zu berücksichtigen und auch individuelle Interessen der Eltern anzusprechen. So kann die Elternarbeit zu einem wichtigen Instrument werden, um die Beziehung und das Vertrauen zwischen

Eltern und Kita zu fördern. Dadurch können positive Effekte entstehen: die Eltern lernen die Fachkräfte kennen, können ein Verbundenheitsgefühl zur Kita aufbauen und fühlen sich zudem mit ihren individuellen Ressourcen angenommen und wertgeschätzt. Zudem können sie kreativ werden und eigene Ideen einbringen. Das Angebot bietet Eltern die Möglichkeit, andere Elternteile kennenzulernen, Freundschaften zu schließen oder auch die Freund*innen ihrer Kinder kennenzulernen. Durch diese Kontaktherstellung kann die Einbindung der Kinder außerhalb der Kita gefördert werden. Außerdem sind sie eine gute Gelegenheit für Fachkräfte, um mit den Eltern informell ins Gespräch zu kommen. Dabei werden die ersten Kontakte bereits im Rahmen der Vorbereitungen des Festes initiiert. Für die Planung wird speziell danach geschaut, wie sich welches Elternteil, besonders unter Berücksichtigung der eigenen Stärken, Ressourcen und Kompetenzen, aktiv an der Gestaltung beteiligen kann. Durch die Schaffung eines gemeinsam gestalteten Angebots können zudem zuvor bestehende Vorurteile, Ängste sowie Barrieren abgebaut und ein Gemeinschaftsgefühl geschaffen werden.

Inklusion:

- Was sind hinsichtlich Inklusion förderliche und hinderliche Momente bei der Elternarbeit?
- Welche Rolle spielt die Elternarbeit insbesondere für den inklusiven Bereich?
- Wie können solche und ähnliche Angebote gezielt zur Förderung von Inklusion eingesetzt werden? Wo liegen Stärken und wo Herausforderungen?

Eine gelingende Erziehungspartner*innenschaft ist grundlegend, um die bestmögliche Förderung der Kinder in der pädagogischen Arbeit zu gewährleisten. Voraussetzung dafür ist der Aufbau eines Vertrauensverhältnisses zwischen Fachkräften und Eltern. Durch die gemeinsame Gestaltung eines solchen Events wie dem Lichterfest und die enge Zusammenarbeit von Kindern, Eltern und Fachkräften kann dieses Vertrauensverhältnis aktiv gefördert werden. Alle an der Planung beteiligten Personen durchlaufen einen gemeinsamen Prozess. Jede an diesem Prozess beteiligte Person erhält eine Aufgabe und somit gleichzeitig auch Verantwortung. Somit ist jede Person für das Gelingen des Gesamtwerkes verantwortlich und nützlich. Dabei finden alle Arbeiten in Teams statt und keine Person ist auf sich allein gestellt. Die Teams können dabei aus allen erdenklichen Konstellationen zwischen Eltern, Fachkräften und Kindern bestehen. Dadurch können Berührungängste zwischen Eltern untereinander, aber auch zu Fachkräften reduziert werden. Wichtig ist es, einen geeigneten Rahmen für die Elternarbeit zu schaffen und die Planung gut zu strukturieren. Besonders hilfreich hierfür ist die ressourcenorientierte Arbeit mit den Eltern, denn nur wer sich mit den eigenen Interessen und Stärken einbringen kann, wird die gestellten Aufgaben als positive Herausforderung sehen.

Das hier gezeigte Angebot bietet auch Möglichkeiten zum Empowerment von Eltern. Dieses kann bei besonderen Herausforderungen zu einer Reduzierung des Belastungserlebens der Eltern führen. Die Eltern werden wertschätzend angenommen und können sich in positive Beziehungen zu anderen Eltern und Kindern begeben. Dadurch wird auch das Gemeinschaftsgefühl gestärkt. Es können Bekanntschaften entstehen, die über die Kita hinausgehen, und so wird auch die soziale Einbindung der Eltern und Kinder im Sozialraum gestärkt. Auch das Vertrauensverhältnis zwischen Eltern und Fachkräften kann in solchen Angeboten ausgebaut werden. Eine weitere wichtige Funktion des Lichterfestes ist die Vernetzung im Sozialraum zu unterstützen. Durch den aktiven Einbezug von Institutionen, Einrichtungen und Firmen im Stadtteil nimmt die Kita eine Netzwerkfunktion ein. Die Menschen, welche im Stadtteil leben und arbeiten, nehmen an dem gemeinsam gestalteten Event teil und lernen sich untereinander kennen. So können sie sich nicht nur als Teil der Kitagemeinschaft, sondern auch als Teil des Stadtgebietes erleben, wodurch das Gefühl von Identifikation und Zugehörigkeit noch weiter gestärkt werden kann.

Szenenübersicht

Innerhalb des Videos wurden thematisch einige Kapitelmarken gesetzt, die entsprechend einzeln angewählt werden können:

1.	Glücksrad	00:00
2.	Bastelangebot – Leuchtstern	00:29
3.	Waffelverkauf	02:19
4.	Interview Kind & Fachkraft – Essensstand	04:16
5.	Begleitung Lichterzug durch Feuerwehr	06:57
6.	Lichterzug durch den Stadtteil & abschließendes Feuerwerk	07:55

Handlungsfeld 3 – Elternarbeit

ICF-CY-Fallgespräch

(Audio-)Visuelles Material	55 – Video: ICF-CY – Fallgespräch 56 – Textmaterial: Falldarstellung Leonie 57 – Einführung in die ICF-CY
Keywords	ICF-CY Entwicklungsbeobachtung Elternarbeit Kommunikation mit Ämtern
Eckdaten	Einrichtung in einer Kleinstadt 7-jähriges Kind – Mutter des Kindes Heilpädagogin – Kita-Leitung

Zusammenfassung

Das Material umfasst ein videografisch aufbereitetes Fallgespräch nach der Internationalen Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit für Kinder und Jugendliche (nachfolgend: ICF-CY-Fallgespräch) sowie eine ausführliche schriftliche Falldarstellung, welche im Anhang auch die originalen Unterlagen beinhaltet. Diese Materialien wurden im Rahmen eines Fallgesprächs erhoben, das unter Einbezug der Kita-Leitung sowie einer heilpädagogischen Fachkraft als Vertretungen der Kita und der Mutter des betreffenden Kindes durchgeführt wurde. In dem Fallgespräch wurden verschiedene am Entwicklungsprozess beteiligte Akteur*innen angesprochen, die für das vorliegende Material strukturiert zusammengeschnitten und aufbereitet wurden. Dabei adressiert sowohl das Videomaterial als auch die vorliegende Beschreibung ausschließlich Aspekte hinsichtlich der Eltern- und Familienarbeit.

Hintergrund

Bei dem ICF-CY-Fallgespräch handelt es sich um eine Serie aus diesem und zwei weiteren Arbeitsmaterialien (→ siehe hierzu Handlungsfeld 2.4 – *ICF-CY-Fallgespräch*, S. 177; Handlungsfeld 4.1 – *ICF-CY-Fallgespräch*, S. 246), die einen Fall aus unterschiedlichen Perspektiven beleuchten. Dem dazugehörigen schriftlichen Material kann eine detaillierte Fallbeschreibung entnommen werden, indem die gesamte Falldarstellung schematisch in das Modell der ICF-CY eingearbeitet wurde. Das Kind, um das es in dem Fallgespräch geht, heißt Leonie. Die Schilderungen zum Fall sind das Resultat eines aufgezeichneten ICF-CY-Fallgespräches (in Form eines Entwicklungsgespräches) zwischen einer Mutter, deren Kind die vorliegende Kindertageseinrichtung besucht, und Mitarbeitenden der Einrichtung. Bei der Einrichtung, in der das Entwicklungsgespräch stattgefunden hat, handelt es sich um eine Kita, die die ICF-CY aktiv im Rahmen der Förderplanung sowie bei der Erstellung von Entwicklungsberichten einbezieht und diese als Grundlage nutzt.

Im Rahmen des ICF-CY-Fallgesprächs werden der Förderplan, der Behandlungsplan sowie der Entwicklungsbericht von Leonie besprochen. Darüber hinaus dient er in diesem Fall auch als erstes Hortgespräch, da Leonies Schuleintritt unmittelbar bevorsteht. ICF-CY-Fallgespräche sind ein fester Bestandteil des pädagogischen Konzepts der Kita und finden turnusmäßig für Kinder mit Kostenerkenntnis statt. Damit wird die Intention verfolgt, einen proaktiven Austausch zwischen der

Kिताleitung, der betreuenden heilpädagogischen bzw. ergotherapeutischen Fachkraft sowie den Eltern zu aktuellen Entwicklungs- und Therapieständen sowie zukünftigen Förderschritten durchzuführen. Das Spezifikum in der Anwendung der ICF-CY im Rahmen dieser Einrichtung besteht darin, dass diese hier individualisiert eingesetzt wird, um eine größtmögliche Transparenz – auch gegenüber den Eltern – zu ermöglichen.

Beschreibung

Das videografisch aufbereitete Material, auf das sich diese Beschreibung bezieht, umfasst Inhalte des Fallgesprächs, die dem Themenbereich Elternarbeit zugeordnet wurde. Zusätzlich findet sich in den Materialien eine ausführliche schriftliche Falldarstellung, welche im Anhang auch die originalen Unterlagen beinhaltet. Hier können auch die alphanumerischen Codes der ICF-CY nachvollzogen werden, welche nachfolgend nur genannt werden. Diese Codes werden im Zusatzmaterial weiter ausgeführt und ausführlich erläutert. Eine Einführung in die ICF ist ebenfalls in den Materialien enthalten.

Zu Beginn des Interviews wird von der Mutter betont, dass Leonie durch den Besuch der Einrichtung viele Entwicklungsfortschritte gemacht habe, welche ohne die Unterstützung der professionalisierten Fachkräfte der Kita nicht möglich gewesen wären. Hinsichtlich des bevorstehenden Schuleintritts wird im Rahmen der Förderplanung deutlich, dass die betreuende Heilpädagogin erfragt, was der Mutter von Leonie für die erste Zeit besonders wichtig sei. Hier führte sie aus, dass sie es begrüßen würde, wenn der Fokus weiterhin auf die sozial-emotionale Entwicklung (d7202 Barriere) gerichtet wird (→ siehe Zusatzmaterial Falldarstellung Leonie – *Lebensbereich Interpersonelle Interaktion und Beziehung*). Darüber hinaus wird Leonie trotz des Schuleintritts weiterhin den Hort der Kita besuchen. Hierbei ist zu erwähnen, dass sich die Schule ca. 20 km weit entfernt von der Kita befinden wird und Leonie deshalb auf einen Taxi-Transfer (e5400 Förderfaktor) angewiesen sein wird. Hier ist die Mutter gespannt, wie die praktische Umsetzung künftig funktionieren wird. Im Gespräch wird von der Heilpädagogin angesprochen, dass für die Kita primär die „d-Nummern“ (Aktivitäten und Partizipation [Teilhabe]) von Interesse seien, da diese für die Förderung in der Einrichtung hilfreich sind und die „e-Nummern“ (Umweltfaktoren) nicht zur primären Aufgabe der Kita zählt. Dies sei Aufgabe der Ämter. Dennoch werden einzelne Inhalte der Umweltfaktoren auch für die Arbeit in der Kita aufgegriffen. Hierunter fallen unter anderem Aspekte der Unterstützung und Beratung des Familienkreises (e310), welche immer mit aufgegriffen werden und im Laufe der Zeit zunehmen. Angesprochen wird auch, dass bspw. medizinisches Fachpersonal oft ausschließlich mit den reinen Codes der ICF-CY arbeitet und die Informationsvermittlung an die Eltern häufig vernachlässigt wird. Zielstellung der ICF-CY ist es allerdings, eine einheitliche und für alle am Prozess beteiligten Personen verständliche Sprache zu sprechen (WHO, 2017). Wie am Beispiel jedoch deutlich wird, kommt es dennoch vor, dass Eltern vom Prozess ausgeschlossen werden. Daher ist es für die Kita sehr wichtig, auch die dazugehörigen Erläuterungen aufzuführen, um eine maximale Transparenz der Arbeit zu ermöglichen und Eltern aktiv am Prozess teilhaben zu lassen.

Die Schaffung einer transparenten Darstellung der pädagogischen Arbeit wird in der Einrichtung mittels eines selbst entworfenen Behandlungsplans gewährleistet, dessen Nutzung ausschließlich für den hausinternen Gebrauch vorgesehen ist. Im Gegensatz zum Förderplan, der jährlich erstellt wird, wird der Behandlungsplan in einem dreimonatigen Turnus aktualisiert. Obwohl dies die Chance bietet, dass die Kommunikation professionsübergreifend stets auf dem aktuellen Stand geführt wird, erwähnt die Fachkraft auch, dass sich daraus die Herausforderung ergibt, fortlaufend einen Überblick zu behalten und dass dies einigen Kolleg*innen „Angst“ bereitet. Das Tool dient zusätzlich der Reflexion der eigenen Arbeit, indem kontinuierlich und unmittelbar ein Feedback darüber erfolgt, ob die geplanten Entwicklungs- und Teilhabeziele erreicht wurden. Daran anknüpfend wird erwähnt, dass daraus kein Zwang des Erreichens entstehen soll, weshalb nicht erreichte Ziele ohne Weiteres auch für den darauffolgenden Zeitraum übernommen werden können. Durch die Transparenz der pädagogischen Arbeit, in deren Praxis nicht jede Maßnahme zum gewünschten Erfolg führt und

somit Entscheidungen auch als „Fehler“ sichtbar werden, wird es ermöglicht, „authentisch zu sein“ und zu diesen Entscheidungen stehen zu können. Hierzu zählt auch die in der Einrichtung gelebte offene Willkommenskultur, die es zulässt, dass Eltern jederzeit in die Einrichtung kommen, den Alltag hospitierend begleiten und an den für sie wichtigen Stellen Fragen stellen können.

Hinsichtlich der Elternarbeit wird auch hervorgehoben, dass es wichtig ist, Eltern immer wieder zum Reflektieren und Nachdenken anzuregen. Als Beispiel wird dazu die Abhol- und Bring-Situation angeführt, in der häufig beobachtet wird, dass Eltern unter Stress und Termindruck stehen. Dabei hilft es, im Sinne des Erfahrungslernens, die Eltern dabei zu unterstützen, das eigene Verhalten aus Sicht der Kinder wahrzunehmen, indem sie durch einen geleiteten Perspektivwechsel die Rolle des Kindes einnehmen und die jeweilige Fachkraft die Rolle der Eltern einnimmt. Das wechselseitige voneinander Lernen unterstützt zudem den Aufbau von gegenseitigem Vertrauen, das für den Kita-Alltag unerlässlich ist. Denn am Ende seien die Eltern die „Expert*innen“ und die Mitarbeitenden der Kita „nur die Fachleute“. Das gegenseitige Vertrauen zeigt sich auch, als die Mutter von den Fachkräften berichtet und sagt, dass diese nicht nur Fachkräfte seien, sondern ihre Arbeit auch leben würden, wobei das Kind immer an erster Stelle stehe. Auch hier wird noch einmal die große Unterstützung bei allen bürokratischen Herausforderungen erwähnt. Im Gegensatz dazu betont die Heilpädagogin, wie wichtig das Feedback der Eltern für die pädagogische Arbeit sei:

Der Blickwinkel von uns Pädagogen auf das Kind hat sich auch geändert. Natürlich haben Eltern immer eine andere Auffassung oftmals als wir. Wir sind die Fachleute, wir sehen ganz nüchtern die Entwicklung des Kindes. Und das ist ja wichtig. Und wir brauchen euch als Nesthüter, die dem Kind das Nest und die Liebe geben. Wir brauchen euch und das ist wichtig.

Durch dieses Zitat wird noch einmal die Beziehung der Fachkräfte zu den Eltern hervorgehoben und herausgestellt, wie wichtig es ist, gemeinsam die gleiche Sprache zu sprechen und gemeinsam abgestimmte Ziele zu verfolgen. Interessant hierbei ist auch, als die Kita-Leitung ausführt, dass die meisten Eltern denken, dass es ihnen gut gehe, sofern es den Kindern gut gehe. Dabei verschiebt sie die Perspektive dahingehend, dass es den Kindern gut gehe, wenn es den Eltern gut gehe.

In dem Gespräch werden noch weitere Angebote, wie das Sommerferiencamp sowie ein Übernachtungsangebot in der Kita, angesprochen. Auch hierbei wird erwähnt, dass solche Angebote, bei denen bspw. Rettungsschwimmer*innen oder eine Schlafaufsicht von Nöten sind, nur durch die Unterstützung der Eltern umgesetzt werden können. Die Kita-Leitung führt aus, dass auf der einen Seite die Eltern im Rahmen solcher Angebote die pädagogische Arbeit der Fachkräfte schätzen lernen und die Fachkräfte auf der anderen Seite die Möglichkeit haben, Eltern besser kennenzulernen.

Da Leonie künftig trotz Schuleintritt weiterhin den Hort der Kita besuchen wird, wurden hier neue Strukturen geschaffen, die auf die individuellen Bedarfe der Kinder eingehen. Hierzu zählt die Schaffung eines „Basispoints“. Der Basispoint wird täglich von 8 bis 17 Uhr durch eine Fachkraft besetzt sein. Sofern Leonie sehr erschöpft von der Schule in den Hort kommt, soll sie in diesem die Möglichkeit haben, zur Ruhe zu kommen. Dieser Ansatz greift den individuellen Bedarf auf, dass es für Leonie sehr wichtig sei, nach der Schule einen festen Ort zu haben, an dem das Vertraute zelebriert und Neues verarbeitet werden kann (→ siehe Zusatzmaterial Falldarstellung Leonie – *Lebensbereich Lernen und Wissensanwendung & Lebensbereich Gemeinschafts-, soziales- und staatsbürgerliches Leben*).

Abschließend wird im Gespräch ein Resümee über die gesamte Zusammenarbeit zwischen der Familie und der Kita gezogen. Hierbei wird auch noch einmal der Prozess der Schulformfindung thematisiert. Der Mutter von Leonie fiel es lange Zeit sehr schwer, über alternative Schulformen nachzudenken und diese als „das Beste“ für Leonie zu akzeptieren. Folglich wurde bspw. ein Antrag an eine Schule adressiert, in dem sie die Situation so darlegte, dass Leonie im Rahmen der Kita-Betreuung alle bestehenden Defizite aufholen konnte und bereit für den Besuch einer Regelschule sei. Auch hier sah

sich die Kita in der Pflicht, Leonies Mutter noch einmal darzulegen, dass dies nicht der Realität entspricht und entsprechend gemeinsam geschaut werden müsse, ob der Besuch einer Regelschule wirklich unter der Berücksichtigung des bio-psycho-sozialen Modells der ICF-CY für Leonie das Beste sei.

Mögliche Einbindung des Materials in eine Lehrveranstaltung

Das Material kann in einer Lehrveranstaltung genutzt werden, um anhand des Fallbeispiels die Bedeutung der ICF-CY für eine gelungene Elternarbeit herauszuarbeiten. Dabei kann der Einbezug des schriftlichen Zusatzmaterials Falldarstellung Leonie sinnvoll sein, um Studierenden einen detaillierteren Einblick zu ermöglichen. Es bietet zudem die Möglichkeit, sich über das Audiomaterial hinaus die bedeutenden Lebensbereiche der ICF-CY für die Falldarstellung anzusehen und zu diskutieren. Besonders gewinnbringend kann der Austausch über die Potenziale sein, die sich durch den aktiven Einbezug der Eltern hinsichtlich der im Entwicklungsbericht aufgegriffenen, empfohlenen Zielstellungen ergeben. Für die Ergebnissicherung empfiehlt sich zunächst eine visuelle Darstellung des Falls anhand des bio-psycho-sozialen Modells der ICF-CY. Darauf aufbauend kann die Diskussion zur Elternarbeit folgen, welche ebenfalls bspw. mittels Moderationskarten oder Flipchart dokumentiert werden sollte. Dies hat zudem den Vorteil, dass auch komplexe Wechselwirkungen des Modells visualisiert dargestellt werden können. Zur gemeinsamen Reflexion im Plenum oder in Kleingruppen können die folgenden Fragen genutzt werden:

- Welche Potenziale und Herausforderungen ergeben sich durch die Nutzung des bio-psycho-sozialen Modells der ICF-CY für die Zusammenarbeit mit Eltern?
- Wie kann die ICF-CY dazu beitragen, unabhängig von der Profession, eine einheitliche Sprache zu schaffen, die gleichermaßen auch von allen Eltern verstanden werden kann?
- Welche (weiteren) Strategien, Methoden und Instrumente können zur Elternarbeit genutzt werden? Wie kann es ermöglicht werden, nicht nur Eltern, sondern auch Kindern die Komplexität des Modells verständlich zu erklären?
- Welche Wechselwirkungen der verschiedenen Komponenten der ICF-CY sind in der Falldarstellung erkennbar? Welchen Herausforderungen ergeben sich hierbei hinsichtlich der Elternarbeit?

Das Material verdeutlicht, dass das Gelingen von Entwicklungsfortschritten sowie die Umsetzung einer gleichberechtigten Teilhabe nur dann gelingen kann, wenn sich alle Akteur*innen im Prozess untereinander vertrauen. Vertrauen wiederum wird durch Transparenz geschaffen. Transparenz kann wiederum durch den Einbezug eines Modells geschaffen werden, dessen primäre Aufgabe darin besteht, Fälle in ihrer ganzheitlichen und individuellen Komplexität abzubilden, wie es die ICF-CY ermöglicht. Dadurch wird gewährleistet, dass alle Personen, die aktiv mit einem Kind zusammenarbeiten, gleichermaßen verstehen, in welchen Lebensbereichen Beeinträchtigungen der Aktivität bzw. der Partizipation [Teilhabe] vorliegen. Dies wiederum bedarf der Kenntnis darüber, welche Schädigungen hinsichtlich der Körperfunktionen und -strukturen vorliegen und wie diese sich im Verlauf entwickelt haben. Zusätzlich können positiv aber auch negativ wirkende Faktoren im Bereich der Kontextfaktoren für das Gelingen einer individualisierten und somit nicht standardisierten Förderplanung weiterhin nützliche Informationen liefern. Sie geben unter anderem Aufschluss darüber, wie die Entwicklung, bspw. durch den Einbezug von personbezogenen Faktoren, wie den persönlichen Interessen, aber auch durch den aktiven Einbezug von Umweltfaktoren, wie den Eltern, sofern diese eine Ressource darstellen, sukzessive gefördert werden kann. Gleichzeitig liefert das Modell Eltern die Möglichkeit, getroffene Maßnahmen im pädagogischen Alltag nachzuvollziehen und deren Sinnhaftigkeit verstehen zu können. Dabei wird stets auf Augenhöhe kommuniziert, wobei Eltern aktiv einbezogen werden, indem erfragt wird, welche Schwerpunkte sie selbst als Expert*innen ihrer Kinder für den weiteren Förderverlauf setzen würden. Des Weiteren wird die Elternarbeit durch die Kita aktiv durch die Schaffung von Angeboten, wie den Besuch eines Sommerferien-camps oder einer Übernachtung

in der Kita, gefördert. Dabei werden Eltern nicht nur im Rahmen der Planung, sondern auch für die Umsetzung des Vorhabens einbezogen. Auch diese Planung von Angeboten wird dadurch unterstützt, dass allen beteiligten Personen bekannt ist, welche individuellen Bedürfnisse Kinder haben, sodass diese vollumfänglich an diesen teilhaben können. Durch die gemeinsame Teilnahme aller Kinder und Familien an solchen Aktivitäten können potentiell bestehende Berührungspunkte abgebaut werden.

Szenenübersicht

Innerhalb des Videos wurden thematisch einige Kapitelmarken gesetzt, die entsprechend einzeln angewählt werden können:

1. Partizipation der Eltern	00:00
2. Gelebte Erziehungspartnerschaft	02:48
3. Leonies Schulformfindung	09:04

Weiterführende Literatur

Deutsches Institut für medizinische Dokumentation und Information (DIMDI) (2005). Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICF). World Health Organization (WHO). <https://www.dimdi.de/dynamic/de/klassifikationen/downloads/?dir=icf>

Hollenweger, J. & Kraus de Camargo, O. (2011). ICF-CY: Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit bei Kindern und Jugendlichen (1. Aufl.). Huber.

Seidel, M. (2005). Die Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit. Der Nervenarzt, 76(1), 79–92.

World Health Organization (WHO) (2017). ICF-CY – Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit bei Kindern und Jugendlichen. Hogrefe.

4. Handlungsfeld 4 – Organisation und Management

Qualitätsmanagement und -entwicklung werden zunehmend auch Aufgaben frühpädagogischer Fachkräfte. Insbesondere haben der Ausbau der Tagesbetreuung für unter Dreijährige und die bundesweite Qualitätsoffensive im Kita-Bereich einen Wandel in der Frühpädagogik erzeugt, welcher mit erhöhten Erwartungen an die Professionalisierung der Fachkräfte einhergeht. Die Neufassung des Tagesbetreuungsausbaugesetzes (TAG) von 2005 formuliert in § 22a erstmals die Pflicht zur Qualitätsentwicklung und Evaluation. Damit wird erwartet, dass die Arbeit in Kindertageseinrichtungen sich an fachlichen Standards ausrichtet. Zudem sollen die Kitas Auskunft zur eigenen Qualität geben können und diese durch geeignete Maßnahmen kontinuierlich weiterentwickeln (Hochschulnetzwerk Bildung und Erziehung in der Kindheit Baden-Württemberg, 2012). Auch Managementkompetenzen, wie Personal- und Organisationsentwicklung, Finanzierung und Marketing, gehören zum Anforderungsprofil frühpädagogischer Fachkräfte und sollen zunehmend in die Ausbildung integriert werden (Robert-Bosch-Stiftung, 2011).

Forschungsstand

Im Hinblick auf das Handlungsfeld Organisation und Management wird in den Studien, welche im Rahmen der systematischen Literaturrecherche analysiert wurden, unter anderem der Aspekt der räumlichen Ausstattung benannt. In den vorliegenden Studien wird deutlich, dass ein besseres Raum-Kind-Verhältnis bessere Bedingungen für die Umsetzung von Inklusion schafft. Zudem besteht eine enge Verbindung zwischen Räumen und pädagogischen Strategien sowie Aktivitäten (Kirkeby & Grangaard, 2016). So erleichtern größere Räume die Bildung von Kleingruppen und verringern die Konflikte zwischen den Kindern, was den Fachkräften die Möglichkeit gibt, Kinder stärker in ihren Aktivitäten zu fördern, anstatt die Zeit in Konfliktlösungen zu investieren. Mehr Platz ermöglicht es den Kindern auch, länger einer bestimmten Aktivität nachzugehen, diese auszubauen und weiterzuentwickeln, da nicht immer alles auf- und abgebaut werden muss (Kirkeby & Grangaard, 2016). Doch ist auch anzumerken, dass das Raumverhältnis durch die Fachkräfte kaum beeinflusst werden kann und sich so kaum Implikationen bzgl. einer inklusiven frühpädagogischen Praxis ziehen lassen. Jedoch unterstützt dieses Ergebnis die Forderung an politische Entscheidungsträger, dass für eine inklusive Praxis ausreichend räumliche Ressourcen in den Einrichtungen vorhanden sein müssen.

Ein systematisches Review, das in die Recherchen zum Forschungsstand einbezogen wurde, bezieht sich auf die materielle Ausstattung in den Kitas. Daraus geht hervor, dass soziale Spielzeuge (z. B. Bauklötze oder Bälle) gegenüber eher isolierendem Spielzeug (z. B. Bücher) die Häufigkeit sozialer Interaktionen begünstigen (Kim et al., 2003). Zudem interagierten Kinder mit Behinderung mehr mit ihren gleichaltrigen Peers, wenn sich Gleichaltrige mit hohen sozialen Kompetenzen in der Gruppe befanden, die Materialien begrenzt und Fachkräfte abwesend waren. Weiter wird die Wirkung von heterogenen Gruppen aus Kindern mit und ohne Behinderung hervorgehoben. Kinder mit Behinderung, die sich in gemischten Gruppen befinden, zeigen ein positiveres Sozialverhalten. Zudem begünstigt eine gemischte Gruppenzusammensetzung die Entwicklung der Sozialkompetenzen (Hauser-Cram & Upshur, 1993; Kim et al., 2003). So zeigen die Ergebnisse, dass die Häufigkeit von positivem Sozialverhalten in gemischten Gruppen und mit sozialem Spielzeug am höchsten war, während die niedrigste Häufigkeit von sozialem Verhalten in homogenen Gruppen mit isolierendem Spielzeug zu beobachten war (Kim et al., 2003). Auch wenn die Teilhabe nicht für alle Kinder durch die Modifikation von Umweltvariablen verbessert werden konnte und für sie unter Umständen andere Interventionen zur Unterstützung des Sozialverhaltens sowie der Interaktion erforderlich sind, wird zusammenfassend doch deutlich, dass die vorhandenen Materialien, Spielzeuge und Ausstattungsgegenstände die soziale

Teilhabe von Kindern mit Behinderung beeinflussen können und diese für eine erfolgreiche Umsetzung von Inklusion beachtet werden sollten (Chandler et al. 1992, zitiert nach Kim et al., 2003).

Hinsichtlich des Personalschlüssels sind in den Studien unterschiedliche Aussagen zu finden. So zeigt einerseits die Studie von Hauser-Cram und Upshur (1993), dass Kinder in Gruppen mit einem sehr hohen Erwachsenen-Kind-Verhältnis (1:3) weniger Zeit in sozialen Interaktionen mit Gleichaltrigen verbrachten. Allerdings werden ausreichend personelle, zeitliche und finanzielle Ressourcen als wesentliche Voraussetzung für eine inklusive Pädagogik betrachtet (Alexander et al., 2016; Grönke & Sarimski, 2018; Kron & Papke, 2006; Werding et al., 2014). So werden in anderen Studien bspw. ein niedriger Personalschlüssel (Alexander et al., 2016; Kron & Papke, 2006) oder begrenzte zeitliche Ressourcen als hinderlich für die Umsetzung inklusiver Bildung und Betreuung (Grönke & Sarimski, 2018; Werding et al., 2014) benannt. Zudem nehmen sie auf finanzielle Aspekte Bezug, wie die Bezahlung der Fachkräfte und die Erteilung finanzieller Mittel, wobei vor allem die Tatsache, dass finanzielle Leistungen immer an eine Diagnose gekoppelt sind, als problematisch gesehen wird. Insbesondere haben auch Eltern größere Einwände gegen bestimmte Rahmenbedingungen, wie die Arbeitsbedingungen der Integrationskraft in Regeleinrichtungen, fehlende oder zu geringe Therapiemöglichkeiten in der Einrichtung sowie knappe personelle Ressourcen (Kron & Papke, 2006).

Ein weiterer Themenschwerpunkt der Studien, der das Handlungsfeld Organisation und Management betrifft, ist die Teamarbeit. Studienübergreifend wird deutlich, dass der vertrauensvollen Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams eine besondere Relevanz für die erfolgreiche Umsetzung inklusiver Bildung beigemessen wird, wobei das eher als Bedarf betrachtet wird und noch nicht vollumfänglich realisiert ist (Cross et al., 2004; Sukumaran, 2015). Insbesondere im Peer-Tutoring verschiedener Professionen wird eine geeignete Maßnahme gesehen, um unterschiedliche Perspektiven zu akzentuieren und den Wissensaustausch sowie die Zusammenarbeit zu verbessern (Cross et al., 2004). Hinsichtlich der Teamarbeit wird zudem deutlich, dass eine gelingende inklusive Organisationsentwicklung als Bottom-Up-Prozess ausgerichtet sein sollte und Fachkräfte stärker in organisatorische und konzeptionelle Aufgaben der Einrichtungen involviert werden sollten (Leatherman, 2007; Werding et al., 2014).

Hinsichtlich der Kompetenzprofile frühpädagogischer Fachkräfte zeigt sich ein hoher Bedarf an (inklusive) Praxiserfahrungen, um ausreichend auf die Arbeit in inklusiven Settings vorbereitet zu sein. Ebenso konnte ein Mangel an (inklusions-)spezifischen Wissensbeständen (z. B. medizinische Bedürfnisse von Kindern mit Behinderung, Inklusionsbegriff, rechtliche Rahmenbedingungen) festgestellt werden. Weiterhin lässt sich ein Bedarf an integrationspädagogischen und heilpädagogischen Kenntnissen ableiten (Agbenyega & Klibthong, 2014; Akalin et al., 2014; Alexander et al., 2016; Bruns & Mogharreban, 2007; Hu et al., 2016; Sukbunpant et al., 2013; Sukumaran, 2015; Werding & Schinnenburg, 2016). Dabei ist weniger das Wissen über Behinderung gefragt als vielmehr integrations- bzw. inklusionspädagogisches Wissen, insbesondere zur reflektierten Auseinandersetzung mit Teilhabeprozessen (Agbenyega & Klibthong, 2014; Akalin et al., 2014; Sukumaran, 2014; Werding & Schinnenburg, 2016). Zudem betonen die Befragten in der Studie von Werding und Kolleg*innen (2014) die Wichtigkeit persönlicher und sozialer Kompetenzen für eine inklusive Bildung und Betreuung. Weiter sind Beobachtungs- und Analysefähigkeiten eine wichtige Voraussetzung. Zudem wird deutlich, dass Kenntnisse und Fähigkeiten zur Zusammenarbeit mit den Eltern erforderlich sind (Alkalin, 2014). Darüber hinaus werden Kompetenzen zur Zusammenarbeit im Team und mit externen Fachkräften als wichtig erachtet (Werding & Schinnenburg, 2016; Werding et al., 2014).

Hinsichtlich des Kompetenzerlebens frühpädagogischer Fachkräfte lässt sich feststellen, dass Fachkräfte eher die Inklusion von Kindern mit Behinderungsarten befürworten, auf die sie sich besser vorbereitet fühlten. Große Unsicherheiten gibt es insbesondere bei schweren oder Mehrfachbehinderungen aber auch bei geistigen, Hör- oder Sehbehinderungen (Grönke & Sarimski, 2018; Stoiber et al., 1998). Aber auch bezüglich der inklusiven Betreuung im Allgemeinen zeichnen sich Unsicherheiten ab, die sich auf die Wahrnehmung der eigenen fachlichen Kompetenzen beziehen (Beck et al., 2015;

Sukbunpant et al., 2013). Allerdings nehmen sich die Fachkräfte bei eher klassischen pädagogischen Themen als kompetent wahr, bspw. dabei, Kinder individuell nach Stärken und Schwächen zu fördern, zu Kindern mit auffälligen Verhaltensweisen eine Beziehung aufbauen zu können oder erkennen zu können, ob sich ein Kind seinem Alter entsprechend entwickelt (Werding & Schinnenburg, 2016). Weiterhin kann angenommen werden, dass Art und Umfang der Ausbildung und vorhandene Erfahrungen mit einem höheren Kompetenzerleben der Fachkräfte bzgl. der Betreuung von Kindern mit Behinderung zusammenhängen (Werding & Schinnenburg, 2016). Das wird auch dadurch gestützt, dass Pädagog*innen mit umfangreicher oder spezifischerer Ausbildung weniger Barrieren hinsichtlich der Betreuung von Kindern mit Behinderung wahrnehmen (Mulvihill et al., 2002).

Innerhalb des Forschungsstandes stehen vor allem Rahmenbedingungen sowie organisatorische Aspekte und Fragen der Team- und Personalentwicklung im Vordergrund. Fragen des Qualitätsmanagements und der Organisationsentwicklung sowie konzeptionelle Fragen wurden in den einbezogenen Studien nicht thematisiert.

Ergebnisse der Bestandsaufnahme

In den Einrichtungen, die innerhalb der Bestandsaufnahme befragt wurden, ist die Gruppenstruktur in 75 % der integrativen Kitas (n = 44) und in 69 % der Regeleinrichtungen (n = 139) altersgemischt. Eine geschlossene Gruppenstruktur gibt es dabei lediglich in 36 % (n = 80) der Regeleinrichtungen und in einem hierzu verhältnismäßig hohen Anteil der integrativen Kitas mit 43 % (n = 27).

Hinsichtlich der Eignung der Betreuung von Kindern mit Behinderungen in verschiedenen Bereichen ist deutlich zu erkennen, dass sich grundsätzlich mehr integrative Einrichtungen als gut bis sehr gut geeignet fühlen. Meist gibt es hier eine prozentuale Differenz von 20 bis 40 % zu den Regeleinrichtungen. Doch grundsätzlich fühlen sich auch die integrativen Einrichtungen nicht für alle Formen von Behinderungen gut geeignet. Besonders Beeinträchtigungen in den Bereichen des Hörens und Sehens sowie der Motorik und Mobilität scheinen Einrichtungen vor große Herausforderungen zu stellen. Auch hinsichtlich der räumlich-sächlichen Ausstattungsmerkmale wird deutlich, dass diese sich in integrativen Kitas stark von denen in Regelkitas unterscheiden. Rund drei Viertel der integrativen Einrichtungen verfügen über barrierefreie Zugänge sowie Bewegungs-, Rückzugs- und Therapieräume. Dennoch zeigten sich auch hier Defizite hinsichtlich der vorhandenen Ausstattungsmerkmale. Mehr als zwei Drittel der integrativen Kitas gaben an, dass sie über keine rollstuhlgerechten Möbel sowie visuelle und haptische Orientierungshilfen verfügen. Ein noch deutlicheres Bild zeichnet sich ab, wenn die Regeleinrichtungen betrachtet werden. Während immerhin 54 % (n = 120) über Bewegungsräume verfügen, sind gerade einmal rund ein Drittel (n = 76) der Einrichtungen barrierefrei zugänglich und verfügen über einen Ruheraum (n = 79). Visuelle (n = 18) sowie haptische Orientierungshilfen (n = 3) sind kaum in einer Regeleinrichtung vorhanden. 61 % (n = 133) der Regeleinrichtungen gaben sogar an, über keine barrierefreien Hilfsmittel zu verfügen. Doch auch bei rund 24 % (n = 15) der integrativen Einrichtungen ist dies nicht der Fall. Rund 40 % (n = 25) der integrativen und 13 % (n = 29) der Regeleinrichtungen gaben an, künftig Maßnahmen zur Verbesserung der Barrierefreiheit anzustreben.

In den Einrichtungen werden am häufigsten Beratungsangebote durch Ämter, wie dem Jugend-, Sozial- und Gesundheitsamt, wahrgenommen (n = 166; 59 %). Gefolgt werden diese durch Beratungsangebote durch den eigenen Träger (n = 145; 51 %), durch andere Träger und Stellen, wie z. B. Frühförderstellen (n = 127; 48 %) sowie durch Fachberatung und Fachaufsicht (n = 123; 43 %). In seltenen Ausnahmefällen lassen sich Einrichtungen auch durch Ministerien und Verwaltungsbehörden beraten (n = 15; 5 %). Jedoch gibt es auch Einrichtungen, die gar keine Beratungsangebote nutzen (n = 21; 7 %).

Der Austausch zwischen Fachkräften findet am häufigsten im Rahmen regelmäßiger Teamsitzungen (n = 272; 96 %) und während der alltäglichen Arbeit (n = 254; 89%) statt. In nahezu jeder zweiten Einrichtung bestehen darüber hinaus Austauschmöglichkeiten in Form von Einzelfallbesprechungen (n = 137; 48 %) und Reflexionsgesprächen (n = 150; 53 %). Rund 15 % (n = 43) aller Einrichtungen bieten zudem die Möglichkeit der Teilnahme an Supervisionen an.

Hinsichtlich der vorhandenen Kompetenzen, die zur Unterstützung der Kommunikation notwendig sind, verfügen rund ein Drittel aller Einrichtungen über Kompetenzen in den Bereichen der unterstützten Kommunikation (n = 103; 37 %) sowie anderer Sprachen als Deutsch (n = 87; 31,2 %). In rund 8 % (n = 23) der Einrichtungen kann zudem auf Kompetenzen im Bereich der Gebärdensprache zurückgegriffen werden. Der Anteil an Einrichtungen, die über keine weiteren Kompetenzen verfügen (n = 91; 33 %), ist ebenfalls vergleichsweise hoch.

In rund 69 % (n = 43) der Fördereinrichtungen und 46 % (n = 100) der Regeleinrichtungen besuchten Mitarbeitende bereits Fortbildungen zum Thema Inklusion. Die Anzahl der besuchten Fortbildungen ist dabei sehr unterschiedlich und erstreckt sich von einer bis hin zu zehn und mehr Veranstaltungen. Rund einem Drittel (n = 80) der befragten Regeleinrichtungen sind nach eigenen Angaben die Grundsätze der UN-BRK gut bis sehr gut bekannt, zwei Drittel wünschen sich hierzu nähere Informationen. Bei den integrativen Einrichtungen sind die Grundsätze der UN-BRK rund 77 % (n = 48) bekannt. Hier wünscht sich rund jede zweite Einrichtung nähere Informationen. Weniger bekannt ist den Einrichtungen die ICF-CY. Hier gaben lediglich 12 % (n = 27) der Regeleinrichtungen und 32 % (n = 21) der integrativen Einrichtungen an, dass diese bekannt sei. Doch auch hier wünschen sich 82 % (n = 51) der integrativen und 68 % (n = 147) der Regeleinrichtungen mehr Informationen. Mit einem Anteil von 45 % (n = 28) hält fast jede zweite Fördereinrichtung eine*n Beauftragte*n für Förderung bzw. Integration oder Inklusion vor. In den Regeleinrichtungen ist dies lediglich zu 11 % (n = 24) der Fall.

Die größten Fortbildungsbedarfe hinsichtlich Inklusion gaben die Einrichtungen in folgenden Bereichen an: Themen zu Integration und Inklusion (n = 200; 71 %), Heilpädagogische und behinderungsspezifische Themen (n = 164; 58 %), Rechtliche Rahmenbedingungen zu Inklusion (z. B. UN-BRK; n = 142; 50 %) und Entwicklung einer inklusiven Haltung (n = 136; 48 %). Mit einer Zustimmung von 99 % (n = 279) besteht ein einheitliches Meinungsbild darüber, dass das Thema Inklusion in der Ausbildung von pädagogischen Fachkräften behandelt werden soll.

Wie sich auch anhand der Literatur zeigte, werden ausreichend personelle, finanzielle und zeitliche Ressourcen, aber auch eine angemessene Ausstattung, Räumlichkeiten und Materialien als wesentliche Gelingensbedingungen für eine inklusive Pädagogik verstanden. Dies wird zum einen an den an den häufigsten genannten Gelingensbedingungen deutlich. Hierzu zählen die Erhöhung der Anzahl der Fachkräfte pro Gruppe (n = 233; 83 %), die Reduzierung der Gruppengröße (n = 213; 76 %), die angemessene Ausstattung, Räumlichkeiten und Materialien (n = 177; 63 %) sowie genügend Zeit zur Vorbereitung und Planung (n = 158; 56 %). Zum anderen wird dies an den an den häufigsten genannten Hindernissen, zu denen die fehlende räumlich-sächliche Ausstattung (n = 198; 70 %) sowie fehlendes Fachpersonal (n = 218; 77 %) zählten, deutlich. Etwas weniger häufig genannt wurden die persönlichen Einstellungen der pädagogischen Fachkräfte (n = 128; 45 %), fehlende Erfahrungen mit Inklusion (n = 121; 43 %) sowie fehlendes Wissen über Inklusion (n = 116; 41 %).

Einordnung der Lehrmaterialien

Im Hinblick auf die Studienlage ist es in diesem Handlungsfeld besonders interessant, wie die hinsichtlich einer inklusiven Bildung und Betreuung weit fortgeschrittenen Kitas konzeptionell ausgerichtet sind und wie sie alltägliche Abläufe gestalten. Auch die Fragen nach der Raumgestaltung sowie der Teamarbeit sollen näher betrachtet werden. Bei den Lehrmaterialien dieses Kapitels handelt es sich um Videos sowie um aufgearbeitete Interviews mit Fachkräften, welche teilweise mit Videosequenzen unterlegt wurden, um das Gesagte zu veranschaulichen. Zusätzlich wurden Ergebnisse aus der Bestandsaufnahme verschriftlicht und aufbereitet, um sie für die Lehre nutzbar zu machen. Alle Dateien sind online abrufbar. Die nachfolgenden Situationsbeschreibungen beschreiben das jeweilige Material näher und sollen dabei helfen, einen kurzen Überblick über die dazugehörigen Dateien zu erhalten.

Handlungsfeld 4 besteht aus folgenden Materialien:

Ergebnisse aus Gruppendiskussionen mit Leitungen und Fachkräften

4.1 Organisationsentwicklung

- Interviews mit Kita-Leitungen zur Organisationsentwicklung
- Index für Inklusion
- ICF-CY-Fallgespräch

4.2 Pädagogische Konzepte

- Interviews mit Kita-Leitungen zu pädagogischen Konzepten
- Organisation der offenen Arbeit
- Klax-Pädagogik
- Kinderratswahl
- Morgenkreis
- Mittagessen
- Mittagsgruppe
- Reflexion Lampe

4.3 Anpassung von Materialien und Ausstattung

- Interviews mit Kita-Leitungen zur Anpassung von Materialien und Ausstattung
- Snoezelraum
- Bewegungsraum
- Hengstenbergeraum II
- Musikraum
- Lichthof
- Malraum
- Werkraum II
- Waldzimmer

4.4 Teamarbeit

- Interviews mit Kita-Leitungen zur Teamarbeit
- Interview mit einer Fachkraft zur Teamarbeit

Weiterführende Literatur

Altgeld, K. & Stöbe-Blossey, S. (2009). Qualitätsmanagement in der frühkindlichen Bildung, Erziehung und Betreuung: Perspektiven für eine öffentliche Qualitätspolitik. Springer VS.

Amerlein, B. & Amerlein, K. (2011). Qualitätsmanagement in Arbeitsfeldern der Frühen Bildung. Bildungsverlag Eins.

Esch, K. (2006). Qualitätskonzepte in der Kindertagesbetreuung: ein Überblick. Springer VS.

Heimlich, U. & Ueffing, C. (2018). Leitfaden für inklusive Kindertageseinrichtungen Bestandsaufnahme und Entwicklung. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF-Expertisen; Bd. 51). Deutsches Jugendinstitut (DJI).

König, J. (2000). Einführung in die Selbstevaluation. Lambertus.

Kronberger Kreis für Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen (Hrsg.) (2001). Qualität im Dialog entwickeln: wie Kindertageseinrichtungen besser werden. Kallmeyer.

Stockmann, R. (Hrsg.) (2007). Handbuch zur Evaluation: eine praktische Handlungsanleitung. Waxmann.

Tietze, W. (2007). Kindergarten-Skala: Revidierte Fassung (KES-R). Beltz.

Tietze, W. (Hrsg.) (2007). Pädagogische Qualität entwickeln – Praktische Anleitung und Methodenbausteine für Bildung, Betreuung und Erziehung in Tageseinrichtungen für Kinder von 0–6 Jahren (2. Aufl.). Beltz.

Tietze, W. & Viernickel, S. (Hrsg.) (2007). Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder – ein nationaler Kriterienkatalog (3. Aufl.). Beltz.

Viernickel, S. (2006). Qualitätskriterien und -standards im Bereich der frühkindlichen Bildung und Betreuung. Ibus.

Viernickel, S., Fuchs-Rechlin, K., Strehmel, P., Preissing, C., Bense, J. & Haug-Schnabel, G. (2016). Qualität für alle: Wissenschaftlich begründete Standards für die Kindertagesbetreuung. Herder.

Handlungsfeld 4 – Organisation und Management

Ergebnisse aus Gruppendiskussionen mit Leitungen und Fachkräften

Visuelles Material	58 – Focusgroup Illustration Map – Organisationsentwicklung
Keywords	Organisation und Management Organisationsentwicklung Teamarbeit Pädagogische Konzepte Methode Focusgroup Illustration Map

Zusammenfassung

Dieses Material enthält die Abbildung einer Focusgroup Illustration Map (Pelz et al., 2004), welche im Rahmen der Erhebungen im Projekt InQTheL bei der Durchführung von Fokusgruppen entstanden ist. Es wurden jeweils Fokusgruppen mit Leitungspersonen und mit Fachkräften aus Kitas in Sachsen-Anhalt mit dem Fokus auf Gelingensbedingungen für eine inklusive Frühpädagogik durchgeführt. Das Thema Inklusive Organisationsentwicklung wurde durch die Teilnehmenden als eine zentrale Gelingensbedingung herausgestellt. Das hier präsentierte Material enthält die gebündelten Ergebnisse zum Thema.

Hintergrund

Im zweiten Quartal 2019 wurden im Rahmen des Projekts InQTheL sechs Fokusgruppen durchgeführt, davon drei mit Fachkräften und drei mit Leitungspersonen aus etwa 30 Kindertagesstätten. Ausgewählt wurden Einrichtungen, die sich im Rahmen der Bestandsaufnahme aller Kitas in Sachsen-Anhalt als besonders weit fortgeschritten bei der Umsetzung von Inklusion erwiesen. Dabei war das Ziel der Fokusgruppen, Gelingensbedingungen für eine gute inklusive Praxis zu ermitteln. Die Ergebnissicherung erfolgte mit der Methode Focusgroup Illustration Map (Pelz et al., 2004).

Beschreibung

Durch die Teilnehmenden wurden die folgende Themenschwerpunkte bezüglich einer inklusiven Organisationsentwicklung thematisiert. Diese können in den Online-Materialien in der dazugehörigen Focusgroup Illustration Map nachvollzogen werden, in der auch konkrete Beispiele zu einzelnen Punkten dargestellt sind.

Inklusive Organisationsentwicklung

Zunächst sprachen die Teilnehmenden über die inklusive Organisationsentwicklung im Allgemeinen. Da sie Inklusion als gesetzlichen Auftrag verstehen und ernstnehmen, ist die Entwicklung zu einer inklusiven Einrichtung ein zentrales Thema in allen Diskussionsrunden gewesen. Hierzu verweisen die Teilnehmenden einerseits darauf, dass die Leitung hierfür die Verantwortung übernehmen muss, um die Veränderungsprozesse zu steuern. Andererseits wird der Einbezug externer Hilfe und eine gut funktionierende Netzwerkarbeit betont. Weiterhin wird diskutiert, dass die Kitas in der Lage sein müssen, sich auf die individuellen Bedarfe jedes Kindes einzustellen und ggf. Hilfe hinzuzuziehen. Dadurch kann ebenfalls die Einrichtungsentwicklung unterstützt werden. Die Teilnehmenden erleben oft die Reaktion, dass Inklusion nur unter bestimmten Rahmenbedingungen möglich sei, was sie als

„Ausrede“ empfinden. Sie betonen, dass gute Rahmenbedingungen zwar hilfreich sind, insbesondere wenn es um gesetzliche Regelungen und die Bereitstellung von Ressourcen geht, welche oft fehlen, dass Inklusion aber letztlich eine Frage der Haltung ist und von der Bereitschaft abhängt, sich flexibel auf alle Kinder und Familien einzustellen.

Instrumente & Kommunikation

Um die Entwicklung hin zu einer inklusiven Organisation zu bewerkstelligen, greifen die Einrichtungen auf verschiedene Handreichungen, Instrumente und Methoden zurück. Insbesondere wird der Einsatz von Kommunikationsmethoden, wie die Gewaltfreie Kommunikation (Rosenberg, 2012) oder leichte Sprache, hervorgehoben, die ebenso dazu beitragen, sich reflexiv mit einer inklusiven Haltung auseinanderzusetzen. Zudem nutzen die Einrichtungen u. a. die ICF-CY (WHO, 2017), den Index für Inklusion (Booth et al., 2006) sowie verschiedene Handbücher.

Teamarbeit

Die Leitungskräfte betonen, dass die Umsetzung von Inklusion nur dann gelingen kann, wenn das ganze Team dies als gemeinsames Ziel und Leitbild versteht. Dazu ist es notwendig, bei der Teamarbeit zu beginnen, hier stärken- und ressourcenorientiert zu arbeiten und eine gemeinsame Haltung im Team zu entwickeln. Hierzu nannten die Teilnehmenden verschiedene Möglichkeiten zur Entwicklung einer gemeinsamen Haltung (Entwicklung eines gemeinsamen Begriffsverständnisses, Arbeit mit Reflexionsinstrumenten). Aber auch auf der konkreten Handlungsebene sollte das Team gut zusammenarbeiten. Dazu gehört ein gemeinsames Verständnis dafür, dass alle Fachkräfte für alle Kinder verantwortlich sind, Probleme sowie Schwierigkeiten gemeinsam im Team lösen und sich gegenseitig unterstützen. Verschiedene teambildende Maßnahmen können solche Prozesse unterstützen, z. B. Reflexionstage, gemeinsame Weiterbildungen und Biografiearbeit im Team. So kann eine vertrauensvolle Zusammenarbeit entstehen, welche die Fachkräfte in die Lage versetzt, im Team auch über Unsicherheiten und Ängste zu sprechen. Als besonders herausfordernd wird die Einarbeitung neuer Mitarbeitenden gesehen. Dieser Herausforderung wurde in einigen Einrichtungen mit einem Einarbeitungskonzept begegnet.

Fachkräfte

Weiterhin werden bestimmte Eigenschaften und Kompetenzen der Fachkräfte thematisiert, wie Lernbereitschaft und Offenheit. Methoden, um die Team- und Organisationsentwicklung zu unterstützen, sind z. B. die systematische Integration von Möglichkeiten zur Selbstreflexion und Biografiearbeit in den beruflichen Alltag sowie der Aufbau spezifischer Wissensbestände durch Fortbildungen. Insbesondere theoretisches und methodisches Wissen werden als wichtige Faktoren benannt.

Organisation der pädagogischen Arbeit

Ein weiterer Aspekt der inklusiven Organisationsentwicklung ist die Organisation der pädagogischen Arbeit. Hier wird hervorgehoben, dass sich die offene Arbeit besonders für die Umsetzung von Inklusion eignet, da hier den individuellen Bedarfslagen der Kinder am ehesten entsprochen werden kann. Allerdings wird auch bemängelt, dass offene Arbeit meist falsch verstanden und mit dem Öffnen von Räumen gleichgesetzt wird, während es eher darum geht, für die Bedürfnisse und Interessen der Kinder offen zu sein und ihnen bestmöglich zu entsprechen. Außerdem sprachen die Teilnehmenden über verschiedene Möglichkeiten der Gruppenaufteilung oder der Organisation der Mitarbeitenden in den Einrichtungen.

Mögliche Einbindung des Materials in eine Lehrveranstaltung

Es bietet sich an, je nach Vorwissen und Erfahrung der Studierenden entweder allgemein über eine inklusive Organisationsentwicklung zu sprechen oder konkrete Themenfelder herauszugreifen. Die

dargestellte Map soll den Lehrenden zur Orientierung dienen, um Aspekte zu identifizieren, die hinsichtlich einer inklusiven Organisationsentwicklung diskutiert werden können. Um eine eigene Auseinandersetzung der Studierenden mit dem Thema zu fördern, kann es sinnvoll sein, die im Material enthaltene Map nicht selbst als Lehrmaterial zum Einsatz zu bringen. Allerdings kann die Methode der Focusgroup Illustration Map sinnvoll sein, um die Diskussionsergebnisse einer Studierenden-gruppe systematisch festzuhalten. Dies kann durch die Lehrenden selbst oder aber auch im Rahmen der Methodenausbildung durch Studierende in Kleingruppen erfolgen. Das Erlernen einer solchen Methode zur systematischen Aufbereitung kann in der späteren Berufspraxis auch im Rahmen von Teamprozessen nützlich sein. So können sich die Studierenden mit Rückgriff auf eigene Erfahrungen ihr Wissen systematisch aufbereiten, um es für die Praxis nutzbar zu machen. Nach Bedarf kann im Anschluss die im Material enthaltene Map hinzugezogen werden, um sie mit der selbst erarbeiteten Map zu vergleichen. Für eine Auseinandersetzung mit dem Themengebiet können die folgenden Diskussionsfragen genutzt werden:

- Welchen Stellenwert hat die kontinuierliche Organisationsentwicklung für die Umsetzung von Inklusion? Was sind die Potenziale und Herausforderungen, die damit einhergehen?
- Welche (weiteren) Strategien, Methoden und Instrumente können zur Organisationsentwicklung genutzt werden?
- Welche Rolle und Funktion kommen der Kita-Leitung zu, um eine gelingende Zusammenarbeit im Team zu realisieren?
- Welche Rolle kann dabei der Teamentwicklung zugeschrieben werden? Was ist hinsichtlich der Teamentwicklung wichtig? Wie kann eine gelingende Entwicklung des Teams gefördert werden? Was sind die Potenziale und Herausforderungen?
- Welche Wissensbestände können für die Umsetzung von Inklusion bedeutsam sein? Wie können Fortbildungsbedarfe des Teams erkannt werden? Wie kann die Weiterbildung einzelner Mitarbeitender oder des ganzen Teams gestaltet sein?
- Wie kann die Teamarbeit gezielt zur Förderung von Inklusion eingesetzt werden? Wo liegen Stärken bzw. Vorteile und wo Herausforderungen?
- Welche Potenziale hat die offene Arbeit für die Umsetzung von Inklusion? Welche Herausforderungen bringt sie mit sich?
- Wie kann Inklusion durch die Organisation des Kita-Alltags, der Gruppenzusammensetzung und ähnliches gefördert werden?

Die kontinuierliche Organisationsentwicklung ist ein elementarer Bestandteil bei der Umsetzung von Inklusion, da Inklusion als nie abgeschlossener Prozess verstanden wird, der es erforderlich macht, bestehende Abläufe und Gegebenheiten immer wieder neu auf den Prüfstand zu stellen. Ein Instrument, das dazu genutzt werden kann, ist der Index für Inklusion (Booth et al., 2006). Auch bei der Bearbeitung von Einzelfällen mittels der ICF-CY (WHO, 2017) können Barrieren in der Umwelt erkannt und bearbeitet werden.

Wichtig für eine inklusive Organisation ist die Haltung der Fachkräfte und des gesamten Teams sowie deren Bereitschaft, sich flexibel auf die Bedarfe der einzelnen Kinder einstellen zu können. Die vertrauensvolle Zusammenarbeit im Team hat deshalb einen besonderen Stellenwert. Eine gelingende inklusive Arbeit wird gemeinsam von einem gesamten Team getragen, das die Stärken und Ressourcen in ihrer Vielfalt zu nutzen weiß. Um solch eine vertraute Arbeitsatmosphäre und -kultur zu schaffen, sind Offenheit, Bereitschaft zur persönlichen Weiterentwicklung, Reflexionsfähigkeit und gegenseitige Unterstützung wichtig. Zudem ist eine kontinuierliche Teamentwicklung bedeutsam, um den Fachkräften die Möglichkeit zu geben, sich untereinander auszutauschen und auch über Ängste und Befürchtungen zu sprechen. Methoden wie die Biografiearbeit können dabei sehr gewinnbringend sein.

Im Zusammenhang mit Inklusion wird häufig die offene Arbeit genannt. Sie eignet sich nach Ansicht der Befragten gut für die Umsetzung inklusiver Bildung, da sie den Kindern ermöglicht, selbstständig wirksam zu werden sowie nach eigenen Interessen und Fähigkeiten im eigenen Rhythmus selbstgesteuert zu lernen. Damit begünstigt die offene Arbeit auch die Individualisierung von Lernprozessen in einer Gemeinschaft und fördert die Beteiligungsrechte der Kinder. Zugleich könne durch die offene Arbeit ein differenzierter Umgang mit Unterschiedlichkeit realisiert werden.

Weiterführende Literatur

Arbeiterwohlfahrt (AWO) Bundesverband e.V. (2016). Inklusion als Leitidee der Organisationsentwicklung Handbuch zur Planung, Gestaltung und Umsetzung inklusiver Veränderungsprozesse. https://www.awo.org/sites/default/files/2018-02/Inklusion_als_Leitidee_der_OE-Handbuch.pdf

Pelz, C., Schmitt, A. & Meis, M. (2004). Knowledge Mapping als Methode zur Auswertung und Ergebnispräsentation von Fokusgruppen in der Markt- und Evaluationsforschung. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum Qualitative Social Research, 5(2), Art. 35. <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/601>

Handlungsfeld 4 – Organisation und Management

4.1 Organisationsentwicklung Interviewergebnisse zur Organisationsentwicklung

Textmaterial	59 – Ergebnisse aus Expert*inneninterviews – Organisationsentwicklung
Keywords	Organisation und Management Organisationsentwicklung

Zusammenfassung

Das Material umfasst Zitate aus Interviews mit (stellvertretenden) Kita-Leitungen, die zum Thema Organisation und Management, im Speziellen zur Organisationsentwicklung, geäußert wurden. Diese werden nach thematischen Schwerpunkten geordnet dargestellt. Die Interviewten äußerten sich u. a. zu Methoden und Strategien zur Organisationsentwicklung, zur Zusammenarbeit mit den Trägern aber auch zu Herausforderungen hinsichtlich des Verwaltungsaufwandes.

Hintergrund

Im Rahmen des Projekts InQTheL wurden Kitas ausgewählt, die sich als besonders weit fortgeschritten in der Umsetzung von Inklusion erwiesen. In diesen wurden Expert*inneninterviews mit Leitungspersonen geführt. Diese wurden anschließend transkribiert und inhaltsanalytisch aufbereitet. Im Material sind Auszüge aus diesen Interviews enthalten, welche thematisch geordnet sind.

Beschreibung

Die folgenden Beschreibungen beziehen sich auf die Zitate zur Organisationsentwicklung, welche im dazugehörigen Material zu finden sind. Die Kita-Leitungen äußern sich hier zu verschiedenen Themenbereichen. Zunächst wird die Arbeit am Konzept und an der *Entwicklung der Einrichtung als kontinuierlicher Prozess* beschrieben. Dabei wird die Entwicklung hin zu Inklusion als nie abgeschlossen betrachtet (Zitat 1). Die Offenheit der Leitung wird hier als Gelingensbedingung herausgestellt, durch die eine kontinuierliche Anpassung und Überarbeitung des Konzepts möglich wird. Eine Leitungskraft beschreibt, dass das Konzept in ihrer Kita nicht von ihr oder dem Träger vorgegeben, sondern in einem Team aus interessierten Fachkräften der Kita erarbeitet wurde, wodurch es sich auch an den Besonderheiten der Einrichtung orientiert (Zitat 2). Eine weitere Leitungskraft beschreibt die Weiterentwicklung des Konzepts entlang des Themas Beschwerdemanagement für Kinder, wodurch ihnen dann mehr Mitbestimmung und Partizipation ermöglicht werden soll (Zitat 3).

Zur Organisationsentwicklung nutzen die Einrichtungen unterschiedliche Strategien, *Methoden und Instrumente*, wie den Index für Inklusion (Booth et al., 2006), der durch die verschiedenen Fragebögen in unterschiedlichen Bereichen ein Reflexionsinstrument bereitstellt, mithilfe dessen sich Schwerpunkte setzen und Entwicklungen gezielter angehen lassen (Zitate 4 & 5). Zudem beschreibt eine Leitungskraft, wie zunächst die Kita und der Sozialraum analysiert wurden, um Ressourcen und Stärken, aber auch Entwicklungspotenziale der Einrichtung sichtbar zu machen (Zitat 6). Auch die Erarbeitung neuer Einrichtungsentwicklungen im Team ist eine genutzte Strategie, wie hier am Beispiel der offenen Arbeit verdeutlicht wird (Zitat 7). Dabei spielt auch die kontinuierliche Reflexion der Prozesse und neu eingeführten Veränderungen eine tragende Rolle (Zitat 8). Durch den starken Einbezug des Teams können die Wissensstände der einzelnen Fachkräfte erfasst und berücksichtigt

werden. Zudem werden Neuerungen nicht von der Leitungskraft diktiert, sondern gemeinsam im Team entwickelt. Hier können auch Ängste aufgegriffen und bearbeitet werden. Eine weitere Möglichkeit ist, vom Einzelfall auszugehen und Veränderungen in der Einrichtung dann in Gang zu bringen, wenn sie notwendig werden (Zitat 9). So können individuelle Bedarfe besser Berücksichtigung finden und fließen gleichzeitig in die Gesamtentwicklung der Einrichtungen ein. Ein Qualitätshandbuch des Trägers (Zitat 10) oder ein eigenes Qualitätshandbuch (Zitat 11) können ebenfalls der Orientierung dienen. Hier können geeignete Schritte und Maßnahmen festgehalten werden. Zudem wird der Austausch mit Kolleg*innen anderer Einrichtungen sowie die Möglichkeit der Hospitation als gewinnbringend erfahren, um in der Einrichtung entsprechende Veränderungen vornehmen zu können. Dabei gehen Fachkräfte in andere Einrichtungen, um zu sehen, wie bestimmte Prozesse oder Konzepte gut organisiert und umgesetzt werden können (Zitat 12). Andererseits kommen auch Kolleg*innen aus anderen Einrichtungen, um sich z. B. zu Fragen der Kostenanerkennung beraten zu lassen (Zitat 13). So können sich Kitas gegenseitig mit ihrem Wissen bereichern. Auch der Austausch mit anderen Professionen kann als Ressource genutzt werden. Diese können auf Barrieren innerhalb der Kita aufmerksam machen und so die Organisationsentwicklung unterstützen (Zitat 14). Um die Einrichtung weiterzuentwickeln, wird auch auf die Möglichkeit zur Fortbildung zurückgegriffen, wie in diesen Beispielen zur ICF-CY (Zitat 15) oder zu den schrittweisen Veränderungen bei der Bearbeitung von Entwicklungsplänen (Zitat 16).

Von den Kitas wird die gute *Zusammenarbeit mit den Trägern* betont, die die Organisationsentwicklung der Einrichtungen unterstützen. Eine Einrichtung bringt ihre Dankbarkeit gegenüber dem Träger zum Ausdruck (Zitat 17). Auch eine weitere Leitungskraft betont, dass sie sich durch den Träger gut unterstützt fühlt, insbesondere dann, wenn Eltern sich über das pädagogische Konzept beschweren, welches sich aber am Bildungsplan orientiert (Zitat 18). Eine weitere Leitungskraft hebt die Rolle der Verwaltung des Trägers als unterstützend hervor. Die Sachbearbeitung des Trägers übernimmt Antragsstellungen und die Auseinandersetzung mit Behörden, wodurch die Kitas entlastet werden (Zitat 19). In einer anderen Kita werden Verwaltungsaufgaben selbst übernommen, wofür eine Verwaltungsfachkraft zur Verfügung steht. Hier werden stärker die Freiräume, die der Träger einräumt, betont (Zitat 20). Die Kitas werden durch die Träger auf verschiedene Weise beraten und unterstützt, wie z. B. durch Fachberatung (Zitat 21), durch welche die Kita-Leitungen zu aktuellen Themen beraten werden, oder durch sogenannte Kita-Coaches, die dann für jeweils eine Kita fest verantwortlich sind, um zu beraten und zu unterstützen (Zitate 22 & 23). Insbesondere wird auch die Vernetzung mit anderen Kitas des Trägers als gewinnbringend hervorgehoben. Innerhalb von informellen Treffen und Qualitätszirkeln können ähnliche Fragestellungen gemeinsam bearbeitet werden und die Kita-Leitungen voneinander profitieren (Zitat 24). So haben bspw. innerhalb eines Trägers mehrere Einrichtungsleitungen gemeinsam an der Entwicklung eines Handlungsleitfadens zu Unterstützungsbedarfen gearbeitet. Dadurch wird ein einheitliches Vorgehen bei Unterstützungsbedarfen in den Kitas ermöglicht. Zudem wird so das Erfahrungswissen der integrativ bzw. inklusiv arbeitenden Einrichtungen an die Regeleinrichtungen weitergegeben (Zitat 25). Die Träger unterstützen darüber hinaus mit Fachtagen, Vorträgen und Workshops. Außerdem gibt es Arbeitsgruppen innerhalb des Trägers, in denen sich die Fachkräfte zu verschiedenen Themenschwerpunkten einbringen können (Zitat 26). Zusätzlich wird in einer Kita im Bereich der Ausbildung mit dem Träger zusammengearbeitet. Dies ermöglicht, dass die zukünftigen Fachkräfte einen Einblick in die Arbeit der Kita bekommen und bei der Anstellung nach der Ausbildung mit dieser bereits vertraut sind (Zitat 27).

Natürlich ergeben sich auch *Herausforderungen* bezüglich der Verwaltung und Organisation, insbesondere, wenn sich die Einrichtungen weiterentwickeln. Denn trotz der Entwicklung hin zur Inklusion, ist die Gewährung von Hilfen nach wie vor an bestimmte Verwaltungsvorschriften und Regelungen gebunden, was von den Leitungskräften als erschwerend erlebt wird (Zitat 28). Durch neu ankommende oder die Kita verlassende Kinder sowie Veränderungen in der Personalzusammensetzung erhöht sich der Verwaltungsaufwand zusätzlich (Zitate 29 & 30). Weiter thematisieren sie den

Umgang mit diesen Anforderungen, indem sie immer wieder das Gespräch mit den Behörden suchen und mit dem Landkreis bei der Bearbeitung von Entwicklungsberichten zusammenarbeiten (Zitat 31).

Zusätzlich thematisieren die Kita-Leitungen verschiedene *Entwicklungspotenziale* für ihre Einrichtungen. Dabei wird u. a. die Entwicklung hin zum integrativen Eltern-Kind-Zentrum (Zitat 32) sowie die Überarbeitung der Portfolioarbeit genannt. Des Weiteren wird hervorgehoben, dass die Arbeit mit den Kindern dahingehend weiterentwickelt werden kann, dass eine stärkere Orientierung an den Themen und Interessen der Kinder stattfindet (Zitat 33). Eine weitere Leitungskraft formuliert ihre Vision zur besseren Umsetzung von Inklusion in den Einrichtungen. Sie erhofft sich ein Einrichtungsbudget und ein multiprofessionelles Team, wodurch Hilfen nach Bedarf und nicht nach Zuteilung an einzelne Kinder eingesetzt werden können (Zitat 34).

Mögliche Einbindung des Materials in eine Lehrveranstaltung

Zur Nutzung des Materials in einer Lehrveranstaltung können einerseits einzelne Zitate herausgegriffen werden, um sie tiefgreifender zu diskutieren. Hier liegt das Potenzial darin, dass einzelne Aspekte genauer beleuchtet werden können. Andererseits kann zunächst auch eine freie Auseinandersetzung mit dem Thema Organisationsentwicklung entlang von Reflexionsfragen angeregt werden. Zur Ergebnissicherung empfiehlt sich, die Diskussion schriftlich (bspw. mittels Moderationskarten oder Flipchart) zu dokumentieren. Anschließend können die Ergebnisse dann mit Zitaten aus dem dazugehörigen Material veranschaulicht werden. Zur gemeinsamen Reflexion im Plenum oder in Kleingruppen können die folgenden Fragen genutzt werden:

- Welchen Stellenwert hat die kontinuierliche Organisationsentwicklung für die Umsetzung von Inklusion? Was sind die Potenziale und Herausforderungen, die damit einhergehen?
- Welche (weiteren) Strategien, Methoden und Instrumente können zur Organisationsentwicklung genutzt werden? Wie kann dabei der Einbezug von Eltern und Kindern erfolgen?
- Wie kann eine gelingende Organisationsentwicklung durchgeführt werden? Welche Rolle kann dabei der Teamarbeit zugeschrieben werden? Welche Rolle spielen die übergeordneten Instanzen, wie die Einrichtungsleitung oder der Träger, bei der Organisationsentwicklung?

Wie aus den Interviews mit den Leitungspersonen deutlich wurde, ist die Organisationsentwicklung ein elementarer Bestandteil bei der Umsetzung von Inklusion, da Inklusion als nie abgeschlossener Prozess verstanden wird. Dieser Prozess macht es erforderlich, bestehende Abläufe und Gegebenheiten immer wieder neu auf den Prüfstand zu stellen und an die derzeit in der Einrichtung befindlichen Akteur*innen (Eltern, Kinder und Mitarbeitende) anzupassen. Ein Instrument ist der Index für Inklusion (Booth et al., 2006; → siehe hierzu Handlungsfeld 4.1 – *Index für Inklusion*, S. 242), der anhand von Fragen zu verschiedenen Themenbereichen eine Reflexionsfolie bietet, vor deren Hintergrund sich Barrieren erkennen lassen. Auch bei der Bearbeitung von Einzelfällen mittels der ICF-CY (WHO, 2017) können Barrieren in der Umwelt erkannt und bearbeitet werden. Zudem wird der Austausch mit anderen Professionen gern genutzt, um andere Perspektiven einzubeziehen und „blinde Flecken“ zu erkennen.

Um den Prozess der kontinuierlichen Organisationsentwicklung gelingend zu gestalten, ist es wichtig, ein Bottom-Up-Prinzip zu verfolgen und die Mitarbeitenden einzubeziehen. So können ihr Wissensstand sowie auch ihre Ängste und Befürchtungen berücksichtigt werden. Hier nimmt die Teamarbeit einen besonderen Stellenwert ein. Wenn Entscheidungen gemeinsam vom ganzen Team getragen werden, kann die Umsetzung dieser besser gelingen. Auch die Zusammenarbeit mit dem Träger und mit anderen Einrichtungen innerhalb des Trägers wird als gewinnbringend beschrieben. So können sich die Kitas untereinander beraten und unterstützen und ihr Wissen sowie ihre Erfahrungen untereinander austauschen. Wechselseitige Hospitationen sowie die gemeinsame Bearbeitung von geteilten Problem- oder Fragestellungen können zusätzlich bereichernd sein.

Weiterführende Literatur

Altgeld, K. & Stöbe-Blossey, S. (2010). Die Trägerqualität und die Beschäftigungs- und Organisationsentwicklung in Kindertageseinrichtungen. In S. Stöbe-Blossey (Hrsg.), *Kindertagesbetreuung im Wandel* (S. 195–211). Springer Fachmedien.

Bührmann, T. & Büker, P. (2015). Organisationsentwicklung und multiprofessionelle Teamarbeit im Kinderbildungshaus – eine systemische Perspektive. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung / Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research*, 10(2), 149–165.

Fröhlich-Gildhoff, K., Döther, S., Hüls, B., Tschuor, S. & Schwörer, L. (2019). Kompetenzentwicklung frühpädagogischer Fachkräfte in der Organisationsentwicklung gesundheitsförderlicher Kitas. *Prävention und Gesundheitsförderung*, 14(1), 79–90.

Heimlich, U. & Ueffing, C. (2018). Leitfaden für inklusive Kindertageseinrichtungen Bestandsaufnahme und Entwicklung. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF-Expertisen, Bd. 51). Deutsches Jugendinstitut (DJI).

Mieth, C., Baier, J., Buhl, M., Freytag, T. & Iller, C. (2018). Organisationsentwicklung in Kitas – Beispiele gelungener Praxis. https://hildok.bsz-bw.de/files/771/Mieth_Organisationsentwicklung_in_Kitas.pdf

Müller, C. Foitzik, E. & Hassel, H. (2020). Bewegte Kitas durch Organisationsentwicklung. *Prävention und Gesundheitsförderung*, 15(1), 50–55.

Handlungsfeld 4 – Organisation und Management

4.1 Organisationsentwicklung Index für Inklusion

Textmaterial	60 – Anwendung des Index für Inklusion 61 – Anwendung des Index für Inklusion_Druckvorlage
Keywords	Index für Inklusion Organisationsentwicklung Reflexion Teamarbeit

Zusammenfassung

Die folgenden Materialien zielen darauf ab, den Index für Inklusion (Booth et al., 2006) als Instrument der Organisationsentwicklung in der Praxis darzustellen. Der Fokus liegt dabei auf dem Index-Prozess, welcher einen Orientierungsrahmen bietet, um inklusive Praxen sukzessive zu entwickeln. Aufbauend auf diesem Prozess wird ein Modell dargestellt, das den Fünf-Phasen-Prozess durch Implikationen aus Literatur oder Praxis konkretisiert und somit für den praxisnahen Einsatz adaptiert werden kann.

Hintergrund

Der Index für Inklusion (Booth et al., 2006) ist ein spezifisches teilhabeorientiertes Instrument zur Organisationsentwicklung von sozialen Einrichtungen wie z. B. Kindertagesstätten. Soziale Dienste und Einrichtungen können in Selbstevaluation überprüfen, wie inkludierend oder wie exkludierend sie wirken.

Beschreibung

Entlang der fünf Phasen des Index-Prozesses können inklusive Organisationsentwicklungsprozesse forciert und dokumentiert werden. Insbesondere für eine nachhaltige inklusive Profilierung der Einrichtung oder des Teams kann der Prozess und seine Dokumentation eine wichtige Orientierungsgrundlage darstellen. Booth und Kolleg*innen (2006, S. 24) betonen, dass es nicht darum geht, „die Kompetenz Einzelner zu bewerten, sondern darum, Wege zu finden, wie die Entwicklung der Einrichtung und ihre Professionalität gefördert werden können“. Hinsichtlich des konkreten, phasenweisen Vorgehens liefert der Index für Inklusion vielfältige Handlungsempfehlungen und auch der Prozess der praktischen Umsetzung ist in verschiedenen Publikationen bereits beschrieben worden (siehe hierzu Haefke & Mattke, 2011; Jerg et al., 2015).

Im Rahmen des Projekts InQTheL wurden sechs Fokusgruppen mit Kita-Leitungen und Fachkräften aus etwa 30 Kindertageseinrichtungen durchgeführt (→ siehe hierzu Handlungsfeld 4 – *Ergebnisse aus Gruppendiskussionen mit Leitungen und Fachkräften*, S. 234) und zudem wurden die Kita-Leitungen ausgewählter Einrichtungen interviewt (→ siehe hierzu Handlungsfeld 4 – *Interviews mit Kita-Leitungen zur Organisationsentwicklung*, S. 238). Dabei wurde u. a. das Thema Organisationsentwicklung diskutiert. Es wurde deutlich, dass die einzelnen Phasen des Index für Inklusion bereits implizit Teil der pädagogisch-organisationalen Arbeitsweise waren, wenngleich sie unterschiedlich angewandt und akzentuiert sowie teilweise isoliert voneinander umgesetzt wurden.

Um hinsichtlich des Index-Prozesses eine Diskussions- und Orientierungsgrundlage bereit zu stellen, wurden die angesprochenen und diskutierten Maßnahmen einer inklusiven Organisationsentwicklung nachträglich mit den Phasen des Index-Prozesses verbunden. So konnten die Erkenntnisse auch nachhaltig sichergestellt sowie Schlussfolgerungen abgeleitet und die Wechselwirkungen einzelner Phasen in den Blick genommen werden. Anschließend wurde der Index-Prozess anhand der zahlreichen Praxisbeispiele in einem Modell illustriert, um den Erkenntnisgewinn kompakt und transparent zu gestalten.

Das Fundament für die illustrative Anwendung des Index-Prozesses bilden die im Index für Inklusion zugrunde gelegten fünf Phasen (Booth et al., 2006, S. 30):

Phase 1 – Mit dem Index beginnen

- Ein Index-Team bilden
- Den Planungsansatz überprüfen
- Für den Index sensibilisieren
- Das vorhandene Wissen aktivieren, die Schlüsselkonzepte und den Planungsrahmen nutzen
- Die Untersuchung mithilfe der Indikatoren und Fragen vertiefen
- Die Zusammenarbeit mit anderen Teams vorbereiten

Phase 2 – Die Einrichtungssituation beleuchten

- Das Wissen und die Ideen der Mitarbeiter*innen, der Leitung, der Trägervertreter*innen und der Fachberatung zusammentragen
- Das Wissen und die Ideen der Kinder und Jugendlichen sammeln
- Das Wissen und die Ideen der Eltern und der Bewohner*innen des Stadtteils herausfinden
- Prioritäten für die Entwicklung festlegen

Phase 3 – Einen inklusiven Plan entwerfen

- Die Prioritäten mithilfe des Planungsrahmens überarbeiten
- Die Prioritäten in den Entwicklungsplan einfügen

Phase 4 – Den inklusiven Plan in die Praxis umsetzen

- Die Prioritäten in die Tat umsetzen
- Die Entwicklung am Laufen halten

Phase 5 – Den Index-Prozess evaluieren

- Den Prozess reflektieren und dokumentieren
- Die Arbeit mit dem Index evaluieren
- Den Index-Prozess fortsetzen

Mögliche Einbindung des Materials in eine Lehrveranstaltung

Anhand des Index-Prozesses können die fünf Phasen des Index für Inklusion gemeinsam mit Studierenden inhaltlich ausgestaltet werden. Das begleitende Arbeitsmaterial liefert dazu verschiedene Impulse aus der Forschungspraxis sowie der Literatur. Das erstellte Modell, das die Arbeit mit dem Index illustrieren soll, bietet die Möglichkeit zur Veranschaulichung des mehrphasigen Prozesses. Das Modell ist dabei in verschiedenen Varianten enthalten: Zum einen finden sich im Material Arbeitsbeispiele, die bereits inhaltlich gefüllt sind und welche die einzelnen Phasen konkretisieren, zum anderen befindet sich hier eine Blankovorlage, die gemeinsam mit Studierenden inhaltlich gefüllt werden kann.

Der Index Prozess beginnt mit Phase 1. Im Zentrum des Prozesses stehen die Phasen 2 bis 5, die in einen kontinuierlich zu wiederholendem Kreislauf eingebettet sind. Gemäß dem individuellen Bedarf werden die einzelnen Phasen bei erneuten Durchläufen entsprechend modifiziert. Die Phase 2

(„Die Einrichtungssituation beleuchten“) ist mithin ein guter Gradmesser, um jeweils den Ist-Stand der Einrichtung zu aktualisieren und davon ausgehend Folgeschritte anzuregen. Phase 1 wird bei wiederholten Durchläufen zunächst nicht berücksichtigt, es sei denn, es liegen veränderte Ausgangsbedingungen vor, etwa in Form einer Neubesetzung des Personals, die eine erneute Einführung des Index für Inklusion erforderlich werden lässt.

Das Modell ergänzt den Index-Prozess mit verschiedenen Aktionsfeldern, die um die einzelnen Phasen herum angeordnet sind. Zum einen gibt es Felder (blau gerahmt), die konkrete Handlungsschritte beinhalten und sowohl die Index-Phasen als auch Handlungsanweisungen enthalten können. Zum anderen gibt es Beispielfelder (grün gerahmt), die nähere Erläuterungen oder auch inhaltlich pointierte Textpassagen bereithalten. Inhaltliche Textpassagen könnten dabei etwa Zitate aus thematisch-einschlägiger Literatur oder auch Aussagen aus Interviewsituationen sein, die im Verlauf des Index-Prozesses selbst generiert wurden. Durch die Nutzung der Aktionsfelder kann eine nachhaltige Bündelung und Sicherung von Erkenntnissen erreicht werden.

Nachfolgend wird die Arbeit mit dem dazugehörigen Material anhand der Phase 1 des Index-Prozesses verdeutlicht. Diese Bearbeitungshinweise können auch auf die anderen Phasen des Index-Prozesses, welche das dazugehörige Arbeitsmaterial bereithält, übertragen werden.

Exemplarische Darstellung – Phase 1 (Mit dem Index beginnen)

Um die Arbeitsweise mit dem Material zu veranschaulichen, wird im Folgenden ein Vorgehen für die erste Phase dargestellt (→ siehe Abbildung 9). Die Abbildungen für alle anderen Phasen befinden sich im dazugehörigen Begleitmaterial

Zunächst kann der Index für Inklusion als Instrument im Kita-Team bekannt gemacht und für die Arbeit mit dem Index sensibilisiert werden (siehe blaues Feld links oben). Hier empfehlen Booth und Kolleg*innen (2006), eine Person einzusetzen, die bereits mit dem Instrument gearbeitet hat. Alternativ könnte sich ein*e Mitarbeitende*r intensiver mit dem Instrument auseinandersetzen, um es im Kita-Team einzuführen. Mögliche Beispiele (siehe grünes Feld links oben) für Einführungs- und Kontextfragen könnten sein:

- Was verstehen wir unter: Inklusion, Teilhabe, Förderung, Behinderung?
- Was ist der Index für Inklusion und wie lässt er sich einsetzen?
- Wo liegen Barrieren für Spiel, Lernen und Partizipation in der Alltagskultur, den Leitlinien und der Praxis der Einrichtung?

Parallel sollte ein Index-Team gebildet werden (siehe blaues Feld Mitte links), das den gesamten Index-Prozess leitet, begleitet und verantwortet. Basierend auf den Erfahrungen von Haefke und Mattke (2011) sollte ein*e externe*r „kritische*r Freund*in“ in die Prozessgestaltung einbezogen werden. Demgemäß könnte das Index-Team folgendermaßen besetzt sein (siehe grünes Feld Mitte links):

- Eine pädagogische Fachkraft
- Ein*e sozialpädagogische*r Assistent*in
- Die Kita-Leitung
- Eine Trägervertretung
- Ein Mitglied des Gemeinderates

Die Einführungs- und Kontextfragen, die genutzt wurden, um den Index für Inklusion bekannt zu machen, können eingesetzt werden, um bereits vorhandenes Wissen und Kompetenzen seitens der Mitarbeitenden auszuloten (siehe blaues Feld rechts oben). Das vorhandene Wissen kann etwa im Rahmen eines Erfahrungsaustausches reflektiert oder auch in Form von kurzen Leitfadeninterviews eruiert werden. Als mögliche Beispiele wurden in dieser Abbildung Interviewpassagen gewählt, welche Jerg und Kolleg*innen (2015) vor dem Hintergrund ihrer Inhouse-Coachings mit dem Index für Inklusion generiert haben (siehe grünes Feld rechts oben). Diese könnte zur Veranschaulichung der ersten Phase des Index-Prozesses genutzt werden.

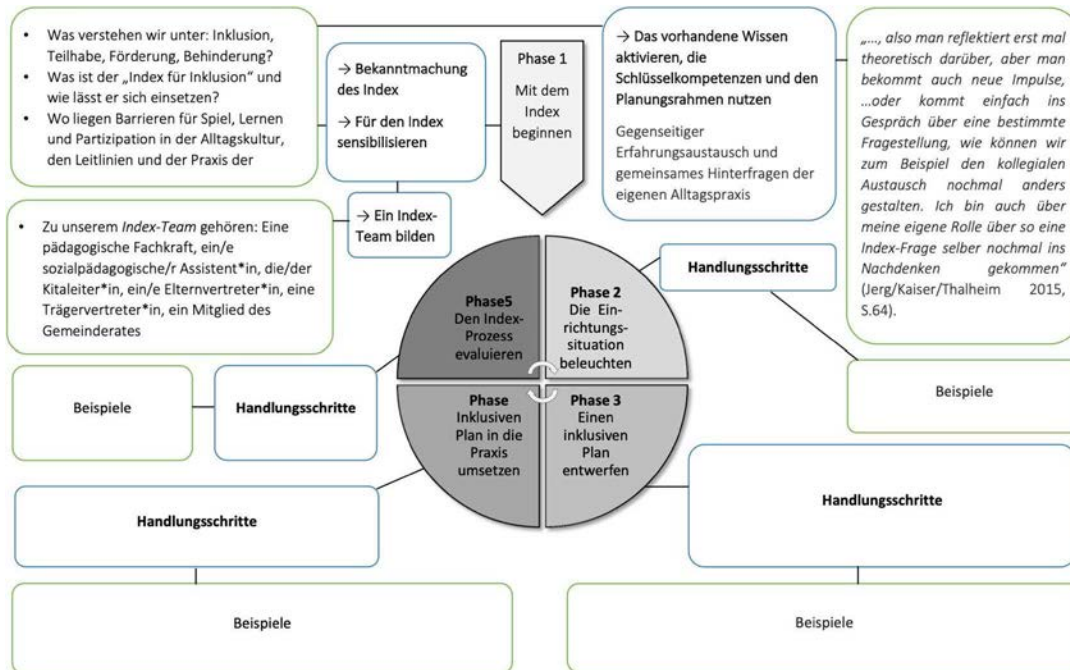


Abbildung 9: Handlungsschritte bei der Anwendung des Index für Inklusion (adaptiert nach: Booth et al., 2006, S. 24)

Weiterführende Literatur

Booth, T., Ainscow, M., Kingston, D. (2006). Index für Inklusion (Tageseinrichtungen für Kinder) – Lernen, Partizipation und Spiel in der inklusiven Kindertageseinrichtung entwickeln. GEW.

Haefke, S. & Mattke, U. (2011). Ein Kindergarten für Alle – Anwendung und Evaluation des Index für Inklusion in einer Regelkindertagesstätte. Teilhabe, 3, 134–138.

Heimlich, U. & Ueffing, C. M. (2018). Leitfaden für inklusive Kindertageseinrichtungen: Bestandsaufnahme und Entwicklung (Bd. 51). Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. https://www.nifbe.de/images/nifbe/Fachbeitr%C3%A4ge/2018/WEB_Exp_51_Heimlich_Ueffing.pdf

Jerg, J., Kaiser, S. & Thalheim, S. (2015). „Inklusion als Rahmen in dem alles, die ganze pädagogische Arbeit abläuft“: Erfahrungen mit dem Index für Inklusion in vier Kindertageseinrichtungen als Teil des Sozialraums und der Kommune. In I. Boban & A. Hinz (Hrsg.), Erfahrungen mit dem Index für Inklusion – Kindertageseinrichtungen und Grundschulen auf dem Weg (S. 63–74). Klinkhardt.

Lichtblau, M. (2016). Entwicklung inklusiver Bildungssysteme in Kita und Schule. https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publicationen/KiTaFT_Lichtblau_Indexinklusion_2016-1.pdf

Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft (Hrsg.) (2011). Kommunalen Index für Inklusion: Arbeitsbuch. Gemeinnützige Stiftung. https://www.kmk-pad.org/fileadmin/Dateien/download/VERANSTALTUNGSDOKU/Inklusion2012/KommunenundInklusion_Arbeitsbuch_web.pdf

Handlungsfeld 4 – Organisation und Management

4.1 Organisationsentwicklung ICF-CY-Fallgespräch

Material	62 – Video: ICF-CY – Fallgespräch 63 – Textmaterial: Falldarstellung Leonie 64 – Einführung in die ICF-CY 65 – Einführung in die Organisationsentwicklung
Keywords	ICF-CY Entwicklungsbeobachtung Organisationsentwicklung Elternarbeit Kommunikation mit Ämtern
Eckdaten	Einrichtung in einer Kleinstadt 7-jähriges Kind – Mutter des Kindes Heilpädagogin – Kita-Leitung

Zusammenfassung

Das Material umfasst ein videografisch aufbereitetes nach der Internationalen Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit für Kinder und Jugendliche (ICF-CY; WHO 2017) sowie eine ausführliche schriftliche Falldarstellung, die im Anhang auch die originalen Unterlagen beinhaltet. Diese Materialien wurden im Rahmen eines Fallgesprächs erhoben, welches unter Einbezug der Kita-Leitung sowie einer heilpädagogischen Fachkraft als Vertretungen der Kita und der Mutter des betreffenden Kindes durchgeführt wurde. Innerhalb des Fallgesprächs wurden verschiedene am Entwicklungsprozess beteiligte Akteur*innen angesprochen, die für das vorliegende Material strukturiert zusammengeschnitten und aufbereitet wurden. Dabei adressiert sowohl das Videomaterial als auch die vorliegende Beschreibung ausschließlich Aspekte hinsichtlich einer inklusiven Organisationsentwicklung.

Hintergrund

Bei dem ICF-CY-Fallgespräch handelt es sich um eine Serie aus diesem und zwei weiteren Arbeitsmaterialien (→ siehe hierzu Handlungsfeld 2.4 – *ICF-CY-Fallgespräch*, S. 177; Handlungsfeld 3 – *ICF-CY-Fallgespräch*, S. 223), die einen Fall aus unterschiedlichen Perspektiven beleuchten. Dem dazugehörigen schriftlichen Material kann eine detaillierte Fallbeschreibung entnommen werden, bei der die gesamte Falldarstellung schematisch in das Modell der ICF-CY eingearbeitet wurde. Das Kind, um das es in dem Fallgespräch geht, heißt Leonie. Die Schilderungen zum Fall sind das Resultat eines aufgezeichneten ICF-CY-Fallgesprächs (in Form eines Entwicklungsgesprächs) zwischen einer Mutter, deren Kind die vorliegende Kindertageseinrichtung besucht, und Mitarbeitenden der Einrichtung. Bei der Einrichtung, in der das Entwicklungsgespräch stattgefunden hat, handelt es sich um eine Kita, die die ICF-CY aktiv im Rahmen der Förderplanung sowie der Erstellung von Entwicklungsberichten einbezieht und diese als Grundlage nutzt.

Im Rahmen des ICF-CY-Fallgesprächs wird der Förderplan, der Behandlungsplan sowie der Entwicklungsbericht von Leonie besprochen. Darüber hinaus dient er in diesem Fall auch als erstes

Hortgespräch, da Leonies Schuleintritt unmittelbar bevorsteht. ICF-CY-Fallgespräche als solche sind ein fester Bestandteil des pädagogischen Konzepts der Kita und finden turnusmäßig für Kinder mit Kostenanerkennung statt. Damit wird die Intention verfolgt, einen proaktiven Austausch zwischen der Kita-Leitung, der betreuenden heilpädagogischen bzw. ergotherapeutischen Fachkraft sowie den Eltern zu aktuellen Entwicklungs- und Therapieständen sowie zukünftigen Förderschritten durchzuführen. Das Spezifikum in der Anwendung der ICF-CY im Rahmen dieser Einrichtung besteht darin, dass diese hier individualisiert eingesetzt wird, um eine größtmögliche Transparenz – auch gegenüber den Eltern – zu ermöglichen.

Beschreibung

Das videografisch aufbereitete Material, auf das sich diese Beschreibung bezieht, umfasst Inhalte des Fallgesprächs, die dem Themenbereich Inklusiven Organisationsentwicklung zugeordnet wurden. Zusätzlich findet sich in den Materialien eine ausführliche schriftliche Falldarstellung, welche im Anhang auch die originalen Unterlagen beinhaltet. Hier können auch die alphanumerischen Codes der ICF-CY nachvollzogen werden, welche nachfolgend nur genannt werden. Diese Codes werden im Zusatzmaterial weiter ausgeführt und ausführlich erläutert. Eine Einführung in die ICF ist ebenfalls in den Materialien enthalten.

Zu Beginn des Fallgesprächs wird von der Mutter ausgeführt, wie sie auf die Kita aufmerksam geworden ist und welche Herausforderungen sich dabei stellten, Leonie in dieser unterzubringen. In der Folge von Leonies Erkrankung und deren Verlauf wurde ihrer Mutter (e310 Förderfaktor) der Job gekündigt (personbezogene Barriere). Außerdem war die nahegelegene Kita, so die Mutter, mit Leonie überfordert (e585 Barriere), sodass eine intensive Suche nach einer entsprechenden Einrichtung folgte. Auf der Grundlage eigener Recherchen, freier Kapazitäten und eines ersten Gesprächs entschied sich die Mutter für die vorliegende Kita (e575 Förderfaktor). Sie betont mehrfach die Relevanz der Einrichtung für den positiven Entwicklungsprozess von Leonie und hebt zudem hervor, dass sie sich ohne das besondere Engagement der Kita „als Elternteil verlassen“ gefühlt hätte. Um Leonie den Besuch in der vorliegenden Einrichtung zu ermöglichen, fährt die Mutter täglich insgesamt 100 km. Zukünftig wird Leonie den Hortbereich der Kita besuchen, indem sie nach Schulschluss per Taxi (e5400 Förderfaktor) zur Einrichtung gefahren wird.

Hinsichtlich der rechtlichen Verfahrenswege gab es verschiedene Hürden, die von der Mutter im Gespräch als „Kampf“ deklariert werden (e5752 Barriere). Zunächst musste die Aufnahme in die vorliegende Kita schnellstmöglich erfolgen, weil die Mutter eine neue Beschäftigung (personbezogener Förderfaktor) in Aussicht hatte. Die grundsätzliche Schwierigkeit bestand jedoch darin, dass sich der Wohnort der Familie (personbezogene Barriere) und die Kita jeweils in einem anderen Landkreis befinden und es darüber hinaus um die Zahlung von Rest- sowie Gastbeträgen ging. Erschwerend war zudem der Zeitraum, weil die Antragsphase auf das Jahresende fiel. Auch hier wird auf die gute „Zusammenarbeit“ mit der Kita hingewiesen, die angefangen vom Ausfüllen des Sozialhilfeantrags bis hin zu behördlichen Telefonaten aktiv unterstützt hat (e575 Förderfaktor). Nachdem sowohl der Landkreis, der Orts- sowie der Bürgermeister teilweise persönlich kontaktiert wurden, wurde Leonies Kita-Besuch genehmigt. Mit Blick auf die zukünftige Hort-Zeit gab es ebenfalls Schwierigkeiten, weil der Fahrdienst von der Schule zum Hort per Definition nicht im Schulbeförderungsgesetz enthalten ist und eine Beförderung zwischen den Landkreisen einer individuellen Erläuterung bedurfte. Auch hier wurde durch persönliche Gespräche mit der Amtsärztin sowie der Leitung des Straßenverkehrsamtes eine Bewilligung erwirkt. Perspektivisch werden Leonie sechs Stunden heilpädagogische Übungsbehandlungen (HPÜ) anerkannt (e355 Förderfaktor), die explizit im Rahmen der Kita zu erfolgen haben (e5752 Barriere) – das zuvor bewährte Modell, wonach heilpädagogische Fachkräfte HPÜs auch innerhalb und in Kooperation mit der Institution Schule durchführen konnten, wurde von ministerialer Seite „zurückgefahren“.

Mögliche Einbindung des Materials in eine Lehrveranstaltung

Zur Nutzung des Materials in einer Lehrveranstaltung können die Potenziale und Limitationen hinsichtlich einer inklusiven Organisationsentwicklung durch die praktische Anwendung der ICF-CY diskutiert werden. Es wird empfohlen, unter Einbezug des schriftlichen Zusatzmaterials Falldarstellung Leonie zunächst die Einordnung in das bio-psycho-soziale Modell der ICF-CY (WHO, 2017) vorzunehmen und den Fall zu besprechen. Darauf aufbauend kann mit den Studierenden über die Bedeutung eines solchen Einzelfalls für die Organisationsentwicklung einer entsprechenden Einrichtung diskutiert werden. Zur Ergebnissicherung empfiehlt sich, die Diskussion schriftlich (bspw. mittels Moderationskarten oder Flipchart) zu dokumentieren, um Akteur*innen und zu beachtende Schnittstellen zu veranschaulichen. Zur gemeinsamen Reflexion im Plenum oder in Kleingruppen können die folgenden Fragen genutzt werden:

- Welchen Stellenwert hat die kontinuierliche Organisationsentwicklung für die Umsetzung von Inklusion? Was sind die Potenziale und Herausforderungen, die damit einhergehen?
- Wie kann die ICF-CY dazu beitragen, inklusive Organisationsprozesse anzuregen und weiter auszubauen?
- Welche (weiteren) Strategien, Methoden und Instrumente können zur Organisationsentwicklung genutzt werden? Wie kann dabei der Einbezug von Eltern und Kindern erfolgen?
- Wie kann eine gelingende Organisationsentwicklung durchgeführt werden? Welche Rolle kann dabei der ICF-CY zugeschrieben werden? Welche Rolle spielen die übergeordneten Instanzen, wie die Einrichtungsleitung oder der Träger, bei der Organisationsentwicklung?
- Welche Wechselwirkungen der verschiedenen Akteur*innen sind im Fallbeispiel Leonie erkennbar? Welche Herausforderungen ergeben sich hierbei für die Kita als Organisation?

Wie anhand des Fallbeispiels deutlich wird, ist die Organisationsentwicklung ein elementarer Bestandteil bei der Umsetzung von Inklusion. Die Kita als Organisation übernimmt im Rahmen des Fallbeispiels sowohl beratende (bspw. durch Aufweisen von Grenzen und Möglichkeiten, wie es für die Schulformfindung von Nöten war) als auch unterstützende Tätigkeiten (bspw. bei Antragstellungen). Darüber hinaus wird der Hort künftig, neben den üblichen Kernelementen wie der Hausaufgabenbegleitung, für Leonie weitere Angebote schaffen müssen, die für die individuelle Entwicklung notwendig sein werden. Hierzu zählt unter anderem die Schaffung einer spielerischen Situation, in der es Leonie möglich sein wird, aktiv eine Kontaktaufnahme zu anderen Kindern zu initiieren, entstehende Freundschaften aufrechtzuerhalten, zu pflegen und langfristig zu festigen. Angelehnt an das Drei-Phasen-Modell von Kurt Lewin (1947) (→ siehe Zusatzmaterial Einführung in die Organisationsentwicklung) ist erkennbar, dass sich stets neue Herausforderungen an eine Organisation stellen. Um somit eine Organisation als inklusiv betrachten zu können, bedarf es der stetigen Reflexion, ob diese mit jeder Aufnahme eines neuen Kindes noch immer inklusiv ist und jedem Kind gleichermaßen eine Teilhabe ermöglicht. Durch die Nutzung der ICF-CY, dessen Grundlage das bio-psycho-soziale Modell bildet, können individuelle Barrieren der Umwelt identifiziert und im Rahmen einer inklusiven Organisationsentwicklung zyklisch reflektiert und modifiziert werden. Im Rahmen des Fallbeispiels wird bspw. deutlich, welche Akteur*innen für eine erfolgreiche Teilhabe Leonies verantwortlich sind. Beginnend bei dem zuständigen Ortsbürgermeister auf kommunaler Ebene, dessen Zustimmung zur Deckung der Rest- und Gastbeiträge erforderlich war, waren weitere Akteur*innen, wie das Sozialamt, für das Gelingen einer erfolgreichen Eingliederung verantwortlich. Besonders durch die Arbeit der zuvor besuchten Kita, welche die Mutter als gescheitert wahrnimmt, wird erkennbar, welche große Herausforderung sich Einrichtungen hierbei stellen müssen. Sie fungierten stets als beratender Ansprechpartner und halfen sowohl bei Behördengängen als auch bei der Beantragung von Sozialleistungen. Mit dem Schuleintritt wurde das System um weitere Akteur*innen ergänzt. Dabei zeigten sich auch Barrieren hinsichtlich politisch-rechtlicher Rahmenbedingungen, die eine Schulbegleitung

aufgrund der Aussage in den Kostenanerkennnissen des Landkreises, dass die Heilpädagogische Übungsbehandlung (HPÜ) „in der Einrichtung“ erbracht wird, nicht ermöglichen.

Szenenübersicht

Innerhalb des Videos wurden thematisch einige Kapitelmarken gesetzt, die entsprechend einzeln angewählt werden können:

1.	Beginn der Erziehungspartnerschaft	00:00
2.	Formalia zum Kita-Besuch	01:18
3.	Das Bewilligungsverfahren	02:10
4.	Formalia zum zukünftigen Hort-Besuch	04:46
5.	Die „Schulformfindung“	07:25
6.	ICF-CY in der Kita	08:23

Weiterführende Literatur

Deutsches Institut für medizinische Dokumentation und Information (DIMDI) (2005). Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICF). World Health Organization (WHO). <https://www.dimdi.de/dynamic/de/klassifikationen/downloads/?dir=icf>

Hollenweger, J. & Kraus de Camargo, O. (2011). ICF-CY: Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit bei Kindern und Jugendlichen (1. Aufl.). Huber.

Seidel, M. (2005). Die Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit. Der Nervenarzt, 76(1), 79–92.

World Health Organization (WHO) (2017). ICF-CY – Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit bei Kindern und Jugendlichen. Hogrefe.

Handlungsfeld 4 – Organisation und Management

4.2 Pädagogische Konzepte Interviewergebnisse zu pädagogischen Konzepten

Textmaterial	66 – Ergebnisse aus Expert*inneninterviews – Pädagogische Konzepte
Keywords	Organisation und Management Pädagogische Konzepte

Zusammenfassung

Das Material umfasst Zitate aus Interviews mit (stellvertretenden) Kita-Leitungen zum Thema Organisation und Management, im Speziellen zu pädagogischen Konzepten. Diese werden nach thematischen Schwerpunkten geordnet dargestellt. Die Interviewten äußerten sich zu pädagogischen Grundsätzen, zur Sicht auf die Kinder, zu Partizipation, offener Arbeit und Gruppenzusammensetzung. Weiter machten sie Angaben zum Tagesablauf sowie zur Arbeit mit Instrumenten oder mit Konzepten.

Hintergrund

Im Rahmen der Untersuchungen im Projekt InQTheL wurden Kitas ausgewählt, die sich als besonders weit fortgeschritten in der Umsetzung von Inklusion erwiesen. In diesen Kitas wurden auch Expert*inneninterviews mit Leitungspersonen geführt. Diese wurden anschließend transkribiert und inhaltsanalytisch aufbereitet. Im Material sind thematisch geordnete Auszüge aus diesen Interviews enthalten.

Beschreibung

Die folgenden Beschreibungen beziehen sich auf die Zitate zum Themenfeld Pädagogische Konzepte, die im dazugehörigen Material zu finden sind.

Die Leitungen der Kitas formulierten bezüglich des pädagogischen Konzepts zunächst einige *Grundsätze*, die verfolgt werden und im Konzept verankert sind. So wird vor allem eine Willkommenskultur als grundlegend für eine inklusive Betreuung beschrieben (Zitat 1). Diese wird sowohl den Kindern und Eltern als auch außenstehenden Personen gegenüber zum Ausdruck gebracht. Zudem betonen einige der Befragten, dass die grundsätzliche Ausrichtung auf Inklusion, Vielfalt und Partizipation feststehe und gleichzeitig ein gewisses Maß an Offenheit und Flexibilität erforderlich sei, um sich stetig weiterzuentwickeln (Zitate 2 & 3). Diese Fähigkeit zur Weiterentwicklung wird als wichtige Voraussetzung beschrieben, damit bestimmte Abläufe reflektiert und an neue Entwicklungen angepasst werden können (Zitat 4).

Eine weitere Gemeinsamkeit im Konzept inklusiv arbeitender Kitas ist, dass *das Kind im Zentrum* steht. Hier wird vor allem der Situationsansatz hervorgehoben, bei dem Themen und Schlüssel-situationen der Kinder aufgegriffen und weiterentwickelt werden. Zudem wird betont, dass die Selbstständigkeit der Kinder gefördert wird (Zitat 5). Weiterhin stellen die Leitungen die Orientierung an den Bedürfnissen der Kinder heraus, insbesondere bei Fragen der Tagesstruktur. So wurde bspw. in einer Kita der Morgenkreis in einigen Gruppen ausgesetzt, weil die Kinder nicht mehr daran teilnehmen wollten (Zitat 6). In einer anderen Kita wird insbesondere auf die unterschiedlichen Schlafbedürfnisse der Kinder Rücksicht genommen und zwei Fachkräfte legen jedes Kind einzeln hin (Zitat 7).

Einer der wichtigsten Bestandteile in den Konzepten inklusiv arbeitender Kitas ist die Mitbestimmung und *Partizipation* der Kinder (Zitat 8). So bekommen die Kinder viele Möglichkeiten, selbst zu entscheiden, was sie tun, wie sie ihren Tag gestalten und wann sie schlafen möchten (Zitate 9 & 10). Dafür ist es wichtig, die Bedürfnisse und Entscheidungen der Kinder ernst zu nehmen und das auch gegenüber den Eltern zu vertreten (Zitat 11). Zur Mitbestimmung gehört auch, dass Regeln, die in der Kita gelten, gemeinsam mit den Kindern aufgestellt werden. Die Kita wird als ein Haus der Kinder gesehen, weshalb Regeln nicht allein von den Erwachsenen festgelegt werden sollten (Zitat 12). Um allen Kindern Partizipation zu ermöglichen, wird das gemeinsame Erleben im Alltag in den Mittelpunkt gestellt. Die Gestaltung von Angeboten wird dabei als Spannungsfeld wahrgenommen: Das Streben nach gemeinsamem Erleben kann bedeuten, dass die Gruppe zugunsten Einzelner Rücksicht nehmen muss. Andererseits kann es in Ausnahmefällen auch vorkommen, dass nicht alle Kinder an einem Angebot teilnehmen können oder sogar gar nicht wollen, wie am Beispiel einer Theateraufführung beschrieben wird (Zitat 13).

Im Rahmen konzeptioneller Fragen äußerten sich die befragten Leitungspersonen auch zur *offenen Arbeit*, welche von einem Großteil zur Umsetzung von Inklusion bevorzugt wird. Auch wenn es sich in einigen Kitas bewährt hat, die Eingewöhnung neuer Kinder in geschlossenen Gruppen durchzuführen (Zitat 14), setzen alle der befragten Kitas auf offene Arbeit. Diese wird von den Kitas unterschiedlich organisiert. Es gibt Kitas, welche gar keine Gruppen haben (Zitat 15), andere hingegen haben trotz der offenen Arbeit auch Gruppen. In diesen finden dann bspw. Angebote statt und außerhalb der Angebote können sich die Kinder frei in der Kita bewegen (Zitat 16). Andere Kitas nutzen die Gruppen zum Ankommen in der Kita und für den Morgenkreis. Zu den Lern- und Spielangeboten können sich die Kinder aber dann selbstständig zuteilen (Zitat 17). Eine Kita nutzt die Gruppenzeit zum genauen Beobachten der Kinder, um diese dann angemessen fördern und begleiten zu können (Zitat 18). Dabei schließen die Arbeit in Gruppen und die Offenheit für die Bedürfnisse der Kinder sich nicht gegenseitig aus. So betont eine Leitung, dass es zwar feste Gruppen gibt, aber alle Türen im Haus immer offenstehen und es den Kindern ermöglicht wird, sich frei im Haus zu bewegen, an anderen Gruppenangeboten teilzunehmen oder z. B. auch zu den Mahlzeiten in andere Gruppen zu wechseln. Die Entscheidungen der Kinder haben immer Vorrang vor der Struktur (Zitat 19). Die Leitung einer Kita formuliert, dass offene Arbeit sich nicht nach der Frage richtet, ob der Alltag in Gruppen organisiert ist oder ob es Funktionsräume gibt, sondern vielmehr mit einer offenen Haltung einhergeht, durch welche die Selbst- und Mitbestimmung der Kinder ermöglicht und gefördert wird. Dadurch öffnet sich auch das Kita-Team untereinander und nach außen (Zitat 20). Auch die Umsetzung der offenen Arbeit bzgl. der Räume und Fachkräfte wird von den Kitas verschieden gehandhabt. So gibt es in einigen Kitas feste Fachkräfte, die dann für bestimmte Räume zuständig sind (Zitat 21). Allgemein wird mit der offenen Arbeit oft die Arbeit in Themen- bzw. Funktionsräumen assoziiert (Zitat 22). Eine andere Kita hat ein System mit Magneten entwickelt, welches es den Kindern ermöglicht, sich selbstbestimmt im Haus zu bewegen. Dazu heften sie ihren Magneten an ein Bild des Ortes im Haus, wo sie sich befinden, damit die Fachkräfte wissen, wo sich die Kinder aufhalten (→ siehe hierzu Handlungsfeld 4.2 – *Organisation der offenen Arbeit*, S. 255; Zitat 23).

Eine weitere konzeptionelle Frage ist die nach der *Gruppenzusammensetzung*. Hier sprechen sich die Kita-Leitungen überwiegend für eine Altersmischung aus (Zitat 24). Dabei wird eine altersheterogene Gruppenzusammensetzung sogar als Voraussetzung für eine inklusive Betreuung betrachtet (Zitat 25), da die Kinder sich besser untereinander unterstützen und voneinander lernen können, wenn sie unterschiedliche Kompetenzen und Hintergründe mitbringen (Zitat 26). Eine Leitung bevorzugt wegen des Bindungsverhaltens zumindest für den Krippenbereich altershomogene Gruppen (Zitat 27). Auch die Zuteilung der Zuständigkeiten wird unterschiedlich bewerkstelligt. Eine Kita plant die Gruppenzusammensetzung gemeinsam im Team. Hierbei ist nicht die Gruppengröße, sondern die Gruppendynamik entscheidend, sodass nicht alle Gruppen dieselbe Gruppengröße aufweisen (Zitat 28). Eine Kita, die keine festen Gruppen hat, arbeitet mit einem Bezugsfachkräftesystem. Zwar sind

hier im Kita-Alltag alle Fachkräfte für alle Kinder verantwortlich, aber die Bezugsfachkräfte beobachten die Kinder noch genauer und führen bspw. die Entwicklungsgespräche mit den Eltern durch. So haben die Eltern gleichzeitig feste Ansprechpersonen (Zitat 29). Auch eine andere Kita-Leitung betont die Relevanz, dass trotz fester Bezugspersonen jede Fachkraft jedes Kind kennt und sich auch für jedes Kind gleichermaßen verantwortlich fühlt (Zitat 30).

Die Kita-Leitungen sprachen zudem über die Gestaltung des *Tagesablaufes* in den Einrichtungen. Während einige Kitas den Tag mit einem gemeinsamen Morgenkreis in den Gruppen beginnen (Zitat 31), werden in anderen Kitas morgens die Räume geöffnet und die Kinder können sich frei zuteilen (Zitat 32). Um den Kindern ein selbstbestimmtes Einnehmen der Mahlzeiten zu ermöglichen, greift eine Kita ebenfalls auf ein System mit Magneten zurück, sodass die Kinder selbst entscheiden können, wann sie zum Essen gehen (Zitat 33). Zusätzlich gibt es in einigen Kitas Jahrespläne, nach denen die Arbeit an Projekten geplant wird (Zitate 34 & 35).

Ein letztes Themenfeld, das von den Leitungspersonen thematisiert wurde, ist die *Arbeit mit Instrumenten oder Konzepten* und Ansätzen. So arbeitet eine Kita bspw. mit der ICF-CY (WHO, 2017), mit welcher Entwicklungspläne und -dokumentationen ausgeführt werden (Zitat 36). Eine andere Kita arbeitet mit eigenen Instrumenten zur Entwicklungsdokumentation, die stetig überarbeitet und angepasst werden (Zitat 37). Eine weitere Kita arbeitet nach dem Konzept der Klax-Pädagogik (Klax Gruppe, o. J.; → siehe hierzu Handlungsfeld 4.2 – *Klax-Pädagogik*, S. 258). Nachdem die Kita verschiedene Ansätze ausprobiert hat, haben sie sich für dieses Konzept entschieden, weil es trotz fester Strukturen auch Individualisierung ermöglicht (Zitat 38). Zudem wird der Early Excellence-Ansatz (Pestalozzi-Fröbel-Haus, 2019) von einer Kita-Leitung als Grundlage für ihre pädagogische Arbeit benannt und als geeignet für die Umsetzung von Inklusion empfunden (Zitat 39).

Mögliche Einbindung des Materials in eine Lehrveranstaltung

Das Material eignet sich dazu, einzelne Zitate in einer Lehrveranstaltung herauszugreifen und sie tiefgreifender zu diskutieren. Andererseits kann zunächst auch eine freie Auseinandersetzung mit Fragen zu pädagogischen Konzepten erfolgen und eine Diskussion mithilfe der Diskussionsfragen im Plenum oder in Kleingruppen angeregt werden. Zur Ergebnissicherung empfiehlt sich, die Diskussion schriftlich (bspw. mittels Moderationskarten oder Flipchart) zu dokumentieren. Anschließend können die Ergebnisse dann mit Zitaten aus dem dazugehörigen Material veranschaulicht werden. Zur Reflexion können die folgenden Fragen genutzt werden.

- Was sind hinsichtlich der Umsetzung von Inklusion grundlegende Prinzipien, die in einem Konzept verankert sein sollten?
- Wie kann sichergestellt werden, dass sich der Alltag in der Kita und die Gestaltung der Angebote an den Bedürfnissen und Themen der Kinder orientieren?
- Wie können Mitbestimmung und Partizipation der Kinder konzeptionell geregelt werden? Welche Formen der Organisation und Umsetzung von Mitbestimmungsmöglichkeiten für Kinder sind möglich?
- Welche Potenziale hat die offene Arbeit für die Umsetzung von Inklusion? Welche Herausforderungen bringt sie mit sich? Welche Kompetenzen können durch die offene Arbeit gefördert werden?
- Wie kann Inklusion durch die Organisation des Kita-Alltags, der Gruppenzusammensetzung und ähnliches gefördert werden?

- Wie können im Tagesablauf Räume für gemeinsame Interaktionen geschaffen werden? Wie kann der Alltag so gestaltet werden, dass Kinder sich als selbstbestimmt, sozial eingebunden und kompetent erleben können? Welche Formen der Tagesstrukturierung sind möglich und wie sind diese hinsichtlich einer inklusiven Bildung und Betreuung zu bewerten?
- Welche Potenziale und Grenzen ergeben sich durch verschiedene Instrumente und pädagogische Konzepte für die Umsetzung von Inklusion?

Mit dem Begriff Inklusion sind einige Grundsätze und Wertmaßstäbe, wie u. a. Willkommenskultur, Begrüßung von Verschiedenheit, Selbst- und Mitbestimmung der Kinder und Partizipation, verbunden. Der Index für Inklusion (Booth et al., 2006) stellt diesbezüglich anschlussfähiges Material zur Verfügung und kann zur Hilfe genommen werden, um die Abläufe einer Kita zu reflektieren. Es bietet sich zudem an, ein gemeinsames Verständnis von Inklusion sowie gemeinsam geteilte inklusive Werte und Grundsätze im Team zu erarbeiten, die alle gemeinsam tragen können. Zudem werden bei der Umsetzung von Inklusion der Mitbestimmung und Partizipation der Kinder ein hoher Stellenwert beigemessen und Abläufe und Angebote sollten sich an den Themen und Bedürfnissen der Kinder orientieren. Darauf aufbauend lassen sich Prozesse, Organisation und Abläufe einer Kita dahingehend reflektieren. Hierzu bedarf es Offenheit und Flexibilität sowie der Bereitschaft, Prozesse anzupassen und zu verändern.

Weiterhin zeigt sich, dass Fachkräfte einige Organisationsformen und Ansätze als passender für eine inklusive Betreuung einschätzen. So wird im Zusammenhang mit Inklusion häufig die offene Arbeit und eine altersheterogene Gruppenzusammensetzung genannt. Die offene Arbeit im Sinne einer offenen Haltung, welche die Selbst- und Mitbestimmung der Kinder ermöglicht und fördert, erscheint als gut geeignet für die Umsetzung inklusiver Bildung. Sie ermöglicht den Kindern, selbstständig wirksam zu werden sowie nach eigenen Interessen und Fähigkeiten im eigenen Rhythmus selbstgesteuert zu lernen. Die Praxisbeispiele verdeutlichen, wie die offene Arbeit auch die Individualisierung von Lernprozessen in einer Gemeinschaft und Förderung von Beteiligungsrechten der Kinder begünstigen kann. Zugleich kann durch die offene Arbeit ein differenzierter Umgang mit Unterschiedlichkeit realisiert werden. In altersheterogenen Gruppen können Kinder zudem voneinander lernen und sich gegenseitig unterstützen.

Deutlich wird auch, dass es wichtig ist, nicht beliebig Ansätze und Umsetzungsweisen zu übernehmen, sondern individuelle Wege zu finden, Abläufe zu gestalten. Entscheidungen sollten gemeinsam im Team unter Einbeziehung der Kinder getroffen werden. Eine gute Herangehensweise ist, Inklusion als Prozess zu verstehen, der es immer wieder erforderlich macht, Dinge auf den Prüfstand zu stellen. Letztlich ist es maßgeblich diese offene Haltung, die zum Gelingen beiträgt.

Weiterführende Literatur

Amorosa, H. & Keller, P. (2012). ICF-Checklisten für das Kinder- und Jugendalter: ICF-CY. <https://www.dgspj.de/service/icf-cy/>

Bostelmann, A., Engelbrecht, C. & Möllers, G. (2020). Portfolio, Stufenblätter, Lotusplan – Methoden und Werkzeuge in der Klax-Pädagogik. Bananenblau.

Booth, T., Ainscow, M. & Kingston, D. (2006). Index für Inklusion (Tageseinrichtungen für Kinder): Lernen, Partizipation und Spiel in der inklusiven Kindertageseinrichtung entwickeln: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW). https://www.nifbe.de/images/nifbe/Fachbeitr%C3%A4ge/2018/Index_EY_German2.pdf

Hollenweger, J. & Kraus de Camargo, O. (2011). ICF-CY: Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit bei Kindern und Jugendlichen (1. Aufl.). Huber.

Institut für den Situationsansatz (ISTA) (2021). <http://www.situationsansatz.de/>

Institut für den Situationsansatz (ISTA) (2013). Konzeptionelle Grundsätze im Situationsansatz. https://situationsansatz.de/wp-content/uploads/2020/07/16_Grundsaeetze.pdf

Kobelt Neuhaus, D., Macha, K. & Pesch, L. (2018). Der Situationsansatz in der Kita: Pädagogische Ansätze auf einen Blick. Herder.

Lill, G. (2012). Was Sie schon immer über Offene Arbeit wissen wollten ... Fragen und Antworten. verlag das netz.

Netzwerk Offene Arbeit (NOA) Berlin-Brandenburg: <https://noa-berlin-brandenburg.de/>

Pestalozzi-Fröbel-Haus. (2019). Der positive Blick: Unsere pädagogische Arbeit nach dem Early Excellence-Ansatz. <https://www.pfh-berlin.de/de/publikationen>

Preissing, C. & Heller, E. (Hrsg.) (2009). Qualität im Situationsansatz. Qualitätskriterien und Materialien für die Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen. Cornelsen Scriptor.

Rau, A., Saumweber, K. & Kluge, L. (2018). Der Early Excellence-Ansatz: Begleitung und Unterstützung von Kindern und ihren Familien. https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT_Rau_Saumweber_Kluge_2018_EarlyExcellenceAnsatz.pdf

World Health Organization (WHO) (2017). ICF-CY – Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit bei Kindern und Jugendlichen. Hogrefe.

Zimmer, J. (2006). Das kleine Handbuch zum Situationsansatz. Cornelsen Scriptor.

Handlungsfeld 4 – Organisation und Management

4.2 Pädagogische Konzepte Organisation der offenen Arbeit

(Audio-)Visuelles Material	67 – Video: Organisation der offenen Arbeit
Keywords	Offene Arbeit Gestaltung alltäglicher Abläufe Pädagogische Konzepte
Eckdaten	Einrichtung in einer Kleinstadt

Zusammenfassung

Das Videomaterial zeigt den Ansatz einer Kita, wie sie die offene Arbeit im Kita-Alltag organisiert. Hierfür hat das Kita-Team ein Magnetsystem entwickelt, das es den Kindern ermöglicht, sich frei im Haus zu bewegen und den Fachkräften dabei hilft, dennoch den Überblick über die Gruppe zu behalten. Die Organisation der offenen Arbeit in dieser Kita soll hier anhand einer Videosequenz dargestellt werden.

Hintergrund

Die Kita befindet sich gerade im Prozess, die offene Arbeit im Kita-Alltag zu etablieren. Seit einem Jahr setzten sich Leitung und Team deshalb regelmäßig mit Ansätzen der offenen Arbeit auseinander, diskutieren und reflektieren, was für die eigenen Kita vorstellbar ist und integrieren erste Ansätze in die eigene Arbeit. Änderungen werden anschließend reflektiert und ggf. angepasst, sodass das gesamte Team gemeinsam diesen Prozess gestaltet. Bisher gibt es noch keine Funktionsräume in der Kita, sondern die Funktionen sind in den Gruppenräumen vertreten. Dabei werden die Bedürfnisse der Kinder aufgegriffen und die Gruppenräume entsprechend ihren Wünschen und Spielbedürfnissen regelmäßig umgestaltet. Bei der Organisation der Gruppenstruktur handelt es sich derzeit um eine Mischform. Die Kinder sind festen Gruppen zugeteilt und es gibt feste Gruppenräume. Allerdings können sich die Kinder trotz der Gruppenstruktur frei im Haus bewegen. Dies wird durch Tafeln mit Magneten organisiert. Die Gruppen kommen am Morgen zur Begrüßung und zu den Mahlzeiten zusammen. Zudem werden in den Gruppen Angebote gestaltet, die aber auch gruppenübergreifend genutzt werden, sodass sich die Kinder frei nach ihren Interessen Angeboten im gesamten Haus anschließen können. Anhand des Videos soll die Arbeit mit den Magneten verdeutlicht werden.

Beschreibung

Das Video zeigt die Tafel in einem Gruppenraum. Hier haben fünf Kinder ihren Magneten an der Karte für den Dachboden angehängt, um zu signalisieren, dass sie sich eben dort befinden. Anschließend wird der Dachboden gezeigt und beschrieben, wie die Kinder diesen eigenständig nutzen können. Bei dem Dachboden der Kita handelt es sich um einen großen Bewegungsraum mit Matten und Geräten. Hier können sich bis zu acht Kinder allein treffen. Der Dachboden wird regelmäßig umgestaltet und an die Bedürfnisse der Kinder angepasst.

Anschließend wird die Magnettafel eines Gruppenraumes gezeigt. Es gibt auch noch weitere Stationen im Haus, die die Kinder allein aufsuchen können und die alle mit einem Bild dargestellt werden. Die Kinder aus den Gruppen können ihre Magnete selbstständig mit dem Bild eines bestimmten Ortes

an die Tafel hängen, wenn sie diesen im Haus aufsuchen möchten. Sie geben zusätzlich der pädagogischen Fachkraft Bescheid, dass sie die Gruppe jetzt verlassen. Die Gruppenfachkräfte wissen dann, wo sich die Kinder befinden und können so einen Überblick über ihre Gruppe behalten. Den Kindern wird dadurch ermöglicht, sich frei im Haus zu bewegen.

Mögliche Einbindung des Materials in eine Lehrveranstaltung

Das Video eignet sich dazu, über die Organisation und Umsetzung offener Arbeit zu sprechen und diese zu reflektieren. Dazu können auch andere Möglichkeiten der Organisation und Umsetzung offener Arbeit hinzugezogen werden (→ siehe hierzu Handlungsfeld 2.2 – *Werkraum I*, S. 118) oder Handlungsfeld 4.2 – *Reflexion Lampe*, S. 277) und zudem können die Erfahrungen der Studierenden einbezogen werden. Dazu können die folgenden Reflexionsfragen genutzt werden.

Organisation des Kita-Alltags:

- Was bedeutet offene Arbeit? Welche Formen der Organisation und Umsetzung von offener Arbeit sind möglich? Welche Erfahrungen wurden mit Konzepten, die die offene Arbeit integrieren, bereits gemacht?
- Welche Kompetenzen der Kinder können durch die offene Arbeit gefördert werden?
- Welche Herausforderungen bringt die offene Arbeit mit sich? Was erfordert es von Seiten der Fachkraft? Was ist erforderlich, um die Kinder optimal in ihrem Lernprozess zu begleiten? Wie kann man Kinder gut begleiten, die von einem offenen Konzept überfordert sind?
- Welche Ängste können bezüglich der offenen Arbeit auftreten? Wie kann solchen Ängsten professionell begegnet werden?

Zunächst ist die Frage zu stellen, was offene Arbeit bedeutet. Einige assoziieren damit, dass es keine Gruppenstruktur oder verschiedene Funktionsräume in der Kita gibt. Andere verbinden mit offener Arbeit eher eine Haltung der Offenheit für die Bedürfnisse der Kinder, deren Umsetzung unabhängig von der Frage nach Gruppen oder Räumen ist. Vielmehr geht es um eine Kultur, in der Beteiligung und Mitbestimmung sowie die Offenheit für Veränderung und Entwicklung vorhanden sind. Die offene Arbeit in dieser Kita wird so umgesetzt, dass die Kinder sich einen Teil des Tages frei im Haus bewegen können, sich mit Freund*innen aus anderen Gruppen verabreden und treffen und sich auch allein in Funktionsbereichen beschäftigen können. Dadurch entstehen Rückzugsmöglichkeiten für die Kinder. Durch das Magnetsystem wissen die zuständigen Fachkräfte der Gruppe jederzeit, wo sich die Kinder befinden, ohne dabei ständig das Tun der Kinder zu kontrollieren. Dabei muss die Fachkraft auch eigene Unsicherheiten und Ängste reflektieren. Den Kindern wird dabei ein hohes Maß an Selbstbestimmung und Selbstständigkeit ermöglicht. Zugleich wird ihnen Vertrauen entgegengebracht, was auch das Selbstvertrauen der Kinder steigern kann. Der hohe Grad an Selbstständigkeit kann manche Kinder aber vielleicht auch überfordern. Wichtig in der offenen Arbeit ist es, für die individuellen Bedürfnisse der Kinder offen zu sein. Wenn das bedeutet, dass ein Kind sich gern im Rahmen der Gruppe im gewohnten Gruppenraum aufhält oder sehr viel Nähe einer pädagogischen Fachkraft benötigt, so lässt sich auch das im Rahmen eines offenen Arbeitens integrieren.

Inklusion:

- Welche Potenziale hat die offene Arbeit für die Umsetzung von Inklusion?
- Welche Möglichkeiten bietet diese Form der Organisation für die Entwicklung der Kinder?
- Wie wird durch die Organisation Raum für gemeinsame Interaktionen geschaffen? In welchem Ausmaß können sich die Kinder als selbstbestimmt und kompetent erleben?

Das Beispiel dieser Kita zeigt, wie offene Arbeit für die Umsetzung inklusiver Bildung genutzt werden kann, denn sie ermöglicht den Kindern selbstständig wirksam zu werden und sich nach eigenen Interessen und Fähigkeiten im Haus zu orientieren und zu bewegen. Damit verbunden ist die Erwartung, die Selbstständigkeit und Eigenverantwortung der Kinder zu stärken. Die offene Arbeit birgt die Chance, Lernprozesse in einer Gemeinschaft zu individualisieren und die Beteiligungsrechte der Kinder zu fördern. Zugleich wird den Kindern ermöglicht, selbstständig Freund*innenschaften, auch gruppenübergreifend, aufzubauen und sich im Haus zum gemeinsamen Spiel zu verabreden, wodurch diese Form der Organisation auch gemeinsame Interaktionen zwischen den Kindern fördert. Wichtig scheint allerdings, die Kinder und ihre individuellen Bedürfnislagen dabei im Blick zu behalten. Einige Kinder möchten eine engmaschigere Betreuung oder Begleitung im Alltag oder benötigen womöglich sogar Unterstützung beim Aufbau gemeinsamer Interaktionen. Auch das sollte im Rahmen der offenen Arbeit berücksichtigt und ermöglicht werden.

Szenenübersicht

Innerhalb des Videos wurden thematisch einige Kapitelmarken gesetzt, die entsprechend einzeln angewählt werden können:

1. Nutzung Bewegungsraum	00:07
2. Konzept Magnete – Verabredungen der Kinder	02:20
3. Begleitung Kind zum Wellness-Angebot	02:44

Weiterführende Literatur

Haug-Schnabel, G. & Bensele, J. (Hrsg.) (2017). Offene Arbeit in Theorie und Praxis. Herder.

Lill, G. (2012). Was Sie schon immer über Offene Arbeit wissen wollten ... Fragen und Antworten. verlag das netz.

Lill, G. (2006). Einblicke in Offene Arbeit. verlag das netz.

Netzwerk Offene Arbeit (NOA) Berlin-Brandenburg: <https://noa-berlin-brandenburg.de/>

Handlungsfeld 4 – Organisation und Management

4.2 Pädagogische Konzepte Klax-Pädagogik

(Audio-)Visuelles Material	68 – Video: Klax-Pädagogik
Keywords	Projektarbeit Anpassung an die Bedarfe der Kinder Pädagogische Konzepte

Zusammenfassung

Die hier dargestellte Kita arbeitet nach dem Konzept der Klax-Pädagogik (Klax-Gruppe, o. J.). Dieses Konzept basiert auf einer festgelegten Struktur, welche die Individualität des Kindes und die Gemeinschaft in der Gruppe gleichermaßen berücksichtigt. Gleichzeitig gibt es innerhalb der festen Struktur genügend Spielräume, um dennoch offen und flexibel arbeiten zu können. Das Konzept soll nachfolgend anhand von Interviewausschnitten und Bildmaterial beschrieben werden.

Hintergrund

Die Klax-Pädagogik wurde 1990 von der Pädagogin Antje Bostelmann begründet und seither kontinuierlich weiterentwickelt (Klax-Gruppe, o. J.). Im Mittelpunkt der Klax-Pädagogik steht das einzelne Kind und sie folgt zudem einem ressourcen- und stärkeorientierten Menschenbild, wonach jeder Mensch die wesentlichen Voraussetzungen zum Lernen mitbringt. Aufgabe der Klax-Pädagog*innen ist es, die individuellen Stärken der Kinder zu erkennen und sie entsprechend zu fördern. Das Klax-Konzept enthält verschiedene Ebenen, die aufeinander aufbauen. Den Überbau bilden die vier Säulen des Klax-Konzepts, die mit jeweils drei Komponenten inhaltlich näher beschreiben werden. Sie bilden das Grundverständnis der Klax-Pädagogik:

- Authentischer Erwachsener: Reflexion, Vom Gelingen überzeugt, Begleitung
- Gestaltete Umgebung: Sicherheit, Anregung, Sinnhaftigkeit
- Individualisierte Lernwege: Begeisterung, Kreativität, Herausforderung
- Soziale Gemeinschaft: Respekt, Beteiligung, Regeln (Klax-Gruppe, o. J.)¹

Zudem sind innerhalb des Konzepts auch Strukturen für die praktische Umsetzung gegeben. Wie im Videomaterial beschrieben, gibt es einen klar gestalteten Tagesablauf mit wiederkehrenden Ritualen. Dieser besteht aus Elementen, die in altershomogenen Stammgruppen mit Stammfachkräften durchgeführt werden, wie Morgenkreis, Bildungsangebot, Mittagessen und Abschlusskreis. Ergänzt werden die gruppenbezogenen Phasen durch Freispielphasen (nach dem Gruppenangebot und am Nachmittag), die in altersgemischten Gruppen stattfinden. Die Tage verfolgen dabei thematische Schwerpunkte, die im Morgenkreis aufgegriffen werden und jede Woche wiederkehren (→ siehe hierzu Handlungsfeld 4.2 – *Morgenkreis*, S. 267). Ein weiteres strukturgebendes Element sind die fünf Bildungsbereiche: Atelier, Musik, Universum, Körper und Gesellschaft. Die Kita hat zusätzlich noch den

¹ Zur näheren inhaltlichen Ausführung siehe: <https://klax.de/de/ueber-uns/klax-paedagogik>

Bereich Sprache, da sie auch Sprach-Kita ist, sowie die Bereiche Mathematik und Soziales Miteinander aufgenommen. Dadurch sind alle notwendigen Bildungsbereiche des Bildungsprogramms Sachsen-Anhalts vertreten. Zusätzlich zu den Stammfachkräften der Gruppen gibt es in jedem der Bildungsbereiche pädagogische Fachkräfte mit Zusatzausbildungen für den jeweiligen Bildungsbereich. Die Kita gestaltet es so, dass jede Gruppe an einem bestimmten Tag einen Bildungsbereich aufgreift, um so die Raum- und Personalverteilung zu koordinieren und untereinander besser abstimmen zu können.

Der Kita-Alltag wird über sogenannte Lotuspläne geplant. Diese sollen eine hohe Individualisierung ermöglichen. Auf Basis von Beobachtungen der pädagogischen Fachkräfte im Kita-Alltag werden Projekte geplant. Die inhaltliche und thematische Ausgestaltung der Projekte basiert auf den Interessen und Bedürfnissen der Kinder, während die formale Ausgestaltung sich entlang der Bildungsbereiche orientiert. Beispiele für die Erstellung solcher Lotuspläne werden im Handlungsfeld 2.3 Anpassung von pädagogischen Angeboten an die individuellen Bedarfe des Kindes ausführlicher beschrieben (→ siehe hierzu Handlungsfeld 2.3 – *Lotuspläne*, S. 155). Auch die Ausgestaltungen von Beobachtungs- und Projektphasen wechseln sich ab. So ist in einem Jahresplan festgelegt, welche Zeiten für intensivere Beobachtungen zur Verfügung stehen und zu welchen Zeiten Projekte stattfinden, wobei auch in dieser Zeit beobachtet wird. Im Mittelpunkt der Klax-Pädagogik steht die soziale Gemeinschaft und die Begleitung der Kinder auf ihrem Weg zu verantwortungsvollen, sozial kompetenten, kreativen Persönlichkeiten (Klax-Gruppe, o. J.). Die pädagogische Organisation ist so strukturiert, dass das Kind als Teil der sozialen Gemeinschaft gesehen wird, sich entwickeln und an der Gemeinschaft teilhaben kann. Die Lotuspläne und die Projektarbeit sollen sicherstellen, dass alle Kinder gemeinsam am gleichen inhaltlich-thematischen Gegenstand arbeiten. Dennoch werden die Kinder auch in ihrer Individualität wahrgenommen. Dazu sieht das Klax-Konzept die Arbeit mit sogenannten Stufenblättern innerhalb der einzelnen Bildungsbereiche vor. Mit diesen können die Fachkräfte ihre konkrete Einschätzung zum Prozess des Kompetenzerwerbs der Kinder erfassen. Die Stufenblätter gibt es sowohl auf Gruppen- als auch auf Individualebene und sie dienen neben der Entwicklungsdokumentation auch der Individualisierung von Angeboten und Projekten. So können innerhalb desselben Projekts Kinder auf unterschiedlichen Niveaustufen arbeiten. Die Bildungsbereiche und Lotusblüten bilden so den Rahmen und steuern die gemeinsame Aktivität, während die Stufenpläne dazu beitragen, die Individualität der einzelnen Kinder innerhalb der Projekte berücksichtigen zu können.

Mögliche Einbindung des Materials in eine Lehrveranstaltung

Die Audiosequenz eignet sich dazu, um über Fragen der konzeptionellen Ausgestaltung im Allgemeinen zu sprechen oder aber um über das Konzept Klax-Pädagogik im Konkreten. Hierzu können auch andere pädagogische Konzepte vergleichend hinzugezogen werden. Insbesondere wird innerhalb des Konzepts deutlich, wie Individualisierung und Gemeinschaft gemeinsam gestaltet werden können. Schließlich eignet sich die Arbeit mit verschiedenen Konzepten dazu, um diese hinsichtlich der Umsetzung von Inklusion zu prüfen. Dazu können die folgenden Reflexionsfragen genutzt werden.

Pädagogische Konzepte:

- Welche Kompetenzen können durch Projektarbeit gefördert werden? Welche Herausforderungen bringt diese mit sich? Was erfordert es von Seiten der Fachkraft? Was ist erforderlich, um die Kinder optimal in ihrem Lernprozess zu begleiten?
- Welche Umsetzungsweisen von projektbezogener Arbeit sind außerdem möglich? Welche Erfahrungen wurden mit Konzepten gemacht, die diese integrieren?
- Welche Befürchtungen können bezüglich der projektbezogenen Arbeit auftreten? Wie kann diesen professionell begegnet werden?

Die Klax-Pädagogik verfolgt das Ziel, Kinder auf ihrem Weg zu begleiten und deren Entwicklung zu sozial kompetenten, verantwortungsbewussten und kreativen Persönlichkeiten zu unterstützen. Dafür stellt sie eine Reihe von Methoden, Instrumenten, Organisationsformen und passgenauen Arbeitsroutinen bereit, die sich an den individuellen Entwicklungs- und Lernschritten der Kinder und den konkreten Bedürfnissen der Altersstufen ausrichten sowie einer abwartenden und beobachtenden Haltung seitens der pädagogischen Fachkräfte bedürfen. So werden nach diesem Konzept die Kinder gezielt in ihrem Tun beobachtet und das weitere pädagogische Handeln wird danach geplant. Insbesondere stehen dabei die Planung und Durchführung von Projekten im Fokus der Arbeit. Beobachtungs- und Projektphasen wechseln sich dabei ab. So wird den Fachkräften im Rahmen des Konzepts Zeit für intensive Beobachtungsphasen eingeräumt.

Starke Strukturierungen bergen auch immer die Gefahr, die pädagogische Arbeit unflexibel werden zu lassen, vor allem, wenn das starke Abarbeiten von Plänen im Vordergrund steht. In diesem Fall gibt die Struktur aber nur einen formalen und keinen inhaltlichen Rahmen. In der inhaltlichen Ausgestaltung sind die Fachkräfte nach wie vor flexibel und die Struktur ermöglicht es, diese eng an den Bedürfnissen der Kinder zu gestalten.

Inklusion:

- Welche Potenziale gibt es in diesem und anderen pädagogischen Konzepten für die Umsetzung einer inklusiven Bildung und Betreuung?
- Welche Möglichkeiten bietet diese Form der Organisation für die Entwicklung der Kinder?
- Wie wird durch die Organisation Raum für gemeinsame Interaktionen geschaffen? In welchem Ausmaß können sich die Kinder als selbstbestimmt, sozial eingebunden und kompetent erleben?

Das Good-Practice-Beispiel zeigt Potenziale des Konzepts für die Umsetzung von Inklusion. Insbesondere wird das Spannungsfeld zwischen Individualität und Gemeinschaft bearbeitet. Anhand von Beobachtungen wird das weitere pädagogische Handeln geplant, welches sich dann konkret an den Spielhandlungen der Kinder orientiert. Die Kinder sollen so erfahren können, dass ihre eigenen Interessen erkannt und innerhalb der Gemeinschaft bearbeitet werden und Bedeutsamkeit erfahren. Den Kindern soll so Wertschätzung und Selbstwirksamkeit vermittelt werden, indem sie die Gruppenhandlungen beeinflussen können. Das Spannungsfeld zwischen Individualität und Gemeinschaft soll durch die Projektarbeit aufgelöst werden. Die gesamte Gruppe arbeitet an einem gemeinsamen thematischen Gegenstand und dennoch kann jedes Kind auf der eigenen Niveaustufe arbeiten. Das begünstigt einen differenzierten Umgang mit Unterschiedlichkeit durch die Individualisierung von Lernprozessen in einer Gemeinschaft. Wenn diese unterschiedliche Bearbeitung des Spannungsfeldes von Individualität und Gemeinschaft bewusst mit einer Orientierung an die kulturellen Hintergründe der Kinder verknüpft wird, könnte dies zu einer besseren Anschlussfähigkeit an unterschiedliche Familien im Sinne einer kultursensitiven Frühpädagogik beitragen (zum Ansatz einer kultursensitiven Frühpädagogik siehe z. B. Borke & Keller, 2021).

Szenenübersicht

Innerhalb des Videos wurden thematisch einige Kapitelmarken gesetzt, die entsprechend einzeln angewählt werden können:

1.	Tages- und Wochenpläne	00:00
2.	Umsetzung Klax-Pädagogik	00:57
3.	Themen & Wochenangebote	01:37
4.	Lotuspläne/ individuelle Monatsplanung	04:09
5.	Stufenblätter zur Dokumentation der individuellen Entwicklung	06:13

Weiterführende Literatur

Borke, J. & Keller, H. (2021). Kultursensitive Frühpädagogik (2., überarb. Aufl.). Kohlhammer.

Bostelmann, A. & Engelbrecht, C. (2016). So gelingen spannende Bildungsprojekte im Kindergarten: Eine Schritt-für-Schritt-Anleitung. Bananenblau.

Bostelmann, A. & Möllers, G. (2020). Respekt, Beteiligung, Regeln – Die soziale Gemeinschaft in der Klax-Pädagogik. Bananenblau.

Bostelmann, A. & Möllers, G. (2015). Verantwortungsbewusst, sozialkompetent, kreativ – Das Bild vom Kind in der Klax-Pädagogik. Bananenblau.

Bostelmann, A., Engelbrecht, C. & Möllers, G. (2020). Portfolio, Stufenblätter, Lotusplan – Methoden und Werkzeuge in der Klax-Pädagogik. Bananenblau.

Feuser, G. (2008). Lernen am Gemeinsamen Gegenstand. In K. Aregger & E. M. Waibel (Hrsg.), Entwicklung der Person durch Offenen Unterricht (S. 151–165). Brigg Pädagogik.

Handlungsfeld 4 – Organisation und Management

4.2 Pädagogische Konzepte Kinderratswahl

(Audio-)Visuelles Material	69 – Video: Kinderratswahl (1) Tonspur 1: Originalton (2) Tonspur 2: Reflexion der Fachkraft
Keywords	Einbindung der Kinder Demokratieerziehung
Eckdaten	Einrichtung in einer Kleinstadt 4- bis 6-jährige Kinder Drei Gruppen je 16 bis 22 Kinder und zwei Fachkräfte Kita-Leitung

Zusammenfassung

Das Videomaterial zeigt die Durchführung einer Kinderratswahl in einer Kita. Diese findet im Allzweckraum der Kita statt. Die Kita-Leitung ist anwesend. Die einzelnen Gruppen kommen jeweils in den Raum, um die Wahl der Vertretungen für ihre Gruppe durchzuführen.

Hintergrund

Der Kinderrat (→ siehe hierzu Handlungsfeld 2.5 – *Kinderrat*, S. 197) setzt sich aus Vertretungen der einzelnen Gruppen zusammen. Wer die eigene Gruppe vertritt, wird von den Kindern bei einer Kinderratswahl selbst gewählt. Ziel des Kinderrats ist es, den Kindern bei Entscheidungen, die die Kita betreffen, Mitsprachrechte zu ermöglichen. Anliegen ist es aber auch, die Stimmung und Befindlichkeiten der einzelnen Gruppen abzufragen und in der pädagogischen Arbeit zu berücksichtigen. Gleichermaßen haben die pädagogischen Fachkräfte die Möglichkeit, der Leitung ihre Anliegen in der vorherigen Teamsitzung mitzuteilen, welche diese dann in den Kinderrat mitnehmen kann.

Die vorliegende Videosequenz zeigt den Ablauf der Kinderratswahl. Dafür haben die Kinder, die sich zur Wahl stellen möchten, bereits eine Woche vorher Wahlplakate gestaltet und in ihrer Gruppe aufgehängt. Auf diesen beschreiben sie, warum sie gerne in den Kinderrat möchten.

Situationsbeschreibung

Die Szene spielt vormittags im Allzweckraum der Kita. Das Video zeigt den chronologischen Ablauf der Kinderratswahl. Da der Ablauf für alle drei Gruppen ähnlich ist, wird während des Videos zwischen den Gruppen gewechselt und nicht jede Gruppe einzeln gezeigt.

Anwesend ist die Kita-Leitung, welche für die Organisation und Durchführung des Kinderrats verantwortlich ist. Drei Gruppen und ihre Bezugsfachkräfte kommen nacheinander in den Raum. Die Kinder wählen zwei Vertretungen aus ihren Gruppen, die gerne in den Kinderrat möchten. Diese haben sich zuvor um das Amt beworben und Wahlplakate gestaltet, die auch eine Zeit lang in den Gruppen aushingen (→ siehe Abbildung 10). Dabei wurden sie von den pädagogischen Fachkräften unterstützt. Bevor die Wahl startet, stellen die Kinder noch einmal die Inhalte vor die auf ihrem Wahlplakat stehen und warum sie gern in den Kinderrat möchten. In der ersten Gruppe haben sich acht Kinder zur Wahl gestellt. Sind Kinder aufgrund von Krankheit o. ä. gerade nicht anwesend, stellen

die Fachkräfte die Plakate und Anliegen der Kinder vor. Dann erklären die Fachkräfte den Kindern noch einmal, was die Aufgabe des Kinderrats ist. Anschließend bekommt jedes Kind zwei Steine. Sie gehen nacheinander in eine Wahlkabine, wo sie ihre Steine auf Teller verteilen, auf welchen die Fotos der jeweiligen Kinder liegen, die sich zur Wahl gestellt haben. Ist einem Kind etwas unklar, erklärt die Leitung den Vorgang nochmal. Als alle Kinder ihre Wahl getroffen haben, werden die Teller aus der Kabine geholt und gemeinsam mit der Gruppe die Steine auf jedem Teller gezählt. Die Kinder stellen gemeinsam fest, wer aus der Gruppe die neuen Vertretungen im Kinderrat sind. Diese werden mit Beifall und einem kleinen Präsent beglückwünscht. Haben zwei Kinder dieselbe Anzahl von Stimmen, kommt es zur Stichwahl. Nachdem alle drei Gruppen gewählt haben, werden alle Mitglieder des Kinderrats fotografiert und an der Kinderratswand in der Kita angehängt (→ siehe Abbildung 11).



Abbildung 10: Wahlplakate



Abbildung 11: Kinderratswand

Mögliche Einbindung des Materials in eine Lehrveranstaltung

Das Video eignet sich, um anhand dieses Beispiels über die konzeptionelle Einbindung von Partizipationsmöglichkeiten für Kinder zu sprechen und diese zu reflektieren. Dazu können auch andere Möglichkeiten zur Partizipation erörtert und die Erfahrungen der Studierenden einbezogen werden. Dazu können die folgenden Reflexionsfragen genutzt werden.

Einbindung der Kinder:

- Wie kann durch Instrumente, wie Kinderrat und Kinderratswahl, die Partizipation der Kinder unterstützt werden?
- Welche Potenziale und Grenzen haben solche Instrumente? Welche weiteren systematischen Möglichkeiten gibt es zur Partizipation?
- Wie nimmt die Fachkraft auf die Kinder Bezug? Wie geht sie bei der Wahl des Kinderrats genau vor?

Das Praxisbeispiel verdeutlicht gute Ansatzpunkte des Kinderrats als Instrument, um die Partizipation der Kinder zu fördern. Die Kinder lernen, ihre eigenen und die Interessen anderer zu vertreten und zu berücksichtigen. Bei der Kinderratswahl können alle Kinder einer Gruppe darüber abstimmen, durch welche Kinder sie vertreten werden möchten. Dadurch haben sie auch dann ein Mitbestimmungsrecht, wenn sie selbst nicht Mitglied des Kinderrats werden, da das gewählte Mitglied nicht die eigenen Interessen, sondern die der gesamten Gruppe vertreten soll. So haben die Kinder, welche selbst nicht Mitglied sind, dennoch jederzeit die Möglichkeit, ihre Anliegen an ihre Stellvertretungen heranzutragen und Mitgestaltungsmöglichkeiten innerhalb der Kita wahrzunehmen.

Bei der Wahl werden die Kinder von der Kita-Leitung mitgenommen. Sie verdeutlicht noch einmal den Zweck des Kinderrats und erklärt den Ablauf der Wahl. Bei Unklarheiten unterstützt sie die

Kinder. Zudem bindet sie die Kinder bei der Auszählung der Stimmen mit ein und gibt ihnen hier die Möglichkeit, aktiv an der Wahl mitzuwirken.

Gestaltung von Partizipation:

- Welche Kompetenzen können durch den Kinderrat und die Kinderratswahl gefördert werden? Welche Herausforderungen bringen diese mit sich?
- Was ist erforderlich, um die Kinder optimal darin zu begleiten, ihre Möglichkeiten zur Mitbestimmung wahrzunehmen? Welche Befürchtungen (bspw. bei Fachkräften oder Eltern) können diesbezüglich auftreten? Wie kann diesen professionell begegnet werden?
- Welche Formen der Organisation und Umsetzung von Mitbestimmungsmöglichkeiten für Kinder sind außerdem möglich? Welche Erfahrungen wurden bereits mit Konzepten, die diese integrieren, gemacht?

Die Wahl zum Kinderrat kann als Möglichkeit betrachtet werden, den Kindern die Funktionsweise einer Wahl näher zu bringen und kann somit durch das Einüben demokratischer Verhaltensweisen zur Demokratieerziehung beitragen. Durch die Wahl können die Kinder ihre Vertretungen bestimmen und sich somit als selbstwirksam erleben, da sie zumindest indirekt auf die Ereignisse innerhalb der Kita Einfluss nehmen können. Sowohl bei der Vorbereitung der Wahl, der Entscheidung, ob man sich zur Wahl stellen möchte, und bei der Ausarbeitung der Wahlplakate als auch bei der Wahl selbst werden die Kinder von den Fachkräften unterstützt. Der Leitung ist es wichtig, dass den Kindern klar ist, wozu der Kinderrat da ist und welche Aufgaben die Kinder innerhalb des Kinderrats übernehmen. Dieses Vorgehen ermöglicht den Kindern, ihre Möglichkeiten zur Mitbestimmung wahrnehmen zu können.

Das Anliegen einer Wahl durch die Kinder ist begrüßenswert. Allerdings ist anzumerken, dass es bei der Umsetzung noch Optimierungsbedarf geben kann. Die Kinder verteilen ihre Steine auf Teller. Somit ist für alle nachfolgenden Kinder sichtbar, wie viele Stimmen die Kinder bereits haben. Die Wahl ist somit nicht mehr geheim und es ist nicht klar, inwieweit das die Kinder in ihrer Entscheidung beeinflusst oder ob letztlich besonders beliebte Kinder gewinnen.

Inklusion

- Welche Potenziale für die Umsetzung einer inklusiven Bildung und Betreuung ergeben sich durch den Kinderrat bzw. die Kinderratswahl? Wie kann ein Kinderrat bzw. eine Kinderratswahl gezielt zur Förderung von Inklusion eingesetzt werden? Wo liegen Stärken und Herausforderungen?
- In welchem Ausmaß können sich die Kinder als selbstbestimmt, sozial eingebunden und kompetent erleben?
- Was sind hinsichtlich einer inklusiven Bildung und Betreuung förderliche und hinderliche Momente in dieser Situation?

Sowohl der Kinderrat als auch die Kinderratswahl können für die Umsetzung von Inklusion eingesetzt werden. Dabei ist insbesondere die Vorarbeit zur Wahl hervorzuheben. Die Kinder besprechen gemeinsam in den Gruppen, was eine Vertretung des Kinderrats mitbringen muss und welche Aufgaben übernommen werden müssen. Zudem überlegen die Kinder, was sie besonders gut können und in den Kinderrat einbringen möchten. Erst dann entscheiden sie, ob sie sich selbst zur Wahl stellen oder nicht. Durch dieses Vorgehen entstehen eine Reihe von Potenzialen, die auch inklusionsfördernd wirken können. Der Beziehungsaufbau zu anderen Kindern wird gefördert. Die Kinder lernen sich durch die Vorbereitung der Wahl gegenseitig kennen und auch Unterschiede zwischen den Kindern werden thematisiert. Hierdurch erhalten die Kinder Anregung, sich mitzuteilen und zu reflektieren. Zusätzlich wird der Beziehungsaufbau zwischen Fachkräften und Kindern unterstützt. Durch die Teilnahme an der Wahl erleben sich die Kinder als Mitglied einer Gemeinschaft, auf die sie auch

Einfluss nehmen können. Das vermittelt ihnen ein Gefühl von Anerkennung und Selbstwirksamkeit. Die gewählten Vertretungen lernen zudem, Verantwortung zu übernehmen sowie die Interessen ihrer Gruppe wahrzunehmen und zu vertreten.

Szenenübersicht

Innerhalb des Videos wurden thematisch einige Kapitelmarken gesetzt, die entsprechend einzeln angewählt werden können:

1.	Einführung Ablauf Kinderratswahl (Beispiel: Gruppe 1)	00:00
2.	Vorstellung Kandidierenden (Beispiel: Gruppe 1)	01:10
3.	Kinder wählen (Beispiel: Gruppe 1 und 2)	03:20
4.	Erklärung Auswertung (Beispiel: Gruppe 1)	05:02
5.	Auswertung (Beispiel: Gruppe 3)	05:56
6.	Auswertung (Beispiel: Gruppe 1)	08:37
7.	Beg Glückwünschung der gewählten Vertretungen (Beispiel: Gruppe 1)	11:40

Weiterführende Literatur

Regner, M. & Schubert-Suffrian, F. (2015). Partizipation in der Kita: Projekte und den Alltag demokratisch mit Kindern gestalten. Herder.

Hansen, R., Knauer, R. & Sturzenhecker, B. (2009). Die Kinderstube der Demokratie: Partizipation von Kindern in Kindertageseinrichtungen. Theorie und Praxis der Sozialpädagogik (TPS), 2. https://www.partizipation-und-bildung.de/pdf/Hansen_Knauer_Sturzenhecker_Kinderstube%20der%20Demokratie.pdf

Hansen, R., Knauer, R. & Sturzenhecker, B. (2011). Partizipation in Kindertageseinrichtungen: So gelingt Demokratiebildung mit Kindern! verlag das netz.

Handlungsfeld 4 – Organisation und Management

4.2 Pädagogische Konzepte Morgenkreis

(Audio-)Visuelles Material	70 – Video: Morgenkreis (1) Tonspur 1: Originalton (2) Tonspur 2: Reflexion der Fachkraft
Keywords	Gestaltung alltäglicher Abläufe Rituale Rolle der Fachkraft
Eckdaten	Ländliche Einrichtung Gruppe 1: 1- bis 2-jährige Kinder, zwei pädagogische Fachkräfte Gruppe 2: zehn 3- bis 4-jährige Kinder, zwei pädagogische Fachkräfte

Zusammenfassung

Das Videomaterial zeigt die Strukturierung des Morgenkreises in einer Kita anhand von zwei Morgenkreisen in Gruppen unterschiedlicher Altersstufen. Die Morgenkreise folgen festen, regelhaften Abläufen und enthalten wiederkehrende Elemente, die auch konzeptionell verankert sind. Diese konzeptionelle Struktur soll anhand der beiden Beispiele näher beschrieben werden.

Hintergrund

Die Kita arbeitet nach dem Konzept der Klax-Pädagogik, welche von Antje Bostelmann 1990 begründet wurde (→ siehe hierzu Handlungsfeld 4.2 – *Klax-Pädagogik*, S. 258; Klax-Gruppe, o. J.). Ein Baustein dieser Pädagogik ist der klar gestaltete Tagesablauf, zu welchem auch der Morgenkreis als fester Bestandteil gehört. Dieser findet täglich zur gleichen Zeit und in kleinen Gruppen statt. Jeder Wochentag hat ein bestimmtes Morgenkreisthema: Erzählen, Bücher, Spiele, Wetter, Lobtag/Liedertag und Aufräumen/Portfolioarbeit. Auch der Morgenkreis selbst folgt einem festen Ablauf, welcher an den beiden Beispielen verdeutlicht werden soll.

Situationsbeschreibung

Gruppe der 1-bis 2-jährigen Kinder

Eine kurze Melodie kündigt den Morgenkreis an. Dieser findet immer im gleichen Raum und zur gleichen Zeit statt. Die Kinder und die Fachkräfte kommen in den Raum und setzen sich im Kreis auf einen Teppich. Eine Klangschale wird angeschlagen und im Anschluss wird ein Lied gesungen. Eine Plüschhandpuppe begrüßt alle Kinder reihum mit Namen. Gemeinsam wird überlegt, welcher Tag heute ist. Der Tag wird zweimal für alle hörbar gesagt und die Funktion des Tages wird benannt. Es ist Donnerstag und Liedertag. Zudem wird gemeinsam überlegt, wie das Wetter heute ist. Ein Kind sagt, dass die Sonne scheint und eine Fachkraft sucht das passende Bild zum Wetter heraus, welches der Gruppe gezeigt wird. Da Liedertag ist, wird ein Kind gefragt, welches Lied es singen möchte. Nachdem es darauf keine Antwort gibt, schlagen die Fachkraft ein Lied vor, das die Kinder schon kennen. Sie singen das Lied „Bauer Klaus“ und dabei werden die Geräusche der jeweils besungenen

Tiere nachgemacht. Die Kinder singen es mit. Danach singen sie ein weiteres Lied. Beim Singen stellen die Fachkräfte die Inhalte des Liedes pantomimisch dar. Das dritte Lied singen sie auf Wunsch eines der Kinder, dieses wiederholen sie zweimal. Dann erzählen die Fachkräfte, was für den Tag geplant ist. Das Angebot beschäftigt sich mit dem Thema Bauernhof. Danach wird erneut die Klangschale angeschlagen. Die Kinder wollen die Schale ebenfalls anschlagen, weshalb die Fachkraft die Schale nochmal reihum den Kindern gibt. Dabei nennt sie die Namen der Kinder. Zum Abschluss wird die Morgenkreiseule schlafen gelegt und die Kinder verabschieden sich von ihr. Alle Kinder stellen sich in einer Reihe an der Tür an und werden aus dem Raum entlassen.

Gruppe der 3- bis 4-jährigen Kinder

Die zehn Kinder und die beiden Fachkräfte sitzen bereits auf dem runden Teppich im Kreis. Ein Kind schlägt die Klangschale an. Eine Fachkraft fragt nach dem Zeichen für den heutigen Tag. Die Kinder benennen mit ihrer Hilfe den Tag und machen das Handzeichen der Lautsprachenbegleitenden Gebärdensprache (LGB) dazu, welche die Kita zur Visualisierung nutzt. Für den Tag wird eine Bildkarte für alle sichtbar im Kreis ausgelegt. Dann fragt die Fachkraft nach der Funktion des Tages. Am Mittwoch ist Spieletag und die Gruppe geht dazu eigentlich in die Sporthalle, aber weil so schönes Wetter ist, gehen sie heute hinaus. Anschließend sprechen sie über die Jahreszeit, das Wetter und darüber, welcher Monat und welcher Tag gerade ist. Auch für Tages- bzw. Morgenkreisthema, Wetter, Monat und Tag werden Bildkarten in die Mitte des Kreises gelegt. Dann spricht die Gruppe darüber, was sie für heute vorhaben. Heute arbeiten sie im Bildungsbereich Universum gemeinsam an einem Aquarium (→ siehe hierzu Handlungsfeld 2.1 – *Aquarium*, S. 92). Da heute Spieletag ist, können die Kinder eigene Spiele von zu Hause mitbringen. Ein Kind hat ein Spiel mitgebracht und möchte es in der Gruppe zeigen. Sie sprechen gemeinsam darüber. Zusätzlich schlägt die zweite Fachkraft das Spiel Schuhsalat vor. Dazu geht ein Kind außer Sichtweite, während die anderen Kinder ihre Schuhe in der Mitte des Kreises vermischen. Das Kind, das draußen war, soll nun die Schuhe den Kindern zuordnen. Das Spiel wird noch weitere zwei Male gespielt, diesmal sind andere Kinder an der Reihe. Zum Abschluss schlägt ein Kind noch das Spiel Möhrchen ziehen vor. Sie besprechen gemeinsam die Regeln. Die Fachkraft schlägt vor, das Spiel nach dem Angebot des Tages draußen zu spielen. Anschließend schlägt sie noch ein anderes kurzes Spiel vor. Zwei Kinder gehen nach hinten und die Kinder, die sitzen bleiben, vertauschen ihre Plätze bzw. ein Kind versteckt sich. Danach sollen die beiden Kinder sagen, was sich verändert hat. Im Abschluss sprechen sie darüber, welche weiteren Punkte an diesem Tag noch anstehen. Ein*e Praktikant*in wird verabschiedet und zwei neue Fachkräfte werden willkommen geheißen (→ siehe hierzu Handlungsfeld 1 – *Verabschiedung und Begrüßung von Mitarbeitenden*, S. 47). Danach geht die Gruppe gemeinsam zur Obstpause.

Mögliche Einbindung des Materials in eine Lehrveranstaltung

Das Video eignet sich dazu, um über die Gestaltung eines Morgenkreises zu sprechen, darüber hinaus kann das Thema Tagesstruktur und die konzeptionelle Einbindung fester Tagespunkte besprochen werden. Zudem lassen sich diese Themen hinsichtlich der Umsetzung von Inklusion reflektieren. Dazu können auch die Erfahrungen der Studierenden einbezogen werden. Die folgenden Reflexionsfragen können als Diskussionsgrundlage genutzt werden.

Gestaltung des Morgenkreises:

- Wie ist der Ablauf des Morgenkreises gestaltet? Welche Elemente gibt es?
- Welche Rollen nehmen die Fachkräfte hier ein? Wie gehen sie in dieser Situation genau vor?
- Welche Möglichkeiten gibt es für die Kinder, sich einzubringen?

Der Morgenkreis stellt einen wichtigen Tagespunkt in dieser Kita dar. Er findet für jede Gruppe jeden Tag zur selben Zeit und im selben Raum statt und ist konzeptionell fest verankert. Der Morgenkreis

folgt dabei einem festen ritualisierten Ablauf. Dieses Ritual ist den Kindern bekannt und für sie berechenbar. Eine Klangschale signalisiert Beginn und Ende des Morgenkreises. In dem Morgenkreis der jüngeren Kinder wird jedes Kind einzeln mit seinem Namen begrüßt, damit auch die anderen Kinder hören wer da ist. Bei den älteren Kindern wird dies mit Fotos der Kinder veranschaulicht. Die Kinder wissen, dass dann zunächst über den Wochentag gesprochen wird, was eine zeitliche Verortung darstellt, und anschließend über die Jahreszeit und das Wetter. Zur Veranschaulichung werden Bildkarten und Symbole genutzt, die immer wiederkehrend sind. So wird es den Kindern erleichtert, sich zu orientieren. Jeder Wochentag hat einen eigenen thematischen Schwerpunkt, der dann anschließend gestaltet wird. In der jüngeren Gruppe wird gesungen, in der älteren Gruppe werden Spiele gespielt. Hier können sich die Kinder selbst einbringen und Liedvorschläge machen oder Spiele von zu Hause mitbringen. Dadurch wird ihnen auch der Raum eröffnet, etwas von sich zu erzählen. Teilweise wird dieser Punkt auch genutzt, um die Kinder thematisch auf den Tag einzustimmen. So wird in der jüngeren Gruppe das Angebot Bauernhof durch das Lied vom Bauern thematisch vorbereitet. Zusätzlich erzählen die Fachkräfte, was im weiteren Tagesverlauf noch geplant ist. Dies hilft den Kindern, sich auf den Tag vorzubereiten.

Konzeptionelle Einbindung des Morgenkreises:

- Welche Anliegen können mit der Durchführung eines Morgenkreises verfolgt werden? Welche Bedeutung kann ein Morgenkreis für die Kinder haben?
- Wie ist die konzeptionelle Vorstrukturierung des Morgenkreises zu bewerten?
- Welche weiteren Formen der Tagesstrukturierung sind möglich und wie sind diese zu bewerten?

In dieser Kita ist der Ablauf des Morgenkreises durch das pädagogische Konzept vorgegeben und stark vorstrukturiert und folgt somit auch in jeder Gruppe einem ähnlichen Ablauf. Vor allem wird dabei die Bedeutung von Ritualen als wiederkehrende geregelte Handlungsabläufe betont. Diese geben den Kindern Fixpunkte am Tag, an denen sie sich orientieren können. Sie können dadurch Geborgenheit, Sicherheit und Stabilität vermitteln. Gerade für die jüngeren Kinder kann das sehr bedeutsam sein. Sie haben womöglich noch Schwierigkeiten, sich von der Familie zu lösen. Durch ein wiederkehrendes Ritual, welches das Ankommen und den Start des Kita-Tages einläutet, kann auch der Übergang gut gestaltet werden.

Eine feste Tagesstruktur kann somit viele Vorteile bringen. Sie kann aber auch dazu führen, dass Abläufe zu unflexibel werden und so die Anpassung an die Bedürfnisse der Kinder nicht mehr gelingt. Deshalb ist immer zu reflektieren, inwieweit eine Struktur noch sinnvoll ist oder inwiefern dadurch andere Aspekte der pädagogischen Arbeit gestört werden.

Inklusion:

- Welche Potenziale sind bei der Gestaltung des Morgenkreises in dieser Kita für die Umsetzung von Inklusion erkennbar?
- Welche Möglichkeiten bietet diese Form der Organisation für die Entwicklung der Kinder?
- Wie können solche und ähnliche Angebote gezielt zur Förderung von Inklusion eingesetzt werden? Wo liegen Stärken und wo Herausforderungen?

Rituale können im Kita-Alltag wie Markierungspunkte wirken, die Stabilität geben und dennoch der Tagesstruktur genug Freiraum und Gestaltungsspiel lassen. So können Übergänge zwischen festen Tagespunkten, wie Essenszeiten, Ruhezeiten usw., über Rituale gestaltet werden und den Kindern wird die Möglichkeit gegeben, sich zeitlich besser am Tag zu orientieren. Besonders in Kitas mit sonst eher offenen Konzepten können Rituale einen besonderen Stellenwert haben. Sie bieten den Kindern Konstanten im Tagesverlauf und können so das Gelingen offener Konzepte unterstützen. Eine berechenbare Situation kann dazu beitragen, dass die Kinder Vertrauen gewinnen und sie in ihrer

Selbstständigkeit fördern. Durch Erzählanteile der Kinder im Morgenkreis kann ein Morgenkreis auch die Sprachentwicklung fördern. Zusätzlich werden Bildkärtchen, Symbole und Lautsprachenbegleitende Gebärden (LGB) zur Visualisierung eingesetzt. Fraglich ist, warum sich die Kita für die Anwendung der lautsprachenbegleitenden Gebärden (LGB) entschieden hat und nicht auf die Gebärden der Deutschen Gebärdensprache (DGS) zurückgegriffen wird. Hinsichtlich der Betreuung von Kindern mit Hörbeeinträchtigung oder bimodaler Mehrsprachigkeit (DGS und Lautsprache) könnte das noch eine Erweiterung darstellen.

Im Hinblick auf Inklusion ist zu betonen, dass das gemeinsame Ankommen als Gruppe im Tag auch das Gemeinschaftsgefühl der Kinder stärken kann. Sie erleben sich als Teil einer Gruppe. Besonders in der jüngeren Gruppe wird das dadurch unterstützt, dass jedes Kind einzeln namentlich willkommen geheißen wird. Dennoch können Kinder sich auch mit ihren individuellen Themen einbringen, da es einen festen Rahmen gibt, in welchem sie etwas von sich erzählen oder zeigen können. Hier bekommen sie die Aufmerksamkeit der Gruppe und können Zugehörigkeit und Anerkennung erfahren.

Szenenübersicht

Innerhalb des Videos wurden thematisch einige Kapitelmarken gesetzt, die entsprechend einzeln angewählt werden können:

Morgenkreis Gruppe der 1-bis 2-jährigen Kinder

1. Morgenkreislied und Begrüßung	01:25
2. Thema Bauernhof	04:02
3. Lied Weltraum-Maus	06:00
4. Abschlusslied	07:35
5. Klangschale	09:11

Morgenkreis Gruppe der 3- bis 4-jährigen Kinder

1. Beginn des Morgenkreises	12:58
2. Zeichen für den heutigen Tag	13:25
3. Datum wird besprochen und aufgeschrieben	15:36
4. Tagesablauf wird besprochen	18:35
5. Überleitung zur Spielzeit	19:06
6. Tagesablauf wird aufgehängt	20:52
7. Spiel Schuhsalat	21:27
8. Ein zweites Spiel wird gespielt	26:06
9. Abschluss Morgenkreis	29:14

Weiterführende Literatur

Becker-Stoll, F., Niesel, R. & Wertfein, M. (2009). Handbuch Kinder in den ersten drei Lebensjahren. Herder.

Hänel-Faulhaber, B. (2018). Gebärdensprache, lautsprachenunterstützende Gebärden und Bildkarten. Inklusive sprachliche Bildung in Kindertageseinrichtungen unter Berücksichtigung alternativer Kommunikationssysteme. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF-Expertisen). https://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/WiFF_Exp_52_Haenel-Faulhaber_web.pdf

Kleemiß, H. (2011). Rhythmus, Konstanz, Rituale und ihre Bedeutung für die pädagogische Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren. KiTa Fachtexte. https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/FT_kleemis-II_rhythmus_2011.pdf

Mayer, M. (2007). Lautsprachenunterstützende Gebärden: Eine Handreichung für die Praxis. Loeper.

Nonn, K. (2011). Unterstützte Kommunikation in der Logopädie. Thieme.

Wulf, C., Althans, B., Audehm, K., Bausch, C., Göhlich, M., Sting, S., Tervooren, A., Wagner-Willi, M. & Zirfas, J. (2001). Das Soziale als Ritual. Leske + Budrich.

Handlungsfeld 4 – Organisation und Management

4.2 Pädagogische Konzepte Mittagessen

(Audio-)Visuelles Material	71 – Video: Mittagessen (1) Tonspur 1: Originalton (2) Tonspur 2: Reflexion der Fachkraft
Keywords	Pädagogische Konzepte Gestaltung alltäglicher Abläufe Rolle der Fachkraft
Eckdaten	Einrichtung in einer Kleinstadt 4- bis 6-jährige Kinder Eine pädagogische Fachkraft

Zusammenfassung

Dieses Videomaterial zeigt eine Mittagssituation in einer Kita. Zwei Kindergruppen und eine Fachkraft befinden sich in der Cafeteria der Kita. Anhand dieser Situation soll die Organisation des Mittagessens in dieser Kita verdeutlicht werden.

Hintergrund

In der Kita war es früher üblich, dass die einzelnen Gruppen geschlossen zum Mittagessen gehen. Hieraus sind einige Schwierigkeiten entstanden. Zum einen wollten dadurch 24 Kinder einer Gruppe gleichzeitig ihre Mahlzeit einnehmen, was für die Fachkräfte schwierig zu handhaben war. So kam es dazu, dass einige Kinder schon mit dem Essen beginnen konnten, während andere noch auf ihr Essen warten mussten. Zum anderen war es angedacht, dass Kinder, die fertig gegessen haben, warten mussten, bis alle Kinder am Tisch fertig waren, um gemeinsam als Gruppe wieder in den Gruppenraum zu gehen. Mit dieser Situation waren sowohl die Fachkräfte als auch die Kinder unzufrieden, weshalb sich die Kita auf die Suche nach einem anderen Vorgehen für das Mittagessen gemacht hat. Dazu haben Fachkräfte in anderen Kitas hospitiert und geschaut, wie die Essenssituation dort gehandhabt wird, und anschließend gemeinsam im Team geprüft, ob diese Herangehensweise für sie umsetzbar ist oder ob nur Teile davon übernommen werden. So hat sich das Buttons-System entwickelt, das die Kita zur Organisation des Mittagessens einsetzt. Dieses System soll exemplarisch an der dargestellten Mittagssituation verdeutlicht werden. Jedes Kind verfügt über einen Button bzw. Magneten, auf dem ein Foto des Kindes zu sehen ist. Wenn die Kinder morgens in der Gruppe ankommen, nehmen sie ihren Magneten und bringen ihn an einer festen Stelle im Gruppenraum an. So wissen alle anwesenden Fachkräfte, welche Kinder dieser Gruppe in der Kita sind. Dies ermöglicht den Kindern zusätzlich, dass sie sich in der Kita frei bewegen können. In der Mittagssituation haben die Buttons eine besondere Funktion. Eine Fachkraft betreut in dieser Zeit die Cafeteria. Es gibt zwei feste Personen in der Kita, die dauerhaft für den Cafeteria-Dienst zuständig sind.

Beschreibung

Die hier dargestellte Situation verdeutlicht die Organisation des Mittagessens in der Kita. Eine Fachkraft befindet sich in der Cafeteria. Wenn in der Cafeteria Plätze frei sind, ruft die Fachkraft in den

Gruppenräumen auf der oberen Etage an und gibt der dort tätigen Fachkraft Bescheid, wie viele Kinder zum Essen kommen können. Die Fachkraft in der Gruppe entscheidet gemeinsam mit den Kindern, wer zum Essen geht. Dabei werden Kinder, die mittags abgeholt werden, Mittagsschlaf machen möchten oder großen Hunger haben, bevorzugt behandelt. Zudem können die Kinder auch entscheiden, mit wem sie zum Mittag gehen möchten. Die Kinder nehmen sich dann ihre Buttons von der Wand im Gruppenraum ab und laufen allein nach unten in die Cafeteria. Dort hängen sie ihren Button an eine Wand. So weiß die Fachkraft in der Cafeteria, welche Kinder schon beim Essen waren. Gleichzeitig sieht die Fachkraft im Gruppenraum, welche Buttons noch hängen und welche Kinder demzufolge noch nicht beim Essen waren. Sind die Kinder in der Cafeteria angekommen, nehmen sie sich selbstständig ihr Geschirr und Besteck und setzen sich auf einen Platz ihrer Wahl. Auf den Tischen stehen Schüsseln mit dem Essen und Kannen mit verschiedenen Getränken bereit. Die Fachkraft sorgt dafür, dass die Gefäße befüllt werden, wenn sie leer sind. Die Kinder können sich dann selbstständig ihr Essen nehmen. Die Essenszeit wird von den Kindern genutzt, um sich zu unterhalten. Wenn ein Kind mit Essen fertig ist, räumt es allein den Tisch ab, wischt ihn ab und geht allein wieder in seine Gruppe zurück. Wenn die gesamte Gruppe beim Essen war (die Fachkräfte stimmen sich hier telefonisch ab), nimmt das letzte Kind der Gruppe alle Buttons seiner Gruppe ab und bringt sie wieder nach oben.

Mögliche Einbindung des Materials in eine Lehrveranstaltung

Die hier gezeigte Videosequenz eignet sich dazu, um über die Organisation des Kita-Alltags zu sprechen. Essenssituationen finden in jeder Kita statt und werden unterschiedlich organisiert. Dabei hängt es von den Kindern, den Fachkräften und den Räumlichkeiten ab, wie eine solche Situation für alle gut umgesetzt werden kann. Die hier gezeigte Beispiel-Kita hatte Schwierigkeiten mit der Essenssituation und hat sich deshalb auf den Weg gemacht, ein Konzept zu finden, das für alle gut tragbar ist. Diese Sequenz kann dazu genutzt werden, um allgemein über die Organisation des pädagogischen Alltags zu sprechen und diese reflektieren zu lernen. Zusätzlich können hier sehr gut die eigenen Erfahrungen der Studierenden einbezogen werden. Außerdem kann die Organisation des Alltags hinsichtlich der Umsetzung von Inklusion hinterfragt werden sowie eine Reflektion darüber erfolgen, wie eine Änderung der Organisation alltäglicher Situationen Inklusion fördern kann. Die folgenden Reflexionsfragen können als Diskussionsgrundlage genutzt werden.

Organisation des Kita-Alltags:

- Welche Potenziale ergeben sich durch eine Anpassung der Organisation des Kita-Alltags? Welche Kompetenzen werden in diesem Beispiel durch eine angepasste Organisation gefördert?
- Welche Herausforderungen bringt die Überprüfung und Anpassung organisatorischer Abläufe mit sich? Was erfordert es von Seiten der Fachkraft, der Leitung und des gesamten Teams?
- Welche Umsetzungsweisen für die Situation Mittagsessen sind außerdem denkbar? Welche weiteren Konzepte gibt es? (Einbezug der Erfahrungen der Studierenden)

Die frühere Essenssituation war für alle Beteiligten eher unbefriedigend, weshalb sich das Team auf die Suche gemacht hat, eine neue Organisation für das Mittagsessen zu finden. Was die Kita an dieser Stelle auszeichnet, ist, dass sie dabei verschiedene Möglichkeiten erwogen und ausprobiert hat, bis sie etwas gefunden hat, was in ihrem Alltag gut funktioniert. Seitdem sind die Kinder viel selbstständiger und die Essenssituation hat sich insgesamt deutlich entspannt. Es hat sich aber auch gezeigt, dass manche Kinder, insbesondere die jüngeren, noch Unterstützung brauchen. Diese werden dann bei Bedarf zum Essen begleitet, sodass auch ihre Bedürfnisse in dieser Organisation berücksichtigt werden.

Durch die Organisation wird nicht nur der Alltag in der Kita erleichtert, gleichzeitig werden auch verschiedene Kompetenzen der Kinder gefördert. So können sie Selbstständigkeit erlernen und zudem erfahren sie ein hohes Maß an Selbstbestimmung. Die Kinder entscheiden, wie viel sie essen möchten

und wann sie fertig sind. Sie räumen selbstständig ihren Platz auf. Die Fachkraft hat in dieser Situation eine assistierende Funktion. Sie füllt die Gefäße auf und gibt den Kindern nur Hinweise bzgl. der Portionierung des Essens. So können die Kinder lernen, ihr Essen angemessen zu portionieren. Um hier den Kindern noch mehr Freiräume zu ermöglichen, ist die Kita auf kleinere Teller umgestiegen. Damit soll der Gefahr begegnet werden, dass die Kinder sich zu viel Essen auf den Teller füllen. Gleichzeitig müssen die Fachkräfte die Kinder nicht mehr ständig darauf hinweisen, dass sie sich zunächst eine kleinere Portion nehmen sollen und später nachholen können.

Inklusion:

- Welche Potenziale hat eine offenere und flexiblere Gestaltung alltäglicher Abläufe für die Umsetzung von Inklusion?
- Welche Möglichkeiten bietet die Situation für aktives selbstgesteuertes Lernen? Wie wird diese Situation als Bildungsanlass genutzt?
- Wie wird hier Raum für eine gemeinsame Interaktion geschaffen? In welchem Ausmaß können sich die Kinder als selbstbestimmt, sozial eingebunden und kompetent erleben?

In diesem Beispiel wird deutlich, wie eine andere Organisation von alltäglichen Abläufen die Freiräume der Kinder verändern kann. Die Funktion der Fachkraft ist eine eher assistierende und beobachtende. Die Kinder regeln die Essenssituation allein und bekommen neue Räume, in denen sie sich selbstständig erproben, aber auch jederzeit um Hilfe bitten können. Die Zurücknahme der Fachkraft führt dazu, dass Kinder sich stärker untereinander helfen. Das stärkt wiederum den Zusammenhalt der Kindergruppe. Zudem bekommen sie so auch neue Möglichkeiten zur Selbstbestimmung. Die Kinder können selbst entscheiden, wieviel sie nehmen, mit wem sie gemeinsam essen gehen möchten und auch an welchen Tisch sie sich setzen. Das ist auch gruppenübergreifend möglich. So können Kinder sich zum Essen mit ihren Freunden treffen und das Essen wird zu einem Anlass gemeinsamer Interaktion. Da sie an großen Gruppentischen sitzen, reden nicht nur einzelne Kinder miteinander, sondern oft beginnt die ganze Gruppe miteinander zu sprechen. So bekommen die Kinder Raum, um sich in entspannter Atmosphäre mitzuteilen und werden in dem, was sie beschäftigt, ernstgenommen. Die Gespräche helfen den Kindern auch dabei, langsamer zu essen.

Ein weiterer Aspekt bezieht sich auf die Ausstattung der Cafeteria. Bei der räumlichen Ausgestaltung wurde darauf geachtet, dass sich das Mobiliar in Kinderhöhe befindet, sodass die Kinder alles selbstständig erreichen können. Zudem verwenden die Kinder Keramikgeschirr, damit sie lernen, damit umzugehen. Den Kindern wird etwas zugetraut, auch mit der Konsequenz, dass gelegentlich etwas kaputtgeht. Wie auch beim selbstständigen Portionieren wird den Kindern hier die Möglichkeit eingeräumt, Fehler zu machen und daraus zu lernen. Sollten allerdings bestimmte Handlungen langfristig Schwierigkeiten bereiten, unterstützt die Fachkraft die Kinder, gibt Hinweise und hilft bei Bedarf. Dadurch werden ebenso die individuellen Bedarfe der Kinder berücksichtigt.

Szenenübersicht

Innerhalb des Videos wurden thematisch einige Kapitelmarken gesetzt, die entsprechend einzeln angewählt werden können:

1.	Kinder essen und kommunizieren miteinander	00:00
2.	Interaktion Fachkraft und Kind	01:20
3.	Gruppe fast fertig – nächsten Kinder werden gerufen	05:29
4.	Neue Kinder bekommen Essen	06:40
5.	Kind nimmt Buttons ab	09:02
6.	Rote Gruppe isst weiter, Interaktion zwischen den Kindern	10:13
7.	Kinder räumen ab und gehen zurück in ihre Gruppe	10:55

Handlungsfeld 4 – Organisation und Management

4.2 Pädagogische Konzepte Mittagsgruppe

(Audio-)Visuelles Material	72 – Video: Mittagsgruppen
Keywords	Gestaltung alltäglicher Abläufe Offene Arbeit Pädagogische Konzepte Mittagsschlaf
Eckdaten	Einrichtung in einer Kleinstadt

Zusammenfassung

Die Kita in diesem Video ist auf dem Weg, die offene Arbeit im Kita-Alltag zu etablieren. Hierfür hat das Kita-Team ein Magnet-System entwickelt, mit welchem sie die Mittagszeit organisiert. Diese Organisation der Mittagszeit soll hier anhand einer Videosequenz dargestellt werden.

Hintergrund

Die Kita befindet sich gerade im Prozess, die offene Arbeit im Kitaalltag zu etablieren. So handelt es sich bei der Organisation des pädagogischen Alltags um eine Mischform. Die Kinder sind festen Gruppen zugeteilt und es gibt feste Gruppenräume. Dennoch können sich die Kinder frei im Haus bewegen (→ siehe hierzu Handlungsfeld 4.2 – *Organisation der offenen Arbeit*, S. 255). Dieses freie Bewegen im Haus wird durch Tafeln mit Magneten organisiert. Auch für die Mittagszeit gibt es eine Tafel im Eingangsbereich der Kita. Da in enger Abstimmung mit den Kindern und Eltern nicht alle Kinder Mittagsschlaf machen, werden in dieser Zeit pädagogische Angebote geplant und durchgeführt. Die Mittagsgruppen werden in der Regel von vier pädagogischen Fachkräften betreut und dauern etwa eine Stunde. Die pädagogischen Fachkräfte hängen dazu ihr Angebot an der Tafel an und die Kinder können sich im Laufe des Vormittags selbstständig zu diesen Angeboten zuteilen, indem sie einen Magneten mit ihrem Namen unter das Angebot hängen, an dem sie teilnehmen möchten. Anhand des Videos soll die Arbeit mit den Magneten verdeutlicht werden.

Beschreibung

Zu Beginn des Videos sieht man die Tafel im Eingangsbereich der Kita, an der die Angebote für die Mittagsgruppen hängen. An diesem Tag sieht man die drei Angebote: Snoezelraum, Kinderschminken und Spiele spielen in einem der Gruppenräume. Auch die Kinder haben ihre Magneten schon darunter angebracht. Anschließend sieht man die Räume mit den drei Angeboten.

Zuerst wird der Snoezelraum gezeigt. Hier haben sechs Kinder ihre Magneten an die Tafel gehängt. Geleitet wird das Angebot von einer pädagogischen Fachkraft und einem Praktikanten. Das zweite Angebot findet in einem der Gruppenräume statt. Hier haben sich fünf Kinder eingetragen. Eine pädagogische Fachkraft bietet Brettspiele an, aber die Kinder können auch dem freien Spiel nachgehen. Am dritten Angebot nehmen sechzehn Kinder teil und es wird von zwei pädagogischen Fachkräften betreut, welche die Kinder schminken, eine dritte Fachkraft kommt später noch hinzu und spielt mit den Kindern Spiele. Zudem haben die Kinder die Möglichkeit, sich frei im Raum zu beschäftigen. Das

Mittagsangebot dauert immer eine Stunde. Im Anschluss daran begeben sich die Kinder wieder an die Tafel, hängen ihren Magneten ab und gehen zurück in ihre Gruppe zum Vespern.

Mögliche Einbindung des Materials in eine Lehrveranstaltung

Die Mittagszeit in den Kitas ist oft für Ruhe und Schlaf vorgesehen. Sie wird sehr unterschiedlich von den Kitas umgesetzt und oft gibt es Diskussionen bzgl. des Mittagsschlafes. Das Video eignet sich dazu, um über die Organisation der Mittagszeit und die Umsetzung offener Arbeit zu sprechen und diese zu reflektieren. Dazu können auch die Erfahrungen der Studierenden einbezogen werden. Die folgenden Reflexionsfragen können als Diskussionsgrundlage genutzt werden.

Organisation des Kita-Alltags:

- Wie wird die Mittagssituation in dieser Kita gehandhabt? Welche weiteren Formen der Organisation und Umsetzung sind außerdem möglich? Welche Erfahrungen wurden mit anderen Konzepten bereits gemacht?
- Welche Effekte können mit einer freieren Gestaltung der Mittagszeit erzielt werden? Welche Vorteile können sich daraus ergeben?
- Welche Herausforderungen bringt eine eher offenere Gestaltung mit sich? Welche Befürchtungen können diesbezüglich auftreten? Wie kann solchen Befürchtungen professionell begegnet werden? Was erfordert es von Seiten der Fachkraft?

In der Kita hat sich gezeigt, dass die Mittagszeit einige Herausforderungen mit sich bringt, da es Kinder gibt, die mittags nicht schlafen können und sehr unruhig sind. In dieser Kita wird den Kindern in Rücksprache mit den Eltern deshalb angeboten, in der Mittagszeit an den Mittagsgruppen teilzunehmen. Daraus ergeben sich viele positive Effekte. Die Kinder können sich selbstbestimmt und nach ihren Interessen den Mittagsgruppen zuteilen und sie lernen selbstständig darauf zu achten, wann sie sich für ein Angebot eintragen. Das ermöglicht andererseits den Kindern, die den Mittagsschlaf brauchen, dass sie wirklich zur Ruhe kommen können, weil in den Räumen nur die Kinder liegen, die auch schlafen wollen. Zudem können die Fachkräfte in dieser Zeit Angebote schaffen und sich hier ebenfalls mit ihren eigenen Vorlieben und Interessen einbringen. Bei der Gestaltung der Angebote werden aber auch die Vorlieben und Interessen der Kinder berücksichtigt.

Insbesondere bei sensiblen Themen, wie dem Mittagsschlaf herrscht oft keine Einigkeit darüber, wie damit umgegangen werden soll. In dieser Kita werden solche Themen mit dem gesamten Team verhandelt. Allerdings hält die Leitung ihr Team auch stets dazu an, neue Abläufe auszuprobieren. Dazu wird ein Vorschlag erarbeitet und eine Probezeit verhandelt. Nach dieser Probezeit wird neu resümiert, ob das Team das Vorgehen gemeinsam tragen kann oder ob eine Änderung des Vorschlags erfolgt. So besteht die Möglichkeit, auch bei skeptischen Haltungen neue Abläufe auszuprobieren. Diese Kita ist in verschiedenen Bereichen auf dem Weg, probiert neue Sachen aus und modifiziert bzw. verwirft sie ggf. auch wieder. Das Vorgehen zur Mittagszeit ist ebenfalls nach diesem Prinzip entstanden und wird nunmehr seit zehn Jahren in der Kita umgesetzt.

Inklusion:

- Welche Potenziale hat das Überprüfen der Mittagssituation für die Umsetzung von Inklusion?
- Welche Möglichkeiten bietet diese Form der Organisation für die Entwicklung der Kinder?
- Wie wird durch die Organisation Raum für gemeinsame Interaktionen geschaffen? In welchem Ausmaß können sich die Kinder als selbstbestimmt, sozial eingebunden und kompetent erleben?

Der Mittagsschlaf ist oft ein Diskussionsthema und bringt bei Eltern und Fachkräften Unsicherheiten mit sich. Wichtig ist es, diese Frage nicht für alle Kinder einheitlich zu beantworten, sondern Lösungen zu finden, die die individuellen und aber auch kulturell variierenden Schlaf- und Ruhebedürfnisse

der Kinder berücksichtigen. Hier ist eine enge Abstimmung mit den Kindern und den Eltern nötig. Wenn Kinder bei Fragen um den Mittagsschlaf mitentscheiden können, können sie lernen, ihre körperlichen Bedürfnisse besser wahrzunehmen und darauf zu achten. So wird ihnen Selbstbestimmung, Partizipation und Eigenverantwortung ermöglicht. Aber auch die Art des Ruhebedürfnisses wird berücksichtigt. Indem in den Mittagsgruppen Angebote geschaffen werden, in denen den Kindern ermöglicht wird zu ruhen (bspw. im Snoezelraum), können auch hier die Kinder nach ihren Bedürfnissen entscheiden. Gleichzeitig bieten die Angebote die Chance für die Kinder gruppenübergreifend zusammen zu finden und Freund*innenschaften zu knüpfen oder zu pflegen, wodurch diese Form der Organisation auch gemeinsame Interaktionen der Kinder untereinander fördert. So wird durch eine angepasste Mittagsschlaf-Situation auch Inklusion gefördert, indem die Kinder eigenverantwortlich und selbstbestimmt entscheiden können, gleichzeitig aber auch unterschiedliche Angebote geschaffen werden, die den individuellen Bedürfnissen der Kinder entsprechen. Zu beachten ist dabei allerdings, dass Kinder sich auch durch Selbstbestimmung und Auswahlmöglichkeiten überfordert fühlen können. In dieser Kita erfolgt die Entscheidung, ob ein Kind mittags schlafen möchte, in enger Abstimmung mit den Eltern und auch durch Beobachtung der Kinder, sodass die Kinder zunächst dabei unterstützt werden, eigene Bedürfnisse zu erkennen und wahrzunehmen.

Szenenübersicht

Innerhalb des Videos wurden thematisch einige Kapitelmarken gesetzt, die entsprechend einzeln angewählt werden können:

1.	Funktion der Mittagsgruppe	00:00
2.	Snoezelraum	01:02
3.	Schminken	04:26
4.	Weitere Mittagsangebote	04:46
5.	Kinder nehmen Magnete für Mittagsgruppe ab	06:04

Weiterführende Literatur

Borke, J. (2018). Kultur des Schlafens. *Betrifft Kinder*, 05–06, 30–32.

Kirchhoff, F. (2014). Empfehlungen der Arbeitsgruppe Pädiatrie der Deutschen Gesellschaft für Schlafforschung und Schlafmedizin zum Mittagsschlaf im Kindergarten. https://www.dgsm.de/fileadmin/dgsm/Arbeitsgruppen/paediatric/Mittags-schlaf_Empfehlungspapier.pdf

Kirchhoff, F. (2016). Der Mittagsschlaf im Kindergartenalter. *Somnologie*, 20, 160–165. <https://link.springer.com/article/10.1007/s11818-016-0080-6>

Ryser Eberstadt, G. (2005). Umfrage in Kindergärten zum Thema Mittagsschlaf. Otto-Friedrich-Universität Bamberg. https://www.uni-bamberg.de/fileadmin/uni/fakultaeten/ppp_lehrstuehle/elementarpaedagogik/forschung/Diplomarbeiten/Ryser_Umfrage.pdf

Handlungsfeld 4 – Organisation und Management

4.2 Pädagogische Konzepte Reflexion Lampe

Audiomaterial	73 – Audio: Reflexion Lampe
Keywords	Offene Arbeit Rolle der Fachkraft Reflexion

Zusammenfassung

Bei dem Audiomaterial handelt es sich um eine nachträgliche Rekonstruktion und Reflexion einer Situation durch eine pädagogische Fachkraft. Die Situation wurde während einer ersten Hospitation und Rundführung durch die Kita beobachtet und die Fachkraft wurde nachträglich dazu befragt. Im Bastelraum versuchte ein Junge, für ein eigenes Projekt eine Lampe auseinanderzubauen, weil er das Leuchtmittel benötigte.

Hintergrund

Die Kita verfolgt eine offene Arbeit. Deshalb gibt es in der Kita verschiedene Themenräume, in denen sich die Kinder vor allem am Nachmittag erproben und ausprobieren können. Dabei ist die Haltung der Fachkräfte entscheidend. So geht es vor allem darum, Selbstlernprozesse anzuregen und die Kinder durch Versuch und Irrtum herauszufordern. Eine begleitende und zurücknehmende Haltung ist dabei entscheidend. Statt Lösungen vorzugeben, wird das Kind im Gespräch dazu animiert, noch einmal nachzudenken und es selbst zu probieren. Die hier beschriebene Situation verdeutlicht exemplarisch das Prinzip der offenen Arbeit in dieser Kita.

Situationsbeschreibung

Die Szene fand im Werkstatttraum der Kita statt, in dem einige Kinder zusammengekommen sind, um allein oder in Kleingruppen an ihren jeweiligen Projekten zu arbeiten. Eine Gruppe Kinder bastelte gemeinsam an einem Miniatur-Haus und ein Junge aus der Gruppe wollte gern eine Deckenlampe anbringen. Hierfür benötigte er ein Leuchtmittel. Er fand eine alte Taschenlampe mit Dynamo (zum Selbstaufladen), die zum Basteln und Verbauen in der Werkstatt lag. Nun musste er überlegen, wie er an das Leuchtmittel kommt, und wollte die Taschenlampe öffnen. Ein weiterer Junge assistierte ihm dabei. Er unternahm mehrere Versuche, um an das Leuchtmittel zu kommen. Am Gehäuse entdeckte er Schrauben und versuchte, diese mit einem Akkuschauber aufzuschrauben. Später versuchte er es mit einem Schraubenzieher als Hebel und dann mit einem Hammer. Die Fachkraft beobachtete sein Handeln aus der Entfernung, gab dabei aber keine Hinweise und Bemerkungen. Lediglich als der Junge sie nach einem Werkzeug fragte, assistierte die Fachkraft, oder hielt auf Wunsch des Jungen die Taschenlampe fest. Prinzipiell versuchte die Fachkraft aber, den Jungen dazu zu animieren, es selbst zu versuchen. Dazu stellte sie ihm auch mehrere Male Fragen, die ihn dazu anregten, die Lampe noch einmal genauer zu untersuchen, um eine andere Lösung für das Problem zu finden.

Mögliche Einbindung des Materials in eine Lehrveranstaltung

Die Audiosequenz eignet sich dazu, um offene Arbeit entlang eines Beispiels zu besprechen und zu reflektieren. Als Ergänzung zu dieser Audiosequenz eignet sich auch die Videosequenz *Werkraum I* aus einer anderen Kita (→ siehe hierzu Handlungsfeld 2.2 – *Werkraum I*, S. 118), die ebenfalls nach einem offenen Konzept arbeitet. Hieran lassen sich insbesondere mögliche empfundene Grenzen und Ängste von Studierenden bezüglich der offenen Arbeit ansprechen und gemeinsam reflektieren. Dazu können die folgenden Reflexionsfragen genutzt werden.

- Welche Potenziale hat die offene Arbeit für die Umsetzung von Inklusion?
- Welche Kompetenzen können durch die offene Arbeit gefördert werden?
- Welche Herausforderungen bringt die offene Arbeit mit sich? Was erfordert es von Seiten der Fachkraft?
- Wie kann man Kinder gut begleiten, die von einer offenen Arbeit überfordert sind?
- Welche Umsetzungsweisen von offener Arbeit sind außerdem möglich? Welche Erfahrungen wurden mit Konzepten gemacht, die die offene Arbeit integrieren?
- Welche Ängste können bezüglich der offenen Arbeit auftreten, insbesondere in potentiell gefährlichen Situationen, wie beim Umgang mit Werkzeug etc.?
- Wie kann solchen Ängsten professionell begegnet werden? Was ist erforderlich, um die Kinder optimal in ihren Lernprozessen zu begleiten?

Offene Arbeit, wie sie in dieser Kita umgesetzt wird, kann eine inklusive Bildung unterstützen, denn sie ermöglicht den Kindern, selbstständig wirksam zu werden und nach eigenen Interessen und Fähigkeiten im eigenen Rhythmus selbstgesteuert zu lernen. Somit kann u. a. Selbstständigkeit, Eigenverantwortung, Kreativität, Lösungsorientierung und Frustrationstoleranz gefördert werden. Damit können auch die Individualisierung von Lernprozessen in einer Gemeinschaft und die Beteiligungsrechte der Kinder gefördert werden. Zugleich bietet sie das Potenzial, mit Unterschiedlichkeit differenziert umzugehen. Der hohe Grad an Selbstständigkeit kann manche Kinder aber auch überfordern. Wichtig in der offenen Arbeit ist es, offen für die individuellen Bedürfnisse der Kinder zu sein und diese in der pädagogischen Praxis zu berücksichtigen.

Die offene Arbeit in dieser Kita ist geprägt durch eine abwartende und zurücknehmende Haltung seitens der Fachkräfte. Sie wird auch dazu genutzt, um die Kinder gezielt in ihrem Tun zu beobachten und das weitere pädagogische Handeln zu planen. Verschiedene Aspekte dieser Haltung werden in dem Material deutlich: Die Kinder sollen sich möglichst frei entfalten und dennoch die erforderliche Unterstützung erhalten. Dazu sollte die Fachkraft die Balance zwischen Eingreifen und Abwarten halten und erspüren, wie weit ein Kind allein kommt und wann es wirklich Hilfe braucht. Im Werkstattbereich, in dem mit Werkzeugen und elektrischen Geräten umgegangen wird, ist es eine besondere Herausforderung für die Fachkraft, sich zurückzuhalten, die Kinder selbst ausprobieren zu lassen und es auszuhalten, wenn Kinder sich in potentiell gefährliche Situationen begeben. Hier sollte die Fachkraft auch eigene Ängste reflektieren und darauf achten, diese Ängste nicht auf die Kinder zu projizieren. Es sollte vermieden werden, Kindern aufgrund dieser Ängste Dinge abzunehmen, die sie eigentlich selbst geschafft hätten und es sollte nur dann eingegriffen werden, wenn akute Gefahren für die Gesundheit des Kindes drohen. Eine weitere Herausforderung ist es, Kinder auch beim Scheitern zu unterstützen und zu motivieren. In dieser Situation löst die Fachkraft das, indem sie dem Kind Fragen stellt, die zur Reflexion des eigenen Handelns anregen: Was denkst du, warum hat es nicht funktioniert? Und was hätte es gebraucht, um das anders zu machen? So kann das Kind durch Nachfragen selbst Lösungen finden.

Szenenübersicht

Innerhalb des Videos wurden thematisch einige Kapitelmarken gesetzt, die entsprechend einzeln angewählt werden können:

1. Ausgangssituation	00:00
2. Von der Idee zur Umsetzung	00:36
3. Wann greift die Fachkraft in die Situation ein?	01:01
4. Reflexion der Situation	02:54

Weiterführende Literatur

Haug-Schnabel, G. & Bensel, J. (Hrsg.) (2017). Offene Arbeit in Theorie und Praxis. Herder.

Lill, G. (2012). Was Sie schon immer über Offene Arbeit wissen wollten ... Fragen und Antworten. verlag das netz.

Lill, G. (2006). Einblicke in Offene Arbeit. verlag das netz.

Netzwerk Offene Arbeit (NOA) Berlin-Brandenburg: <https://noa-berlin-brandenburg.de/>

Handlungsfeld 4 – Organisation und Management

4.3 Anpassung von Materialien und Ausstattung Interviews mit Kita-Leitungen zur Anpassung von Materialien und Ausstattung

Textmaterial	74 – Ergebnisse aus Expert*inneninterviews – Anpassung
Keywords	Organisation und Management Raumgestaltung Anpassung an die Bedarfe der Kinder

Zusammenfassung

Das Material umfasst Zitate aus Interviews mit (stellvertretenden) Kita-Leitungen zum Thema Raum, Ausstattung und Materialien. Diese wurden nach thematischen Schwerpunkten geordnet. Die Interviewten äußerten sich zu Funktionsräumen, zur Anpassung von Räumen und Materialien sowie zu Herausforderungen und Entwicklungspotenzialen, die sie erleben. Die Ergebnisse wurden in Unterthemen kategorisiert.

Hintergrund

Im Rahmen der Untersuchungen im Projekt InQTheL wurden Kitas ausgewählt, die sich als besonders weit fortgeschritten in der Umsetzung von Inklusion erwiesen. In diesen Kitas wurden auch Expert*inneninterviews mit Leitungspersonen geführt. Diese wurden anschließend transkribiert und inhaltsanalytisch aufbereitet. Das dazugehörige Material enthält Auszüge aus diesen Interviews, welche thematisch geordnet sind. Diese werden nachfolgend beschrieben und es erfolgt ein erster Impuls zur Reflexion.

Beschreibung

Die folgenden Beschreibungen beziehen sich auf die Zitate, welche im dazugehörigen Material zu finden sind.

Da die meisten Kita-Leitungen sich für die offene Arbeit aussprechen, wurden von ihnen in diesem Zusammenhang *Funktions- bzw. Themenräume* thematisiert. So gibt es in einigen der inklusiv arbeitenden Kitas solche Räume, die dann eine Funktion zugewiesen bekommen, wie Bauraum, Malraum oder Musikraum (Zitat 1). Weiterhin gibt es Räume zur speziellen Förderung, wobei eine Kita eine Lernwerkstatt der Ruhe eingerichtet hat, in der speziell zur Körperwahrnehmung der Kinder gearbeitet wird (Zitat 2). Zudem wurde auch über eine Sprachwerkstatt gesprochen (Zitat 3). Weiterhin wurden in den Kitas Rückzugsräume oder -orte für die Kinder geschaffen (Zitat 4). Manche Kita-Leitungen sprechen sich dagegen eher für multifunktionale Räume aus, in denen den Kindern verschiedene Erfahrungsmöglichkeiten geboten werden und die nicht auf eine einzige Funktion beschränkt werden (Zitate 5 & 6).

Die Kita-Leitungen sprachen im Rahmen der räumlichen Ausstattung auch über *Anpassungen an individuelle Bedarfe*. In den meisten Kitas werden die Räume kontinuierlich an die Bedarfe der Kinder angepasst und entsprechende Veränderungen vorgenommen (Zitat 7). Wenn Kinder mit Behinderungen betreut werden, überprüfen die Leitungen und Fachkräfte regelmäßig, ob die Räume für diese Kinder nutzbar sind oder ob Anpassungen erfolgen müssen. Die Zitate verweisen hierzu auf

Erfahrungen mit einem kleinwüchsigen Kind (Zitat 8) und einem Kind mit einer Beeinträchtigung des Sehens (Zitat 9). Um bei individuellen Bedarfen besser beurteilen zu können, welche Anpassungen notwendig sind, ziehen einige Kitas auch den Rat anderer Professionen hinzu. Beispielsweise wurde bei der Betreuung eines Kindes mit Hörbeeinträchtigung eine logopädische Fachkraft befragt (Zitat 10). Darüber hinaus wurden die Leitungen gefragt, ob sie spezielle Materialien oder Ausstattungsgegenstände für die inklusive Betreuung nutzen. Dabei ist es prinzipiell so, dass alle Materialien allen Kindern zu Verfügung gestellt werden (Zitat 11). Allerdings werden bestimmte Materialien genannt, die speziell bestimmte Bildungsbereiche ansprechen, wie im Bereich Sprache. Diese kommen je nach den individuellen Bedürfnissen der Kinder zum Einsatz und werden nicht ausschließlich für eine spezielle Förderung vorgehalten (Zitat 12).

Bezüglich der Räume und Ausstattungen thematisieren die Kita-Leitungen aber auch *Schwierigkeiten und Entwicklungspotenziale*, die sie für ihre Kita sehen. Das betrifft bspw. bauliche Gegebenheiten, wie die fehlende Zugänglichkeit zu den oberen Etagen einer Kita (Zitat 13). Zudem wird der Wunsch nach zweckfreiem Spielmaterial genannt, sodass sich festgelegte Funktionen von Plätzen auflösen und die Kinder alle Materialien dort nutzen können, wo sie dies gerade möchten. Auf diese Weise besteht die Möglichkeit, näher an den Bedürfnissen der Kinder zu sein (Zitat 14). Das entspricht auch dem Gedanken, Räume eher multifunktional auszustatten (Zitate 5 & 6). Zudem äußert ein*e Interviewpartner*in den Wunsch nach Materialien für Kinder mit Hörbeeinträchtigung und Materialien für Kinder zum Erlernen der Gebärdensprache, um die Kommunikation untereinander zu fördern sowie den stärkeren Einsatz von Symbolen im gesamten Kita-Gebäude (Zitate 15 & 16).

Mögliche Einbindung des Materials in eine Lehrveranstaltung

Für die Nutzung der Interviewmaterialien in einer Lehrveranstaltung können einerseits einzelne Zitate herausgegriffen werden, um sie tiefgreifender zu diskutieren. Andererseits kann zunächst auch eine freie Auseinandersetzung mit dem Thema Raum, Ausstattung und Materialien sowie deren Bedeutung für die inklusive Betreuung entlang von Reflexionsfragen angeregt werden. Zur Ergebnissicherung empfiehlt es sich, die Diskussion schriftlich (bspw. mittels Moderationskarten oder Flipchart) zu dokumentieren. Anschließend können die Ergebnisse dann mit Zitaten aus dem dazugehörigen Material veranschaulicht werden. Zur gemeinsamen Reflexion im Plenum oder in Kleingruppen können die folgenden Fragen genutzt werden.

- Welche Rolle spielt die Raumgestaltung bei der Umsetzung von Inklusion? Wie kann die Raumgestaltung gezielt zur Förderung von Inklusion eingesetzt werden?
- Was können hinsichtlich einer inklusiven Bildung und Betreuung förderliche und hinderliche Momente der Raumgestaltung sein?
- Wie können Räume, Ausstattungsgegenstände oder Materialien an die individuellen Bedarfe der Kinder angepasst werden? Welche Herausforderungen kann es geben?
- Wie kann durch die Gestaltung des Raumes oder durch bestimmte Gegenstände die gemeinsame Interaktion der Kinder gefördert werden?
- Wie können sie so gestaltet werden, dass Kinder sich als selbstbestimmt, sozial eingebunden und kompetent erleben können?

Für die Umsetzung von Inklusion erscheint es von Bedeutung, regelmäßig zu überprüfen, ob die Räume für die Kinder in ihrem Sinne nutzbar sind, ob die Kinder ihren Bedürfnissen nachkommen und im Raum selbsttätig wirksam werden können. Wie eine Leitung es formulierte, ist die Kita ein Ort für die Kinder. Nicht die Kinder sollen sich an den Raum anpassen, sondern der Raum an die Kinder. Noch wichtiger wird dieser Aspekt, wenn Kinder mit Behinderungen betreut werden und bestimmte Gegenstände oder eine bestimmte Raumgestaltung erforderlich wird, damit auch diese Kinder Teilhabe erfahren und selbstbestimmt in den Räumen agieren können. Besonders eindrucksvoll ist hier

das Fallbeispiel Ben (→ siehe hierzu Handlungsfeld 2.4 – *Begleitung im Alltag – Fallbeispiel*, S. 168). Zudem beschreibt eine Leitungsperson, wie durch die Anpassung an die Bedarfe eines Kindes auch die anderen Kinder profitieren können (siehe Bsp. Toilette oder Standspiegel, Zitat 8).

Weiterhin gilt es zu prüfen, ob Räumen spezielle Funktionen zugewiesen werden oder ob sie multifunktional genutzt werden können. Solche Fragen lassen sich nicht allgemeingültig beantworten und sind je nach den räumlichen Gegebenheiten zu bewerten. Wichtig ist dabei vielmehr die Frage, ob die Kinder die Räume entsprechend ihren Bedürfnissen nutzen können oder ob es Einschränkungen oder Barrieren gibt, welche dann bearbeitet werden müssen.

Weiterführende Literatur

Baum, H. (2014). Von der Bedeutung bewusster Raumgestaltung. In M. R. Textor & A. Bostelmann, (Hrsg.), Das Kita-Handbuch. <https://kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/raumgestaltung/innenraeume/2289>

Gerwig, K. (2009). KiTas kleinkindgerecht bauen und ausstatten: Anregungen und Tipps für die Neu- oder Umgestaltung – DVD. AV1 Film + Multimedia.

Koch, B. (2014). Der Kindergarten unter der Perspektive von Raumgestaltung und Raumnutzung. In M. R. Textor & A. Bostelmann (Hrsg.), Das Kita-Handbuch. <https://kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/raumgestaltung/grundsatzliches/1085>

Landesamt für Soziales, Jugend und Versorgung. (2010). Raumkonzepte für Kindertagesstätten in Rheinland-Pfalz: Orientierungshilfe. https://kita.rlp.de/fileadmin/kita/04_Service/01_Gesetze_Verordnungen_Empfehlungen/3_Verordnungen_und_Empfehlungen/k_Raumkonzepte_Kita_Orientierungshilfe.pdf

Handlungsfeld 4 – Organisation und Management

4.3 Anpassung von Materialien und Ausstattung Snoezelraum

(Audio-)Visuelles Material	75 – Video: Snoezelraum
Keywords	Raumgestaltung Anpassung an die Bedarfe der Kinder Entspannung

Zusammenfassung

Das Video zeigt eine Situation im Snoezelraum einer Kita, in dem sich sechs Kinder mit einer pädagogischen Fachkraft befinden.

Hintergrund/Beschreibung

Der Snoezelraum der Kita ist nach dem Therapiekonzept des Snoezelens (Hulsegge & Verheul, 2005) eingerichtet. Der vorwiegend weiße, geschlossene, fensterlose Raum ist nach einem multifunktionalen Konzept ausgestattet und enthält Licht-, Klang- und Tonelemente, Aromen und Musik. So finden sich bspw. Lichterketten, Leuchtstoffröhren und beleuchtete Wassersäulen im Raum. Zudem befinden sich darin Sitz- und Liegeelemente.

Mögliche Einbindung des Materials in eine Lehrveranstaltung

Die Videosequenz bietet unter anderem die Möglichkeit, über die Anpassung von Räumen und Materialien zu sprechen, um den individuellen Bedürfnissen der Kinder gerecht werden zu können. Zusätzlich kann hier vergleichend die Darstellung eines individuellen Angebots in einem Snoezelraum hinzugezogen werden (→ siehe hierzu Handlungsfeld 2.4 – *Vom Snoezelraum zum Mittagessen*, S. 161). Darüber hinaus besteht auch die Möglichkeit, die Bedeutung von Räumen hinsichtlich einer inklusiven Bildung und Betreuung zu reflektieren. Hierzu können die folgenden Reflexionsfragen genutzt werden.

Raum:

- Welche Angebote stellt der Raum bereit? Welche Lernprozesse werden durch diesen Raum angesprochen?
- Welche Rolle spielt die Raumgestaltung? Welche Möglichkeiten zur Anpassung an die individuellen Bedarfe der Kinder sind durch den Raum gegeben?
- Wie stark lassen sich die Kinder auf den Raum ein? Welche Möglichkeiten zur Entfaltung und Partizipation sind durch die räumlichen Gegebenheiten vorhanden? Welche Möglichkeiten bietet der Raum für aktives selbstgesteuertes Lernen?
- In welchem Ausmaß können sich die Kinder als selbstbestimmt, sozial eingebunden und kompetent erleben? Welche Lernprozesse werden durch den Raum angesprochen? Wie können hier Bildungsanlässe entstehen?

Der Snoezelraum bietet den Kindern Gelegenheit für Rückzug, Ruhe, Entspannung und das Erleben einer geringen, bewusst eingesetzten Menge an Reizen. Anstelle der sonst in pädagogischen Einrichtungen üblichen und notwendigen guten Beleuchtung gibt hier die Dunkelheit, durchsetzt mit dezenten Lichtquellen, die Möglichkeit, dass die Kinder schon dadurch in einen Zustand der Ruhe und Entspannung geraten können. Dazu trägt auch die Entspannungsmusik bei, die im Hintergrund zu hören ist. Die Kinder haben die Gelegenheit, sich losgelöst von Aufgaben, Bewertungen und Leistungsanforderungen in einem Raum wahrzunehmen, in dem sie sich auf sich selbst, ihre Sinneswahrnehmungen und -empfindungen konzentrieren dürfen.

Der Raum bietet durch seine verschiedenen gepolsterten Elemente sowohl die Möglichkeit, sich auf diese zu legen oder zu setzen und demnach in Ruhe zu verweilen, als auch sich auf diesen bzw. über diese zu bewegen. Die Kinder können ihrem Bedürfnis nach Ruhe oder Bewegung nachspüren und dieses umsetzen. Durch diese potentiell verschiedenen Verhaltensweisen der Kinder bietet sich ihnen zudem die Gelegenheit, gegenseitige Rücksichtnahme zu üben und zu erleben, dass verschiedene Wahrnehmungs- und Verhaltensweisen nebeneinander bestehen dürfen. Lichtelemente wie die Lichterketten können von den Kindern berührt und bewegt werden. Die Kinder können dabei mit den bewegten Lichteffekten experimentieren und den haptischen und visuellen Reiz verknüpfen. Durch die Bewegungsfreiheit und die Möglichkeit, den eigenen Wünschen und Bedürfnissen nachzugehen, erleben die Kinder zudem das Vertrauen der pädagogischen Fachkräfte in sie und haben die Möglichkeit, Achtsamkeit für sich selbst zu entwickeln.

Inklusion:

- Welche weiteren Raumkonzepte kennen Sie? Wie sind diese unter inklusiven Gesichtspunkten einzuordnen?
- Was sind hinsichtlich einer inklusiven Bildung und Betreuung förderliche und hinderliche Momente der Raumgestaltung?
- Wie kann der Raum gezielt zur Förderung von Inklusion eingesetzt werden?

Mit dem geschilderten Beispiel verbunden ist die Idee, als Gruppe in einer entspannenden, geborgenen Atmosphäre ohne Druck und Aufgabe Zeit zu verbringen, was eine gemeinschaftsfördernde Wirkung haben kann. Es geht im Snoezelraum nicht darum, etwas zu leisten, sondern zu sein und wahrzunehmen. Auf dieser Basis kann die Verschiedenheit der Kinder, bspw. hinsichtlich ihrer kognitiven oder motorischen Fähigkeiten, in den Hintergrund rücken und stattdessen das gemeinsame Sinneserleben im Vordergrund stehen. Besonders für reizsensible Kinder kann der Snoezelraum eine Möglichkeit sein, Selbstwirksamkeit und Teilhabe zu erleben sowie Kraft zu tanken. Ihre hohe Sensibilität können sie in dieser Umgebung als Ressource erkennen lernen, was ihr positives Selbstbild stärken kann.

Hinderlich dabei kann jedoch sein, dass die Wahrnehmung der Licht-, Klang- und Tonelemente auch verschiedene Reaktionen auslösen kann, etwa entspannen oder aktivieren kann. Im Falle sich einander gegenseitig negativ beeinflussender Reaktionen, wie etwa dem Bedürfnis eines Kindes, ganz ruhig dazuliegen, welches dem starken und lauten Bewegungsdrang eines anderen Kindes entgegen stehen kann, bedarf es der empathischen, wertfrei ausgleichenden Unterstützung der pädagogischen Fachkraft. Diese empathische pädagogische Begleitung ist ebenso dann gefragt, wenn das Snoezelen Erinnerungen und Emotionen bei einem Kind hervorruft, die es allein in der Situation nicht zu bewältigen vermag.

Weiterführende Literatur

Buntrock, M. (2010). Wirkung von spezieller Entspannungsmusik im Snoezelenraum. Buntrock.

Hulsegge, J. & Verheul, A. (2005). Snoezelen – Eine andere Welt (10. unv. Aufl.). Bundesvereinigung Lebenshilfe.

Mertens, K. (2005). Snoezelen – Untersuchungen zu Wirkungsweisen innerhalb der Rehabilitationspädagogik. Humboldt-Spektrum, 12(03), 48–52. https://www.hu-berlin.de/de/forschung/szf/forschungsmanagement/veroeffentlichungen/spektrum/mertens_305.pdf

Forschungsprojekte zum Snoezelraum von Prof. Dr. Krista Mertens am Institut für Rehabilitationswissenschaften der Humboldt-Universität Berlin (Frage- und Beobachtungsbögen sowie Effizienzmessungen). <https://snoezelen-professional.com/de/publikationen/bibliothek/aufsaeetze-zum-snoezelen/14-snoezelen/publikationen/168-aufsatz-mertens-snoezelen-heute>

International Snoezelen Association (ISNA) & Snoezeln professional e. V. <https://snoezelen-professional.com/de/>

Handlungsfeld 4 – Organisation und Management

4.3 Anpassung von Materialien und Ausstattung Bewegungsraum

(Audio-)Visuelles Material	76 – Video: Bewegungsraum
Keywords	Raumgestaltung Anpassung an die Bedarfe der Kinder Sport & Bewegung

Zusammenfassung

Das Video zeigt einen Teil eines Bewegungsangebots in einer Kita. Anwesend sind eine pädagogische Fachkraft und zehn Kinder.

Hintergrund/Beschreibung

Die Kita verfügt über einen großen, hellen, offenen Raum, der verschieden genutzt werden kann. Es finden darin u. a. Feste und die Chorprobe statt. Er wird aber auch als Sport- und Bewegungsraum genutzt. Durch flexibles Mobiliar kann er für unterschiedliche Zwecke umgebaut werden. Er ist mit verschiedenen Geräten und Hilfsmitteln ausgestattet: Es gibt Matten, Bänke, Sprossenteile, Hocker, ein Trampolin, große Softbausteine u. a.

Mögliche Einbindung des Materials in eine Lehrveranstaltung

Das Lehrmaterial bietet unter anderem die Option, über die Anpassungsmöglichkeiten von Räumen und Materialien zu sprechen, um den individuellen Bedürfnissen der Kinder gerecht werden zu können. Darüber hinaus besteht auch die Möglichkeit, die Bedeutung von Räumen hinsichtlich einer inklusiven Bildung und Betreuung zu reflektieren. Räume und Raumgestaltung sind ein wichtiger Einflussfaktor für Bildungsprozesse auch und insbesondere in Kindertageseinrichtungen. Der Raum ist dabei sowohl Rahmen als auch Impulsgeber für pädagogische Prozesse. Inwieweit dies im hier gegebenen Raum geschieht, kann anhand der folgenden Reflexionsfragen diskutiert werden.

Raum:

- Welche Angebote stellt der Raum bereit? Welche Lernprozesse werden durch diesen Raum angesprochen?
- Welche Rolle spielt die Raumgestaltung? Welche Möglichkeiten zur Anpassung an die individuellen Bedarfe der Kinder sind durch den Raum gegeben?
- Wie stark lassen sich die Kinder auf den Raum ein? Welche Möglichkeiten zur Entfaltung und Partizipation sind durch die räumlichen Gegebenheiten vorhanden? Welche Möglichkeiten bietet der Raum für aktives selbstgesteuertes Lernen?
- In welchem Ausmaß können sich die Kinder als selbstbestimmt, sozial eingebunden und kompetent erleben? Welche Lernprozesse werden durch den Raum angesprochen? Wie können hier Bildungsanlässe entstehen?

Der Raum bietet durch seine Größe viel Bewegungsfreiheit für die Kinder, sodass sie ihrem natürlichen Bedürfnis nach Bewegung nachgehen, sich aber auch auf einzelne Elemente und an einzelne Stellen zurückziehen und entspannen können. Die beweglichen Geräte und Hilfsmittel ermöglichen die individuelle Nutzung durch die Kinder. Ob und auf welche Art und Weise sie Geräte nutzen, entscheiden sie selbst. Dadurch eröffnet sich der Raum, um Selbstwirksamkeit und Selbstbestimmtheit zu erfahren, aber auch Achtsamkeit für den eigenen Körper und Selbstwahrnehmung können ein Thema sein. Zudem können hier Kreativität ausgelebt und, da sich die Kinder miteinander abstimmen müssen, Zusammenarbeit und Kommunikation in der Gruppe geübt werden. So sind bspw. die Softbausteine auf vielfältige Weise nutzbar, indem sie u. a. aufeinandergestapelt werden können oder die Kinder über sie springen usw.

Das selbständige, eigenmotivierte Nutzen von und Experimentieren mit Geräten und Spielelementen schafft ein Milieu, das es begünstigt, dass Kinder gewissermaßen beiläufig während des Spielens und Ausprobierens selbstgesteuert lernen. Dies geschieht sowohl im Sinne der körperlichen Selbsterfahrung als auch kognitiv-rational: Wie stark muss ich abspringen, um über den Softbaustein springen zu können, und wann abbremsen, um vor der nächsten Wand zum Stehen zu kommen? In welchem Winkel ordne ich die Softbausteine an, damit möglichst viele übereinandergestapelt werden können? Aber auch sozial-emotionales Lernen wird begünstigt, wenn die Kinder miteinander interagieren: Wie kann ich dem anderen Kind sagen, dass ich den Ball bekommen möchte? Wie reagiere ich, wenn jemand etwas nimmt, was ich benutzen möchte? Wie schaffe ich es, ins Spiel der anderen aufgenommen zu werden?

Inklusion:

- Welche weiteren Raumkonzepte kennen Sie? Wie sind diese unter inklusiven Gesichtspunkten einzuordnen?
- Was sind hinsichtlich einer inklusiven Bildung und Betreuung förderliche und hinderliche Momente der Raumgestaltung?
- Wie kann Raum gezielt zur Förderung von Inklusion eingesetzt werden?

Die im Bewegungsraum gegebenen Möglichkeiten zur selbständigen Gestaltung und Kooperation bieten eine Vielzahl inklusionsfördernder Momente. Die freie Gestaltbarkeit und Nutzbarkeit des Raumes lässt es zu, dass er individuell auf die Bedürfnisse jedes Kindes angepasst werden kann. Diese Bewegungs- und Entscheidungsfreiheit kann für lebhaftere, bewegungsfreudige Kinder auf Anhieb förderlich sein, während es für zurückhaltende, unsichere Kinder eine Herausforderung bedeuten kann. Hier ist das professionelle Handeln von pädagogischen Fachkräften von Bedeutung, die situativ angemessen begleiten und unterstützen können. Dasselbe gilt auch für die Lautstärke, die sich während des Angebots im Raum entwickelt, der durch seine Größe und Offenheit akustisch verstärkend wirkt. Hier fragt sich, ob und wie die pädagogischen Fachkräfte diese maßvoll und angemessen steuern können oder sollten, sodass sowohl tendenziell eher laute Kinder sich austoben können als auch eher reizsensible Kinder das Angebot nicht als überlastende Zumutung erleben. Fraglich ist, inwieweit Kindern mit motorischen Einschränkungen die Teilhabe am Angebot im Bewegungsraum möglich bzw. inwiefern dabei Begleitung nötig ist. Der Raum selbst ist barrierefrei zugänglich. Der Bewegungsraum verfügt über bodentiefe Glastüren, die den Raum sehr hell werden lassen, den Kindern den Zugang nach draußen bieten und ermöglichen, dass sie mit den draußen spielenden Kindern interagieren können. Dies öffnet die Perspektive zur Außenwelt und bietet einen erweiterten Interaktionsradius.

Weiterführende Literatur

Baum, H. (2014). Von der Bedeutung bewusster Raumgestaltung. In M. R. Textor & A. Bostelmann (Hrsg.), *Das Kita-Handbuch*. <https://kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/raumgestaltung/innenraeume/2289>

Gerwig, K. (2009). *KiTas kleinkindgerecht bauen und ausstatten: Anregungen und Tipps für die Neu- oder Umgestaltung* – DVD (70 min.). AV1 Film + Multimedia.

Knauf, T. (2017). *Reggio-Pädagogik*. https://www.kita-fachtexte.de/uploads/media/KiTaFT_Knauf_2017_Reggio-Paedagogik_01.pdf

Koch, B. (2014). Der Kindergarten unter der Perspektive von Raumgestaltung und Raumnutzung. In M. R. Textor & A. Bostelmann (Hrsg.), *Das Kita-Handbuch*. <https://kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/raumgestaltung/grundsatzliches/1085>

Landesamt für Soziales, Jugend und Versorgung. (2010). *Raumkonzepte für Kindertagesstätten in Rheinland-Pfalz: Orientierungshilfe*. https://kita.rlp.de/fileadmin/kita/04_Service/01_Gesetze_Verordnungen_Empfehlungen/3_Verordnungen_und_Empfehlungen/k_Raumkonzepte_Kita_Orientierungshilfe.pdf

Handlungsfeld 4 – Organisation und Management

4.3 Anpassung von Materialien und Ausstattung Hengstenbergraum II

(Audio-)Visuelles Material	77 – Video: Hengstenbergraum II
Keywords	Raumgestaltung Anpassung an die Bedarfe der Kinder Sport & Bewegung

Zusammenfassung

Das Video spielt in einer Kita, die über einen Bewegungsraum nach Hengstenberg verfügt. Anwesend sind zwei pädagogische Fachkräfte und sieben Kinder, die sich gemeinsam in dem Raum beschäftigen. Zunächst bauen die Kinder die Geräte auf, dann probieren sie sich an ihnen aus.

Hintergrund/Beschreibung

Die Kita verfügt über einen Bewegungsraum nach Hengstenberg, der mit verschiedenen Geräten ausgestattet ist. Das Raumkonzept nach dem Spiel- und Bewegungsansatz von Elfriede Hengstenberg (1991) stellt die behutsame bewegungspädagogische Unterstützung des kindlichen Eroberungs- und Forschungsdrangs anstelle der Nachahmung vorgefertigter Turnübungen in den Mittelpunkt. Die Hengstenberg-Geräte sind aus Holz. Es gibt bodennahe Kleingeräte, wie Kippelscheiben, Kippelhölzer bzw. -bretter, Kanthölzer, Holzbrettchen, Stangen und Leitern. Weiterhin gibt es Hocker, auf denen Bretter und Stangen platziert werden können, große und kleine Stehleitern mit unterschiedlichen Sprossenabständen und eine Bogenleiter. Sie dienen u. a. zum Klettern, Balancieren und Krabbeln. Alle Materialien sind miteinander kombinierbar. Im Hengstenbergraum gibt es feste Regeln für die Kinder und Erwachsenen. Es dürfen nur fünf Kinder zur gleichen Zeit im Raum sein. Außerdem sollen die Geräte barfuß und nur von einem Kind benutzt werden. Die anderen Kinder müssen warten, bis das Gerät frei wird. Die Auswahl und Kombination der Geräte erfolgen ausschließlich durch die Kinder selbst. Die Erwachsenen nehmen Ideen der Kinder auf, greifen aber nicht in das Spiel der Kinder ein, außer wenn sie durch die Kinder selbst um Hilfe gebeten werden. Die Kinder sollen auch nicht zu etwas gedrängt werden und nur das ausprobieren, was sie sich selbst zutrauen. Beim Klettern auf höheren Elementen kann sich der Erwachsene in die Nähe stellen und dem Kind so Sicherheit signalisieren. Die Erwachsenen nehmen also eine abwartende und begleitende Rolle ein.

Mögliche Einbindung des Materials in eine Lehrveranstaltung

Anhand der Videosequenz kann das Spiel- und Bewegungskonzept von Elfriede Hengstenberg (1991) praxisnah erläutert und hinsichtlich der Umsetzung diskutiert werden. Hierzu kann auch ein pädagogisches Angebot im *Hengstenbergraum* hinzugezogen werden (→ siehe hierzu Handlungsfeld 2.1 – *Hengstenbergraum I*, S. 104). Darüber hinaus bietet das Lehrmaterial die Möglichkeit, generell über die Bedeutung und Anpassungsmöglichkeiten von Räumen und Materialien zu sprechen, um den individuellen Bedürfnissen der Kinder gerecht werden zu können und die Relevanz von Räumen hinsichtlich einer inklusiven Bildung und Betreuung zu reflektieren. Hierzu können die folgenden Reflexionsfragen genutzt werden.

Raum:

- Welche Angebote stellt der Raum bereit? Welche Lernprozesse werden durch diesen Raum angesprochen?
- Welche Rolle spielt die Raumgestaltung? Welche Möglichkeiten zur Anpassung an die individuellen Bedarfe der Kinder sind durch den Raum gegeben?
- Wie stark lassen sich die Kinder auf den Raum ein? Welche Möglichkeiten zur Entfaltung und Partizipation sind durch die räumlichen Gegebenheiten vorhanden? Welche Möglichkeiten bietet der Raum für aktives selbstgesteuertes Lernen?
- In welchem Ausmaß können sich die Kinder als selbstbestimmt, sozial eingebunden und kompetent erleben? Welche Lernprozesse werden durch den Raum angesprochen? Wie können hier Bildungsanlässe entstehen?

Der Hengstenbergeraum eröffnet durch seine Größe, seine Materialien und das dahinterstehende Bewegungskonzept besondere Lern- und Bewegungsmöglichkeiten für die Kinder. Die Raumgröße bietet den Kindern den Platz zur freien Bewegung und zum freien Spiel, sodass sie ihrem eigenen Bewegungsdrang nachgehen können. Die Materialien bieten eine Vielzahl an Möglichkeiten, sich darauf zu bewegen, sie miteinander zu kombinieren, den eigenen Körper und die eigene Beweglichkeit daran zu erfahren und auszuprobieren und unterstützen dabei, die persönlichen Fähigkeiten und Grenzen zu erspüren. Hierbei steht die möglichst weitgehende Selbständigkeit der Kinder im Mittelpunkt, da laut Konzept die Fachkräfte nur im Notfall eingreifen oder dann, wenn sie von den Kindern unmittelbar darum gebeten werden. Diese Vorgehensweise lässt den Kindern Raum für die freie Entfaltung ihrer Kreativität und macht es möglich, durch Erfahrungen zu lernen. Dies beinhaltet teilweise auch das Lernen durch Versuch und Irrtum. Wenn bspw. das Kombinieren zweier Geräte nicht funktioniert, lernen die Kinder dies durch einen selbst erfahrenen missglückten Versuch anstatt durch einen vorgegenommenen Hinweis von Erwachsenen. Damit verbindet sich die Idee, Lernprozesse selbstgesteuert und körperlich erfahrbar anzulegen, anstatt sie auf kognitive Abspeicherung zu reduzieren. Zudem kann nebenbei gelernt werden, mit kleinen Misserfolgen im Sinne eines nicht gelungenen geplanten Vorhabens umzugehen, und die Kinder erleben, dass die Fachkräfte ihnen dies zutrauen. Demnach haben die Fachkräfte Vertrauen in die Kinder und ihre Fähigkeit zur Bewältigung neuer Aufgaben. Dadurch wiederum können die Selbstwirksamkeit und die Selbständigkeit der Kinder gestärkt werden. Durch die Möglichkeit der Rückversicherung und Unterstützung durch die Fachkräfte bei Bedarf können die Kinder in ihrem eigenen Tempo Selbstsicherheit entwickeln.

Auch sozial-emotionales und sprachliches Lernen kann sich im Hengstenbergeraum beiläufig ergeben. Regeln müssen verstanden und eingehalten, Absprachen getroffen, Rücksicht genommen und es muss gewartet werden. Sich gemeinsam zu bewegen, ermöglicht es, voneinander und miteinander zu lernen: am Vorbild der anderen Kinder Ideen für Neues zu entdecken, aber auch das Aushalten von Frust oder Enttäuschung, wenn man nicht dasselbe wie ein anderes Kind schafft. Zudem können die Kinder lernen, die Grenzen anderer zu respektieren und Konflikte zu lösen.

Inklusion:

- Welche weiteren Raumkonzepte kennen Sie? Wie sind diese unter inklusiven Gesichtspunkten einzuordnen?
- Was sind hinsichtlich einer inklusiven Bildung und Betreuung förderliche und hinderliche Momente der Raumgestaltung?
- Wie kann Raum gezielt zur Förderung von Inklusion eingesetzt werden?

Das Praxisbeispiel zeigt eine Vielzahl an Möglichkeiten, die Hengstenberg-Materialien inklusionsfördernd einzusetzen. So bieten sie den Kindern die Möglichkeit, selbstständig mit ihrem Körper zu experimentieren und ihre Ideen und Wünsche umzusetzen. Jedes Kind soll sich entsprechend den jeweiligen Fähigkeiten einbringen und die Elemente gemäß den eigenen Voraussetzungen und Ideen nutzen können. Begünstigt werden soll, dass die Kinder dank der räumlich-gegenständlichen Gegebenheiten das Gefühl erleben, etwas aus eigener Kraft schaffen zu können und auch zu dürfen: Selbstwirksamkeit kann sich entwickeln. Die Freiheit, sich so zu bewegen und zu verhalten, wie es den eigenen Bedürfnissen entspricht, kann Kinder darin ermutigen, ihre Individualität zu erspüren und zu entdecken und dabei gleichsam Teilhabe zu erleben. Demnach bietet der Raum das Potenzial, dass Kinder in ihrer Einzigartigkeit Teil einer Gruppe sein können.

Die Besonderheit und Außergewöhnlichkeit der Geräte und Materialien bietet die Chance, aus dem Gewohnten herauszutreten. So entrückt vom Alltag, mitsamt den routinierten, eingefahrenen Bewegungen bzw. Bewegungseinschränkungen, kann ein Kind angeregt werden, sich selbst in einem unbekanntem Umfeld auf Entdeckungsreise zu begeben und sich dabei in einem neuen Licht zu sehen. Dies kann dazu beitragen, dass die Kinder Selbstbewusstsein und Selbstakzeptanz erfahren. Insbesondere bieten die Materialien eine Möglichkeit, um Kinder mit motorischen Einschränkungen zu fördern und dabei aber auch Aspekte wie Selbstbestimmung zu berücksichtigen. Das Kind fördert sich selbst durch Nutzung des Materials und motorische Fähigkeiten können verbessert und ausgebaut werden.

Weiterführende Literatur

Fuchs, P. M. (2018). Hengstenberg Spiel- und Bewegungspädagogik. Herder.

Hengstenberg, E. (1991). Entfaltungen: Bilder und Schilderungen aus meiner Arbeit mit Kindern. Arbor.

Traxler, K. (2006). Das Bewegungskonzept Elfriede Hengstenbergs: Die innere Aufrichtung des Kindes aus eigenem Antrieb (Mit Kindern wachsen). Arbor.

Unfallkasse Sachsen-Anhalt & Basisgemeinde Prenzlauer Berg (Hrsg.) (o. J.). Entfaltung à la Hengstenberg: Die Bedeutung des Freien Spiels für das innere und äußere Gleichgewicht. https://www.ukst.de/dateien/hengstenberg_ukst.pdf

Handlungsfeld 4 – Organisation und Management

4.3 Anpassung von Materialien und Ausstattung Musikraum

(Audio-)Visuelles Material	78 – Video: Musikraum
Keywords	Raumgestaltung Musikalische Bildung Anpassung an die Bedarfe der Kinder

Zusammenfassung

Das Video zeigt den Musikraum der Kita, in dem die Kinder gemeinsam mit zwei pädagogischen Fachkräften zum Musizieren zusammengekommen sind. Es handelt sich um ein offenes, ungeplantes Angebot.

Hintergrund/Beschreibung

Die Kita stellt den Kindern einen Raum zum Musizieren zur Verfügung. Der Raum ist mit hellem grünem Linoleumboden, Sitzgelegenheiten für Kinder und Fachkräfte und einem Podest, auf dem verschiedene Instrumente platziert sind, ausgestattet. Die Wand hinter dem Podest ist ebenfalls grün gestrichen und mit einer aufgemalten Notenabfolge in schwarz verziert. An der Wand hängen drei Gitarren in verschiedenen Größen und Farben. Auf dem Podest stehen außerdem ein Keyboard, ein kleines Schlagzeug sowie eine Hand- bzw. Schlagtrommel aus Holz.

Mögliche Einbindung des Materials in eine Lehrveranstaltung

Anhand der Videosequenz kann über die Anpassungsmöglichkeiten von Räumen und Materialien diskutiert werden und inwiefern sie geeignet sind, den individuellen Bedürfnissen der Kinder gerecht werden zu können. Darüber hinaus besteht auch die Möglichkeit, die Bedeutung von Räumen hinsichtlich einer inklusiven Bildung und Betreuung zu reflektieren. Räume und ihre Ausgestaltung haben einen großen Einfluss auf Bildungsprozesse. Er kann Rahmen- und Impulsgeber für pädagogische Prozesse sein. Anhand der folgenden Reflexionsfragen kann über die Raumgestaltung in diesem Beispiel diskutiert werden.

Raum:

- Welche Angebote stellt der Raum bereit? Welche Lernprozesse werden durch diesen Raum angesprochen?
- Welche Rolle spielt die Raumgestaltung? Welche Möglichkeiten zur Anpassung an die individuellen Bedarfe der Kinder sind durch den Raum gegeben?
- Wie stark lassen sich die Kinder auf den Raum ein? Welche Möglichkeiten zur Entfaltung und Partizipation sind durch die räumlichen Gegebenheiten vorhanden? Welche Möglichkeiten bietet der Raum für aktives selbstgesteuertes Lernen?
- In welchem Ausmaß können sich die Kinder als selbstbestimmt, sozial eingebunden und kompetent erleben? Welche Lernprozesse werden durch den Raum angesprochen? Wie können hier Bildungsanlässe entstehen?

Der Raum ermöglicht den Kindern, sich frei darin zu bewegen und ihren Bedürfnissen nachzugehen. Die Instrumente befinden sich überwiegend in Reichweite der Kinder. Innerhalb des offenen Angebots ermöglicht dies, dass die Kinder selbständig auswählen dürfen, welches Instrument sie ausprobieren möchten. So können sie sich als selbstwirksam erleben und ihren Bedürfnissen nachgehen. Da dies für alle Kinder gilt, erfordert es auch ihre Absprache miteinander. Dies fördert das Erlernen kommunikativer Fähigkeiten, wie Erklären und Verhandeln, sowie auch das nonverbale soziale Verhalten im Sinne von Teilen und Austauschen. Weiterhin wird das soziale Lernverhalten, wie das Demonstrieren bestimmter Fähigkeiten oder das Imitieren von Fertigkeiten bzw. Lernen am Modell, gefördert. Einige wenige Instrumente sind so weit oben an der Wand angebracht, dass sie durch die Kinder nicht erreicht werden können. Auch dies kann einen Lerneffekt haben. Es kann bspw. die Wahrnehmung dafür schärfen, dass bestimmte Gegenstände wertvoll und zerbrechlich sind und sehr achtsam benutzt werden müssen, oder auch, dass es dazugehört, um Hilfe zu bitten in Momenten, in denen man etwas nicht allein schafft.

Das Podest, auf dem der Großteil der Instrumente platziert ist, kann von den Kindern betreten werden und ist auch für die Jüngsten erreichbar, indem sie hinaufklettern bzw. -krabbeln. So wird die Gruppe der Musizierenden altersmäßig durchmischt. Es ergibt sich eine Konstellation, in der die Jüngeren durch Beobachten und Nachahmen der Älteren Fertigkeiten erlernen können. Die Älteren wiederum können lernen, auf die Jüngeren besonders achtzugeben und achtsam mit ihnen umzugehen. Es befindet sich auch eine Vielzahl kleiner Instrumente, wie z. B. Rasseln, im Raum, die von den Kindern auch abseits des Podests benutzt werden können. Dadurch kann der gesamte Raum genutzt werden, um zu musizieren bzw. Geräusche zu erzeugen, wodurch sich die Kindergruppe nicht nur auf dem Podest befinden muss und die Kinder sich auch allein musikalisch beschäftigen können. Auch die Sitzelemente ermöglichen es den Kindern, sich bei Bedarf vom Geschehen auf dem Podest etwas zurückzuziehen oder sich mit etwas anderem zu beschäftigen, indem sie bspw. darauf klettern. Dies lässt ihnen die Freiheit, sich der Musik widmen zu können, wenn sie das Bedürfnis danach haben, sie müssen dies aber auch nicht tun. Zudem ermöglicht es, dass die Kindergruppe sich im Raum etwas aufteilt und nicht zwangsläufig alle Kinder an den Instrumenten sind. Hier wird den Kindern einmal mehr die Gelegenheit geboten, auf sich selbst und ihre Bedürfnisse zu achten und diesen frei im Rahmen der Möglichkeiten dieser Einrichtung nachzugehen. Dies wird auch dadurch ermöglicht, dass die Kinder sich bei Bedarf in den Nebenraum begeben können, der durch eine Tür erreicht werden kann und in welchem sich eine weitere Kindergruppe mit einer Fachkraft befindet. Sie werden auch hierdurch zu selbständiger Entscheidung animiert und können sich zurückziehen.

Inklusion:

- Welche weiteren Raumkonzepte kennen Sie? Wie sind diese unter inklusiven Gesichtspunkten einzuordnen?
- Was sind hinsichtlich einer inklusiven Bildung und Betreuung förderliche und hinderliche Momente der Raumgestaltung?
- Wie kann Raum gezielt zur Förderung von Inklusion eingesetzt werden?

Der Musikraum ist insofern inklusionsförderlich angelegt, als dass er ermöglicht, dass Kinder ihn ganz individuell nutzen und sich in ihm und aus ihm bewegen können. Die Erreichbarkeit der Instrumente, deren frei wählbare Verwendung und die Möglichkeit des Zurückziehens auf Sitzgelegenheiten, in einen anderen Bereich dieses Raums oder des Nebenraums ermöglichen den Kindern das Achten auf ihre Bedürfnisse, Fähigkeiten und Interessen.

Inklusionsfördernd ist zudem die Musik als ein Ausdrucksmittel, das keine Sprache benötigt. Dies kann vor allem förderlich sein für Kinder mit einer Sprach- oder Sprechbarriere, sei es durch eine andere Muttersprache, eine verzögerte Sprachentwicklung oder anderes. Diese Kinder können Teilhabe erfahren und eine alternative Ausdrucksform zu Sprache erleben, indem sie die Instrumente

zum Musizieren verwenden, singen, tönen, summen oder sich zur Musik bewegen. Das Erzeugen von Klängen kann ein selbstwirksamkeitsförderndes Erlebnis sein und, in der Gruppe erlebt, das Gemeinschaftsgefühl stärken und die Erkenntnis hervorbringen, dass die Summe von Verschiedenheiten ein vielfältiges, stimmiges Ganzes ergeben kann. Hinzu kommt das Erleben von Resonanz (Rosa, 2016), hier im wortwörtlichen Sinne: Nicht nur die Instrumente sind hier die Resonanzkörper, welche die Töne verstärken, sondern die Kinder selbst können durch gemeinsames Musizieren erleben, wie sie in Verbindung miteinander, mit der Musik und mit sich selbst treten und hierdurch gewissermaßen die eigenen und die mitmenschlichen Schwingungen wahrnehmen und verstärken.

Hinderlich hinsichtlich Inklusion kann das Podest sein, da es Kindern mit Mobilitätseinschränkungen möglicherweise den Zugang erschwert oder verwehrt bzw. sie im Gegensatz zu den Kindern ohne eine solche Einschränkung Hilfe benötigen. Fraglich ist demnach, ob es einer Alternative zu dem Podest bedarf oder ob eine kreative Lösung gefunden werden kann.

Weiterführende Literatur

Baum, H. (2014). Von der Bedeutung bewusster Raumgestaltung. In M. R. Textor & A. Bostelmann (Hrsg.), Das Kita-Handbuch. <https://kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/raumgestaltung/innenraeume/2289>

Gerwig, K. (2009). KiTas kleinkindgerecht bauen und ausstatten: Anregungen und Tipps für die Neu- oder Umgestaltung – DVD (70 min.). AV1 Film + Multimedia.

Knauf, T. (2017). Reggio-Pädagogik. https://www.kita-fachtexte.de/uploads/media/KiTaFT_Knauf_2017_Reggio-Paedagogik_01.pdf

Koch, B. (2014). Der Kindergarten unter der Perspektive von Raumgestaltung und Raumnutzung. In M. R. Textor & A. Bostelmann (Hrsg.), Das Kita-Handbuch. <https://kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/raumgestaltung/grundsatzliches/1085>

Landesamt für Soziales, Jugend und Versorgung. (2010). Raumkonzepte für Kindertagesstätten in Rheinland-Pfalz: Orientierungshilfe. https://kita.rlp.de/fileadmin/kita/04_Service/01_Gesetze_Verordnungen_Empfehlungen/3_Verordnungen_und_Empfehlungen/k_Raumkonzepte_Kita_Orientierungshilfe.pdf

Rosa, H. & Endres, W. (2016). Resonanzpädagogik. Beltz.

Handlungsfeld 4 – Organisation und Management

4.3 Anpassung von Materialien und Ausstattung Lichthof

(Audio-)Visuelles Material	79 – Video: Lichthof (1) Tonspur 1: Originalton (2) Tonspur 2: Reflexion der Fachkraft
Keywords	Raumgestaltung Anpassung an die Bedarfe der Kinder Entspannung Vorbereitete Umgebung

Zusammenfassung

Das Video spielt in einem Raum einer Kita, der Lichthof genannt wird. Es handelt sich um eine offene Angebotssituation am Vormittag mit sechs Kindern und zwei pädagogischen Fachkräften.

Hintergrund/Beschreibung

Die Kita verfügt über einen hellen, offenen Raum, der Lichthof genannt wird. Die Wände sind in hellem Grün gestrichen, eine Seite ist vom Boden bis zur Decke verglast. Offene Türen führen an zwei Seiten zu anderen Kita-Räumen. Ursprünglich als Kreativraum konzipiert, befinden sich darin Mal- und Bastelmaterialien sowie die entsprechende Ausstattung: Tische und Stühle, an denen kreativ gearbeitet werden kann, Schränke und Regale zur Aufbewahrung der Materialien. Zudem befindet sich darin ein mit Kastanien gefülltes Planschbecken, das Kastanienbad, sowie eine Aktionswanne, ein individuell befüllbarer, auf Aktionshöhe der Kinder in einen Tisch eingebauter Behälter, der in dieser Situation mit Sand befüllt ist und die Kinder zum Befüllen und Ausschütten von Gefäßen einlädt.

Mögliche Einbindung des Materials in eine Lehrveranstaltung

Anhand der Videosequenz können verschiedene Fragen diskutiert und reflektiert werden. Unter anderem kann das Lehrmaterial genutzt werden, um über die Anpassungsmöglichkeiten von Räumen und Materialien zu sprechen, um den individuellen Bedürfnissen der Kinder gerecht werden zu können. Darüber hinaus besteht auch die Möglichkeit, die Bedeutung dieses Raums hinsichtlich einer inklusiven Bildung und Betreuung zu reflektieren. Räume und ihre Ausgestaltung haben einen großen Einfluss auf Bildungsprozesse. Er kann Rahmen- und Impulsgeber für pädagogische Prozesse sein. Anhand der folgenden Reflexionsfragen kann über die Raumgestaltung in diesem Beispiel diskutiert werden.

Raum:

- Welche Angebote stellt der Raum bereit? Welche Lernprozesse werden durch diesen Raum angesprochen?
- Welche Rolle spielt die Raumgestaltung? Welche Möglichkeiten zur Anpassung an die individuellen Bedarfe der Kinder sind durch den Raum gegeben?
- Wie stark lassen sich die Kinder auf den Raum ein? Welche Möglichkeiten zur Entfaltung und Partizipation sind durch die räumlichen Gegebenheiten vorhanden? Welche Möglichkeiten bietet der Raum für aktives selbstgesteuertes Lernen?
- In welchem Ausmaß können sich die Kinder als selbstbestimmt, sozial eingebunden und kompetent erleben? Welche Lernprozesse werden durch den Raum angesprochen? Wie können hier Bildungsanlässe entstehen?

Der Lichthof bietet den Kindern die Möglichkeit, kreativ-gestalterische und sensomotorische Erfahrungen zu machen. Die ansprechenden und teilweise außergewöhnlichen Materialien, bspw. Semmelbrösel, Nudeln oder Linsen in der Aktionswanne, wecken das Interesse und die Neugier der Kinder und laden sie ein, sich auszuprobieren und ihre Sinne, vor allem den Tastsinn, zu entdecken. Dabei können die dargebotenen Materialien an die Bedürfnisse und den Entwicklungsstand der Kinder angepasst werden. Hierbei kann die Erfahrung gemacht werden, sich auf etwas Neues einzulassen und durch Konzentration auf eine ruhige Tätigkeit Entspannung und Erfüllung zu erleben. Die Kinder können ihre Kreativität, ihre Körperwahrnehmung und Achtsamkeit entdecken und entfalten.

Die Kinder dürfen selbst entscheiden, in welchem Raum der Kita sie sich aufhalten bzw. an welchem Angebot sie teilnehmen. Sie kommen also selbstmotiviert zum Lichthof. Dort entscheiden sie selbst, mit welchem Material sie sich, im Rahmen der Gegebenheiten, beschäftigen möchten. Dies fördert die Selbstständigkeit, Selbstbestimmung und Eigenverantwortung der Kinder. Durch das gemeinsame Tun mit anderen Kindern erleben sie Gemeinschaft mit allen Facetten: das bestärkende Gefühl der Zugehörigkeit, das Lernen voneinander und das Zusammenarbeiten auf ein gemeinsames Ziel hin, aber auch die Notwendigkeit der gegenseitigen Rücksichtnahme und das Treffen von Absprachen etc. Beim Arbeiten mit den verschiedenen Materialien und Utensilien können die Kinder lernen, sich an bestimmte Regeln zu halten und sich in Geduld und Ausdauer üben. Etwas mit den eigenen Händen zu erschaffen oder zu verändern, bietet darüber hinaus die Möglichkeit, eine unmittelbare Form der Selbstwirksamkeit und Kompetenz zu erfahren. Dazu gehört auch die Erfahrung zu akzeptieren und auszuhalten, dass beim Arbeiten Materialien verschüttet oder Gegenstände beschmutzt werden, ein begonnenes Vorhaben nicht fertiggestellt wird oder nicht der Vorstellung des Kindes entspricht. Hierbei lassen sich Frustrationstoleranz und der Umgang mit kleineren, vermeintlichen Misserfolgen lernen und es lässt sich die Erkenntnis erlangen, dass auch nicht perfekt ausgeführte Tätigkeiten und Werke wertvoll sein können.

Inklusion:

- Was sind hinsichtlich einer inklusiven Bildung und Betreuung förderliche und hinderliche Momente der Raumgestaltung?
- Wie kann Raum gezielt zur Förderung von Inklusion eingesetzt werden?
- Welche weiteren, ähnlichen Raumkonzepte sind bekannt? Wie sind diese unter inklusiven Gesichtspunkten einzuordnen?

Das Spielen, Basteln und Entdecken im Lichthof ist allen Kindern unabhängig von Alter und Entwicklungsstand möglich und ist demnach grundsätzlich als inklusionsförderlich einzuordnen. Der Fokus auf dem Fühlen und Tasten ermöglicht einen Rahmen, in dem bspw. Kinder mit Sprachbarrieren an einem Angebot teilhaben können, ohne dass Sprache im Vordergrund steht, sich jedoch gleichsam der Raum eröffnet, um spielerisch neue Worte zu lernen und so die sprachliche Entwicklung zu fördern.

Allen Kindern bietet sich im Lichthof die Möglichkeit, durch das Material als Medium mit sich selbst und ihrer Umwelt in Berührung zu kommen, während wenig externe Reize, aber intensive Sinneserfahrungen gegeben sind. (Reiz-)Sensiblen Kindern kann dadurch ermöglicht werden, Sensitivität als wertvolle Eigenschaft zu erkennen und wertzuschätzen. Dies kann auch dazu beitragen, das Selbstbewusstsein und Selbstvertrauen der Kinder zu stärken. Zudem kann der Lichthof eine Möglichkeit sein, sich vom Kita-Alltag zurückzuziehen und sich ganz auf die eigenen Sinne einzulassen und damit eine Art Ruhe-Oase zu erleben. Zugleich bietet die verglaste Raumseite die Möglichkeit, in einem geschützten Rahmen mit der Außenwelt zu interagieren.

Weiterführende Literatur

Baum, H. (2014). Von der Bedeutung bewusster Raumgestaltung. In M. R. Textor & A. Bostelmann (Hrsg.), Das Kita-Handbuch. <https://kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/raumgestaltung/innenraeume/2289>

Gerwig, K. (2009). KiTas kleinkindgerecht bauen und ausstatten. Anregungen und Tipps für die Neu- oder Umgestaltung – DVD (70 min.). AV1 Film + Multimedia.

Knauf, T. (2017). Reggio-Pädagogik. https://www.kita-fachtexte.de/uploads/media/KiTaFT_Knauf_2017_Reggio-Paedagogik_01.pdf

Koch, B. (2014). Der Kindergarten unter der Perspektive von Raumgestaltung und Raumnutzung. In M. R. Textor & A. Bostelmann (Hrsg.), Das Kita-Handbuch. <https://kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/raumgestaltung/grundsatzliches/1085>

Landesamt für Soziales, Jugend und Versorgung. (2010). Raumkonzepte für Kindertagesstätten in Rheinland-Pfalz: Orientierungshilfe. https://kita.rlp.de/fileadmin/kita/04_Service/01_Gesetze_Verordnungen_Empfehlungen/3_Verordnungen_und_Empfehlungen/k_Raumkonzepte_Kita_Orientierungshilfe.pdf

Handlungsfeld 4 – Organisation und Management

4.3 Anpassung von Materialien und Ausstattung Malraum

(Audio-)Visuelles Material	80 – Video: Malraum
Keywords	Raumgestaltung Anpassung an die Bedarfe der Kinder Ästhetische Bildung Offene Arbeit

Zusammenfassung

Das Video zeigt den Kreativraum einer Kita, in dem sich mehrere Kinder und eine Fachkraft aufhalten.

Hintergrund/Beschreibung

Der große, helle Raum ist mit einem hellgrünen Linoleumboden ausgestattet. An einer Seite befinden sich mehrere große Fenster, sodass viel natürliches Licht einfällt. An den Fenstern befindet sich auf Aktionshöhe der Kinder ein Fensterbrett, welches als Arbeits- oder Abstellfläche genutzt werden kann. Der Raum enthält mehrere deckenhohe Schränke und Regale zur Aufbewahrung der Materialien sowie mehrere Tische und Behälter, in denen Materialien und verschiedene Stifte sortiert sind. Alle Behälter sind mit Bildern versehen oder farblich gekennzeichnet (→ siehe Abbildung 12 bis 14). Außerdem gibt es eine vorbereitete Malwand und einen Tisch mit Farben, an dem die Kinder dem Malspiel (→ siehe hierzu Handlungsfeld 2.1 – *Malspiel*, S. 74; Stern, 2005) nachgehen können.



Abbildung 12: Farben



Abbildung 13: Stifte



Abbildung 14: Beschilderung

Mögliche Einbindung des Materials in eine Lehrveranstaltung

Die Videosequenz eignet sich, um über die Anpassungsmöglichkeiten von Räumen und Materialien und die Berücksichtigung von individuellen Bedürfnissen der Kinder zu sprechen. Zudem kann die Bedeutung von Räumen hinsichtlich Inklusion reflektiert werden. Dabei kann vor allem die Bedeutung der Raumgestaltung und -vorbereitung hinsichtlich der Umsetzung und des Gelingens spezifischer Angebote thematisiert werden. Die folgenden Reflexionsfragen können als Impuls genutzt werden. Zudem können Konzepte, in denen die vorbereitete Umgebung eine zentrale Rolle spielt, besprochen werden, wie die Montessori-Pädagogik nach Montessori (2005), die Reggio-Pädagogik oder die Atelierarbeit nach Freinet (1979). Zudem kann hier auch das Raumkonzept nach Hengstenberg (1991) (→ siehe hierzu Handlungsfeld 4.3 – *Hengstenbergraum II*, S. 289) hinzugezogen werden. Diese können im Rahmen eines Reflexionsgesprächs zum Thema Raum und vorbereitete Umgebung ebenfalls vorgestellt und diskutiert werden.

Raum:

- Welche Angebote stellt der Raum bereit? Welche Lernprozesse werden durch diesen Raum angesprochen?
- Welche Rolle spielt die Raumgestaltung? Welche Möglichkeiten zur Anpassung an die individuellen Bedarfe der Kinder sind durch den Raum gegeben?
- Wie stark lassen sich die Kinder auf den Raum ein? Welche Möglichkeiten zur Entfaltung und Partizipation sind durch die räumlichen Gegebenheiten vorhanden? Welche Möglichkeiten bietet der Raum für aktives selbstgesteuertes Lernen?
- In welchem Ausmaß können sich die Kinder als selbstbestimmt, sozial eingebunden und kompetent erleben? Welche Lernprozesse werden durch den Raum angesprochen? Wie können hier Bildungsanlässe entstehen?

Der Raum bietet Kindern und pädagogischen Fachkräften die Möglichkeit, sich ganz auf das kreative Tun einzulassen und zu konzentrieren. Sie können aus dem Alltag heraustreten in einen Bereich, in dem es um selbstgesteuertes Tun geht, welches sich selbst dient und nicht bewertet wird. Dadurch eröffnet sich ein Raum für Selbstvergessenheit und Entspannung ohne äußeren Druck bezüglich Zeit und Leistung. Die Kinder können dadurch den Zugang zu sich selbst erfahren und ihre freie Selbstentfaltung erleben. Der Raum fördert die Selbstständigkeit der Kinder, weil Aufbewahrungsbehälter mit Bildern versehen sind und Stifte in farblich passenden Bechern stehen, wodurch den Kindern im besonderen Maße ermöglicht wird, sich eigenständig zu orientieren. Durch die von den Kindern selbstständig erreichbare Vielzahl an Materialien und Arbeitsgeräten haben sie die Option, sich zu entscheiden, womit sie sich beschäftigen möchten. Diese Wahlmöglichkeit bietet die Gelegenheit für selbständiges, eigenmotiviertes Handeln und das Wahrnehmen der eigenen Bedürfnisse sowie die Erfahrung, etwas zugetraut zu bekommen. Im Video ist bspw. zu sehen, dass sich die Kinder selbstständig, ohne Hilfe oder Kommentar der Fachkraft, eine Heißklebepistole nehmen dürfen und selbstständig damit selbstgewähltes Material kleben. Sie erleben hier, dass die Erwachsenen Vertrauen in ihre Fähigkeiten haben und ihnen zutrauen, verantwortungsvoll zu handeln. Dies stärkt die Eigenverantwortung und Selbstwirksamkeit. Zudem bietet sich die Gelegenheit, dass die älteren Kinder den jüngeren etwas zeigen und erklären. Die Älteren lernen dabei Geduld, Rücksichtnahme und nehmen eine Vorbildrolle ein, während die Jüngeren Lernerfahrungen machen und sich eingebunden fühlen können.

Eine Besonderheit des Malraums ist das Angebot zum Malspiel nach Arno Stern (2005), das nach bestimmten Regeln abläuft (→ siehe hierzu Handlungsfeld 2.1 – *Malspiel*, S. 74). Dabei sind Raum und Materialien besonders bedeutsam, um diese Regeln einhalten zu können: das Vorhandensein aller Farben in ausreichender Menge, genügend weiße Blätter etc. Obgleich Malen eine gängige Beschäftigung im Kita-Alltag darstellt, ist es im Malraum durch die Gegebenheiten doch etwas anderes: Es wird im Stehen ausgeübt, auf an den Wänden hängenden Blättern. Das Malen wird allein dadurch bereits eine körperlich andere, neue Erfahrung und ermöglicht eine andere Körperwahrnehmung und Perspektive. Da sich neben jeder Farbe genau zwei Pinsel befinden und diese ausschließlich für die jeweilige Farbe benutzt werden dürfen, kann es je nach Anzahl der malenden Kinder geschehen, dass Kinder abwarten müssen, um eine Farbe nehmen zu können. Sie können so beiläufig Geduld üben. Da sie nebeneinander malen, können sie zudem üben, auch die Bilder der anderen Kinder zu betrachten, ohne diese zu bewerten. Dieses gemeinsame, absichtslose Tun ohne gegenseitige Bewertung kann gemeinschaftsfördernd sein, indem nicht das Wettbewerbsgefühl, sondern das Verbindende im Vordergrund steht, bspw. die Freude an der Tätigkeit und die entspannte Atmosphäre. Der Malraum ist durch eine offene Tür mit einem weiteren Raum verbunden, in den die Kinder selbstständig gehen können. Sie haben dadurch die Möglichkeit, sich zurückzuziehen und einmal mehr Gelegenheit zum Üben von Selbstständigkeit.

Inklusion:

- Welche weiteren Raumkonzepte kennen Sie? Wie sind diese unter inklusiven Gesichtspunkten einzuordnen?
- Was sind hinsichtlich einer inklusiven Bildung und Betreuung förderliche und hinderliche Momente der Raumgestaltung?
- Wie kann Raum gezielt zur Förderung von Inklusion eingesetzt werden?

Der Raum kann von allen Kindern unabhängig von Alter und Entwicklungsstand genutzt werden und bietet eine Vielzahl an Möglichkeiten, auf die individuellen Bedürfnisse von Kindern einzugehen. Insbesondere der Aspekt der wertneutralen, in keiner Weise forcierten Arbeitsweise des Malspiels (Stern, 2005) kann als inklusionsförderlich erkannt werden, da hierbei jedem Kind der Raum für die Entfaltung der eigenen Persönlichkeit und Möglichkeiten gegeben werden kann. Dies geschieht auch durch die Freiheit der Kinder, sich selbst Material und Arbeitsgeräte auszuwählen und ihr kreatives

Projekt sowie ihr eigenes Arbeitstempo bestimmen zu dürfen. Malen und basteln kann für alle Kinder eine bereichernde Erfahrung sein, besonders auch für jene, die mit Sprachbarrieren konfrontiert sind. Das Kreativsein kann Gelegenheiten bieten, spielerisch und ohne Druck Sprachentwicklung zu fördern bzw. selbständig neue Wörter zu erlernen oder sich im Sprechen auszuprobieren. Auch die psycho-soziale Entwicklung kann in einer solchen entspannten, nicht auf Leistung ausgelegten, kreativ-gestalterischen Umgebung gestärkt werden. Die Kinder können sich als selbstwirksam erleben und sich in einem geschützten Rahmen ohne Angst vor Abwertung im Gruppengeschehen und allein ausprobieren und erfahren.

Weiterführende Literatur

Baum, H. (2014). Von der Bedeutung bewusster Raumgestaltung. In M. R. Textor & A. Bostelmann (Hrsg.), Das Kita-Handbuch. <https://kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/raumgestaltung/innenraeume/2289>

Gerwig, K. (2009). KiTas kleinkindgerecht bauen und ausstatten. Anregungen und Tipps für die Neu- oder Umgestaltung – DVD (70 min.). AV1 Film + Multimedia.

Koch, B. (2014). Der Kindergarten unter der Perspektive von Raumgestaltung und Raumnutzung. In M. R. Textor & A. Bostelmann (Hrsg.), Das Kita-Handbuch. <https://kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/raumgestaltung/grundsatzliches/1085>

Landesamt für Soziales, Jugend und Versorgung. (2010). Raumkonzepte für Kindertagesstätten in Rheinland-Pfalz: Orientierungshilfe. https://kita.rlp.de/fileadmin/kita/04_Service/01_Gesetze_Verordnungen_Empfehlungen/3_Verordnungen_Empfehlungen/k_Raumkonzepte_Kita_Orientierungshilfe.pdf

Stern, A. (2005). Das Malspiel und die Natürliche Spur – Malort, Malspiel und die Formulation. Drachen.

Stern, A. (2021). Arno Sterns Official Web Site. <https://arnostern.com>

Atelierarbeit nach Freinet (1979):

Freinet, C. (1979). Die moderne französische Schule. Schöningh.

Freinet, C., Boencke, H. & Hennig, C. (1987). Pädagogische Texte mit Beispielen aus der praktischen Arbeit nach Freinet. Rowohlt.

Klein, L. (1993). Damit Kinder eigene Wege gehen können. <https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/paedagogische-ansaeetze/moderne-paedagogische-ansaeetze/401>

Reich, K. (Hrsg.) (2003). Methodenpool – Arbeitsatelier. <http://methodenpool.uni-koeln.de/download/atelierarbeit.pdf>

Montessori (2005) und vorbereitete Umgebung:

Montessori, M. (2005). Grundlagen meiner Pädagogik. Quelle & Meyer.

Oswald, P., Schulz-Benesch, G. & Ludwig, H. (2008). Grundgedanken der Montessori-Pädagogik: Quellentexte und Praxisberichte. Herder.

Reggio-Pädagogik:

Dreier, A. (2004). Raum als Dritter Erzieher. In S. Lingenauber (Hrsg.), Handlexikon der Reggio-Pädagogik (S. 135–141). Projekt.

Knauf, T. (o. J.). Bildungsräume für Kinder von 0 bis 6 – Der Raum als „dritter Erzieher“. <https://kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/raumgestaltung/innenraeume/2076>

Knauf, T. (2005). Reggio-Pädagogik: kind- und bildungsorientiert. <https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/paedagogische-ansaeetze/moderne-paedagogische-ansaeetze/1138>

Knauf, T. (2017). Reggio-Pädagogik. https://www.kita-fachtexte.de/uploads/media/KiTaFT_Knauf_2017_Reggio-Paedagogik_01.pdf

Handlungsfeld 4 – Organisation und Management

4.3 Anpassung von Materialien und Ausstattung Werkraum II

(Audio-)Visuelles Material	81 – Video: Werkraum II
Keywords	Raumgestaltung Anpassung an die Bedarfe der Kinder Handwerkliche Fähigkeiten Offene Arbeit

Zusammenfassung

Das Video zeigt den Werkraum einer Kita, in dem, so wie es regelmäßig geschieht, ein offenes Angebot stattfindet. Der Werkraum ist mit einer großen Werkbank und verschiedenen Arbeitsmaterialien und Werkzeugen ausgestattet. Hier können sich die Kinder frei betätigen.

Hintergrund/Beschreibung

Die Kita verfügt über einen Werkraum. Sie arbeitet nach einem offenen Ansatz, sodass die Kinder in diesem Raum frei ihren eigenen Interessen nachgehen können. Der Raum ist mit einer großen Werkbank ausgestattet, die sich in der Mitte des Raumes befindet. Hier sind verschiedene Werkzeuge und Arbeitsmaterialien befestigt und verstaut. An einer der Seiten sind die Umrisszeichnungen zahlreicher Werkzeuge aufgezeichnet, sodass die Kinder erkennen, an welche Stelle die Werkzeuge jeweils gehören. An einer Zimmerwand befindet sich ein großes Regal mit viel Stauraum für Werkzeuge und Werkmaterialien. An einer anderen Zimmerwand sind die Umrisszeichnungen von Kindern aufgemalt. Die dritte Wand ist zum Großteil verglast und auf Aktionshöhe der Kinder befindet sich ein Fensterbrett, auf das Gegenstände abgestellt oder bespielt werden können. Durch das Fenster haben die Kinder zugleich den Blick ins Freie. In einer Zimmerecke steht ein aus Holz gefertigtes Spielgerät, das einem Schiff ähnelt, in das sich die Kinder hineinsetzen und darin spielen können. Dieses Spielgerät ist im Rahmen eines durch die Kinder selbst initiierten Bauprojekts entstanden. Der Raum ist durch einen breiten, offenen Durchgang an der vierten Zimmerwand mit dem Nebenzimmer verbunden. Der Großteil der Arbeitsgeräte und Werkzeuge ist für die Kinder frei zugänglich. Andere Materialien, wie Schrauben und Nägel, werden in dem großen Wandregal aufbewahrt und auf Nachfrage durch die begleitenden Fachkräfte herausgegeben. Diese unterstützen auch bei Bauvorhaben der Kinder (→ siehe hierzu Handlungsfeld 2.2 – *Werkraum I*, S. [118](#)).

Mögliche Einbindung des Materials in eine Lehrveranstaltung

Anhand der Videosequenz kann unter anderem über die Anpassungsmöglichkeiten von Räumen und Materialien gesprochen werden sowie über die Möglichkeit, den individuellen Bedürfnissen der Kinder gerecht werden zu können. Darüber kann die Bedeutung von Räumen hinsichtlich Inklusion reflektiert werden. Hierzu kann auch das Beispiel aus Handlungsfeld 2.2 hinzugezogen werden (→ siehe hierzu Handlungsfeld 2.2 – *Werkraum I*, S. [118](#)). Zur gemeinsamen Reflexion können die folgenden Fragen genutzt werden.

Raum:

- Welche Angebote stellt der Raum bereit? Welche Lernprozesse werden durch diesen Raum angesprochen?
- Welche Rolle spielt die Raumgestaltung? Welche Möglichkeiten zur Anpassung an die individuellen Bedarfe der Kinder sind durch den Raum gegeben?
- Wie stark lassen sich die Kinder auf den Raum ein? Welche Möglichkeiten zur Entfaltung und Partizipation sind durch die räumlichen Gegebenheiten vorhanden? Welche Möglichkeiten bietet der Raum für aktives selbstgesteuertes Lernen?
- In welchem Ausmaß können sich die Kinder als selbstbestimmt, sozial eingebunden und kompetent erleben? Welche Lernprozesse werden durch den Raum angesprochen? Wie können hier Bildungsanlässe entstehen?

Die freie Zugänglichkeit von Werkzeugen und Werkmaterial ermöglicht den Kindern selbstgesteuertes und selbständiges Arbeiten. Sie erleben, wie ihnen verantwortungsvolles Verhalten zugetraut wird und wie sich dieses umsetzen lässt. Dies stärkt die Selbstwirksamkeit und das Selbstbewusstsein der Kinder. So birgt das Benutzen scharfer Werkzeuge eine potentielle Gefahr, der jedoch ein bewusster, verantwortungsvoller Umgang sowie, bei regelmäßiger Übung, die Routine und erworbene Fähigkeiten und Fertigkeiten entgegenwirken. Die auf der Seitenwand der Werkbank angezeichneten Umrisse der jeweils zu platzierenden Werkzeugen regen die Kinder dazu an, diese nach Benutzung wieder an den dafür vorgesehenen Platz zu bringen. Auch dies ist ein Aspekt des verantwortungsvollen Umgangs mit Raum und Material, der dadurch beiläufig mitgelernt werden kann.

Die Größe der Werkbank in der Raummitte und ihre Zugänglichkeit von allen vier Seiten ermöglicht das gleichzeitige Arbeiten mehrerer Kinder. Dabei bietet sich ihnen die Gelegenheit, miteinander und voneinander zu lernen und soziale Fähigkeiten zu erwerben. So erklären sich die Kinder gegenseitig die Funktionsweise der Werkzeuge, tauschen sich über mögliche Arbeitsweisen aus, lernen durch Beobachten der anderen oder warten auf ein Gerät, das gerade von einem anderen Kind benutzt wird.

Bei der Tätigkeit im Werkraum haben die Kinder die Gelegenheit, etwas über die Beschaffenheit der verschiedenen Materialien und die Bedienung von Geräten und Werkzeugen zu lernen. Auch naturwissenschaftliche Gesetzmäßigkeiten können beiläufig erfahren oder gelernt werden, etwa beim Vermessen oder Herstellen von Materialien.

Dass der Werkraum zu einer Seite offen ist und in einen anderen Kita-Raum führt, gibt den Kindern die Möglichkeit, sich einer anderen Tätigkeit zuzuwenden oder sich zurückzuziehen. Dies schafft zum einen mehr Bewegungsfreiheit und Verlagerung der Geräuschkulisse von einem zentralen Punkt auf mehrere Stellen, was den Reizpegel minimieren kann. Zum anderen eröffnet es den Kindern den Freiraum für selbständiges Entscheiden, womit sie sich beschäftigen wollen. Dadurch entwickeln sie wiederum Achtsamkeit für ihre persönlichen Bedürfnisse und erwerben die Selbständigkeit und das Selbstbewusstsein, diesen Bedürfnissen auch Raum zu geben.

Inklusion:

- Welche weiteren Raumkonzepte kennen Sie? Wie sind diese unter inklusiven Gesichtspunkten einzuordnen?
- Was sind hinsichtlich einer inklusiven Bildung und Betreuung förderliche und hinderliche Momente der Raumgestaltung?
- Wie kann Raum gezielt zur Förderung von Inklusion eingesetzt werden?

Das Arbeiten mit den Materialien im Werkraum ist eine Tätigkeit, welche die Sinne der Kinder anspricht, allen voran die haptischen. Sie spricht aber auch auditive, visuelle und olfaktorische Sinne an. Das Holz verströmt einen gewissen Duft und fühlt sich an verschiedenen Stellen und durch verschiedene Bearbeitungsweisen unterschiedlich glatt oder rau an, das Sägen erzeugt Geräusche, das

Herabrieseln der Holzspäne kann betrachtet werden. Die Kinder können das, was sie tun, also mit all ihren Sinnen erfahren und dabei ganz bei sich und mit sich selbst verbunden sein. Diese Erfahrung kann ein Resonanzerleben herstellen, welches elementar für das Selbstgefühl der Kinder ist und ihnen zu Resilienz verhelfen kann. Eine solche Wirkungsweise fördert und stärkt jedes einzelne Kind und bietet gleichzeitig den Rahmen für ein inklusives Gruppenklima.

Die Vielfalt der Geräte und Arbeitsmöglichkeiten im Werkraum bieten eine Grundlage dafür, dass jedes Kind individuell so arbeiten kann, dass es seinen eigenen Fähigkeiten, Bedürfnissen und Zielen entspricht, was eine inklusionsförderliche Wirkung haben kann. Das kreative und handwerkliche Arbeiten mit Materialien kann auf vielfältige Weise erfolgen und die Fantasie der Kinder einbeziehen bzw. von dieser geleitet sein, was ebenso zu einer inklusiven Gruppendynamik beitragen kann.

Weiterführende Literatur

Baum, H. (2014). Von der Bedeutung bewusster Raumgestaltung. In M. R. Textor & A. Bostelmann (Hrsg.), Das Kita-Handbuch. <https://kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/raumgestaltung/innenraeume/2289>

Gerwig, K. (2009). KiTas kleinkindgerecht bauen und ausstatten. Anregungen und Tipps für die Neu- oder Umgestaltung – DVD (70 min.). AV1 Film + Multimedia.

Knauf, T. (2017). Reggio-Pädagogik. https://www.kita-fachtexte.de/uploads/media/KiTaFT_Knauf_2017_Reggio-Paedagogik_01.pdf

Koch, B. (2014). Der Kindergarten unter der Perspektive von Raumgestaltung und Raumnutzung. In M. R. Textor & A. Bostelmann (Hrsg.), Das Kita-Handbuch. <https://kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/raumgestaltung/grundsatzliches/1085>

Landesamt für Soziales, Jugend und Versorgung. (2010). Raumkonzepte für Kindertagesstätten in Rheinland-Pfalz: Orientierungshilfe. https://kita.rlp.de/fileadmin/kita/04_Service/01_Gesetze_Verordnungen_Empfehlungen/3_Verordnungen_und_Empfehlungen/k_Raumkonzepte_Kita_Orientierungshilfe.pdf

Rosa, H. & Endres, W. (2016). Resonanzpädagogik. Beltz.

Handlungsfeld 4 – Organisation und Management

4.3 Anpassung von Materialien und Ausstattung Waldzimmer

(Audio-)Visuelles Material	82 – Video: Waldzimmer
Keywords	Raumgestaltung Anpassung an die Bedarfe der Kinder Handwerkliche Fähigkeiten Offene Arbeit Natur & Umwelt

Zusammenfassung

In dem Material wird das Waldzimmer gezeigt, ein Ort, an dem verschiedene Aufbauten aus Holz, bspw. Holzzelte, Balancierstangen und Schaukeln, platziert sind. Diesen Platz haben die in diesem Beispiel dargestellte und andere Kitas seit etwa neun Jahren bebaut. Er befindet sich in einem Waldstück, das fußläufig von der Kita zu erreichen ist. Die Kita besucht diesen Ort zweimal pro Woche mit etwa 20 bis 25 Kindern.

Hintergrund/Beschreibung

Das sogenannte Waldzimmer ist ein festgelegter Bereich in einem Waldstück, das von verschiedenen Kitas und Schulklassen über Jahre hinweg regelmäßig besucht und bebaut worden ist. Der mit teils übereinanderliegenden Baumstämmen umrandete Waldbereich dient als eine Art Kita-/Schulzimmer im Freien. Durch die Kita wird zweimal in der Woche bei jedem Wetter ein Waldtag durchgeführt, an dem etwa 20 bis 25 Kinder teilnehmen dürfen. Ein solches Angebot wurde im Rahmen des Handlungsfeldes 2.2 näher beschrieben (→ siehe hierzu Handlungsfeld 2.2 – *Waldbesuch*, S. 122). In diesem Video steht die räumliche Gestaltung im Fokus. Die Bilder zeigen verschiedene Elemente, wie aus Ästen gefertigte Zelte, an Bäumen befestigte Seile, die zum Balancieren dienen können, breite liegende oder diagonal angestellte Baumstämme zum Klettern und Balancieren.

Mögliche Einbindung des Materials in eine Lehrveranstaltung

Das Lehrmaterial bietet unter anderem die Option, über die Anpassungsmöglichkeiten von Räumen und Materialien zu sprechen, um den individuellen Bedürfnissen der Kinder gerecht werden zu können. Darüber hinaus besteht auch die Möglichkeit, die Bedeutung von Räumen hinsichtlich Inklusion zu reflektieren. Dazu kann auch das Angebot *Waldbesuch* (→ siehe hierzu Handlungsfeld 2.2 – *Waldbesuch*, S. 122) hinzugezogen werden. Für eine Reflexion können die folgenden Fragen genutzt werden.

Raum:

- Welche Angebote stellt der Raum bereit? Welche Lernprozesse werden durch diesen Raum angesprochen?
- Welche Rolle spielt die Raumgestaltung? Welche Möglichkeiten zur Anpassung an die individuellen Bedarfe der Kinder sind durch den Raum gegeben?
- Wie stark lassen sich die Kinder auf den Raum ein? Welche Möglichkeiten zur Entfaltung und Partizipation sind durch die räumlichen Gegebenheiten vorhanden? Welche Möglichkeiten bietet der Raum für aktives selbstgesteuertes Lernen?
- In welchem Ausmaß können sich die Kinder als selbstbestimmt, sozial eingebunden und kompetent erleben? Welche Lernprozesse werden durch den Raum angesprochen? Wie können hier Bildungsanlässe entstehen?

Das Waldzimmer bietet den Kindern eine Vielzahl an Möglichkeiten zum Ausleben und Umsetzen ihrer Spiel- und Bauideen. Natürlicherweise befinden sich auf dem Waldboden Blätter, Eicheln, Moos, Stöcke und andere Naturmaterialien, die als Spiel-, Bastel- und Baumaterial von den Kindern verwendet werden können. Die gegebenen Naturmaterialien sind in Fülle vorhanden und zudem im Verlauf der Jahreszeiten und der damit einhergehenden Veränderung der Natur sowie den natürlich stattfindenden Prozessen des Ökosystems Wald stets im Wandel. Dadurch bietet sich den Kindern bei jedem Besuch ein veränderter Ort. Die Kinder können somit auf spielerische, kreative und vielfältige Weise Wissen über den Wald erwerben und wortwörtlich begreifen. Die Kinder können frei auf selbstgewählte Materialien zugreifen, die ihrem aktuellen Interesse entsprechen. Ebenso können sie sich frei diejenigen Spiel- und Bewegungsmöglichkeiten auswählen, die sie möchten. Dies stärkt sie in ihrer Selbständigkeit, ihrer Selbstwahrnehmung und Selbstwirksamkeit. Auch das Gefühl der sozialen Eingebundenheit sowie die Ausprägung sozialer Kompetenzen werden gefördert, indem die Kinder für bestimmte Bauvorhaben zusammenarbeiten oder etwa geduldig abwarten müssen, um einen Spiel- oder Kletterbereich nutzen zu können, auf dem sich gerade ein anderes Kind befindet. Das Waldzimmer ist nicht im Sinne eines Zimmers geschlossen und bietet den Kindern daher einen weiten Ausblick und das Erlebnis von Offenheit und viel Raum. Sie können in die Ferne schauen und Dinge und Vorgänge außerhalb ihrer Spielstelle beobachten und sind somit mit ihrem Umfeld verbunden. Es ist aber zugleich durch die am Boden liegenden Baumstämme abgegrenzt, was eine Überschaubarkeit der Gruppe, des Bereiches und die räumliche Nähe im Sinne von Erreichbarkeit zwischen Kindern und Bezugspersonen ermöglicht. Zudem lässt diese Abgrenzung eine bleibende Anordnung verschiedener Spielstellen und Aufbauten zu, was den Kindern Vertrautheit und Sicherheit geben kann.

Inklusion:

- Welche weiteren Raumkonzepte kennen Sie? Wie sind diese unter inklusiven Gesichtspunkten einzuordnen?
- Was sind hinsichtlich einer inklusiven Bildung und Betreuung förderliche und hinderliche Momente der Raumgestaltung?
- Wie kann Raum gezielt zur Förderung von Inklusion eingesetzt werden?

Um das Waldzimmer zu betreten, verlassen die Kinder ihre Einrichtung und damit in gewisser Weise ihre alltägliche Umgebung. Durch dieses Heraustreten aus dem Alltag und der damit verbundenen gewohnten Umgebung eröffnet sich die Möglichkeit, sich selbst und seine Mitmenschen neu zu erleben. Die anderen räumlichen, zeitlichen und zwischenmenschlichen Gegebenheiten lassen Spiel für die Entwicklung neuer Verhaltensweisen, Gespräche, zwischenmenschliche Interaktionen und Gruppendynamiken usw. Dies kann eine inklusionsförderliche Wirkung entfalten, besonders, wenn dabei eine bewusst eingesetzte Begleitung erfolgt.

Der Aufenthalt im Wald an sich hat eine in vielerlei Hinsicht förderliche Wirkung für das Wohlbefinden und die Gesundheit. Einer der bedeutsamen Effekte ist die Förderung von Entspannung, Wohlfühl und Achtsamkeit, was unter anderem durch die Sinneserlebnisse im Wald geschieht. Der Aufenthalt im Waldzimmer dient den Kindern demnach sogar gesundheitlich, sowohl in Hinsicht auf den Körper als auch die Psyche. Ihnen wird ermöglicht zu erleben und zu fühlen, wie sich ein Zustand von aktiver Ruhe und Entspannung für sie anfühlt. Möglicherweise erfahren sie darüber hinaus sogar, welche Verhaltensweisen und Umstände dazu beitragen, diesen Zustand herzustellen und können dies auf ihr Alltagsleben übertragen. Für diesen Erfahrungstransfer ist die empathische und achtsame Begleitung durch pädagogische Fachkräfte als förderlich anzunehmen.

Fraglich ist, inwieweit das Erreichen des Waldes und der dortige Aufenthalt barrierefrei zugänglich ist. Wenn dies gegeben ist, kann der gemeinsame Waldaufenthalt eine gemeinschaftsfördernde inklusive Wirkung entfalten.

Weiterführende Literatur

- Gebhard, U. (2013). Kind und Natur: Die Bedeutung der Natur für die psychische Entwicklung. Springer VS.
- Louv, R. (2011). Das letzte Kind im Wald? Geben wir unseren Kindern die Natur zurück! Beltz.
- Raith, A. & Lude, A. (2014). Startkapital Natur: Wie Naturerfahrung die kindliche Entwicklung fördert. Oekom.
- Renz-Polster, H. & Hüther, G. (2013). Wie Kinder heute wachsen: Natur als Entwicklungsraum: Ein neuer Blick auf das kindliche Lernen, Denken und Fühlen. Beltz.
- Textor, M. R. (2014). Ganzheitliche Entwicklungsförderung durch Naturerfahrungen. In M. R. Textor & A. Bostelmann (Hrsg.), Das Kita-Handbuch. <https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/bildungsbereiche-erziehungsfelder/naturwissenschaftliche-und-technische-bildung-umweltbildung/2314>
- Friedmann, L., Gaggermeier, A., Suda, M., Schreiber, R., Schuh, A. & Immich, G. (2018). Die Heilkraft des Waldes: Warum der Wald uns Menschen so gut tut. LWF aktuell, 119(4), 38–41. http://www.lwf.bayern.de/mam/cms04/wissenstransfer/dateien/a119_heilkraft_wald.pdf

Handlungsfeld 4 – Organisation und Management

4.4 Teamarbeit Interviews mit Kita-Leitungen zur Teamarbeit

Textmaterial	83 – Ergebnisse aus Expert*inneninterviews – Teamarbeit
Keywords	Organisation und Management Teamarbeit

Zusammenfassung

Das Material umfasst Zitate aus Interviews mit (stellvertretenden) Kita-Leitung zum Thema Teamarbeit. Diese wurden nach thematischen Schwerpunkten geordnet dargestellt. Die Interviewten sprachen über die Zusammenarbeit im Team, Teamentwicklung, ihre Rolle als Teamleitung, Teamsitzungen sowie Aus-, Fort- und Weiterbildung der Mitarbeitenden. Die Ergebnisse wurden in Unterthemen kategorisiert.

Hintergrund

Im Rahmen der Untersuchungen im Projekt InQTheL wurden Kitas ausgewählt, die sich als besonders weit fortgeschritten in der Umsetzung von Inklusion erwiesen. In diesen Kitas wurden auch Expert*inneninterviews mit Leitungspersonen geführt. Diese wurden anschließend transkribiert und inhaltsanalytisch aufbereitet. In diesem Material sind Auszüge zum Thema Teamarbeit aus diesen Interviews enthalten, die nachfolgend beschrieben werden.

Beschreibung

Die folgenden Beschreibungen beziehen sich auf die Zitate, die im dazugehörigen Material zu finden sind.

Die Leitungen sprachen zunächst über den Anspruch inklusiv arbeitender Kitas an die Zusammenarbeit der Fachkräfte und die *gemeinsame Arbeit*. Als grundlegend für eine gute Zusammenarbeit sehen sie gemeinsam geteilte Werte an, auf deren Basis sich das gemeinsame Arbeiten gestaltet und auf der sich die Kultur im Team ausbilden und entwickeln kann. Offenheit sowie eine gute Arbeitsatmosphäre benennen sie als Voraussetzung dafür (Zitat 1). Die Werte und das Grundverständnis müssten im Team wachsen, weswegen sich das Team immer wieder damit auseinandersetzen und bereit sein sollte, auch über Ängste zu sprechen (Zitat 2). Zudem wird eine hohe Identifikation mit der Kita und Motivation in der Arbeit als entscheidend angesehen, um die Zusammenarbeit zu gestalten. Als Gelingensbedingung für eine gute Teamarbeit wird außerdem die gegenseitige Wertschätzung hervorgehoben (Zitat 3). Der Aufbau einer guten Feedback- und Konfliktkultur sei Grundlage dafür, dass die Arbeit in einem Team gelingen kann (Zitat 4) sowie die Fähigkeit, sich als Team immer wieder zu hinterfragen und die Arbeit zu reflektieren (Zitat 5).

Es zeigt sich, dass es in den inklusiven Kitas zumeist keine personellen Zuständigkeiten für bestimmte Gruppen oder Kinder gibt, sondern dass alle Fachkräfte für alle Kinder verantwortlich sind (Zitat 6). Dazu gehört, dass jede*r im Team über jedes Kind weiß, wo es gerade steht und welche Bedarfe es gerade hat. Diese Informationen ins gesamte Team zu kommunizieren, wird als eine Herausforderung betrachtet (Zitat 7). Eine Kita bevorzugt die Arbeit in Gruppenteams, wobei eine begrenzte Anzahl der Fachkräfte zunächst für eine bestimmte Gruppe von Kindern verantwortlich ist und

Besprechungen über Kinder in diesen Kleinteams erfolgen. Anschließend wird eine Fachkraft aus jedem Gruppenteam in die Dienstberatung entsandt, um diese Informationen dort zu teilen (Zitat 8). Weiterhin setzen die Teams auf gegenseitige Unterstützung, insbesondere um Stärken und Ressourcen im Team besser zu nutzen (Zitat 9).

Die Kita-Leitungen sprachen im Rahmen der gemeinsamen Teamarbeit außerdem über die Organisation und Gestaltung von Teamsitzungen. Die Aufteilung in Dienstberatungen im gesamten Team und Beratungen und Besprechungen in Kleinteams scheint dabei gängig zu sein (Zitat 10). Zudem besteht die Möglichkeit, Fallbesprechungen mit den heilpädagogischen Fachkräften der Kitas durchzuführen (Zitat 11). Weiterhin wird deutlich, dass in Teambesprechungen nicht nur Organisatorisches besprochen, sondern auch inhaltlich an spezifischen Themen gearbeitet wird (Zitat 12). Eine Kita-Leitung gestaltet den Einstieg in Teamsitzungen gern spielerisch und kreativ, indem sie bspw. ein Kartenspiel nutzt, das auch zur Reflexion und Offenheit untereinander anregen soll und wodurch sich die Teammitglieder untereinander noch besser kennenlernen können.

Ein wichtiger Bestandteil für eine gute Zusammenarbeit im Team ist die *Teamentwicklung*. Sie hat in diesen Kitas einen besonders hohen Stellenwert, der in allen Interviews hervorgehoben wird (Zitat 15). Eine Kita hat dafür ein eigenständiges Konzept zur Teamentwicklung erarbeitet, in dem Kommunikationsregeln, der Prozess zur Festlegung von gemeinsamen Vereinbarungen sowie Teamrituale formuliert sind (Zitat 16). Auch andere Kitas sprechen darüber, wie sie miteinander arbeiten wollen und handeln untereinander aus, wie Kritik geäußert werden soll. Für solche Prozesse nehmen sie sich viel Zeit (Zitate 17 und 24). Dabei trägt die Rückmeldung untereinander in der alltäglichen Arbeit dazu bei, dass sich das Team auch kontinuierlich und nicht nur in dafür explizit vorgesehenen Besprechungen weiterentwickeln kann (Zitat 18). Die Fachkräfte sollten deshalb in der Lage sein, eigene Grenzen zu erkennen und zu benennen. Insbesondere in der pädagogischen Arbeit kann das dazu beitragen, die Professionalität zu erhöhen. Hierfür geben sich die Fachkräfte bspw. untereinander Zeichen, wenn sie in einer Situation nicht weiterkommen oder kurz aus dieser Situation hinausmüssen (Zitate 19, 20 und 21). Auch der offene Umgang mit Ängsten und die Bereitschaft, diese gemeinsam mit dem Team zu besprechen und zu bearbeiten, wird als eine wichtige Voraussetzung eingeschätzt (Zitat 22). Für die Fachkräfte sollte darüber hinaus die Möglichkeit bestehen, den Kolleg*innen Feedback zu geben. Dazu müssten sie den Mut haben, auch Kritik zu äußern, dabei aber auch die Fähigkeit besitzen, mit Sensibilität, Verständnis und Wertschätzung vorzugehen (Zitate 23 und 24). Die Leitungen suchen zudem das Vieraugengespräch, um mit den Fachkräften einzelne Situationen zu reflektieren, die sie beobachtet haben (Zitat 25).

Die Kommunikationskultur stellt die Kitas allerdings auch vor Herausforderungen, denen sie mit unterschiedlichen Strategien begegnen, bspw. indem sie die Kommunikationsstrukturen und -prozesse analysieren (Zitat 26). Auch die Einarbeitung neuer Mitarbeitenden stellt für die Kitas eine Herausforderung dar, insbesondere weil es Zeit braucht, bis die neuen Fachkräfte sich an die Prozesse und die Kultur in der Kita gewöhnt haben (Zitat 27) und sich das Team insgesamt neu zusammenfindet (Zitat 28). Dafür sei es notwendig, dass das Team und die Leitung die neuen Kolleg*innen aktiv in die Prozesse einbezieht und auch Empfindungen der Fachkräfte bespricht (Zitat 29).

Um den Teamentwicklungsprozess aktiv zu gestalten, greifen die Kitas auf verschiedene teambildende Maßnahmen zurück. Eine Kita räumt sich regelmäßig Studientage ein, um einen Austausch zu ermöglichen und eine gemeinsame Sprache zu entwickeln. An einem dieser Studientage wurden bspw. die Fähigkeiten und Orientierungen der einzelnen Teammitglieder analysiert (Zitat 30). Auch gemeinsame Teamfortbildungen werden als förderlich für die Teamentwicklung eingeschätzt. Eine Kita-Leitung berichtet von einer Fortbildung, in der sich das Team mit dem Thema Behinderung und diesbezüglichen Wissensbeständen, aber auch Ängsten auseinandergesetzt hat (Zitat 31). Als weitere wichtige Methode der Teamentwicklung benennen die Kita-Leitungen die gemeinsame Auseinandersetzung mit den persönlichen und beruflichen Biografien der Fachkräfte, um die Vielfalt des Teams besser nutzen zu können (Zitat 32). Eine Leitung nutzt zusätzlich Feedback- und

Zielvereinbarungsgespräche mit den einzelnen Fachkräften, um die Biografiearbeit im Einzelnen zu fördern (Zitat 33). Eine Kita-Leitung setzt ein Kartenspiel ein, um die Reflexion im Team spielerisch anzuregen und den offenen Umgang der Fachkräfte untereinander zu fördern. Dieses beinhaltet persönliche, aber humorvolle Fragen, die anschließend in Kleingruppen besprochen werden (Zitat 34). Zusätzlich nutzt sie zur Anregung der Reflexion die Arbeit mit Videosequenzen, die dann gemeinsam im Team bearbeitet werden (Zitat 35).

Die Leitungen der Kitas sprechen auch über ihre Funktion und Rolle als *Teamentwicklung* in der Entwicklung hin zu einer inklusiven Einrichtung. Auch sie haben, wie das Team, einen Prozess durchlaufen und die Entwicklung der Kita zunächst engmaschiger begleitet und dabei verschiedene Wege ausprobiert, anschließend evaluiert und ggf. verändert oder verworfen (Zitate 36 und 37). Dabei setzten die Leitungspersonen darauf, dass Entscheidungen im Team getroffen und vom gesamten Kollegium gemeinsam getragen werden und dass sich das Kollegium neue Prozesse sowie konzeptionelle und organisatorische Fragen gemeinsam erarbeitet (Zitate 38, 39 und 40). Zudem verfolgen die Leitungspersonen eine ressourcenorientierte Arbeit im Team, um die Fähigkeiten und Stärken der einzelnen noch besser nutzen zu können und so sowohl die Entwicklung der einzelnen Fachkräfte, des Teams als auch der Einrichtung zu fördern (Zitate 41 und 42). Eine wichtige Aufgabe in der Rolle als Leitung sehen sie im Führen von Mitarbeitendengesprächen, wofür ausgeprägte kommunikative Fähigkeiten als Vorteil hervorgehoben werden (Zitat 43). Diese Gespräche zielen u. a. auf ein gemeinsames Verständnis, bspw. von Inklusion (Zitat 44). Es werden aber auch biografische Aspekte aufgegriffen (Zitat 45).

Ein weiteres Thema, das im Rahmen der Teamarbeit angesprochen wurde, ist die *Qualifikation* der Mitarbeitenden und die Zusammensetzung im Team. Ein multiprofessionelles Team aus bspw. pädagogischen, spieltherapeutischen, sozialpädagogischen und heilpädagogischen Fachkräften wird als bedeutender Faktor bei der Umsetzung von Inklusion betrachtet (Zitat 46), insbesondere, weil jede Berufsgruppe einen anderen Blickwinkel einbringt, der für die Weiterentwicklung genutzt werden kann (Zitat 47). Eine Einrichtung bietet zudem Vorpraktika an (Zitat 48). Ebenfalls wird der Grad der Qualifikationen der einzelnen Mitarbeitenden oder des gesamten Teams hervorgehoben, der die Qualität der Arbeit mit den Kindern steigert. So werden Zertifikate in bestimmten Bereichen, hier Spiel- und Lerntherapie (Zitat 49), eine heilpädagogische Ausbildung (Zitat 50) oder auch Studienabschlüsse (Zitat 51), als vorteilhaft bei der Umsetzung von Inklusion benannt.

Bei der Frage nach Gelingensbedingungen für eine inklusive Kita stellen die Leitungen *Fort- und Weiterbildungen* heraus. Diese sind unterschiedlich organisiert. So finden in den Kitas bspw. langfristige teaminterne Weiterbildungen statt, die von externen Fachkräften durchgeführt werden (Zitat 52) oder einzelne Fachkräfte, die externe Weiterbildungen besucht haben, bringen neue Erkenntnisse in Dienstberatungen ein (Zitat 53). Teaminterne Weiterbildungen werden auch in Form von Studientagen oder -wochenenden realisiert, an denen, teilweise auch mit Rückgriff auf externe Referierende, an gemeinsamen Themen gearbeitet wird (Zitate 54 und 55). Neben den Weiterbildungen im Team wird außerdem auch die Weiterbildung einzelner Mitarbeitender realisiert, indem sie bspw. Fachtage oder Langzeitfortbildungen zu speziellen Themen, wie „kulturelle Vielfalt“ (Zitat 56) oder „Gewaltfreie Kommunikation“ (Zitat 57) besuchen. Einige der Träger bieten darüber hinaus kitaübergreifende Workshops oder Tage für Fachkräfte an, bei denen sie die Möglichkeit haben, sich zu gemeinsamen Fragestellungen auszutauschen (Zitate 58 und 59).

Um thematische Schwerpunkte und Fortbildungsbedarfe zu erfassen, hat eine Kita eine längerfristige, externe Evaluation durchführen lassen, in der die Fachkräfte befragt sowie Prozesse und Abläufe in der Kita analysiert wurden (Zitat 60). Zudem orientieren sich die Kitas bei der Ermittlung von Fortbildungsbedarfen an den aktuellen Bedarfen der Kinder und richten die Auswahl von Fort- und Weiterbildungen daran aus (Zitate 61 und 62). Auch zu notwendigen Themen, wie „gesetzliche Grundlagen“ (Zitate 63 & 64) oder allgemeinen Themen, wie „Beschwerdemanagement“ (Zitat 65), werden Fortbildungen im Team organisiert. Eine Kita beschreibt zudem, wie Inhalte von

Fortbildungen implementiert werden. Nach einer Teamfortbildung zum Thema Inklusion wurde eine Arbeitsgruppe gebildet, welche die Erarbeitung und Fortschreibung einer inklusiven Einrichtungsentwicklung steuert. Hierbei wird der Index für Inklusion (Booth et al., 2006) hinzugezogen (Zitat 66).

Mögliche Einbindung des Materials in eine Lehrveranstaltung

Zur Nutzung des Materials in einer Lehrveranstaltung können einerseits einzelne Zitate herausgegriffen werden, um sie tiefgreifender zu diskutieren. Hier liegt das Potenzial darin, dass einzelne Aspekte vertieft werden können. Andererseits kann zunächst auch eine freie Auseinandersetzung mit dem jeweiligen Thema im Bereich Teamarbeit entlang von Reflexionsfragen angeregt werden. Zur Ergebnissicherung empfiehlt sich, die Diskussion schriftlich (bspw. mittels Moderationskarten oder Flipchart) zu dokumentieren. Anschließend können die Ergebnisse dann um Zitate aus dem dazugehörigen Material ergänzt werden. Hierzu lassen sich die folgenden Reflexionsfragen nutzen.

- Welche grundsätzlichen Voraussetzungen hinsichtlich der Zusammenarbeit im Team können von Nutzen sein, um eine gelingende inklusive Bildung und Betreuung zu realisieren?
- Was ist hinsichtlich der Teamentwicklung wichtig? Wie kann eine gelingende Entwicklung des Teams gefördert werden? Was sind die Potenziale und Herausforderungen?
- Welche Rolle und Funktion kommen der Kita-Leitung zu, um eine gelingende Zusammenarbeit im Team zu realisieren? Wie kann die Teamarbeit unterstützt werden? Welche Herausforderungen kann es geben?
- Welche Wissensbestände können für die Umsetzung von Inklusion bedeutsam sein? Wie können Fortbildungsbedarfe des Teams erkannt werden? Wie kann die Weiterbildung einzelner Mitarbeitender oder des ganzen Teams gestaltet sein?
- Wie kann die Teamarbeit gezielt zur Förderung von Inklusion eingesetzt werden? Wo liegen Stärken bzw. Vorteile und wo Herausforderungen?
- Wie kann offene Arbeit mit Inklusion und Teamarbeit in Verbindung gebracht werden?

Aus Sicht der Praktiker*innen sind folgende Aspekte besonders bedeutsam: Grundlage allen pädagogischen Arbeitens ist die Beziehungsarbeit, sowohl in der Interaktion mit den Kindern und Eltern als auch in der Zusammenarbeit als Team. Eine gelingende inklusive Arbeit wird gemeinsam von einem gesamten Team getragen, das die Stärken und Ressourcen in seiner Vielfalt zu nutzen weiß. Um solch eine vertraute Arbeitsatmosphäre und -kultur zu schaffen, ist Offenheit, Bereitschaft zur persönlichen Weiterentwicklung, Reflexionsfähigkeit und gegenseitige Unterstützung wichtig. Zudem ist eine kontinuierliche Teamentwicklung bedeutsam, um den Fachkräften die Möglichkeit zu geben, sich untereinander auszutauschen, Grenzen und Ängste zu besprechen, aber auch, um sich mit konkreten Themen, wie dem Entwickeln einer Feedbackkultur, der Kommunikation oder der Biografiearbeit auseinanderzusetzen. Für eine gelungene Teamarbeit ist es notwendig, gemeinsam zu klären, wie mit Konflikten oder Kritik umgegangen werden soll, und Vereinbarungen darüber zu treffen. Auch die Erarbeitung gemeinsamer Begriffsverständnisse ist bedeutsam, um eine einheitliche Sprache zu entwickeln und Missverständnissen vorzubeugen. Studientage und Teamfortbildungen können Formate dafür sein. Zudem wird die kontinuierliche gegenseitige Reflexion der Fachkräfte untereinander in alltäglichen Prozessen als Zugewinn beschrieben. Aber auch der Kita-Leitung kommt bei der Begleitung des Teamentwicklungsprozesses eine tragende Rolle zu. In Mitarbeitendengesprächen können persönliche und berufsbiografische Aspekte betrachtet und Ressourcen sowie Wissensbestände im Team erkannt werden. Zudem ist es wichtig, Fortbildungsbedarfe des Teams oder einzelner Fachkräfte zu erkennen und darauf mit entsprechenden Maßnahmen zu reagieren. Da Inklusion als Prozess verstanden werden kann, wird die kontinuierliche Teamentwicklung als unerlässlich betrachtet.

Weiterführende Literatur

Bernitzke, F. (2015). Handbuch Teamarbeit: Grundlagen für erfolgreiches Arbeiten in Kita und Kindergarten. Herder.

Bühmann, T. & Büker, P. (2015). Organisationsentwicklung und multiprofessionelle Teamarbeit im Kinderbildungshaus – eine systemische Perspektive. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung / Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research*, 10(2), 149–165.

Lochner, B. (2017). Teamarbeit in Kindertageseinrichtungen. Springer Fachmedien.

Lütje-Klose, B. (2015). Teamarbeit. In I. Hedderich, G. Biewer, J. Hollenweger & R. Markowitz (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik* (S. 365–369). UTB.

Handlungsfeld 4 – Organisation und Management

4.4 Teamarbeit

Interview mit einer Fachkraft zur Teamarbeit

(Audio-)Visuelles Material	84 – Video: Interview mit einer Fachkraft zur Teamarbeit
Keywords	Teamarbeit Offene Arbeit Rolle der Fachkraft

Zusammenfassung

Im dazugehörigen Material spricht die Fachkraft einer Kita über die Teamarbeit und beschreibt, wie diese in der Einrichtung umgesetzt wird. Des Weiteren geht die Fachkraft auf die offene Arbeit in der Einrichtung ein.

Hintergrund

Die Kita arbeitet nach dem Konzept der Klax-Pädagogik (→ siehe hierzu Handlungsfeld 4.2 – *Klax-Pädagogik*, S. 258). Zudem verfolgt sie ein offenes Konzept. In der Klax-Pädagogik wird der Zusammenarbeit im Team eine besondere Bedeutung beigemessen. Auch für die offene Arbeit ist nach Ansicht der interviewten Fachkraft eine gute Teamarbeit wichtig.

Beschreibung

Die pädagogische Fachkraft berichtet über die Teamarbeit in der Einrichtung. Zunächst betont sie, dass die gute Zusammenarbeit im Team an erster Stelle steht. Als Fachkraft kann man sich deshalb nicht zurückziehen und man sollte nicht versuchen, die anstehenden Aufgaben im Alleingang zu lösen. Das Ziel einer guten Zusammenarbeit im Team ist eine Erleichterung der Arbeit. Dies erfordert auch ständige Kommunikation und Ressourcenorientierung. Hier bringt die Fachkraft das Beispiel vom Einstudieren eines Liedes an. So würde diese Aufgabe keine Fachkraft übernehmen, die nicht singen kann oder möchte, sondern eine von denen, die sich gern musisch betätigen. In diesem Zusammenhang wird nochmals betont, dass ressourcenorientiertes Arbeiten nicht funktioniert, wenn sich Fachkräfte in Gruppen zurückziehen. Das Kita-Team hat deshalb den Wunsch, die offene Arbeit zu optimieren, damit die Fachkräfte noch stärker auf eine ressourcenorientierte Zusammenarbeit zurückgreifen können. Um dies zu ermöglichen, müssten sich die Fachkräfte jedoch zunächst selbst in ihrer pädagogischen Arbeit kennenlernen. Die Fachkraft äußert, dass man dazu die eigenen Interessen kennen und wissen sollte, welcher Bereich einem am ehesten zusagt und worüber man sich gerne weiterbilden möchte. Darüber hinaus sollte man ebenso mit den Abläufen und dem Konzept der Einrichtung vertraut sein. Die Fachkraft berichtet außerdem, dass sie mit der Klax-Pädagogik die optimale Ergänzung für die Einrichtung gefunden haben und somit das Konzept der offenen Arbeit gut erweitern konnten. Hierbei erwähnt die Fachkraft, dass sie durch die Klax-Pädagogik ein Gerüst für die offene Arbeit schaffen konnten, welches diese in die Arbeit der Fachkräfte eingliedert, ohne sie zu überfordern.

Mögliche Einbindung des Materials in eine Lehrveranstaltung

Anhand dieser Videosequenz können verschiedene Fragen diskutiert und reflektiert werden. Dabei können z. B. Teamarbeit sowie Teamentwicklung ebenso wie offene Arbeit unter inklusiven Gesichtspunkten in den Mittelpunkt gestellt werden. Hierzu lassen sich die folgenden Reflexionsfragen nutzen.

Teamarbeit:

- Welche grundsätzlichen Voraussetzungen hinsichtlich der Zusammenarbeit im Team können notwendig sein, um eine gelingende inklusive Bildung und Betreuung zu realisieren?
- Wie kann eine gelingende Entwicklung des Teams gefördert werden? Was sind die Potenziale und Herausforderungen?
- Inwiefern sind die einzelnen Merkmale von guter Teamarbeit in der Einrichtung vertreten?
- Wo setzen die Fachkräfte der Einrichtung an, um im Team Aufgaben bzw. Herausforderungen zu meistern? Sind Defizite erkennbar? Wie kann man diese verbessern?
- Welcher Zusammenhang besteht zwischen der Teamarbeit und der Umsetzung von offenen Konzepten? Wie wird das Zusammenspiel von Teamarbeit und offener Arbeit in dieser Kita umgesetzt?

Die gemeinsame Arbeit im Team bzw. die Teamarbeit ist in der heutigen Arbeitswelt allgegenwärtig. Teamarbeit wird auch als Gemeinschaftsarbeit definiert und bedeutet, dass mehrere Personen eng miteinander zusammenarbeiten, gemeinsame Ziele verfolgen sowie gemeinsame Werte und Regeln haben. Darüber hinaus wird Teamarbeit durch das sogenannte Wir-Gefühl geprägt. Ein weiterer wichtiger Bestandteil von Teamarbeit ist die Kommunikation, welche die Fachkraft im Interview ebenso erwähnte. Hierzu gehört, dass das Team sich untereinander abstimmt, über Informationen austauscht sowie Aufgaben gemeinsam bearbeitet. Des Weiteren ergeben sich aus einer funktionierenden Teamarbeit Vorteile wie die Reduktion von Planungs- und Kontrollaufwand sowie ein flexiblerer Umgang mit veränderten Situationen und Anforderungen. Zudem können das Wissen und die Erfahrungen aller integriert, das Verständnis füreinander sowie die Unterstützung untereinander verstärkt werden, wenn eine ressourcenorientierte Zusammenarbeit angestrebt wird. Diese unterstützt zudem die Umsetzung von offener Arbeit, da sich jede Fachkraft nach ihren Stärken und Interessen in die pädagogische Arbeit einbringen kann. Das erfordert, dass die Fachkräfte sich selbst und auch das Team gut kennen sollten, um die vorhandenen Ressourcen gut einsetzen zu können.

Inklusion:

- Wie kann die Teamarbeit gezielt zur Förderung von Inklusion eingesetzt werden?
- Was sind hinsichtlich einer inklusiven Bildung und Betreuung förderliche und hinderliche Momente für die Teamarbeit?
- Wie können Inklusion, offene Arbeit und Teamarbeit in Verbindung gebracht werden?

Teamarbeit über Professionen hinaus gehört zum Standard pädagogischer Arbeit. Besonders in inklusiven Settings stehen Fachkräfte oft Herausforderungen gegenüber, die sie nicht allein bewältigen (können) müssen. Es übernehmen mehrere Fachkräfte aus verschiedenen Professionen die dauerhafte Verantwortung für Kinder mit Beeinträchtigungen in der Kita und damit steigt die Anforderung an die Kooperationsbereitschaft aller beteiligten Fachkräfte. Wenn sich die Beteiligten eng miteinander abstimmen, um dem Recht auf bestmögliche Förderung zu entsprechen, kann eine qualitativ hochwertige pädagogische Arbeit möglich werden. Auch der Aspekt der ressourcenorientierten Teamarbeit beinhaltet inklusive Aspekte, denn der Anspruch der Ressourcenorientierung sollte sich in inklusiv arbeitenden Einrichtungen nicht nur auf die Arbeit mit Kindern beziehen, sondern ebenso bei der Zusammenarbeit im Team verfolgt werden.

Szenenübersicht

Innerhalb des Videos wurden thematisch einige Kapitelmarken gesetzt, die entsprechend einzeln angewählt werden können:

- | | | |
|----|--|-------|
| 1. | Teampay & ressourcenorientiertes Arbeiten | 00:00 |
| 2. | Pädagogisches Konzept der Kita & offene Arbeit | 02:20 |
| 3. | Impulse und Selbsterfahrung der Kinder | 03:55 |

Weiterführende Literatur

Bernitzke, F. (2015). Handbuch Teamarbeit: Grundlagen für erfolgreiches Arbeiten in Kita und Kindergarten. Herder.

Bührmann, T. & Büker, P. (2015). Organisationsentwicklung und multiprofessionelle Teamarbeit im Kinderbildungshaus – eine systemische Perspektive. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung / Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research*, 10(2), 149–165.

Lochner, B. (2017). Teamarbeit in Kindertageseinrichtungen. Springer Fachmedien.

Lütje-Klose, B. (2015). Teamarbeit. In I. Hedderich, G. Biewer, J. Hollenweger & R. Markowetz (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik* (S. 365–369). UTB.

5. Handlungsfeld 5 – Zusammenarbeit mit anderen Professionen, Kooperationen und Vernetzung im Sozialraum

Die Arbeit in einer Kita, als Teil eines Sozialraums und Bestandteil des Bereichs Kinder- und Jugendhilfe, erfordert Kompetenzen im Bereich Zusammenarbeit, Kooperation und Vernetzung. Hierzu gehört die Zusammenarbeit mit anderen, externen Professionen sowie der Aufbau und die Entwicklung von Kooperationen und Netzwerken im Sozialraum. Dazu benötigen frühpädagogische Fachkräfte Wissen über verschiedene Institutionen und Strukturen sowie über die Gestaltung geeigneter Kommunikationsformen, um Kindern und ihren Familien bedarfsgerechte Angebote und Unterstützungsmöglichkeiten zu bieten oder zu vermitteln. Kenntnisse über gesellschaftspolitische Zusammenhänge und deren Auswirkungen auf die Lebenswelt von Kindern und Familien sowie auf die beteiligten Institutionen sind ebenfalls erforderlich (Robert-Bosch-Stiftung, 2011).

Forschungsstand

Mit Blick auf den Forschungsstand konnten vor allem drei Studien einbezogen werden, die sich auf das Thema Zusammenarbeit, Kooperation und Vernetzung beziehen. Innerhalb der Studienlage wird deutlich, dass Fachkräfte die fehlende Unterstützung durch bzw. die unzureichende Zusammenarbeit mit Behörden und Ämtern als hinderlich empfinden (Grönke & Sarimski, 2018; Kron & Papke, 2006). Zudem machen die Fachkräfte deutlich, dass sie eine angemessene und konsequente Unterstützung (insbesondere durch die Leitung, Behörden und politische Akteur*innen) für die Umsetzung inklusiver Bildung benötigen (Sukbunpant et al., 2013). Weiter wird die Ausgestaltung der therapeutischen Versorgung und die interdisziplinäre Zusammenarbeit als Hindernis beschrieben, da in Regeleinrichtungen Therapie- und Fördermaßnahmen außerhalb der Einrichtung stattfinden und nicht, wie in Sondereinrichtungen, Bestandteil des pädagogischen Angebots sind. Die Einbindung von Fördermaßnahmen als Bestandteil der Betreuung, wird als wünschenswert hervorgehoben. Dabei ist anzumerken, dass Fördereinrichtungen über personell und infrastrukturell günstigere Therapie- und Förderbedingungen verfügen und die Ausgestaltung der Förderung in Regeleinrichtungen strukturbedingt erschwert ist (Kron & Papke, 2006). So zeigen sich hinsichtlich der Zusammenarbeit und Kooperationen insgesamt eher hinderliche Tendenzen.

Ergebnisse der Bestandsaufnahme

Aus der Bestandsaufnahme im Land Sachsen-Anhalt ging ebenfalls hervor, dass die Zusammenarbeit mit anderen Institutionen, Behörden und Ämtern nahezu einheitlich als wichtig bis sehr wichtig erachtet wird. Einbezogen wurde hierbei unter anderem die Zusammenarbeit mit Jugend- und Sozialämtern, der Verwaltung (Stadt-, Gemeinde- und Landesverwaltung), Fachberatung/Fachaufsicht, Frühförderstellen sowie mit Ministerien/politischen Entscheidungsträgern. Dennoch besteht nach Angaben der Einrichtungen bei ca. einem Drittel keine Zusammenarbeit mit dem Sozialamt ($n = 94$, 33,1 %). Laut der Erhebung gaben mehr als die Hälfte der Einrichtungen an, dass keine Zusammenarbeit mit Ministerien und politischen Entscheidungsträgern ($n = 152$; 58,2 %) besteht, obwohl diese 76 % ($n = 205$) als wichtig erachten. Wenn allerdings eine Zusammenarbeit besteht, wird aber auch deutlich, dass lediglich 31 % ($n = 34$) mit dieser zufrieden sind. Hinsichtlich der Zusammenarbeit mit anderen Professionen zeigt sich anhand der Erhebung, dass integrative Kindertageseinrichtungen im Vergleich zu Regeleinrichtungen deutlich häufiger mit logopädischen, ergotherapeutischen und heilpädagogischen Fachkräften zusammenarbeiten, obwohl auch Regeleinrichtungen diese Zusammenarbeit mehrheitlich als wichtig bis sehr wichtig erachten. Eine noch deutlichere Diskrepanz ist dabei hinsichtlich der Zusammenarbeit mit Kinderärzt*innen und Psycholog*innen sowie

Psychotherapeut*innen zu erkennen. Mit Ärzt*innen arbeiten laut Angaben aller Einrichtungen lediglich 20 % (n = 56) regelmäßig zusammen, mit Psycholog*innen und/oder Psychotherapeut*innen nur 16 % (n = 46). Als eher wichtig bis sehr wichtig wird die Zusammenarbeit mit Ärzt*innen (n=215) und Psycholog*innen (n=210) jedoch von über 80 % aller Einrichtungen eingeschätzt.

Während die soziale Einbindung der Kinder mit (drohender) Behinderung in die Gemeinde bzw. den Stadtteil durch entsprechende Kooperationen in Regeleinrichtungen von rund 20 % (n = 24 von 122 Einrichtungen) unterstützt wird, wird dies mit einem mehr als doppelt so hohem relativen Anteil von rund 47 % (n = 29 von 62 integrativen Kindertageseinrichtungen) aktiv umgesetzt. Für die prozentualen Angaben wurden hierbei all jene Regeleinrichtungen und integrativen Kindertageseinrichtungen ausgeschlossen, die angaben, keine Kinder mit (drohender) Behinderung zu betreuen. Insgesamt wird die Kooperation mit anderen (Bildungs-)Einrichtungen im Stadtteil bzw. in der Gemeinde von mehr als 90 % (n=258) aller befragten Einrichtungen als eher wichtig bis sehr wichtig gesehen.

Zusammenfassend kann bestätigend zum aktuellen Forschungsstand auch im Rahmen der Bestandsaufnahme gezeigt werden, dass Fördereinrichtungen im Vergleich zu Regeleinrichtungen infrastrukturell über bessere Therapie- und Förderbedingungen verfügen. Sie sind dabei besser mit anderen Einrichtungen und Institutionen des Sozialraums vernetzt und arbeiten häufiger mit externen Professionen zusammen.

Einordnung der Lehrmaterialien

Im Hinblick auf die geringe Anzahl an vorliegenden Studien, ist es in diesem Handlungsfeld besonders interessant, wie die hinsichtlich einer inklusiven Bildung und Betreuung weit fortgeschrittenen Kitas Kooperationen und Netzwerkarbeit so gestalten, dass sie gelingen kann. Dabei wird insbesondere die Zusammenarbeit mit Institutionen im näheren Sozialraum betrachtet. Bei den Lehrmaterialien dieses Kapitels handelt es sich um aufgearbeitete Interviews mit Leitungen und Fachkräften, die teilweise mit Videosequenzen unterlegt wurden, um das Gesagte zu veranschaulichen. Zusätzlich wurden Ergebnisse aus der Bestandsaufnahme verschriftlicht und aufbereitet, um sie für die Lehre nutzbar zu machen. Alle Dateien sind online abrufbar. Die nachfolgenden Situationsbeschreibungen beschreiben das jeweilige Material näher und sollen dabei helfen, einen kurzen Überblick über die dazugehörigen Dateien zu erhalten.

Handlungsfeld 5 besteht aus folgenden Materialien:

- Interviews mit Kita-Leitungen zu Zusammenarbeit, Kooperation, Vernetzung
- Ergebnisse aus Gruppendiskussionen mit Leitungen und Fachkräften
- Senior*innenheim
- Tiergestützte Pädagogik mit Pferd
- Kooperation mit Schulen
- Kinderschutzbund
- ABC-Club – Polizeibesuch
- Projekt Miniaturspielplatz
- Klangreise – Sozialraumorientierung
- Netzwerktreffen

Weiterführende Literatur

Bertelsmann Stiftung (Hrsg.) (2008). Kommunale Netzwerke für Kinder – Handbuch zur Governance frühkindlicher Bildung. Bertelsmann Stiftung.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) & Nationales Zentrum Frühe Hilfen. (2013). Kompetenzprofil Netzwerkkoordinatorinnen und Netzwerkkoordinatoren Frühe Hilfen. https://www.fruehehilfen.de/fileadmin/user_upload/fruehehilfen.de/pdf/Publikation_NZFH_Kompetenzprofil_Netzwerkkoordinatoren.pdf

Braun, U. (2001). Kita im Netzwerk. KiTa aktuell 1, 17–19.

Budde, W., Früchtel, F. & Hinte, H. (2006). Sozialraumorientierung. Springer VS.

Bundesarbeitsgemeinschaft der Landesjugendämter. (2006). Kooperation und Vernetzung von Kindertageseinrichtungen im Sozialraum. In M. R. Textor & A. Bostelmann (Hrsg.), Das Kita-Handbuch. <https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/kinder-mit-besonderen-beduerfnissen-integration-vernetzung/vernetzung-und-kooperation/1559>

Kobel Neuhaus, D. & Refle, R. (2013). Inklusiv Vernetzung von Kindertageseinrichtung und Sozialraum. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF Expertisen, Bd. 37). https://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/Exp_37_Kobelt_Neuhaus_Refle.pdf

Nolte, J. (2014). Sozialraum- und lebensweltorientierte Vernetzung und Kooperation. KiTa Fachtexte. https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT_Nolte_2014.pdf

Peters, F., Lenz, S., Kannicht, V., Düring, D. & Röttger, T. (2018). Innovation in kleinen Schritten: Zur sozialräumlichen Kooperation von Kindertagesstätten, Hilfen zur Erziehung und Allgemeinem Sozialen Dienst. Hirnkost.

Schubert, H. (Hrsg.) (2008). Netzwerkmanagement. Springer VS.

Handlungsfeld 5 – Zusammenarbeit mit anderen Professionen, Kooperationen und Vernetzung im Sozialraum

Interviewergebnisse zu Zusammenarbeit, Kooperation, Vernetzung

Textmaterial	85 – Ergebnisse aus Expert*inneninterviews – Kooperation/Vernetzung
Keywords	Zusammenarbeit mit anderen Professionen Kommunikation mit Ämtern Vernetzung im Sozialraum

Zusammenfassung

Das Material umfasst Zitate aus Interviews mit (stellvertretenden) Kita-Leitung, die im Themenbereich Zusammenarbeit mit anderen Professionen, Kooperationen und Vernetzung im Sozialraum geäußert wurden. Diese werden nach thematischen Schwerpunkten geordnet dargestellt. Die Interviewten äußerten sich zur Zusammenarbeit mit anderen Professionen, zur Zusammenarbeit mit Ämtern und zur Vernetzung im Sozialraum.

Hintergrund

Im Rahmen der Untersuchungen im Projekt InQTheL wurden Kitas ausgewählt, die sich als besonders weit fortgeschritten in der Umsetzung von Inklusion erwiesen. In diesen Kitas wurden auch Expert*inneninterviews mit Leitungspersonen geführt. Diese wurden anschließend transkribiert und inhaltsanalytisch aufbereitet. Im Material sind Auszüge aus diesen Interviews enthalten, die thematisch geordnet sind.

Beschreibung

Die folgenden Beschreibungen beziehen sich auf die Zitate, die im dazugehörigen Material zu finden sind.

Bei allen Kitas, die inklusiv arbeiten, erfolgt eine enge *Zusammenarbeit mit anderen Professionen*, wie Ergotherapie, Logopädie und Physiotherapie, die insbesondere für die Kinder mit Förderbedarf tätig werden (Zitat 1). Die Arbeit dieser externen Fachkräfte wird als Erweiterung und Bereicherung für die Kita betrachtet (Zitat 2). Die Kinder werden in der Kita von externem Fachpersonal behandelt, wenn sie zuvor ein Rezept erhalten haben (Zitat 3). Zudem wird der Kontakt mit den externen Fachkräften aufgebaut, mit denen die Kinder außerhalb der Kita zu tun haben, bspw., wenn Kinder in einem Wohnheim leben. Hierbei wird das Ziel verfolgt, Informationen auszutauschen, um möglichst nah an den Kindern zu sein (Zitat 4). Bei der Zusammenarbeit mit anderen Professionen ist es zudem das Ziel der Kitas, die Familien zu entlasten und Eltern dabei zu unterstützen, Hilfen in Anspruch nehmen zu können. Insbesondere bei Unterstützungen wie Familienhilfe haben die Eltern große Berührungängste (Zitat 5). Zudem wird den Eltern angeboten, Gespräche, insbesondere Erstgespräche mit den externen Diensten, in der Einrichtung durchzuführen, damit sichergestellt wird, dass diese Hilfen auch wahrgenommen werden und das entsprechende Kind zeitnah eine Förderung erhalten kann (Zitat 6). Idealerweise erfolgen dazu Förderangebote direkt in der Kita, auch wenn das Organisationsaufwand bedeutet. Hier ist es hilfreich, wenn die Kinder, die Förderung erhalten, von demselben Dienst gefördert werden, damit nicht zu viel unterschiedliches Fachpersonal in die Einrichtung kommt (Zitat 7). Dazu arbeiten die Kitas mit festem externen Förderpersonal zusammen, das in die Einrichtung kommt. Dadurch wird das Zusammenwirken der internen und externen Fachkräfte

unterstützt und dies stellt, wie bereits erwähnt, eine Entlastung für die Eltern dar, da ihnen Wege zum Förderpersonal erspart bleiben (Zitat 8). Die Förderung direkt vor Ort bringt zudem Vorteile bezüglich der Förderung selbst mit sich, da es weniger Stress für das Kind bedeutet und es so eher aufnahmefähig ist (Zitat 9). Externe Professionen im Haus zu haben, wirkt sich auch auf die Einrichtung und das Team positiv aus. So können diese bspw. Hinweise ans Team weitergeben. Die Kinder können so auch im Kitaalltag besser gefördert werden. Weiterhin erfolgt die Förderung nicht nur separiert, sondern teilweise in Kleingruppen oder direkt im normalen Kitaalltag, sodass auch andere Kinder davon profitieren können (Zitat 10).

Neben diesen Vorteilen bringt die Zusammenarbeit eine Erweiterung der Perspektive und Wissensbestände mit sich. So nehmen die externen Professionen auch eine beratende Funktion ein und können zu spezifischen Krankheitsbildern aufklären (Zitat 11). Insbesondere bei medizinischen Fragestellungen sind die Hinweise anderer Professionen oft auch notwendig, um den Fachkräften die nötige Sicherheit bei der Betreuung zu geben (Zitat 12). Zudem können externe Professionen bei der Gestaltung von Räumen helfen (Zitat 13) oder den Fachkräften in der Kita in Form von Weiterbildungen Wissen zu spezifischen Beeinträchtigungen vermitteln (Zitat 14).

In der inklusiven Arbeit ist außerdem die *Kommunikation mit Ämtern* und Behörden erforderlich. So unterstützt die Mehrzahl der untersuchten Kitas bspw. die Eltern bei Antragsstellungen, durch die Hilfen erhalten werden können. Allerdings zeigen sich dabei auch Schwierigkeiten. Insbesondere wenn Eltern einen Antrag auf Sozialhilfe bzw. Eingliederungshilfe stellen müssen, um Hilfen zu erhalten, haben sie oft große Berührungängste. Auch die Notwendigkeit umfangreicher Berichterstattung wird als hinderlich empfunden (Zitat 15). Zudem benötigt das Kind eine Diagnose, was dann schwierig wird, wenn Kinder zwar Förderung benötigen, aber keine eindeutige Diagnose erhalten. Zudem wird die Notwendigkeit einer defizitorientierten Berichterstattung kritisiert, was die Leitung als stigmatisierend für Kinder und Eltern beschreibt, während der Anspruch aber ist, die pädagogische Arbeit ressourcenorientiert zu gestalten. Für die Inklusionsentwicklung wird das als sehr hinderlich empfunden (Zitate 16 und 17). Eine Kita-Leitung berichtet von der Begleitung durch den Landkreis bei der Umstellung auf die ICF-CY (WHO, 2017) und erzählt von den Vorteilen, die die Arbeit damit für die Kommunikation mit anderen Diensten und Ämtern hat (Zitate 18 und 19). Als Vision träumt eine Kita-Leitung von einem Einrichtungsbudget, das im eigenen Ermessen genutzt werden kann, um so alle Kinder mit einem multiprofessionellen Team angemessen fördern zu können (Zitat 20).

Für die Umsetzung von Inklusion ist nach Aussage der Kita-Leitungen nicht nur die Zusammenarbeit mit anderen Professionen, Diensten und Behörden notwendig, sondern auch die *Vernetzung im Sozialraum*. Dazu müssen Netzwerke aufgebaut und gepflegt werden (Zitat 21). Durch diese Netzwerke erhalten die Kitas weitere Unterstützung (Zitat 22). Eine Kita-Leitung betont, dass der Sozialraumbezug durch die Lage im sozialen Brennpunkt besonders von Bedeutung ist (Zitat 23). Durch die Netzwerke können den Eltern Hilfsangebote unterbreitet werden. Doch eine Kita-Leitung formuliert auch, dass die Steuerung und Organisation noch nicht reibungslos funktioniert. Da aber der Anspruch besteht, ein funktionierendes Netzwerk aufzubauen, möchte sich die Kita zum Familienzentrum weiterentwickeln, wodurch dann viele Dienste unter einem Dach vereinigt werden könnten (Zitat 24). Die Leitungen der Kitas empfinden es zur Umsetzung von Inklusion als wichtig, dass Inhalte, die sich auf den Aufbau und die Pflege von Netzwerken beziehen, sowie Informationen zu rechtlichen Ansprüchen schon in der Ausbildung zukünftiger Fachkräfte enthalten sind.

Die Netzwerke, über die die untersuchten Kitas verfügen, wurden teilweise über Jahre hinweg, orientiert an den Bedarfen der Kinder, aufgebaut. Wenn ein Kind mit einem besonderen Bedarf in die Kita kommt, bei dem die Fachkräfte an ihre Grenzen kommen, suchen sie sich Hilfe von außen. So wird die Vernetzung der Kita stetig ausgebaut. Zusätzlich sammeln die Fachkräfte hierdurch Erfahrungen und erweitern ihren Wissensbestand zu Rechtsansprüchen und Unterstützungsmöglichkeiten, was letztlich den Kindern zugutekommt (Zitat 26). Wichtig ist es auch, diese Netzwerke entsprechend zu pflegen und kontinuierliche Kontakte aufzubauen. Dazu werden die Netzwerkpartner bspw. zu

Festen der Kita (Zitat 27) oder auch zu Dienstberatungen eingeladen. Hier besteht die Möglichkeit, dass sich die verschiedenen Fachkräfte kennenlernen und einen Einblick in die jeweiligen Arbeitsweisen erhalten (Zitat 28).

Die Netzwerke der Kitas bestehen dabei aus unterschiedlichen Netzwerkpartner*innen. Eine Kita arbeitet erfolgreich mit einem interdisziplinären Zentrum für frühe Hilfen zusammen, das einen ganzheitlichen Blick auf die Familie hat und auch andere Dienste, je nach Bedarf (Psycholog*innen, Haushaltshilfen) vermitteln kann (Zitat 29). Andere Kitas greifen regelmäßig auf ehrenamtliche Sprachmittler*innen oder den Übersetzungsservice der Freiwilligenagentur zurück, welche bei Gesprächen, wie Aufnahme- oder Entwicklungsgesprächen mit Familien mit geringen Deutschkenntnissen, unterstützen (Zitate 30 und 31). In einer Kita unterstützt das Catering mit Lehrvorführungen zu Nahrungsmittelallergien und Rezepten (Zitat 32). Zudem berichten die Kitas über Kooperationen mit Vereinen, wie Sport- oder Heimatvereinen, und der Kirche, mit der auch gemeinsame Feste stattfinden (Zitate 33 und 34). Auch eine Kooperation mit einem Senior*innenheim wird als gewinnbringend beschrieben. Gemeinsam mit den Senior*innen finden regelmäßig Aktivitäten statt (→ siehe hierzu Handlungsfeld 5 – *Senior*innenheim*, S. 328; Zitat 35). Eine Einrichtung wird regelmäßig von einem „Lese-Opä“ besucht, der den Kindern Geschichten vorliest (Zitat 37). Eine andere Kita arbeitet im Rahmen der Verkehrserziehung mit der Verkehrswacht zusammen (→ siehe hierzu Handlungsfeld 5 – *ABC-Club*, S. 343; Zitat 36). All diese Kooperationen werden als Bereicherung der pädagogischen Arbeit erlebt. Weiterhin erfolgen Zusammenarbeiten auch mit Schulen oder anderen Kitas. So beschreiben zwei Kita-Leitungen, wie der Übergang der Kinder in die Schule durch eine engere Zusammenarbeit unterstützt wird, da die Lehrenden die Kinder bereits im Vorfeld kennenlernen und die Kinder schon einmal die Schule besuchen können (Zitate 38 und 39). Eine weitere Kita gestaltet die Kooperation mit einer anderen Kita in der Weise, dass sie Gastkinder in den Ferienzeiten aufnimmt (Zitat 40). Zudem finden im Rahmen des Bundesprogramms „Sprach-Kita“ Zusammenarbeiten mit anderen Kitas statt (Zitat 41).

Mögliche Einbindung des Materials in eine Lehrveranstaltung

Zur Nutzung des Materials in einer Lehrveranstaltung können einerseits einzelne Zitate herausgegriffen werden, um sie tiefgreifender zu diskutieren. Hier liegt das Potenzial darin, dass einzelne Aspekte genauer beleuchtet werden können. Andererseits kann zunächst auch eine freie Auseinandersetzung mit dem Thema entlang von Reflexionsfragen angeregt werden. Zur Ergebnissicherung empfiehlt sich, die Diskussion schriftlich (bspw. mittels Moderationskarten oder Flipchart) zu dokumentieren. Anschließend können die Ergebnisse dann mit Zitaten aus dem dazugehörigen Material veranschaulicht werden. Zur gemeinsamen Reflexion im Plenum oder in Kleingruppen können die folgenden Fragen genutzt werden.

- Welche Rolle spielt die Einbindung von Fördermaßnahmen in den Kita-Alltag?
- Welche Professionen und externen Fachkräfte können bezüglich einer inklusiven Bildung und Betreuung relevant sein und wie können diese Netzwerke aufgebaut werden?
- Welche Herausforderungen und Schwierigkeiten kann es hinsichtlich der Zusammenarbeit mit externen Professionen geben und wie kann ihnen begegnet werden?
- Wie können Kooperationen bestmöglich gestaltet werden? Wie können Kooperationen konzeptionell verankert werden?

- Welche Rolle spielen Kooperationen insbesondere für eine inklusive Bildung und Betreuung?
- Mit welchen Einrichtungen können Kooperationen erfolgen? Welchen beidseitigen Nutzen können diese haben? Wie könnte die Kooperation aufgebaut und gestaltet werden?
- Welche Schwierigkeiten und Herausforderungen können in der Kommunikation mit Ämtern auftreten? Wie kann diesen Schwierigkeiten begegnet werden?
- Welchen Zweck hat die Vernetzung im Sozialraum insbesondere für eine inklusive Bildung und Betreuung? Wie kann die Vernetzung im Sozialraum bestmöglich gestaltet, wie konzeptionell verankert werden?
- Welche Rolle spielt die Einbindung des Sozialraums bei der Planung und Durchführung pädagogischer Angebote? Welche Angebote können im Sozialraum umgesetzt werden? Wie können solche Angebote gezielt zur Förderung von Inklusion eingesetzt werden?
- Was sind hinsichtlich einer inklusiven Bildung und Betreuung förderliche Momente bei der Sozialraumvernetzung, was kann hinderlich sein?

Wie aus den Interviews hervorgeht, haben externe Professionen einen großen Stellenwert bei der Umsetzung inklusiver Bildung und Betreuung in der Kita. Viele Kinder in den inklusiv arbeitenden Kitas erhalten zusätzliche Förderung. Eine Einbindung dieser Fördermaßnahmen in den Kita-Alltag hat für die Kitas, das Förderpersonal sowie für die Kinder und Eltern vielfältige Vorteile. Zum einen kann die Förderung mit dem pädagogischen Fachpersonal in der Kita abgestimmt werden. Sie erhalten vielfältige Hinweise, wie die Kinder über die Förderung hinaus gut unterstützt werden können und welche Hindernisse es gibt. Externe Fachkräfte können zudem kompetent zu spezifischen Krankheitsbildern oder medizinischen Fragestellungen beraten und somit dazu beitragen, Unsicherheiten seitens der pädagogischen Fachkräfte abzubauen. Für die Kinder ist die zusätzliche Förderung in der Kita stressfreier, weil sie nicht aus ihrem Alltag herausgenommen werden, um zusätzlich an den Ort der Förderung zu fahren. Das entlastet auch die Eltern. Zudem besteht die Möglichkeit, dass die Kinder in ihrer bestehenden Gruppe gefördert werden, was unter inklusiven Gesichtspunkten positiv zu bewerten ist. Zusätzlich können hier auch andere Kinder von der Förderung profitieren. Ein wichtiger Punkt ist weiterhin die Anbahnung der Förderung. Sind Eltern aus verschiedenen Gründen nicht in der Lage, die Förderung für ihr Kind zu organisieren, tragen Kooperationen der Kita dazu bei, die Eltern hier gezielt zu unterstützen. Wenn die Eltern bereits ein gutes Vertrauensverhältnis zur Kita aufgebaut haben, fällt es ihnen evtl. leichter, Kontakt zu einer externen Fachkraft herzustellen, wenn die Fachkräfte der Kita bei Gesprächen anwesend sind. Zudem ermöglicht die Zusammenarbeit sowohl für das Förderpersonal als auch für die pädagogischen Fachkräfte einen ganzheitlicheren Blick auf das Kind. In der Weiterentwicklung der Kita zum Familienzentrum wird ein guter Ansatz gesehen, damit die Arbeit der Kita und anderer Dienste noch besser ineinandergreifen.

Ebenso wie die Zusammenarbeit mit externen Professionen spielt auch die Vernetzung im Sozialraum eine tragende Rolle bei der Umsetzung von Inklusion. Hier arbeiten die Kitas mit verschiedenen Partner*innen zusammen, die das pädagogische Spektrum der Kitas erweitern. Zugleich bekommen die Kinder andere Einblicke sowie neue Perspektiven und lernen ihren unmittelbaren Sozialraum besser kennen. Neben der Vernetzung mit verschiedenen Vereinen und Einrichtungen sind vor allem auch die Kooperationen mit Schulen von Bedeutung. Hierdurch wird der Übergang der Kinder zwischen Kita und Schule vorbereitet und unterstützt. Zudem können die zukünftigen Lehrkräfte ein umfassendes Bild über die Kinder gewinnen und Informationen mit den Fachkräften der Kitas austauschen.

Weiterführende Literatur

Budde, W., Früchtel, F. & Hinte, H. (2006). Sozialraumorientierung. Springer VS.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ). Bundesprogramm Sprach-Kitas. <https://sprach-kitas.fruehe-chancen.de/>

Kobel Neuhaus, D. & Refle, R. (2013). Inklusive Vernetzung von Kindertageseinrichtung und Sozialraum. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF-Expertisen; Bd. 37). https://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/Exp_37_Kobelt_Neuhaus_Refle.pdf

Nolte, J. (2014). Sozialraum- und lebensweltorientierte Vernetzung und Kooperation (KiTa Fachtexte). https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT_Nolte_2014.pdf

Rietmann, S. & Hensen, G. (2008). Tagesbetreuung im Wandel: Das Familienzentrum als Zukunftsmodell. Springer VS.

Rietmann, S. & Hensen, G. (2009). Werkstattbuch Familienzentrum: Methoden für die erfolgreiche Praxis. Springer VS.

Vetter, A. (2012). Familienzentren nach dem Early Excellence Konzept. Diplomica.

Handlungsfeld 5 – Zusammenarbeit mit anderen Professionen, Kooperationen und Vernetzung im Sozialraum

Ergebnisse aus Gruppendiskussionen mit Leitungen und Fachkräften

Visuelles Material	86 – Focusgroup Illustration Map – Kooperation/Vernetzung
Keywords	Kooperationen Kommunikation mit Ämtern Zusammenarbeit mit anderen Professionen Zusammenarbeit mit Trägern Methode Focusgroup Illustration Map

Zusammenfassung

Dieses Material enthält eine Abbildung einer Focusgroup Illustration Map (Pelz et al., 2004), die im Rahmen der Erhebungen im Projekt InQTheL bei der Durchführung von Fokusgruppen entstanden ist. Es wurden jeweils Diskussionen mit Leitungspersonen und mit Fachkräften aus Kitas in Sachsen-Anhalt mit dem Fokus auf Gelingensbedingungen für eine inklusive Bildung durchgeführt. Das Thema Kooperation und Vernetzung sowie die Zusammenarbeit mit Ämtern und dem Träger wurde durch die Teilnehmenden als eine zentrale Gelingensbedingung für eine inklusive Bildung herausgestellt. Das hier präsentierte Material enthält die gebündelten Ergebnisse zum Thema.

Hintergrund

Im II. Quartal 2019 wurden im Rahmen des Projekts InQTheL sechs Fokusgruppen durchgeführt, davon drei mit Fachkräften und drei mit Leitungspersonen aus etwa 30 Kindertagesstätten. Ausgewählt wurden Einrichtungen, die sich im Rahmen der Bestandsaufnahme aller Kitas in Sachsen-Anhalt als besonders weit fortgeschritten bei der Umsetzung von Inklusion erwiesen. Dabei war das Ziel der Fokusgruppen, Gelingensbedingungen für eine gute inklusive Praxis zu ermitteln. Die Ergebnissicherung erfolgte mit der Methode Focusgroup Illustration Map (Pelz et al., 2004).

Beschreibung

Durch die Teilnehmenden wurden die folgenden Themenschwerpunkte bezüglich der Thematik Kooperation und Vernetzung diskutiert. Diese können in der dazugehörigen Focusgroup Illustration Map (Pelz et al., 2004) nachvollzogen werden, in der auch konkrete Beispiele zu einzelnen Punkten dargestellt sind.

Kommunikation mit Ämtern

Ein großer Themenschwerpunkt der Diskussionen war die Zusammenarbeit mit Ämtern und Behörden, welche durch die Diskussionsteilnehmenden als schwierig empfunden wird. Hierbei scheint offenbar die Kommunikation zwischen den Kitas und den Ämtern nicht zufriedenstellend zu sein, da das Unverständnis und der fehlende Einblick von Bearbeitenden bemängelt und gleichzeitig auch eine Intransparenz von Entscheidungen wahrgenommen wird. Amtswege und Antragsstellungen werden von den Eltern oftmals als problematisch empfunden, weshalb die Kitas diese dabei unterstützen. Des Weiteren wird die Zuweisungspraxis von Kita-Plätzen an Kinder mit Behinderung als ungünstig empfunden, welche oftmals nicht bezogen auf die Wohnortnähe, sondern hinsichtlich integrativer Kitas erfolgt, wodurch diese wiederum überstrapaziert werden. Auch die Zuteilung von

Hilfen wird nicht als inklusiv empfunden, da insbesondere die Zuteilung von Förderbedarfsstunden nicht der Realität entspricht. Ein Förderbedarf besteht bei vielen Kindern zu jeder Zeit und ist nicht in Stunden planbar. Zugleich wird bemängelt, dass die Zuteilung von Hilfen an eine Diagnose gebunden wird, wodurch Kinder stigmatisiert werden könnten. Auch gesetzliche Regelungen werden als hinderlich empfunden, insbesondere solche, die die Zusammenarbeit mit anderen Professionen betreffen. Einerseits ist nach Aussage der Teilnehmenden die Festanstellung anderer Professionen gesetzlich nicht vorgesehen. Andererseits dürfen einige Professionen nicht in den Kitas praktizieren, was die alltagsintegrierte Förderung erschwert.

Zusammenarbeit mit anderen Professionen und Fachkräften

In Hinblick auf die Zusammenarbeit mit anderen Professionen wird die alltagsintegrierte Förderung als Gelingensbedingung beschrieben. Einige der Kitas versuchen, trotz der Regelung, dass manche Professionen nicht in der Kita praktizieren dürfen, dies dennoch möglich zu machen, da hierdurch eine Entlastung der Eltern sowie eine bessere Kooperation der Fachkräfte möglich ist. Insbesondere die Zusammenarbeit mit festen externen Fachkräften ist heikel, da bspw. Rezepte und Behandlungen bei logopädischen oder physiotherapeutischen Fachkräften privat durch die Eltern zu organisieren sind und einige Kitas bereits Vorwürfe wegen unlauteren Wettbewerbs erhalten haben. Dabei wird eine kontinuierliche Zusammenarbeit als sehr bereichernd und gewinnbringend erfahren. Zusätzlich ist die Festanstellung dieser anderen Professionen einerseits schlecht planbar, da nicht klar ist, welche Bedarfe Kinder zukünftig mitbringen und andererseits auch schwierig, da nicht alle Professionen pädagogisch mit Kindern arbeiten dürfen. Von allen Kitas wird aber einheitlich betont, dass eine gute Netzwerkarbeit und der Aufbau kontinuierlicher Kooperationspartner*innenschaften zentrale Gelingensbedingungen für die Umsetzung einer inklusiven Frühpädagogik sind. Dieses Netzwerk sollte möglichst interdisziplinär sein, um auf verschiedene Wissensbestände zurückgreifen und sich ggf. Unterstützung holen zu können.

Zusammenarbeit mit dem Träger

Auch die Zusammenarbeit mit dem Träger wird als wichtiger Erfolgsfaktor beschrieben. Viele der beteiligten Kitas pflegen eine sehr gute Zusammenarbeit mit dem Träger. Es wird herausgestellt, dass Träger Materialien für alle Kitas entwickeln, mit Ausbildungsbetrieben zusammenarbeiten, Inklusion gegenüber Behörden und politischen Gremien vertreten sowie kitaübergreifende Fortbildungen und Arbeitskreise organisieren. Insbesondere letztere werden als sehr gewinnbringend empfunden, da hierdurch ein Erfahrungsaustausch zwischen den Kitas ermöglicht wird. Weiterhin werden die Kitas durch Coaches betreut oder es existieren Kita-Pat*innenschaften innerhalb des Trägers.

Mögliche Einbindung des Materials in eine Lehrveranstaltung

Es bietet sich an, je nach Vorwissen und Erfahrung der Studierenden entweder allgemein über eine Kooperation und Vernetzung zu sprechen oder konkrete Themenfelder herauszugreifen. Die dargestellte Map soll den Lehrenden zur Orientierung dienen, um Aspekte zu identifizieren, die hinsichtlich des Themas diskutiert werden können. Um eine eigene Auseinandersetzung der Studierenden mit dem Thema zu fördern, kann es sinnvoll sein, die im Material enthaltene Map nicht selbst als Lehrmaterial zum Einsatz zu bringen. Allerdings kann die Methode der Focusgroup Illustration Map (Pelz et al., 2004) sinnvoll sein, um die Diskussionsergebnisse einer Studierendengruppe systematisch festzuhalten. Dies kann durch die Lehrenden selbst oder aber auch im Rahmen der Methodenausbildung durch Studierende in Kleingruppen erfolgen. Das Erlernen einer solchen Methode zur systematischen Aufbereitung kann in der späteren Berufspraxis auch im Rahmen von Teamprozessen nützlich sein. So können sich die Studierenden mit Rückgriff auf eigene Erfahrungen ihr Wissen systematisch aufbereiten, um es für die Praxis nutzbar zu machen. Nach Bedarf kann im Anschluss die im Material

enthaltene Map hinzugezogen werden, um sie mit der selbst erarbeiteten Map zu vergleichen. Hierzu lassen sich die folgenden Reflexionsfragen nutzen.

- Welche Professionen und externen Fachkräfte können bezüglich einer inklusiven Bildung und Betreuung relevant sein und wie können entsprechende Netzwerke aufgebaut werden?
- Welche Herausforderungen und Schwierigkeiten kann es hinsichtlich der Zusammenarbeit mit externen Professionen geben und wie kann ihnen begegnet werden?
- Welche Rolle spielen Kooperationen insbesondere für den inklusiven Bereich? Wie können Kooperationen bestmöglich gestaltet werden? Wie können Kooperationen konzeptionell verankert werden?
- Mit welchen Einrichtungen können Kooperationen erfolgen? Welchen beidseitigen Nutzen können diese haben? Wie könnte die Kooperation aufgebaut und gestaltet werden?
- Wie kann eine gelingende Zusammenarbeit mit dem Träger erfolgen?
- Welche Schwierigkeiten und Herausforderungen können in der Kommunikation mit Ämtern auftreten? Wie kann diesen Schwierigkeiten begegnet werden?

Die Kooperation und die Zusammenarbeit mit externen Professionen haben einen großen Stellenwert bei der Umsetzung inklusiver Bildung und Betreuung in der Kita. Insbesondere die Einbindung dieser Fördermaßnahmen in den Kita-Alltag hat für die Kitas, das Förderpersonal sowie für die Kinder und Eltern vielfältige Vorteile. Die Förderung kann so mit dem pädagogischen Fachpersonal in der Kita abgestimmt werden und die Kita kann Hinweise durch das Förderpersonal erhalten, um die Qualität der Betreuung zu verbessern. Externe Fachkräfte können zudem kompetent zu spezifischen Krankheitsbildern oder medizinischen Fragestellungen beraten und somit dazu beitragen, Unsicherheiten seitens der pädagogischen Fachkräfte abzubauen. Zudem ist eine alltagsintegrierte Förderung auch für die Kinder gewinnbringend, da sie nicht aus ihrer Gruppe herausgenommen werden müssen und sich trotz zusätzlicher Förderung nicht in einer Sonderrolle erleben.

Auch die Zusammenarbeit mit dem Träger stellt einen Erfolgsfaktor dar, insbesondere dann, wenn dieser Engagement und Einsatz zeigt. Hierdurch können u. a. eine Zusammenarbeit und ein Austausch verschiedener Kitas erfolgen, die sich dann gegenseitig unterstützen können. Auch die Einrichtung von Arbeitskreisen zu spezifischen Fragestellungen, die alle Kitas betreffen, kann förderlich sein.

Die Kommunikation mit Behörden und Ämtern scheint ein großes Hindernis bei der Umsetzung einer inklusiven Frühpädagogik zu sein, weshalb es zu überlegen gilt, wie diesen Schwierigkeiten begegnet werden kann. Zwar lassen sich gesetzliche Regelungen nicht einfach verändern, dennoch kann bspw. der Träger das Thema Inklusion vor entsprechenden Gremien oder auch den Behörden stärker vertreten und als Bindeglied dienen. So kann versucht werden, kommunikativen Schwierigkeiten konstruktiv zu begegnen und gleichzeitig können die Kitas hier entlastet werden.

Weiterführende Literatur

Pelz, C., Schmitt, A. & Meis, M. (2004). Knowledge Mapping als Methode zur Auswertung und Ergebnispräsentation von Fokusgruppen in der Markt- und Evaluationsforschung. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 5(2), Art. 35. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0402351>

Handlungsfeld 5 – Zusammenarbeit mit anderen Professionen, Kooperationen und Vernetzung im Sozialraum

Senior*innenheim

(Audio-)Visuelles Material	87 – Video: Senior*innenheim (1) Tonspur 1: Originalton (2) Tonspur 2: Reflexion der Fachkraft
Keywords	Vernetzung im Sozialraum Kooperationen Gestaltung pädagogischer Angebote

Zusammenfassung

Das Video zeigt ein geplantes Angebot im Aufenthaltsraum eines Senior*innenheims, in dem sich eine Gruppe von neun Kindergartenkindern und neun Bewohner*innen des Heims treffen und miteinander beschäftigen. Das Angebot wird durch eine ergotherapeutische Fachkraft und zwei pädagogische Fachkräfte begleitet. Es wird gemeinsam gesungen, pädagogisch und kreativ gearbeitet (Kartoffeldruck).

Hintergrund

Das Angebotsformat, in dem sich Senior*innen und Kinder begegnen, wird seit zehn Jahren in dieser Weise durchgeführt. Es besteht eine enge Zusammenarbeit zwischen der Kita und dem Senior*innenheim. Ziel ist die Begegnung der verschiedenen Generationen und das gemeinsame Tun und Erleben. In einem der vorangegangenen Treffen wurden bereits Kartoffeln gepflanzt. In der hier gezeigten Begegnung wird die Ernte ausgegraben und im Anschluss wird gemeinsam per Kartoffeldruck künstlerisch gestaltet. Die Teilnehmenden sind einander, bis auf zwei Kinder und ein*e Senior*in, die neu hinzugekommen sind, durch vorangegangene Treffen bekannt.

Situationsbeschreibung

Die Teilnehmenden werden durch eine Fachkraft begrüßt, singen gemeinsam ein Begrüßungslied und stellen sich der Reihe nach vor. Im Anschluss wird ein Gegenstand herumgereicht, der in ein Tuch eingewickelt ist, und es soll erraten werden, was damit dargestellt werden soll. Eine Fachkraft löst dies auf und sagt, dass das Tuch die Erde darstellt. Das Tuch wird an einem Ende gehalten und reihum weiter gereicht, wodurch der Gegenstand nach und nach freigelegt wird: eine Kartoffel. Eine Fachkraft erklärt, dass diese aus einer zuvor von der Gruppe eingepflanzten Kartoffel gewachsen ist. In der Mitte der Runde werden zwei Behälter mit Erde und Kartoffelpflanzen auf Unterlagen ausgekippt. Die Kinder durchsuchen die Erde nach Kartoffeln und betasten sie. Die Senior*innen beobachten und kommentieren das Geschehen. Wieder im Stuhlkreis, wird über das Pflanzen, Wachsen und Ernten der Kartoffel gesprochen und ein Lied gesungen. Anschließend werden gemeinsam am Tisch mit Kartoffeldruck Bilder gestaltet. Es ergeben sich Interaktionen und kurze Gespräche. Die Fachkräfte lassen die Teilnehmenden weitgehend selbständig arbeiten und greifen nur bei Nachfrage ein. Die angefertigten Bilder werden danach in die Mitte des Stuhlkreises gelegt. Nach einem Lied wird die Runde durch eine Fachkraft verabschiedet und aufgelöst. Jedes Kind verabschiedet sich einzeln mit Handschlag bei allen Senior*innen.

Mögliche Einbindung des Materials in eine Lehrveranstaltung

Anhand der Videosequenz kann sowohl über die Gestaltung des Angebots gesprochen werden als auch über die Einbindung solcher Angebote, die sozialräumliche Aspekte beinhalten, in den Kita-Alltag. Darüber hinaus kann auch die Vernetzung im Sozialraum hinsichtlich einer inklusiven Bildung und Betreuung reflektiert werden. Hierzu können die folgenden Reflexionsfragen genutzt werden.

Gestaltung des Angebots:

- Welches pädagogische Anliegen kann mit einem solchen Angebot verfolgt werden?
- Welche Lernprozesse werden durch Angebote, die im Sozialraum stattfinden, angesprochen?
- Welche Potenziale und Herausforderungen sind mit der Gestaltung solcher Angebote verbunden?

Dass das Angebot nicht nur ein bloßes Aufeinandertreffen verschiedener Generationen, sondern deren persönliche Begegnung und gemeinsames Erleben ermöglicht, fördern die Fachkräfte auf verschiedene Weise. Durch die Sitzanordnung (Kind – Erwachsene*r – Kind usw.) werden die Generationsgruppen durchmischt. Beim Herumreichen von Gegenständen (Tuch, Kartoffel usw.) oder dem Händereichen werden Kontakt, Nähe und Verbindung hergestellt. Im Forschungsteil des Angebots bietet das wortwörtlich erdende Thema den Kindern die Gelegenheit, neue Erkenntnisse zu begreifen. Die Senior*innen können sich in diesem Teil beobachtend zurückhalten oder eigene Erfahrungen einbringen. Beides geschieht im vorliegenden Videobeispiel. Die kreative Beschäftigung mit den Händen ermöglicht, dass die Kinder auch weiterhin mit der Kartoffel arbeiten, sie ertasten können und sich bei der Herstellung eines Werkes als schöpferisch und selbstwirksam erfahren. Zudem schafft die gemeinsame Tätigkeit eine Verbindung zueinander, wenn sowohl Kinder als auch Senior*innen gemeinsam an derselben Aufgabe arbeiten. Durch den Fokus auf das Tun, die Materialien und die Haptik wird die Situation aufgelockert. Kurze Einzelgespräche können entstehen.

Vernetzung im Sozialraum:

- Welche Rolle spielt die Einbindung des Sozialraums bei der Planung und Durchführung pädagogischer Angebote?
- Welche Rolle spielt das gemeinsame Erleben?
- Welche weiteren Angebote können im Sozialraum umgesetzt werden?

Angebote im Sozialraum eröffnen den Kindern die Möglichkeit, sich selbst als Individuum und in neuen Gruppenkonstellationen über die Grenzen ihrer Einrichtung hinaus zu erleben. Dies fördert die Wahrnehmung verschiedener gesellschaftlicher Gruppen, sozialer Prozesse und individueller Verschiedenheit. Das gemeinsame Erleben erzeugt ein Gefühl von Zusammengehörigkeit und Verbundenheit. Im vorliegenden Videobeispiel findet das z. B. durch gemeinsames Singen, Erforschen und kreatives Arbeiten statt. Besonders das gemeinsame Kreativsein am selben Projekt ermöglicht es zu erkennen, dass die Teilnehmenden trotz ihrer Unterschiede (hier v. a. Alter) auch Gemeinsamkeiten haben, zusammenwirken und voneinander lernen können.

Inklusion:

- Was sind hinsichtlich einer inklusiven Bildung und Betreuung förderliche und hinderliche Momente in dieser Situation?
- Wie können solche Angebote gezielt zur Förderung von Inklusion eingesetzt werden?
- Wie kann eine stärkere Sozialraumorientierung zur Unterstützung von Inklusion beitragen?

Das vorliegende Videobeispiel zeigt Möglichkeiten zum Zusammentreffen und -arbeiten verschiedener Generationen. Das Angebot ist barrierefrei zugänglich. So ist sichtbar, dass ältere Teilnehmende im Rollstuhl dabei sind, was im Stuhlkreis und während des Kreativangebots am Tisch problemlos

möglich ist. Fraglich ist, inwieweit einem Kind mit Bewegungseinschränkungen die Teilnahme am Forschungsteil in der Mitte des Stuhlkreises möglich wäre. Besonders im Kreativteil ist sichtbar, dass die Fachkräfte sich so weit wie möglich zurückhalten, d. h. so wenig wie möglich ungefragt intervenieren bzw. Anleitungen vorgeben. Sie unterstützen, wo sie gefragt bzw. gebeten werden und regen eigene Entscheidungen der Teilnehmenden durch Nachfragen an. So können die Teilnehmenden sich als selbstbestimmt und selbstwirksam erleben. Hierdurch wird u. a. auch gefördert, dass sich die Teilnehmenden miteinander austauschen und ins Gespräch kommen. Die Teilnehmenden können Teilhabe außerhalb der Grenzen ihrer Einrichtung und in neuen Gruppenkonstellationen erleben und so auch neue Beziehungen aufbauen. Insbesondere für Kinder bzw. Senior*innen, deren Teilhabe möglicherweise erschwert ist, kann ein solches Angebot dazu beitragen, die Einbindung in das nähere Umfeld zu erleben und sich als Teil einer Gemeinschaft, auch über institutionelle Grenzen hinweg, zu erfahren.

Szenenübersicht

Innerhalb des Videos wurden thematisch einige Kapitelmarken gesetzt, die entsprechend einzeln angewählt werden können:

1.	Begrüßungslied und Vorstellungsrunde	00:00
2.	Gegenstand herumreichen und entwickeln	02:00
3.	Forschungsteil: Kartoffel aus der Erde holen	09:30
4.	Regenlied	15:00
5.	Kreativteil: Kartoffeldruck	15:52
6.	Zusammenkommen und Werke ansehen	26:20
7.	Abschlusslied und Verabschiedung	28:00

Handlungsfeld 5 – Zusammenarbeit mit anderen Professionen, Kooperationen und Vernetzung im Sozialraum

Tiergestützte Pädagogik mit Pferd

(Audio-)Visuelles Material	88 – Video: Tiergestützte Pädagogik mit Pferd (1) Tonspur 1: Originalton (2) Tonspur 2: Reflexion der Fachkraft und des*der Reittherapeut*in
Keywords	Tiergestützte Pädagogik Zusammenarbeit mit anderen Professionen Förderung und Begleitung von Kindern Kooperationen

Zusammenfassung

Die Sequenz zeigt den Besuch einer pädagogischen Reitstunde auf einem Reiterhof in der Umgebung. Dieser Reiterhof gehört einer Reittherapeutin, die das Angebot gemeinsam mit einer Praktikantin durchführt. Anwesend sind außerdem fünf Kinder und zwei (heil-)pädagogische Fachkräfte der Kita.

Hintergrund

Die Kita besucht schon lange den Reiterhof und nutzt das pädagogische Angebot. Zunächst wurde dieses Angebot nur für Kinder mit Kostenanerkennung genutzt. Die Kita entschied sich jedoch dafür, das Angebot für alle Kinder zu öffnen, um die förderlichen Aspekte der Reittherapie allen Kindern zugänglich zu machen. Der Reiterhof wird vom Beginn des Kita-Jahres Anfang August bis Ende Oktober sowie von März bis zum Ende des Kita-Jahres in regelmäßigen Abständen, meist einmal wöchentlich, besucht.

Die hier gezeigte Sequenz hat folgenden Hintergrund: Es nehmen fünf Kinder, davon zwei Kinder mit Kostenanerkennung, an dem Angebot teil. Begleitet werden sie von zwei (heil-)pädagogischen Fachkräften der Kita. Durchgeführt wird das Angebot von einer Reittherapeutin und einer Praktikantin. Eines der fünf Kinder ist die Tochter der Reittherapeutin. Die anderen Kinder wurden aus drei unterschiedlichen Gruppen der Kita zusammengesetzt. Sie wurden nicht zufällig ausgewählt, sondern haben Herausforderungen in bestimmten Bereichen, bei denen das pädagogische Reitangebot unterstützen soll – bspw. bezogen auf das Selbstvertrauen, die Schwierigkeiten in der Kontaktaufnahme, das Erkennen eigener Grenzen und der Grenzen anderer sowie auf Sprache und Motorik.

Situationsbeschreibung

Zu Beginn der Sequenz sieht man zunächst einige Vorbereitungen. Die Kinder gehen in den Stall und holen sich Bürsten. Die Therapeutin holt die Decken für die Ponys. Anschließend werden zwei Ponys gebracht und die Kinder beginnen damit sie abzubürsten. Nach und nach werden weitere Ponys, insgesamt fünf, gebracht und ebenfalls gebürstet. Dann legt die Therapeutin die Decken auf die Ponys. Die Kinder sind sich zunächst nicht einig, wer auf welches Pony möchte, und es kommt zu einem Konflikt zwischen zwei Mädchen, die beide auf dasselbe Pony möchten. Sie beginnen, direkt neben dem Pony zu drängeln und sich zu schubsen. An dieser Stelle greift die Therapeutin ein, sie ermahnt eines der Mädchen, erklärt ihr aber im nächsten Moment auch, wie ihr Verhalten auf die Tiere wirkt. Unruhige Situationen machen auch die Ponys unruhig. Die Therapeutin stellt den Mädchen ein zweites Pony

vor, wodurch sich eines der Mädchen dann dafür entscheidet, auf das zweite Pony zu gehen. Dabei versucht die Therapeutin bei der Paarung von Pony und Kind auch das Temperament der Tiere im Blick zu behalten und gibt den noch unerfahrenen Kindern die ruhigeren Ponys.

Die Kinder werden nacheinander auf die Ponys gesetzt und die Gruppe läuft gemeinsam los. Dabei führen sowohl die Praktikantin als auch die Therapeutin jeweils zwei Ponys. Ein Pony wird von einer Fachkraft der Kita geführt. Während des Weges entstehen Gespräche zwischen den Kindern und den Erwachsenen, aber auch zwischen den Kindern untereinander. Zwischenzeitlich hält die Gruppe an und führt verschiedene Übungen auf den Pferden durch (z. B. den Griff loslassen, die Arme zur Seite nehmen und dabei die Augen schließen, sich rückwärts auf das Pferd setzen oder darauf knien). An einer anderen Stelle geht es darum, bergauf zu reiten. Zuvor werden die Kinder von der Therapeutin gefragt, ob sie sich das zutrauen würden. Am Reiterhof angekommen folgt noch eine letzte Übung. Die Kinder werden gefragt, ob sie sich zutrauen, sich auf den Rücken der Ponys zu stellen. Nach erstem Zögern versuchen es alle Kinder. Anschließend dürfen sie wählen, ob sie die Ponys selbst in den Reiterhof hineinführen oder weiter darauf sitzen bleiben möchten. Zum Abschluss gibt jedes Kind seinem Pony ein Leckerli.

Mögliche Einbindung des Materials in eine Lehrveranstaltung

Anhand der Videosequenz können verschiedene Fragen diskutiert und reflektiert werden. Unter anderem bietet das Lehrmaterial sowohl die Möglichkeit, das Förderangebot an sich zu besprechen als auch über die Einbindung von Förderangeboten in den pädagogischen Alltag in Diskussion treten zu können. Darüber hinaus besteht auch die Möglichkeit, die gesamte Situation hinsichtlich inklusiver Aspekte und Möglichkeiten zu reflektieren. Hierzu können die folgenden Reflexionsfragen genutzt werden.

Angebot:

- Welches pädagogische Anliegen kann mit dem Förderangebot verfolgt werden?
- Welche Lernprozesse werden durch solche Angebote angesprochen?

Das gesamte Förderangebot folgt einem bestimmten Aufbau. Zunächst werden erst einmal nur zwei Ponys zu den Kindern gebracht. Den Kindern wird hierdurch Zeit gegeben, mit den Ponys in Kontakt zu kommen und sich langsam an die Anwesenheit der Tiere zu gewöhnen. Sie lernen, Rücksicht auf die Tiere zu nehmen, verantwortungsvoll mit ihnen umzugehen, sich langsam zu bewegen und sich auch gegenseitig zu beachten. Bei dem Konflikt der Mädchen greift die Reittherapeutin ein und sensibilisiert für die Bedürfnisse der Tiere. Die Tiere erfordern die Achtsamkeit und Aufmerksamkeit der Kinder. Durch das Bürsten wird der Kontakt zum Tier intensiviert. Das Reitangebot selbst kann entsleunigend auf die Kinder wirken. Sie reiten langsam in der Natur und folgen mit ihren Körpern den Bewegungen des Ponys. Sie werden getragen und können sich ganz hingeben. Das erfordert Vertrauen, aber gleichzeitig können die Kinder auch entspannen und zur Ruhe kommen. Auch die Übungen folgen diesem Zweck. Dies fördert den Vertrauensaufbau zum Tier – die Kinder treten in Beziehung zu einem anderen Lebewesen. Gleichzeitig müssen sie sich aber auch selbst etwas zutrauen, ihrem eigenen Körper vertrauen und fördern damit gleichzeitig Balance und Körpergefühl. Sie können sich selbst als kompetent erleben und ihr Selbstvertrauen stärken. Dadurch, dass zwei Ponys von einem Erwachsenen geführt werden, haben die Kinder auch die Gelegenheit, miteinander ins Gespräch zu kommen – durch das Tier und über das Tier. So kann ein solches Angebot auch die Kommunikation und Interaktion der Kinder fördern.

Gestaltung von Förderangeboten:

- Welche Rolle spielt die Einbindung von Fördermaßnahmen in den Kita-Alltag?
- Welche Rolle spielt das gemeinsame Erleben?

Ein solches Angebot kann für alle Kinder wertvoll sein, unabhängig davon, ob sie eine diagnostizierte Behinderung haben oder nicht. Da eine solche Förderung nicht nur motorische Aspekte anspricht, sondern darüber hinaus diverse Sozialkompetenzen fördert, ist es zudem sinnvoll, bei einem solchen Angebot verschiedene Heterogenitätsdimensionen zu berücksichtigen. Die Arbeit mit den Ponys lässt sich gut individualisieren. Kinder, die sicherer sind, können schwerere Übungen machen oder auch schneller auf den Ponys reiten. Kinder, die noch unsicher sind, können sich zunächst langsam an die Bewegungen auf dem Rücken der Ponys gewöhnen. Auch die Arbeit in einer Kleingruppe wirkt hier gut gelungen. Statt ein solches pädagogisches Reitangebot als Einzelintervention zu vollziehen, haben die Kinder in der Kleingruppe die Möglichkeit, auch miteinander ins Gespräch zu kommen und sich aneinander zu orientieren. Dabei steht nicht ein bestimmter Anspruch oder eine bestimmte Leistung im Vordergrund, sondern das gemeinsame Miteinander und die Herstellung gemeinsamer Interaktionen.

Inklusion:

- Was sind hinsichtlich einer inklusiven Bildung und Betreuung förderliche und hinderliche Momente in dieser Situation?
- Wie können solche Angebote gezielt zur Förderung von Inklusion eingesetzt werden? Wo liegen Stärken und wo Herausforderungen?

Zunächst spricht ein solches Angebot verschiedene Förderbereiche an, sodass es möglich wird, Kinder mit unterschiedlichen Schwerpunkten in einem solchen Angebot gemeinsam zu fördern. So können neben dem Selbstwert auch die Sprachentwicklung und die motorische Entwicklung unterstützt werden. Dadurch, dass die Kinder in einer Kleingruppe gefördert werden, erfahren sie auch, Konflikte auszuhalten und eigene sowie fremde Grenzen wahrzunehmen und diese zu akzeptieren, sich gegenseitig zu helfen und dabei sowohl Hilfe anzunehmen als auch sich selbst zu helfen. Die Arbeit in einer Kleingruppe hat auch etwas Exklusives. Dennoch ermöglicht die Kleingruppe den Fachkräften, sich individuell auf jedes Kind einzustellen. Da das Angebot im Wechsel von allen Kindern genutzt werden kann, wird eine Ungleichbehandlung vermieden. Die exklusive Zeit auf einem Pony, begleitet von einer Fachkraft, kann auch anerkend und wertschätzend wirken, da das Kind, das an der Reihe ist, an dem Tag etwas Besonderes machen darf.

Ein besonders inklusiver Aspekt ist, dass auf dem Pony Unterschiede der Kinder aufgehoben werden: Die Kinder befinden sich alle auf Augenhöhe, auch mit den Erwachsenen, und haben durch das Pony alle dieselbe Geschwindigkeit, egal, mit welchen körperlichen Voraussetzungen sie auf das Pony steigen. Auf dem Pony haben alle Kinder die gleichen Bedingungen. Einschränkungen fallen auf dem Pony nicht auf und sind somit nicht mehr von Relevanz. Zudem können sich die Kinder selbst als kompetent erleben.

Szenenübersicht

Innerhalb des Videos wurden thematisch einige Kapitelmarken gesetzt, die entsprechend einzeln angewählt werden können:

1.	Kontaktaufnahme zu den Ponys – Bürsten	00:16
2.	Ponys werden gesattelt	04:53
3.	Konfliktlösung der Reittherapeutin	06:03
4.	Ausritt beginnt	11:53
5.	Übungen auf dem Pferd	13:46
6.	Ausritt wird fortgesetzt	19:51
7.	Absteigen und Absatteln	28:03

Weiterführende Literatur

Olbrich, E. & Otterstedt, C. (2003). Menschen brauchen Tiere. Kosmos.

Otterstedt, C. (2001). Tiere als therapeutische Begleiter. Kosmos.

Gäng, M. (2015). Mensch & Tier: Heilpädagogisches Reiten und Voltigieren (7. Aufl.). Ernst Reinhardt.

Gäng, M. (2011). Erlebnispädagogik mit dem Pferd: Erprobte Projekte aus der Praxis (3. Aufl.). Ernst Reinhardt.

Gäng, M. (2009). Reittherapie (2. Aufl.). Ernst Reinhardt.

Handlungsfeld 5 – Zusammenarbeit mit anderen Professionen, Kooperationen und Vernetzung im Sozialraum

Kooperation mit Schulen

(Audio-)Visuelles Material 89 – Video: Kooperation mit Schule

Keywords Kooperationen
Vernetzung im Sozialraum

Zusammenfassung

Das Material umfasst Interviews mit der Leitung und einer Fachkraft aus einer Kita bzw. Horteinrichtung. In dem dazugehörigen Videomaterial wird das Abholen von der Schule durch die Hortfachkraft exemplarisch dargestellt. Der thematische Schwerpunkt liegt allerdings auf den Interviewsequenzen, in denen die Zusammenarbeit mit der Schule verdeutlicht wird.

Hintergrund

Die Kita bietet u. a. eine Hortbetreuung an, die nicht in der Schule, sondern in der Kita stattfindet. Dafür arbeitet die Kita eng mit der Schule zusammen. Das Video zeigt das Abholen der Hortkinder von der Schule. Anschließend geht die Gruppe zunächst in den angrenzenden Park und nimmt an einer Gondelfahrt teil (→ siehe hierzu Handlungsfeld 3 – *Gondelfahrt und Gartenarbeit*, S. 213). Den restlichen Nachmittag verbringen die Hortkinder gemeinsam mit den anderen Kindern in den Räumen der Kita. Das Material dient der Veranschaulichung der Zusammenarbeit mit der Schule und soll die Interviewausschnitte bildlich begleiten.

Beschreibung

In den Interviews wird beschrieben, dass die Kooperation von Kita und Schule gewinnbringend für die Unterstützung der kindlichen Entwicklung und der Familie sein kann und in vielen Situationen notwendig ist. Insbesondere für Kinder, deren Teilhabe erschwert ist und die besonders auf einzelne Bindungspersonen angewiesen sind, besteht die Notwendigkeit des institutions- und trägerübergreifenden Handelns. So beschreibt die Leitung, dass gerade bei den Kindern, die zusätzlich heilpädagogisch betreut werden, die Bindung besonders wichtig sei und sie ihre gewohnten Ansprechpersonen brauchen. Durch Kooperation kann ermöglicht werden, dass diese Kinder ihre festen Bindungspersonen einrichtungsübergreifend unterstützend an ihrer Seite haben. Besonders in schwierigen Situationen können diese zuverlässige Anwesenheit der vertrauten Bindungspersonen sowie deren geübtes Handeln notwendig sein. Eine solche Zusammenarbeit kann sowohl die Lehrenden als auch die Kinder entlasten, die in überfordernden Momenten die notwendige Unterstützung von vertrauten Personen bekommen können.

Die beiden befragten pädagogischen Fachkräfte erläutern vielfältige Möglichkeiten zur Umsetzung der Kooperation zwischen Kita und Schule. So gestalten Hort und Schule gemeinsame Angebote in der Schule. Mitarbeitende der Kita und Lehrende der kooperierenden Schule haben bspw. eine Unterrichtsstunde gemeinsam gestaltet, in der emotional-soziales Kompetenztraining mit den Kindern durchgeführt wurde. Des Weiteren gestalten stets ein*e Lehrer*in und eine pädagogische Fachkraft gemeinsam das Mittagessen für die Kinder und stehen dort sowohl für die Kinder als auch für die Eltern als Ansprechpersonen zur Verfügung.

Der Einsatz von Lehrenden in Kitas bzw. Kita-Mitarbeitenden in der Schule ist eine weitere Möglichkeit, kooperativ zu arbeiten. Die befragte Fachkraft nennt hier zum einen die Hausaufgabenbegleitung im Hort durch eine*n Lehrer*in. Auf diese Weise können die Lehrenden Lernfortschritte der Schüler*innen näher beobachten und auf eventuelle Probleme oder Missverständnisse aufmerksam werden oder auch erkennen, welche Hilfsmittel im Hort womöglich noch gebraucht werden. Zum anderen besuchen heilpädagogische Fachkräfte der Horteinrichtung auch Kinder in deren Schulen, um zu beobachten, wie die Kinder dort zurechtkommen, wie sie sich verhalten und inwieweit sie eventuell Unterstützung benötigen.

Der Informationsaustausch zwischen den Einrichtungen erfolgt im persönlichen Gespräch, telefonisch oder schriftlich. Letzteres wird im Falle der hier betrachteten Einrichtungskooperation bspw. mittels des Hausaufgabenhefts umgesetzt, welches täglich zwischen Hortfachkräften und Lehrenden ausgetauscht wird und in dem wichtige tagesaktuelle Informationen, aber auch Probleme bei der Erledigung der Hausaufgaben o. ä. mitgeteilt werden. Eine weitere Option für das Mitteilen bedeutender Informationen über die Kinder sind deren persönliche Unterlagen wie die Akten der heilpädagogischen Übungsbehandlung (HPÜ). Diese dürfen laut Leitung nur durch die Eltern selbst oder mit deren Einverständnis durch die Kita an die Schule weitergegeben werden. Durch die befragte Kita wurde dies über mehrere Jahre so praktiziert und es hat sich als sehr hilfreich und nützlich erwiesen. Denn durch die umfangreichen Akten hat die Schule die Chance, den Entwicklungsprozess und die persönlichen Hürden und Fortschritte der Kinder näher zu erkennen und darauf einzugehen.

Ein mehrfach genanntes und als äußerst nützlich und hilfreich beschriebenes Element der Kooperation ist die Schulbegleitung. Dabei werden die Kinder durch ihnen vertraute Personen aus dem Hort zur Schule und im Schulalltag sowie weiter zum und im Hort begleitet. In der hier beschriebenen Kita wurde dies am Anfang eines Schuljahres von der Einschulung bis zu den Oktoberferien praktiziert, um den Kindern den Übergang vom Kindergarten zur Schule leichter zu machen. Die Schulbegleitungs-person dient somit als Verbindungspunkt für die Kinder, vor allem am Beginn des Schuljahres. Diese Schulbegleitung kann nach Ablauf der regulären Zeitspanne auf Wunsch der Eltern um ein Vierteljahr verlängert werden. Außerdem gehen die heilpädagogischen Fachkräfte täglich für zwei Stunden in den Hauptfächern mit in die Schule und unterstützen die Kinder mit zusätzlicher heilpädagogischer Begleitung während des Unterrichts.

Durch die Leitung werden jedoch auch Hürden in der Umsetzung von Kooperationen beschrieben. Diese bestünden vorrangig in rechtlichen Vorgaben bzw. deren verschiedener Auslegung, welche die Kooperation von Kita und Schule teilweise nicht möglich machen. So gäbe es bspw. in den verschiedenen Bundesländern unterschiedliche Kindertagesstättenverordnungen und Kinderförderungsgesetze, wodurch bspw. in Bundesländern wie Sachsen die Schulbegleitung durch sogenannte Kooperations-fachkräfte umgesetzt werden könne, was sehr begrüßenswert, jedoch in Sachsen-Anhalt nicht möglich sei. Weiterhin gäbe es nach Aussage der Leitung eine Kernzeit für die Schulen, in der die Kita nicht anwesend sein soll, wodurch sich eine Zusammenarbeit am Vormittag im Grunde ausschließt. Darüber hinaus interpretiere jede*r Beteiligte Wortlaute in schriftlichen Vorgaben unterschiedlich. So nennt die Leitung das Beispiel von Kostenanerkennnissen, in denen eine Fördermaßnahme in der Einrichtung bewilligt wird. Ihrer Ansicht nach müsse dies auch auf die Kooperationspartner*innen erweitert werden, damit alle Beteiligten gleichermaßen die Grundlage für eine Zusammenarbeit schriftlich vor sich haben.

Mögliche Einbindung des Materials in eine Lehrveranstaltung

Anhand des Materials können verschiedene Fragen zur Organisation und Umsetzung von Kooperationen mit Schulen diskutiert und reflektiert werden. Unter anderem bietet das Lehrmaterial sowohl die Möglichkeit, über die Umsetzung in dieser Kita zu sprechen als auch generell über die Ausgestaltung von solchen Kooperationen in Diskussion zu treten. Darüber hinaus besteht die Möglichkeit, das Vorgehen der Kita im Konkreten oder Kooperationen im Allgemeinen hinsichtlich ihrer Bedeutung für

die Umsetzung einer inklusiven Bildung und Betreuung zu reflektieren. Hierzu können die folgenden Reflexionsfragen genutzt werden.

Gestaltung der Kooperation:

- Wie kann Kooperation bestmöglich gestaltet werden? Wie kann Kooperation konzeptionell verankert werden?
- Welchen Zweck hat die Kooperation an sich?
- Wie kann den angesprochenen und weiteren Herausforderungen in der Kooperation begegnet werden?

Kooperationen benötigen eine klare gesetzliche Grundlage und die Offenheit aller Beteiligten für die Umsetzung. Kindertagesstättenverordnungen und Kinderförderungsgesetze sowie die Kostenanerkennungen von Fördermaßnahmen sollten der Kooperation von Kita und Schule durch entsprechende Formulierungen in ihrem Wortlaut den Weg ebnen.

Kooperationen dienen dazu, die zwei Welten der Kita und Schule miteinander zu verknüpfen und dadurch das Kind bestmöglich in seiner Entwicklung zu unterstützen. Dies kann mittels Begleitung durch vertraute Bindungspersonen, die Fachkräfte, geschehen, die den Kindern einrichtungsübergreifend zur Seite stehen und ihnen damit helfen, sich an neue Situationen zu gewöhnen, herausfordernde Momente im Alltag zu meistern und gleichzeitig verlässliche Ansprechpersonen sind. Kooperationen sollen ermöglichen, dass Lehrende und pädagogische Fachkräfte die verschiedenen Lern- und Lebenswelten der Kinder und damit die Kinder selbst besser kennen und verstehen und in deren Bildung und Erziehung in ihrem Sinne gemeinsam an einem Strang ziehen.

Zudem öffnen Kooperationen Möglichkeiten für die Arbeit und das Selbstverständnis als multiprofessionelles Team, in dem verschiedene Blickwinkel und Herangehensweisen hinsichtlich der kindlichen Entwicklung zusammenwirken. Dazu bedarf es einer Entwicklung aller beteiligten Berufsgruppen hin zu einer Offenheit für Zusammenarbeit und fachlichen Austausch und damit der Selbstwahrnehmung als Teil eines Ganzen.

Inklusion:

- Welche Rolle spielt die Kooperation insbesondere für eine inklusive Bildung und Betreuung? Wie kann Kooperation gezielt zur Förderung von Inklusion eingesetzt werden?
- Was sind hinsichtlich einer inklusiven Bildung und Betreuung förderliche Momente bei Kooperationen, was kann hinderlich sein?

Durch die Verknüpfung der zwei Lern- und Lebenswelten der Kita und Schule und die Begleitung durch vertraute Bindungspersonen können die im Schulalltag notwendigen Anpassungsleistungen der Kinder reduziert werden. Dadurch haben die Kinder mehr Ressourcen zum Lernen und zur Teilhabe in der Gruppe zur Verfügung. Dies kann besonders Kindern zugutekommen, deren Teilhabe erschwert ist und die ihre vertrauten Bezugspersonen besonders stark brauchen. Dabei ist nicht nur die Präsenz dieser Vertrauenspersonen, sondern auch deren Fachkompetenz und ihr Wissen über die Kinder von Bedeutung. So können die Fachkräfte als Vermittler*innen für die Kinder fungieren und ihnen damit ermöglichen, Übergänge und schwierige Situationen zu meistern, wodurch die Teilhabe in der Gruppe ermöglicht oder erleichtert wird.

Synergien verschiedener Professionen und dadurch ermöglichte vielfältige Perspektiven und verbundenes Fachwissen tragen dazu bei, einen ganzheitlichen Blick auf die Kinder zu gewinnen, anstatt eine Fokussierung auf Defizite und im schulischen Alltagsverlauf als störend wahrgenommene Verhaltensweisen zu verstärken. Hierdurch kann ermöglicht werden, dass Kinder – mit und ohne Teilhabebeeinträchtigung(en) – eine offene und respektvolle Atmosphäre erleben, in der sie sich bestmöglich entfalten können.

Kooperationen können zudem dazu beitragen, mehr Raum für inklusive Angebote zu schaffen. So profitieren alle Kinder von Angeboten wie dem emotional-sozialen Kompetenztraining und erleben sich gemeinsam als Gruppe in einem neuen Setting.

Szenenübersicht

Innerhalb des Videos wurden thematisch einige Kapitelmarken gesetzt, die entsprechend einzeln angewählt werden können:

1.	Beschreibung des Abholens von der Schule	00:00
2.	Die Zeit im Hort	01:27
3.	Profil der integrativen Kita	05:38
4.	Heimweg der Kinder	07:12
5.	Zusammenarbeit Kita & Schule	08:05
6.	Integrationsarbeit in der Praxis	12:11

Handlungsfeld 5 – Zusammenarbeit mit anderen Professionen, Kooperationen und Vernetzung im Sozialraum

Kinderschutzbund

(Audio-)Visuelles Material	90 – Video: Kinderschutzbund (1) Tonspur 1: Originalton (2) Tonspur 2: Reflexion der Fachkraft
Keywords	Zusammenarbeit mit anderen Professionen Kooperationen Vernetzung im Sozialraum

Zusammenfassung

Zwischen der Kita und dem Kinderschutzbund besteht bereits eine mehrjährige Kooperation. Im Rahmen dieser besuchen entweder die Fachkräfte des Kinderschutzbundes die Kita oder die Kinder besuchen die Räumlichkeiten des Kinderschutzbundes. Diese Videosequenz zeigt den Besuch des Kinderschutzbundes in der Kita. Hier werden drei verschiedene Angebote durch die Fachkräfte des Kinderschutzbundes gestaltet.

Hintergrund

Die dargestellte Kita befindet sich in einem sozialen Brennpunkt, da hier besonders viele Menschen mit sozialen Problemlagen konfrontiert sind. Die Kita arbeitet deshalb mit verschiedenen Kooperationspartner*innen zusammen, so auch mit dem Kinderschutzbund. Die Einrichtungen des Kinderschutzbundes befinden sich in der Nähe der Kita (ca. zehn Gehminuten entfernt) und bieten neben den Angeboten in den kooperierenden Institutionen bspw. auch Krabbelgruppen, Eltern-Kind-Nachmittage und einen Kinder- und Jugendtreff zur Nachmittagsgestaltung an. Für die Kindertagesstätte werden pädagogische Angebote und Projekte zu den Themen Ernährung, Bewegung und Experimente gestaltet und durchgeführt. Das Zusammentreffen von Kita und Kinderschutzbund findet planmäßig einmal pro Woche statt, wobei Ferien- und Urlaubszeiten sowie gesonderte Bedingungen (bspw. durch anderweitig geplante Veranstaltungen) dazu führen können, dass die Regelmäßigkeit phasenweise unterbrochen wird. Das Angebot ist so strukturiert, dass das Fachpersonal des Kinderschutzbundes in einem 14-tägigen Rhythmus die Kita-Einrichtung und die Kinder sowie die begleitenden Fachkräfte der Kita in der jeweils dazwischenliegenden Woche den Kinderschutzbund in dessen Räumlichkeiten besuchen. Dabei ist das Angebot des Kinderschutzbundes üblicherweise an die Vorschulkinder der kooperierenden Kitas gerichtet. Aufgrund der altersgemischten Gruppen und des Anspruchs dieser Kita, diese auch im Rahmen externer Angebote beizubehalten, nehmen auch jüngere Kinder am Angebot teil.

Situationsbeschreibung

Bei dem Besuch des Kinderschutzbundes in der Kita finden drei verschiedene Angebote statt, die von den Kindern besucht werden. Im Angebot Ernährung haben sich zehn Kinder und vier Fachkräfte in der Kinderküche der Kita zusammengefunden und backen gemeinsam Muffins für den am Folgetag geplanten Kuchenbasar. Eine zweite Gruppe, die sich dem Themenfeld Sport und Bewegung widmet, besteht aus sechs Kindern und einer Fachkraft. Sie spielen im Bewegungsraum der Kita verschiedene Sportspiele (z. B. Hase und Jäger). Im Verlauf der Sequenz kommen fünf weitere Kinder hinzu. Im

dritten Themenbereich Experimente hat die Fachkraft des Kinderschutzbundes etwas zu Vulkanen vorbereitet und arbeitet mit vier Kindern zusammen. Die Fachkraft erfragt zunächst die Wissensbestände der Kinder und versucht, die Vorstellung und Fantasie der Kinder zu berücksichtigen, indem er, wenn die Kinder eine Antwort nicht kennen, erfragt, wie ihre Vorstellung ist. Dann schauen sie gemeinsam in einem Buch nach und erschließen sich die Antworten auf die Fragen. Zusätzlich veranschaulicht er das Thema mit mitgebrachten Vulkansteinen und fordert die Kinder dazu auf, diese mit normalen Steinen zu vergleichen. Nachdem die Kinder einiges über Vulkane erfahren haben, dürfen sie einen Vulkan malen. Anschließend kneten die Kinder einen Vulkan, der am Ende zum Ausbruch gebracht werden soll. Dazu wird zunächst Backpulver in die Mitte des Vulkans gestreut, bevor Spülmittel und etwas Wasser hinzugegeben werden. Die Kinder geben das Wasser selbst mit der Pipette hinein. Es entsteht Schaum, welcher aus den Vulkanen herausquillt. Hintergrund hierfür ist das im Backpulver enthaltene Natriumhydrogencarbonat (Natron) und das Säuerungsmittel Diphosphat. Sobald das Backpulver mit Wasser in Berührung kommt, reagieren Natron und Diphosphat miteinander, wodurch Kohlendioxid freigesetzt wird. Die Reaktion ist am Sprudeln erkennbar. Durch Hinzugabe des Spülmittels wird der schäumende Effekt verstärkt. Nachdem die Kinder der Gruppe ihre Vulkane zum Ausbruch gebracht haben, betrachten sie nochmals die Vulkansteine und den Schaum. Durch gezielte Nachfragen unterstützt die Fachkraft die Kinder dabei herauszufinden, was das Besondere an Vulkansteinen ist. Mithilfe des Vergleichs mit dem Schaum, entdecken sie die Luftblasen im Vulkanstein. Zum Schluss werden neue Begriffe, welche die Kinder im Verlauf des Angebots kennengelernt haben, nochmal wiederholt.

Mögliche Einbindung des Materials in eine Lehrveranstaltung

Anhand der Videosequenz können Fragen hinsichtlich der Vernetzung im Sozialraum diskutiert und reflektiert werden. Auch die Zusammenarbeit mit Kooperationspartner*innen kann Gegenstand der Betrachtung sein. Darüber hinaus besteht auch die Möglichkeit, die gesamte Situation vor dem inklusiven Hintergrund zu reflektieren. Hierzu können die folgenden Reflexionsfragen genutzt werden.

Angebote durch Kooperationspartner:

- Welches pädagogische Anliegen kann mit dem Angebot verfolgt werden? Welche Lernprozesse werden durch solche Angebote angesprochen?
- Wie kann Kooperation bestmöglich gestaltet werden? Wie kann Kooperation konzeptionell verankert werden? Welchen Zweck hat die Kooperation an sich?
- Welche Chancen und Limitationen ergeben sich aus einer solchen Kooperation?

Die Angebote der Kooperationspartner*innen sprechen bestimmte Bildungsbereiche an und können das pädagogische Angebot der Kita erweitern. Es werden verschiedene Kompetenzen der Kinder gefördert. Im Bereich Experimente können die Kinder naturwissenschaftliche Zusammenhänge erleben und erfahren. Zudem werden ihre Sprachkompetenzen gefördert, da die Fachkraft viele Fragen stellt und die Kinder ihre Vermutungen über Zusammenhänge erklären lässt. In der Bewegungsgruppe stehen das gemeinsame Spiel sowie konditionelle, koordinative und kooperative Fähigkeiten im Vordergrund. Die Kinder können die Möglichkeiten und Grenzen der Bewegung kennenlernen und ein positives Selbstbild entwickeln. Im Bereich Ernährung lernen die Kinder durch die Zubereitung von Speisen den Umgang mit Nahrungsmitteln kennen. Die Angebote des Kinderschutzbundes werden von dessen pädagogischem Fachpersonal selbstständig durchgeführt. Nur bei Bedarf unterstützen die Fachkräfte der Kita.

Vernetzung im Sozialraum:

- Mit welchen Einrichtungen könnten Kitas Kooperationen eingehen? Welchen beidseitigen Nutzen hätte eine solche Kooperation? Wie könnte die Kooperation aufgebaut und gestaltet werden?
- Welche Rolle spielt die Einbindung des Sozialraums bei der Planung und Durchführung pädagogischer Angebote?
- Welche weiteren Angebote können im Sozialraum umgesetzt werden?

Ein solches Angebot kann für alle Kinder wertvoll sein, unabhängig davon, ob sie eine diagnostizierte Behinderung haben oder nicht. Solche Angebote dienen nicht nur der Förderung von Fähigkeiten, sondern stellen mehr noch eine Beziehung zum Fachpersonal, das außerhalb der Kita tätig ist, her. Regelmäßig besucht die Kita die Räumlichkeiten des Kinderschutzbundes. Da hier insbesondere Angebote zur Familienbildung stattfinden, dienen diese Besuche vor allem dem niederschweligen Zugang und unterstützen somit die Einbindung benachteiligter Kinder und Familien in den Sozialraum.

Inklusion:

- Was sind hinsichtlich einer inklusiven Bildung und Betreuung förderliche und hinderliche Momente in dieser Situation, was nehmen Sie als hinderlich wahr?
- Welche Rolle spielt die Kooperation insbesondere für eine inklusive Bildung und Betreuung? Wie kann Kooperation gezielt zur Förderung von Inklusion eingesetzt werden?

Zunächst sprechen die Angebote verschiedene Förderbereiche an. Dadurch wird es ermöglicht, Kinder mit unterschiedlichen Schwerpunkten in einem solchen Angebot gemeinsam zu fördern. So können neben sozialen Kompetenzen auch die Sprachentwicklung und die motorische Entwicklung unterstützt werden. Durch die gemeinsame Förderung in einer Kleingruppe können auch soziale Kompetenzen, wie die gegenseitige Rücksichtnahme, Hilfsbereitschaft und Kooperation, gefördert werden.

Da es sich um eine Kita in einem sozialen Brennpunkt handelt, sind familienentlastende und -helfende Angebote sehr hilfreiche Ergänzungen, um Eltern und Kinder zu unterstützen. Allerdings ist die Hemmschwelle von Familien, sich Hilfe zu suchen, oft groß. Durch die niederschweligen Angebote in der Kita bzw. die Besuche von der Kita im Kinderschutzbund werden Kinder an weitere soziale Einrichtungen im Stadtteil herangeführt und lernen auch die dort arbeitenden Fachkräfte kennen. Dadurch können Berührungsängste abgebaut werden. Durch Angebote, die sich auf spielerische Weise den Kindern nähern, besteht die Möglichkeit, Kontakt herzustellen und Beziehungen aufzubauen, sodass hier Hilfe auch leichter für die Familien zugänglich gemacht wird. Durch weitere familienbildende Angebote des Kinderschutzbundes werden auch Familien stärker im Sozialraum eingebunden, können so Kontakte zu anderen Familien aufbauen und zusätzlich verschiedene Kompetenzen erwerben.

Szenenübersicht

Innerhalb des Videos wurden thematisch einige Kapitelmarken gesetzt, die entsprechend einzeln angewählt werden können:

1.	Beginn Backen	01:06
2.	Teig wird in Förmchen gefüllt	02:06
3.	Muffins kommen in Ofen – Kinder gehen	02:48
4.	Bewegungsraum	03:21
5.	Experiment Vulkane basteln	04:54
6.	Lava simulieren	06:40
7.	Vulkanausbruch	11:00
8.	Steine werden begutachtet	13:15

Weiterführende Literatur

Deutscher Kinderschutzbund (DKSB) (2021). Der Kinderschutzbund Bundesverband. <https://www.dksb.de/de/startseite/>

Handlungsfeld 5 – Zusammenarbeit mit anderen Professionen, Kooperationen und Vernetzung im Sozialraum

ABC-Club – Polizeibesuch

(Audio-)Visuelles Material	91 – Video: ABC-Club 92 – Audio: Reflexion der Fachkraft
Keywords	Kooperationen Vernetzung im Sozialraum

Zusammenfassung

Das Videomaterial stellt die Abschlussveranstaltung der Verkehrserziehung dar, die im Rahmen des ABC-Clubs stattfindet. Anwesend sind ein Verkehrspolizist, zwei Fachkräfte und die Kinder des ABC-Clubs, davon drei Kinder mit Kostenanerkennung. Im dazugehörigen Interview findet sich die Reflexion der Veranstaltung. Das Interview wurde mit einer der anwesenden Fachkräfte geführt.

Hintergrund

Im Rahmen des Vorschulprogramms, dem sogenannten ABC-Club, findet regelmäßig die Verkehrserziehung in Kooperation mit der Polizei statt. Im ABC-Club sind Kinder, die im nächsten Jahr in die Schule kommen. Ebenfalls sind drei Kinder mit Kostenanerkennung anwesend. Das Video zeigt den letzten Besuch des Verkehrspolizisten in der Kita, bei dem unter anderem Detektiv*innenausweise für besonders schlaue Antworten vergeben werden, um so das Wissen nochmal spielerisch abzufragen. Das Lehrmaterial dient der Veranschaulichung der Zusammenarbeit mit der Polizei. Die Kooperation mit der Polizei besteht zu diesem Zeitpunkt bereits seit ca. vier Jahren.

Situationsbeschreibung

Die Szene spielt sich im Sportraum der Kita ab. Die Kinder sitzen bereits auf den Bänken, während der Verkehrspolizist anhand von Märchen und mit Handpuppen spielerisch vermittelt, worauf die Kinder achten sollten. Dazu gehört unter anderem, nicht mit Fremden mitzugehen und die Straße richtig zu überqueren. Bereits zu Beginn weist der Verkehrspolizist darauf hin, dass die Kinder per Handzeichen anzeigen sollen, wenn sie etwas sagen möchten.

Zunächst wird gefragt, wann und wie die Polizei zu rufen ist. Anschließend nutzt der Polizist das Buch „Tatort Märchenwald“, anhand dessen die Kinder Ermittlungen durchführen sollen. Das erste Märchen handelt dabei von Rotkäppchen. Hier werden die Kinder bereits von Beginn an einbezogen, indem sie Fragen zum Märchen beantworten. Anschließend greift der Polizist zu Handpuppen und fragt die Kinder nach kurzer näherer Erläuterung, was Rotkäppchen falsch gemacht hat. Die Antworten der Kinder beziehen sich darauf, nicht vom Weg abzukommen, sondern immer den Weg zu gehen, den die Eltern ihnen gezeigt haben. Um den Kindern den Zebrastreifen zu veranschaulichen, bezieht er ein Mädchen mit ein, das dies nochmals zeigen soll, da dies einen sicheren Gang über die Straße darstellt. Am Ende erhält das Mädchen den sogenannten Detektiv*innenausweis.

In der nächsten Übung beschreibt der Polizist Situationen, in denen Fremde die Kinder ansprechen, und die Kinder sollen entscheiden, ob sie diese als gefährlich einstufen oder nicht. So beginnt der Polizist einen Jungen zu fragen, wie er heißt, wo er wohnt etc. Er möchte immer mehr Informationen wissen und fragt den Jungen anschließend, ob er das jedem sagen darf, worauf der Junge mit „Ja“ antwortet. Hier erklärt der Polizist den Kindern nochmal, dass man das nicht machen soll und dass

man nicht mit Fremden mitgehen darf. Die Erklärungen wirken sehr ruhig und kindgerecht erklärt, ohne für die Kinder angsteinflößend zu sein.

Anhand des Märchens von Hänsel und Gretel wird den Kindern nähergebracht, dass sie sich in Notlagen wehren dürfen. So bringt der Polizist nochmal den Aspekt der Selbstverteidigung (in diesem Fall lautes Schreien) an, den er mit einem Mädchen und einem Jungen veranschaulicht. Parallel hierzu bemerkt eine der Fachkräfte, dass eines der Mädchen unruhig wird, und bietet ihr an, sich auf ihren Schoß zu setzen, was das Mädchen direkt annimmt.

Etwas später wird bspw. das Thema „Wie sieht ein Bösewicht eigentlich aus?“ besprochen und den Kindern so nähergebracht, dass nicht jeder Bösewicht auch so aussieht wie man sich einen Bösewicht vorstellt. Während der Polizist weitererzählt und beständig mit den Kindern interagiert, sieht man im Hintergrund rechts erneut, dass sich eine der Fachkräfte um zwei Kinder kümmert: ein Junge, der von der Logopädie kommend etwas später dazu stößt, und ein Mädchen, das die Nähe der Fachkraft gesucht hat. Zum Ende der Veranstaltung wird ein Theaterstück gespielt. Dies dient dazu, die Themen nochmals zu wiederholen. Am Ende dürfen sich die Kinder alle einen Flyer nehmen und verlassen anschließend den Raum.

Mögliche Einbindung des Materials in eine Lehrveranstaltung

Anhand des Materials können verschiedene Fragen zur Organisation und Umsetzung von Kooperationen diskutiert und reflektiert werden. Unter anderem bietet das Lehrmaterial sowohl die Möglichkeit über die Umsetzung in dieser Kita zu sprechen als auch generell über die Ausgestaltung von solchen Kooperationen in Diskussion zu treten. Darüber hinaus besteht die Möglichkeit, das Vorgehen der Kita im Konkreten oder Kooperationen im Allgemeinen hinsichtlich ihrer Bedeutung für die Umsetzung einer inklusiven Bildung und Betreuung zu reflektieren. Hierzu können die folgenden Reflektionsfragen genutzt werden.

Gestaltung der Kooperation:

- Wie kann Kooperation bestmöglich gestaltet werden? Wie kann Kooperation konzeptionell verankert werden?
- Welchen Zweck hat die Kooperation an sich?
- Wie kann den Herausforderungen in der Kooperation begegnet werden?

Kooperationen können dazu dienen, die pädagogische Arbeit der Kita um neue Impulse zu ergänzen und dadurch das Kind bestmöglich in seiner Entwicklung zu unterstützen. In diesem Fall wird die Verkehrserziehung nicht durch die Kita selbst bewerkstelligt, sondern ein Verkehrspolizist führt diese durch. Durch vertraute Bindungspersonen, die den Kindern zur Seite stehen, wird ihnen geholfen, die neue Situation und mögliche herausfordernde Momente zu meistern. Darüber hinaus üben die Fachkräfte mit den Kindern auch außerhalb dieser Veranstaltung die Verkehrsregeln, damit sich das Wissen besser einprägt. Die Fachkräfte gehen hierfür hinaus, schauen sich einen Zebrastreifen an und üben nochmal, wie man diesen überquert, veranschaulichen einzelne Verkehrssituationen nochmals spielerisch im Turnraum oder malen und schneiden Verkehrszeichen aus. Dadurch werden die neuen Impulse und das erworbene Wissen gefestigt.

Zudem öffnen Kooperationen Möglichkeiten für die Arbeit und das Selbstverständnis als multiprofessionelles Team, in dem verschiedene Blickwinkel und Herangehensweisen bezüglich der kindlichen Entwicklung synergetisch zusammenwirken. Dazu bedarf es einer Entwicklung aller beteiligten Berufsgruppen hin zu einer Offenheit für Zusammenarbeit und fachlichen Austausch und damit zur Selbstwahrnehmung als Teil eines Ganzen.

Inklusion:

- Welche Rolle spielt die Kooperation insbesondere für eine inklusive Bildung und Betreuung? Wie kann Kooperation gezielt zur Förderung von Inklusion eingesetzt werden?
- Was sind hinsichtlich einer inklusiven Bildung und Betreuung förderliche Momente bei Kooperationen, was kann hinderlich sein?
- Wie geht der Polizist als Kooperationspartner, mit Kindern mit Förderbedarf um? Werden sie ebenso einbezogen wie die anderen Kinder?

Synergien verschiedener Professionen, die daraus entstehenden vielfältigen Perspektiven und das vielfältige Fachwissen tragen dazu bei, einen ganzheitlichen Blick auf die Kinder zu gewinnen, anstatt eine Fokussierung auf Defizite zu verstärken. Hierdurch kann ermöglicht werden, dass Kinder – mit und ohne Teilhabebeeinschränkung – eine offene und respektvolle Atmosphäre erleben, in der sie sich bestmöglich entfalten können. In dieser Situation können alle Kinder gemeinsam teilhaben, denn es geht nicht darum, dass alle Kinder dieselben Leistungen erbringen und denselben Wissensstand vorweisen können, sondern gemeinsam konzentriert an einem Thema zu arbeiten und neues Wissen zu erwerben oder vorhandenes Wissen zu wiederholen. Durch den Rückgriff auf diese Wissensbestände im sonstigen Kita-Alltag können diese gefestigt und eingeübt werden. So profitieren alle Kinder von Angeboten wie dem der Verkehrserziehung und erleben sich gemeinsam als Gruppe in einem neuen Setting, wodurch die Kooperation dazu beitragen kann, mehr Raum für inklusive Angebote zu schaffen.

Das selektierte Austeilen der Detektiv*innenausweise ist allerdings zu hinterfragen. So reflektiert auch die Fachkraft, dass das Hervorheben besonderer Leistungen einige Kinder vermutlich entmutigen kann, wenn sie selbst nicht diese Leistung erbringen können. Hierzu plant sie, dem Polizisten nochmal eine Rückmeldung zu geben. Auch in dieser Hinsicht ist die Kooperation als gewinnbringend zu betrachten, denn durch die Impulse der Fachkräfte kann auch der Polizist für die zukünftige Arbeit mit Kindern dazulernen und das Angebot entsprechend anpassen und optimieren. Solche Rückmeldungen können auch hinsichtlich der pädagogischen Gestaltung erfolgen. So können die Angebote der Verkehrspolizei dahingehend ebenfalls reflektiert und entsprechend pädagogisch umgestaltet werden. Die Kooperation wäre dann für beide Seiten von Vorteil, da die Verkehrspolizei ebenso von der pädagogischen Expertise der Fachkräfte in der Kita profitieren kann.

Szenenübersicht

Innerhalb des Videos wurden thematisch einige Kapitelmarken gesetzt, die entsprechend einzeln angewählt werden können:

1.	Beginn – Fragerunde mit den Kindern	00:00
2.	Tatort Märchenwald – Rotkäppchen	01:00
3.	Tatort Märchenwald – Hensel und Gretel	10:25

Handlungsfeld 5 – Zusammenarbeit mit anderen Professionen, Kooperationen und Vernetzung im Sozialraum

Projekt Miniaturspielplatz

Audiomaterial	93 – Audio: Projekt Miniaturspielplatz
Keywords	Vernetzung im Sozialraum Projektarbeit Einbindung der Kinder

Zusammenfassung

Das Material umfasst ein gemeinsames Interview mit der Kita-Leitung und einer pädagogischen Fachkraft aus einer Kita bzw. Horteinrichtung sowie dem Bürgermeister. Der thematische Schwerpunkt liegt auf den Interviewsequenzen, in denen der Aspekt der Vernetzung im Sozialraum anhand des Projekts Miniaturspielplatz verdeutlicht wird.

Hintergrund

Der Ort, in dem sich die befragte Kita befindet, soll einen neuen Spielplatz erhalten. Dank intensiver Kooperation der verschiedenen Institutionen innerhalb des Ortes wird die Kita nach Ideen befragt. Auf Wunsch der Kinder soll nun ein sogenannter Miniaturspielplatz, der auch Spielplatz der Aufklärung genannt wird, erschaffen werden. Dabei werden die Spielgeräte kleine Nachbildungen örtlicher Sehenswürdigkeiten darstellen. Die Kinder sind an der Gestaltung und Umsetzung in mehreren Schritten beteiligt.

Beschreibung

Im Interview wird beschrieben, wie die Idee des Miniaturspielplatzes entstand und nun umgesetzt wird. Bereits hier wird deutlich, wie ausgeprägt die Sozialraumvernetzung der Kita ist. So erfolgt die Zusammenarbeit mit einer Kulturstiftung und dem Ortsbürgermeister sowie mit örtlichen Handwerksbetrieben, in denen teilweise Eltern von Kindern aus der Kita tätig sind. Als wesentliches Element in diesem Arbeitsprozess, aber auch als Ziel der offenen und teiloffenen Arbeit, nennt die Leitung die Beteiligung. Laut der befragten Fachkraft ist Beteiligung das wesentliche Instrument zum Gelingen eines jeden Projekts. Es genüge nicht, etwas für Kinder zu schaffen, sondern es müsse auch von Kindern geschaffen werden, damit sie es für sich annehmen.

Am Beispiel des Spielplatzes wird dies so umgesetzt, dass die Leitung den Kindern eine Beteiligung am Prozess in mehreren Schritten ermöglicht hat. Die Kinder suchten sich zunächst Elemente in ihrem Umfeld aus, welche nachgebaut werden sollen. Der Impuls dafür ging von den Kindern selbst aus. Sie wünschten sich einen Spielplatz, auf dem die Welt der Erwachsenen in Miniaturformat nachgebildet wird. Anschließend zeichneten und malten die Kinder diese Elemente und überlegten mit, wie und aus welchen Materialien diese nachgebildet werden können. Schließlich dürfen sie, soweit möglich, an der realen Nachbildung mitarbeiten und bauen.

Der Park im direkten Umfeld der Kita, in dem all dies geschieht, ist ein von den Kindern der Kita täglich genutzter Ort, der von den pädagogischen Fachkräften so oft wie möglich in die aktuellen Themen des Schul- und Kita-Alltags einbezogen wird, sei es bezogen auf Mathematik, Kunst, Musik usw. Dies ermöglicht, dass die Kinder einen persönlichen Bezug zum Thema entwickeln, anstatt ein vorgegebenes, ihnen lebensfernes Thema abzuhandeln. Der Park, als ihnen vertrauter Lebens- und

Sozialraum, bietet sich dafür an, da die Kinder sich damit identifizieren und wissen, wo die entsprechenden Sehenswürdigkeiten stehen. Lernen in solcher Lebensweltnähe lässt Wissenserwerb sinnhaft und greifbar werden. Die Vorgehensweise verknüpft die beiden im Konzept der Kita verankerten Elemente geschichtlich-kulturelles Lernen und altersgerechtes Spielen auf eine kreative Weise.

Mögliche Einbindung des Materials in eine Lehrveranstaltung

Anhand der Interviewsequenz kann die Sozialraumorientierung dieser Kita reflektiert werden. Zudem besteht die Möglichkeit, das Interview als Anlass zu nehmen, um über Möglichkeiten der Sozialraumorientierung für andere Kitas (z. B. solche in eher städtischen Gegenden) zu sprechen. Weiterhin kann die Bedeutung der Vernetzung im Sozialraum hinsichtlich einer inklusiven Bildung und Betreuung reflektiert werden. Hierzu lassen sich die folgenden Reflexionsfragen nutzen.

Gestaltung der Sozialraumvernetzung:

- Wie kann die Vernetzung im Sozialraum bestmöglich gestaltet und wie konzeptionell verankert werden?
- Welchen Zweck hat die Vernetzung im Sozialraum an sich?
- Wie kann Herausforderungen in der Sozialraumvernetzung begegnet werden?

Im Beispiel der befragten Kita ist die hier dargestellte Sozialraumvernetzung konzeptionell als geschichtlich-kulturelles Lernen in Verbindung mit altersgerechtem Spielen verankert. Das Projekt Miniaturspielplatz schafft eine Form der Sozialraumvernetzung, die es den Kindern ermöglicht, sich selbst in ihrem Umfeld einzubringen und den Raum, der für sie bedeutsam und teilweise identitätsstiftend ist, verantwortungsvoll, kreativ und selbstwirksam mitzugestalten. Bedeutsam ist hier also nicht nur das Ergebnis, sondern auch und vor allem der Prozess dahin, in dem Akteur*innen miteinander vernetzt werden und die Kinder sie und ihre Arbeit kennenlernen. Sie erfahren auf diese Weise Gemeinschaft, Netzwerkarbeit, planvolles und strukturiertes Vorgehen und lernen Berufszweige wie das Handwerk kennen. Diese umfangreiche Zusammenarbeit und der Ablauf unter Beteiligung derart zahlreicher Akteur*innen ist zugleich eine Herausforderung hinsichtlich des damit verbundenen Planungs- und Abstimmungsaufwandes, bürokratischer und finanzieller Hürden sowie der zeitlichen Dimensionen, besonders im Hinblick auf den fortlaufenden Kita-Alltag, neben dem all dies geleistet wird.

Inklusion:

- Welche Rolle spielt die Vernetzung im Sozialraum insbesondere für eine inklusive Bildung und Betreuung? Wie können Sozialraumangebote gezielt zur Förderung von Inklusion eingesetzt werden?
- Was sind hinsichtlich einer inklusiven Bildung und Betreuung förderliche Momente bei der Sozialraumvernetzung, was kann hinderlich sein?

Ein derart umfang- und netzwerkreiches Projekt, wie das hier beschriebene, bietet die Gelegenheit für Kinder, insbesondere jene mit Teilhabebeeinträchtigungen, sich als selbstwirksamer und bedeutsamer Teil einer Gemeinschaft zu erleben, die über den Kontext der Kita hinausgeht. Sie kommen im Verlauf beiläufig in Kontakt und Zusammenarbeit mit verschiedenen Berufsgruppen und Institutionen. Die Vernetzung mit ihrem Sozialraum wird durch solche und andere Projekte (→ siehe hierzu Handlungsfeld 5 – *Klangreise – Sozialraumorientierung*, S. 349) für die Kinder sichtbar und greifbar. Sie müssen ihr Umfeld gut kennen(lernen), um für sie bedeutende Elemente auszuwählen. Durch ihr Mitwirken am Erstellen der Spielgeräte schaffen sie sich wortwörtlich mit eigenen Händen ihr Umfeld und werden später das Ergebnis ihrer Beteiligung sehen und nutzen können. Sie erfahren dadurch Selbstwirksamkeit, Verantwortung und Gemeinschaft. Der Gedanke der Inklusion wird dadurch lebendig, insbesondere dann, wenn die Form der Beteiligung individuell auf die Kinder und ihre

Voraussetzungen und Bedürfnisse angepasst und durch die pädagogischen Fachkräfte empathisch begleitet wird. Auf diese Weise kann jedes Kind die Erfahrung machen, dass es auf seinen einzelnen Beitrag zum Gemeinschaftswerk ankommt und dieser letztlich dauerhaft sichtbar und nutzbar für sich selbst und andere bleibt. Bedeutsam ist hier die Verantwortung aller Akteur*innen dahingehend, so barrierefrei wie möglich zu arbeiten und zu handeln.

Szenenübersicht

Innerhalb des Videos wurden thematisch einige Kapitelmarken gesetzt, die entsprechend einzeln angewählt werden können:

1.	Entstehung	00:00
2.	Spielplatz der Aufklärung – Historie	01:45
3.	Teilhabe der Kinder am Bauprojekt	03:08
4.	Identifikation der Kinder mit dem Sozialraum	06:06
5.	Partizipation der Eltern	07:46

Handlungsfeld 5 – Zusammenarbeit mit anderen Professionen, Kooperationen und Vernetzung im Sozialraum

Klangreise – Sozialraumorientierung

Audiomaterial 94 – Audio: Klangreise – Sozialraumorientierung

Keywords Vernetzung im Sozialraum
Projektarbeit

Zusammenfassung

Das Material umfasst einen Ausschnitt aus einem Interview mit einer Musikpädagogin. Der Fokus liegt hier auf dem Aspekt der Vernetzung im Sozialraum. Die Klangreise als solches ist in Handlungsfeld 2 ausführlich beschrieben (→ siehe hierzu Handlungsfeld 2.1 – *Klangreise*, S. 62).

Hintergrund

Die Klangreise durch den Park ist ein Projekt einer Kita, das durch eine Idee von Kindern der Einrichtung entstanden ist. Hierbei werden das ausgeprägte Interesse der Kinder am Erzeugen, Wahrnehmen und Erkennen von Klängen sowie der Einbezug des natürlichen, unmittelbaren Umfelds der Kita und daraus entsprungener Materialien miteinander zu einem Angebot kombiniert.

Beschreibung

Die Pädagogin beschreibt im Interview die Entstehung der Klangreise von der Entwicklung der Idee bis zur Umsetzung und geht dann – und das ist hier vorrangig von Relevanz – auf den Aspekt der Sozialraumvernetzung ein. Dabei stellt sich heraus, dass der Einbezug des Umfeldes der Kita in den Alltag als natürliche, gewissermaßen selbstverständliche Herangehensweise betrachtet wird. Da die Fachkräfte und Kinder sehr viel im angrenzenden Park unterwegs sind, finden sie da auch immer wieder neue Bildungsanlässe. Dieser Park wird so zum erweiterten Wirkungsraum der Kita, der die Arbeit in der Kita (mit)prägt. So werden dort bspw. einmal jährlich Gondeln ins Wasser gelassen und im Herbst wieder herausgeholt, was von der Kita begleitet bzw. in den Ablauf der Kita integriert wird. Vor allem aber das alltägliche Wahrnehmen, Beobachten und Entdecken der Natur und ihrer zahlreichen Facetten und Details prägen den Alltag der Kinder in dieser Kita. Die Pädagogin beschreibt dies anhand von Situationen, bei denen die Kindergruppe im Park rastet und hier Momente des aufmerksamen Zuhörens entstehen. Die Pädagogin ist der Ansicht, dass die Kinder im ländlichen Bereich noch sensibel für solche Naturerfahrungen sind. Darüber hinaus ergeben sich beiläufig Gelegenheiten zum Erforschen, Lernen und Aufgreifen von Elementen, die für Angebote in der Kita, wie die Klangreise, verwendet werden können. Die Kinder suchen sich auch selbst Möglichkeiten zur Betätigung. Damit einher geht auch eine Wertschätzung für die eigene Umgebung und die Natur. Gerade weil sie um den Wert und die Kostbarkeit ihrer Umgebung wissen, beschäftigt es die Kinder, was sich dort ereignet. So berichtet die Pädagogin, dass während eines außerordentlich trockenen Sommers der Fluss im Park ausgetrocknet und dadurch das Gondelfahren nicht mehr möglich war. Die Kinder bedauerten dabei nicht nur die ausgefallene Gondelfahrt, sondern waren vor allem besorgt um die Natur und insbesondere um das Überleben der Bäume bei der Trockenheit.

Mögliche Einbindung des Materials in eine Lehrveranstaltung

Anhand der Interviewsequenz kann die Sozialraumorientierung dieser Kita reflektiert werden. Zudem besteht die Möglichkeit, das Interview als Anlass zu nehmen, um über Möglichkeiten der Sozialraumorientierung für andere Kitas (z. B. solche in eher städtischen Gegenden) zu sprechen. Weiterhin kann die Bedeutung der Vernetzung im Sozialraum hinsichtlich einer inklusiven Bildung und Betreuung reflektiert werden. Hierzu lassen sich die folgenden Reflexionsfragen nutzen.

Gestaltung der Sozialraumvernetzung:

- Wie kann die Vernetzung im Sozialraum bestmöglich gestaltet und wie konzeptionell verankert werden?
- Welchen Zweck hat die Vernetzung im Sozialraum an sich?
- Wie kann den angesprochenen und weiteren Herausforderungen in der Sozialraumvernetzung begegnet werden?

Es bietet sich an, die direkte Umgebung der Kita zu nutzen und das Umfeld in den Kita-Alltag einzu beziehen, zu dem die Kinder ohnehin schon durch Wohnort, Familie oder Freizeit eine Verbindung haben. Dieser Park, in dem viel Zeit zusammen verbracht wird, ist förmlich ein Teil der Identität der Menschen, die ihn nutzen und sich in ihm heimisch fühlen. Dies aufzugreifen, bringt eine natürliche Lebensweltnähe für die Kinder, ist damit nah an ihren Interessen und schafft zudem zwischenmenschliche Verknüpfungen innerhalb des jeweiligen Sozialraums. Diese Aspekte können als Ziele der pädagogischen Arbeit einer Einrichtung in deren Konzept festgehalten werden.

In der hier beschriebenen Kita liegt die Nutzung des Parks auf der Hand, da dieser zum unmittelbaren Umfeld der Kita gehört. Fraglich ist, wie solche oder ähnliche Erfahrungen bspw. von Kitas in (Groß)Städten umgesetzt werden können. So bedarf es womöglich einer Anpassung des Personalschlüssels, damit die sichere Begleitung der Kinder in verkehrsintensiven Gegenden gewährleistet ist. Grundlegend stellt sich die Frage, inwiefern in (groß)städtischen Gegenden derart oder ähnlich intensive Naturerfahrungen, wie im vorliegenden Beispiel, gemacht werden können. Hier ist die Kreativität der pädagogischen Fachkräfte gefragt, etwa in der Umsetzung punktuell einzelner Ausflüge in naturnahe Umgebungen oder bezüglich der kreativen Nutzung kleinerer natürlicher Bereiche innerhalb der Stadt. Eine Klangreise wie die hier beschriebene bringt in verkehrsreichen Gegenden ein komplett anderes Ergebnis hervor, wie die Pädagogin erläutert, kann aber dennoch eine Möglichkeit der Sozialraumvernetzung sein.

Inklusion:

- Welche Rolle spielt die Vernetzung im Sozialraum insbesondere für eine inklusive Bildung und Betreuung? Wie können Sozialraumangebote gezielt zur Förderung von Inklusion eingesetzt werden?
- Was sind hinsichtlich einer inklusiven Bildung und Betreuung förderliche Momente bei der Sozialraumvernetzung, was kann hinderlich sein?

Das Erleben der Natur ist eine Möglichkeit für intensive Sinneserfahrungen, Achtsamkeit und Wahrnehmungsfähigkeit. Sensibilität für Sinneswahrnehmung kann hier wertgeschätzt und erlernt werden. Naturerfahrung, die durch alle Sinne geht und mit der vollen Aufmerksamkeit erlebt wird, wird so förmlich verinnerlicht. Die Kinder sind keine distanziierten Beobachter*innen, sondern mit ihrem ganzen Sein in der Situation, im Erlebnis und im Wahrnehmen. Die Nähe zur Natur fördert zudem offenbar auch die Entwicklung von Mitgefühl und Verantwortung gegenüber der eigenen Umwelt. Die Kinder treten in Beziehung mit ihrer Umwelt und haben so die Gelegenheit, Verbundenheit und Resonanz zu erleben. Dieses In-Beziehung-Treten mit der Umgebung ist für alle Kinder eine wertvolle und gemeinschaftsstiftende Erfahrung.

In dem Beispiel wird dargelegt, dass die Kinder sich selbst Gestaltungs- und Lernprojekte suchen. Die natürliche Neugier und der Entdeckungs- und Wissensdrang, den sie mitbringen, treffen hier auf eine fruchtbare Umgebung. Dies bietet die Möglichkeit, dass Kinder Selbständigkeit und Selbstwirksamkeit erleben und erlernen. Im eigenen Tempo den eigenen Interessen und Sinneswahrnehmungen folgen zu dürfen, stärkt das Bewusstsein für sich selbst und seine Umwelt und die Erkenntnis, aus eigener Kraft und mit seinen persönlichen Voraussetzungen etwas erkennen, herausfinden und erschaffen zu können. Jedes Kind trägt dadurch auf individuelle Weise etwas zu einem großen Ganzen bei und ist damit offensichtlicher – oder wie im Beispiel Klangreise hörbarer – Teil der Gemeinschaft.

Hinderlich können dabei jegliche Barrieren im Sozialraum oder im pädagogischen Angebot selbst sein. Neben der Verantwortung politischer Akteur*innen und Entscheidungsträger für das zunehmende Abbauen von Barrieren kann hier auch die professionelle und empathische Begleitung der pädagogischen Fachkräfte entscheidend sein. So können kreative Ideen notwendig sein, mit denen ein Kind mit einer Einschränkung einer Sinneswahrnehmung in ein Angebot, wie die Klangreise, einbezogen werden kann. Gelingt dies, so können auch Kinder, die mit verschiedenen Teilhabebeeinträchtigungen konfrontiert sind, sich einmal mehr bei einem Angebot außerhalb des geschützten pädagogischen Raumes der Kita als vollständiges Mitglied der Gruppe und Gesellschaft erleben.

Szenenübersicht

Innerhalb des Videos wurden thematisch einige Kapitelmarken gesetzt, die entsprechend einzeln angewählt werden können:

1.	Entstehung der Klangreise	00:00
2.	Naturmaterialien als Instrumente	01:04
3.	Stationen der Klangreise	03:17
4.	Ideen der Kinder	04:34
5.	Vorführung der Klangreise	06:00
6.	Sensibilisierung der Kinder für die Umwelt	07:06
7.	Projekt zum Sozialraum	09:45

Weiterführende Literatur

Rosa, H. & Endres, W. (2016). Resonanzpädagogik. Beltz.

Handlungsfeld 5 – Zusammenarbeit mit anderen Professionen, Kooperationen und Vernetzung im Sozialraum

Netzwerktreffen

Audiomaterial	95 – Audio: Netzwerktreffen 96 – Textmaterial: Interviewtranskript Netzwerktreffen
Keywords	Netzwerkarbeit Kooperationen Teamentwicklung Zusammenarbeit mit Trägern
Eckdaten	Städtische Kita-Einrichtung Sozialer Brennpunkt

Zusammenfassung

Das in dem Material enthaltene Interview stellt den Aufbau und die Inhalte eines Workshops für Mitarbeitende der Kita zum Thema Inklusion und Vernetzung sowie eines Fachkräftenetzwerks dar. In diesem Rahmen werden Themen zur Biografiearbeit, Teamarbeit, Netzwerk- und Elternarbeit sowie mögliche Konflikte und Grenzen angesprochen. Das Interview liegt in gekürzter Fassung als Audio-datei und in ungekürzter Fassung als Transkript vor.

Hintergrund

Der Workshop besteht als Weiterbildungsangebot seit ca. vier Jahren und findet dreimal im Jahr statt. Der Träger der Kita arbeitet jedoch bereits seit ca. zehn Jahren am Aufbau des Netzwerkes. Zu Beginn fand der Aufbau jedoch ausschließlich unter Berücksichtigung der heilpädagogischen Einrichtungen statt. Da dort zuvor jede Einrichtung mit eigenen Materialien zur Förderung und Hilfeplanung arbeitete, lagen die Schwerpunkte des damaligen Austauschs auf der Entwicklung eines einheitlichen Vorgehens für jede Kita innerhalb des Trägers. Heute liegen die Schwerpunkte der Workshops auf Themenbereichen der Vernetzung und Inklusion, wobei sie sich inhaltlich an den Bedarf der Fachkräfte anpassen. Zudem sind diese heute für alle Fachkräfte und nicht nur für heilpädagogische Fachkräfte offen. Moderiert und begleitet wird das Workshopangebot durch zwei feste Personen, die in jeweils einer Kita-Einrichtung des Trägers eine Leitungstätigkeit innehaben und früher auch selbst als heilpädagogische Fachkräfte tätig waren. Auf die Teilnahme von weiteren Leitungen und Trägervertretungen wird bewusst verzichtet, da dies aufgrund von Interessens- und Rollenkonflikten die Gruppendynamik und das Wir-Gefühl beeinflussen könnte (vgl. Interview, Z. 45–48). Da sich jedoch auch hier ein Bedarf abzeichnet, wird über ein separates Angebot für Leitungspersonen nachgedacht. Ursprünglich sind die Workshops aus kleinen Arbeitsgruppen während der Dienstzeiten entstanden. Durch den hohen Bedarf sowie zur Sicherstellung der Qualität ist daraus ein festes, einrichtungsübergreifendes Angebot entstanden.

Eine weitere Plattform der Vernetzung und Zusammenarbeit mit anderen Professionen sowie der Schaffung von Kooperationen und der Vernetzung im Sozialraum bietet das Netzwerktreffen. Das Netzwerk besteht aus verschiedenen Partner*innen und findet stets in einer anderen Einrichtung statt. Das Ziel besteht darin, sich einrichtungsübergreifend mit verschiedenen Professionen zu unterschiedlichen heilpädagogischen Themen fachlich auszutauschen, um Familien und Kinder mit vielfältigen Entwicklungsverläufen effektiv begleiten, unterstützen und beraten zu können. Die Veranstaltungen

sind so aufgebaut, dass zu Beginn meist Einblicke, in Form von Führungen und Vorträgen, in die Angebote der Gasteinrichtung gewährt werden. Im zweiten Teil folgt eine offene Gesprächsrunde mit der Möglichkeit, sich untereinander auszutauschen. Darüber hinaus können dabei auch neue Projekte, spezifische Angebote sowie weitere Themen oder Einrichtungen vorgestellt werden. Weiterhin dient diese Gesprächsrunde dem Austausch auf fachlicher, themenbezogener, organisatorischer und persönlicher Ebene.

Beschreibung

Mitarbeitendenworkshop

Bezüglich der professions- und einrichtungsübergreifenden Workshops wird zunächst das Vorgehen thematisiert. Den Ausgangspunkt hierfür bildet die erarbeitete Handlungsempfehlung des Trägers zur Fragestellung: „Wie gehen wir vor, wenn ein Kind auffällig wird?“. Darauf aufbauend wird die eigene pädagogische Rolle der Workshop-Teilnehmenden reflektiert. Für die Reflexion erfolgte eine intensive Auseinandersetzung mit der eigenen Biografie, da diese nach Angaben der Workshop-Leitung ausschlaggebend für das Denken, Tun und Handeln einer jeden Fachkraft ist (vgl. Interview, Z. 28–31; vgl. Interview, Z. 144–147). Die Schwerpunkte Vernetzung und Inklusion werden dabei verbunden, indem zunächst das persönliche Netzwerk, sowohl das private als auch das dienstliche, genauer betrachtet wird. Das Themenfeld Inklusion wird als Querschnittsthema aufgegriffen, welches mittels methodisch und inhaltlich gerahmten Spielen, Input-Filmen und konkreten Praxisbeispielen von Fachkräften immer wieder thematisiert wird (vgl. Interview, Z. 39–43). Das Format ist so ausgelegt, dass es drei Treffen pro Jahr gibt, zwischen denen ein gewisses Zeitfenster liegt. Es gibt zwei parallele Gruppen, um eine zu große Gruppengröße zu vermeiden. Teilweise wurden die Workshops auch bei anderen Netzwerkpartner*innen durchgeführt. Dies diente gleichzeitig dem gegenseitigen Kennenlernen von Einrichtungen, zu denen bereits eine gute Zusammenarbeit besteht, wodurch auch weitere Kitas die Möglichkeit haben, ihr Netzwerk auszubauen (vgl. Interview, Z. 238–247).

Die Biografiearbeit nimmt innerhalb der Workshops einen großen Stellenwert ein. Da die Auseinandersetzung mit der eigenen Biografie oft verborgene und unbewusste Anteile der eigenen Person aufdeckt, sollte das Angebot durch eine professionelle Fachkraft begleitet sein. Hierfür haben die beiden Leitungspersonen jeweils themenspezifische Weiterbildungen besucht, die gewährleisten, dass auch prekäre Situationen aufgefangen werden können (vgl. Interview, Z. 88–95). Die Biografiearbeit wird als ein Prozess beschrieben, der dazu führt, dass sich die Mitarbeitenden untereinander nicht nur dabei helfen, kritische und herausfordernde Dinge abzufangen, sondern sich auch in einem höheren Maße wertschätzen, indem sie sich gegenseitig loben, stützen und motivieren können. Im Rahmen der Biografiearbeit können die Kolleg*innen feststellen, „Wir sind damit auch nicht alleine“ (Interview, Z. 98), „Wir haben auch ähnliche Probleme“ (Interview, Z. 98–99), was maßgeblich zur Schaffung eines gemeinsamen Wir-Gefühls beiträgt (vgl. Interview, Z. 96–103). Zudem lernen die Teilnehmenden nicht nur abzuschätzen, wo die eigenen Grenzen liegen, sondern auch wo die Grenzen aber auch Ressourcen der anderen liegen. Darüber hinaus lernen sie, wo sie sich durch den Einbezug einer weiteren Profession entsprechende Unterstützung holen können (vgl. Interview, Z. 111–118). Die Fähigkeit zur Selbstreflexion werde zudem durch die Biografiearbeit gestärkt. Gemeinsam in Kleingruppen erfolgt eine intensive Auseinandersetzung mit der eigenen Person, beginnend in der Kindheit. Diese findet im Rahmen des ersten Arbeitstreffens statt. Hierzu wird von allen Teilnehmenden zunächst ein Bild aus der Kindheit eingesammelt. Im Anschluss zieht jede Person ein Bild. Anschließend erzählt jede*r, welche Person auf dem Bild zu sehen ist, und führt weiter aus, was sie in der Situation sieht. Durch diese Mutmaßungen wird die abgebildete Person dazu angeregt, Bezug darauf zu nehmen und sich dadurch noch einmal intensiv mit der Situation zu beschäftigen. Anschließend erfolgen Fragestellungen, mit denen Kolleg*innen, meist in Zweierinterviews, noch einmal untereinander ins Gespräch kommen. In der Gruppe gelten feste Regeln, z. B., dass jede Person nur das sagt, was sie möchte, dass

Störungen Vorrang haben und dass Meinungen, die andere über die eigene Persönlichkeit äußern, nicht kommentiert werden (vgl. Interview, Z. 152–156).

Beim zweiten Workshoptreffen wird ein Foto der Teilnehmenden aus der heutigen Zeit gezogen, anhand dessen die Kolleg*innen unter drei verschiedenen Fragestellungen eine Collage erstellen:

- Wo stoße ich persönlich an meine Grenzen?
- Was kann ich besonders gut?
- Wo kann ich mich in meinem Team einbringen?

Methodisch wird dies durch den Einbezug des Johari-Fensters von Luft und Ingham (1995) umgesetzt. Dieses beinhaltet sowohl die Reflexion von sichtbaren Anteilen, aber auch von blinden Flecken. Gemeinsam mit einer theoretischen Rahmung wird erarbeitet, welche Schlüsselerlebnisse für das heutige Handeln verantwortlich sind. Das hauptsächliche Ziel ist hierbei die Selbsterkenntnis (vgl. Interview, Z. 160–169). Da zwischen den Terminen jeweils ein bestimmtes Zeitfenster liegt, besteht zudem die Möglichkeit, Inhalte aus den vergangenen Workshops im Folgeworkshop erneut aufzugreifen. Hierbei sind besonders die damit einhergegangenen Veränderungsprozesse, offene Fragen sowie nicht abgeschlossene Themen von Interesse. Der größte Gewinn der Workshops wird in der Bearbeitung von Vorurteilen gegenüber Kolleg*innen aber auch gegenüber Eltern und Kindern gesehen. Die aktive Auseinandersetzung mit sich selbst aber auch mit den Kolleg*innen trägt dazu bei, sich und die anderen anders zu sehen und wahrzunehmen. Dies folgt dem Leitsatz „Je mehr wir übereinander wissen, desto besser können wir uns verstehen, desto besser kann man damit auch umgehen“ (Interview, Z. 206–207).

Netzwerktreffen

Separat von dem Workshop-Angebot zum Thema Inklusion und Vernetzung findet ein weiteres Angebot im Format eines Netzwerktreffens statt. Die Inhalte dieser Treffen fließen auch in die Workshops ein. Als Methode wird im Interview das Vielfaltsbingo angesprochen, bei dem nicht nur unverfängliche Themen, wie „Suche jemanden, der ein Haus hat“ angesprochen werden, sondern auch persönliche Fragen gestellt werden, bei denen es gezielt um Differenzdimensionen, wie bspw. die sexuelle Orientierung geht (vgl. Interview, Z. 261–272). Grundsätzlich bietet das Netzwerktreffen eine Plattform für den Austausch über aktuelle Themen. Das Angebot ist so aufgebaut, dass die besuchte Einrichtung sich und ihre eigene Arbeit zunächst vorstellt. Im Anschluss besteht die Möglichkeit, einen thematischen Input beizutragen oder in den offenen Austausch über die Gasteinrichtung sowie weitere aktuelle Schwerpunktthemen zu treten. Neben dem inhaltlichen Austausch geht es vor allem um die Vernetzung und offene Diskussion. Da stetig weitere Einrichtungen des Sozialraums zu dem Treffen eingeladen werden und das Netzwerk immer weiter expandiert, gibt es bereits Schwierigkeiten, ausreichend große Räumlichkeiten zu finden (vgl. Interview, Z. 382–388). Zu den Teilnehmenden zählen unter anderem Vertretungen des Sozialpädiatrischen Zentrums (SPZ), der Autismusambulanz sowie Vertretungen anderer Kita-Einrichtungen. Hierdurch entsteht die Chance, Ansprechpersonen anderer Professionen kennenzulernen und von ihrem Wissen zu profitieren. Die Kita, mit deren Leitung das Interview stattfand, hat zudem in Zusammenarbeit mit dem Träger einen Beratungsstellenführer sowie eine Netzwerklandkarte entwickelt, auf der man je nach Bedarf nach Netzwerkpartner*innen, wie Stellen für Familienhilfen und Frühförderungsstellen, suchen kann (vgl. Interview, Z. 611–635). Allerdings wurden auch Grenzen des Netzwerktreffens angesprochen, da nicht alle Institutionen der Einladung nachkommen, so wie das Sozialamt. Dieses wird jedoch als wichtiger Netzwerkpartner*innen, insbesondere zu Themen der Kostenanerkennung, betrachtet. Ebenfalls wird erwähnt, dass die Zusammenarbeit mit anderen Institutionen sehr häufig von dem Engagement einzelner Personen abhängt (vgl. Interview, Z. 441–462).

Mögliche Einbindung des Materials in eine Lehrveranstaltung

Anhand des Materials können verschiedene Fragen zur Organisation und der Schaffung von Vernetzungsangeboten im Sozialraum diskutiert und reflektiert werden. Unter anderem bietet das Lehrmaterial sowohl die Möglichkeit, über den Aufbau sowie die Realisierung solcher Formate, wie den Workshop für Mitarbeitende oder die Netzwerktreffen, zu sprechen als auch generell über die Ausgestaltung von Vernetzungsprozessen in Diskussion zu treten. Darüber hinaus besteht die Möglichkeit, das Vorgehen der Kita im Konkreten oder die Vernetzung im Allgemeinen hinsichtlich ihrer Bedeutung für die Umsetzung von Inklusion zu reflektieren. Hierzu können die folgenden Reflexionsfragen genutzt werden.

Vernetzung:

- Wie können Vernetzungsprozesse bestmöglich gestaltet werden? Wie kann Vernetzung konzeptionell verankert werden?
- Welchem Zweck dient die Vernetzung? Welche Bedarfe sind hinsichtlich des Aufbaus von Vernetzungsangeboten zu erkennen?
- Wie kann es gelingen, geschaffene Netzwerkstrukturen zu pflegen?
- Wie geht man mit Herausforderungen, Konflikten und Grenzen bei der Vernetzung um?

Vernetzungen benötigen eine gute Grundlage und die Offenheit aller Beteiligten für die Umsetzung. Dabei wurde am Material deutlich, dass Angebote meist in einer kleinen Netzwerkgruppe beginnen und stetig wachsen. Insbesondere anhand des Aufbaus des Workshops für Mitarbeitende, der ursprünglich einrichtungsübergreifend nur für heilpädagogische Fachkräfte vorgesehen war, wird deutlich, dass durch die Kommunikations- und Reflexionsprozesse schnell der Bedarf nach einer einrichtungsübergreifenden Vernetzung auch bei anderen Professionen erkannt wurde. In dem gesamten Prozess wird deutlich, dass keine Person allein ist und keine Person alles allein machen muss. Viel entscheidender ist es zu wissen, wo man die benötigte Unterstützung erhalten kann. Dies gilt gleichermaßen für Eltern als auch für Fachkräfte. Beide Angebote dienen dazu, Professionen und Institutionen miteinander zu verknüpfen und dadurch das Kind bestmöglich in seiner Entwicklung zu unterstützen. Durch die Schaffung von Vernetzungsstrukturen können folglich auch Eltern kompetent beraten werden, indem zuverlässige Empfehlungen für Ansprechpersonen gegeben werden können. Dies gelingt jedoch nur, wenn alle am Prozess beteiligten Akteur*innen untereinander bekannt sind. Zudem öffnen solche Angebote die Möglichkeiten für die Arbeit und das Selbstverständnis als multiprofessionelles Team, in dem verschiedene Blickwinkel und Herangehensweisen synergetisch auf die eigene kindliche Entwicklung übertragen werden. Dazu bedarf es einer Entwicklung aller Beteiligten hin zu einer Offenheit für Zusammenarbeit und fachlichen Austausch sowie der Selbstwahrnehmung als Teil eines Ganzen.

Inklusion:

- Welche Rolle spielt die Vernetzung insbesondere für den inklusiven Bereich? Wie kann Vernetzung gezielt zur Förderung von Inklusion eingesetzt werden?
- Was sind hinsichtlich Inklusion förderliche Momente in Bezug auf Vernetzung, was kann hinderlich sein?

Synergien verschiedener Professionen, deren vielfältige Perspektiven und Wissensbestände tragen dazu bei, einen ganzheitlichen Blick zu gewinnen. Im Material zeigt sich, dass Fachkräfte durch ein gezieltes Workshopangebot dazu angeleitet wurden, sich mit der eigenen Biografie zu beschäftigen. Hierbei lernten sie, ihr eigenes Tun und Handeln unter Berücksichtigung der eigenen Erfahrungen und Erlebnisse zu reflektieren. Dies führt häufig zu einer neuen Selbsterkenntnis, indem transparent wird, wieso eine Person bspw. dazu neigt, bestimmte Vorurteile zu haben. Die Schaffung eines

Bewusstseins über die eigenen Verhaltensweisen begünstigt nicht nur die Zusammenarbeit in einem multiprofessionellen Team, sondern auch die Zusammenarbeit mit Familien, deren Lebens- und Sichtweisen nicht den eigenen entsprechen. Entscheidend für die Anregung solcher Prozesse ist eine offene und respektvolle Atmosphäre, in der sich Fachkräfte bestmöglich entfalten können. Daher sollte beim Aufbau eines solchen Angebots berücksichtigt werden, welche Konstellationen diesen Öffnungsprozessen, wie durch Interessens- und Rollenkonflikte, möglicherweise kontraproduktiv gegenüberstehen könnten. Im Rahmen des Materials wird deutlich, dass beide Angebote nicht unmittelbar auf die Behandlung des Themenschwerpunkts Inklusion, z. B. in Form von Inputbeiträgen, abzielen. Vielmehr wird Inklusion als Querschnittsthema verstanden, welches mit allen Themenbereichen in Wechselwirkung steht.

Die Arbeit in einem großen Netzwerk im Sozialraum trägt maßgeblich zu einem qualitativ hochwertigen Beratungs- und Unterstützungsangebot bei. Die einrichtungsübergreifenden Öffnungsprozesse in Form der Mitarbeitendenworkshops dienen nicht nur dem gegenseitigen Austausch, sondern unterstützen aktiv die Reflexion der eigenen Haltung durch das Aufdecken von blinden Flecken. Dies wiederum überträgt sich ebenfalls auf die Arbeit mit Kindern und Eltern. Vernetzungen können somit dazu beitragen, das Gelingen einer inklusiven Praxis auf verschiedenen Ebenen zu stärken.

Szenenübersicht

Innerhalb des Videos wurden thematisch einige Kapitelmarken gesetzt, die entsprechend einzeln angewählt werden können:

1.	Erläuterung Grundidee	00:00
2.	Verständnis Netzwerk-/Vernetzungsarbeit	02:51
3.	Multiprofessionelles Team/ Biografiearbeit	06:20
4.	Reflexionsfähigkeit nutzen	14:50
5.	Inklusion	17:45

Weiterführende Literatur

Eremit, B. & Weber, K. F. (Hrsg.) (2016). Johari-Fenster. In B. Eremit & K. F. Weber, *Individuelle Persönlichkeitsentwicklung: Growing by Transformation* (S. 37–42). Springer.

Fuchs-Heinritz, W. (2005). *Biographische Forschung eine Einführung in Praxis und Methoden* (3., überarb. Aufl.). Springer VS.

Helfferrich, C. (2006). Biografien und Lebenslauf. In A. Scherr, *Soziologische Basics* (S. 41–47). Springer VS.

Luft, J. & Ingham, H. (1955). The Johari window, a graphic model for interpersonal relations. University of California.

Stracke, F. (2015). *Das Johari-Fenster der Wahrnehmung: In Menschen verstehen – Potenziale erkennen*. Springer VS.

6. Handlungsfeld 6 – Wissenschaft und Forschung

Das Handlungsfeld Wissenschaft und Forschung ist vor allem für die akademische Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte von Bedeutung. Hierdurch sollen zukünftige frühpädagogische Fachkräfte in die Lage versetzt werden, Theorie und Praxis in ein angemessenes Verhältnis setzen zu können. Zu Kompetenzen in diesem Handlungsfeld gehören neben der Rezeption und kritischen Interpretation wissenschaftlicher Studien auch die Konzeption und Durchführung eigener Studien im Bereich der Praxisforschung, was das Entwickeln einer eigenen Fragestellung, das Kennen und Anwenden geeigneter Methoden sowie das Auswerten im Hinblick auf die pädagogische Praxis umfasst. Insbesondere sollten frühpädagogische Fachkräfte in der Lage sein, Forschungsprozesse adressatengerecht auszugestalten und insbesondere Kinder (aber auch Eltern und Fachkräfte) als Akteur*innen und Subjekte in Forschungsprozesse einzubeziehen (Robert-Bosch-Stiftung, 2011). Im Themenfeld Inklusion kommt der Teilhabeforschung bzw. der partizipativen Forschung ein besonderer Stellenwert zu, weshalb sich dieses Kapitel insbesondere damit befasst.

Für die Durchführung von Lehrveranstaltungen in diesem Themenfeld wird in den Online-Materialien ein Foliensatz zur Verfügung gestellt, welcher die nachfolgenden Inhalte in kurzer und prägnanter Form enthält (*Material 97 – Foliensatz Wissenschaft und Forschung*). Es steht den Nutzer*innen frei, die Folien auf beliebige Weise in die eigene Lehre einzubinden.

Teilhabeforschung

Mit dem Begriff Teilhabe ist das Recht aller Menschen verbunden, unabhängig ihrer Fähigkeiten und Merkmale gleichberechtigt mit anderen in der Gesellschaft zu leben. Dieses Recht wird in der UN-BRK für Menschen mit Behinderung konkretisiert, um ihnen die „volle und wirksame Teilhabe an der Gesellschaft und Einbeziehung in die Gesellschaft“ zu ermöglichen (Art. 3 Abs. 3 BRK). Die UN-BRK verpflichtet die Vertragsstaaten dahingehend, Forschung zu initiieren und zu fördern, die dafür notwendig ist, um die in der UN-BRK anerkannten Rechte umzusetzen (Art. 4 Abs. 7 & 8 BRK). Theoretische Grundlagen für die Teilhabeforschung bieten u. a. die folgenden Modelle und Ansätze an: Inklusion, Empowerment und der Ansatz der Verwirklichungschancen (Brütt et al., 2016). Als Kernbegriff der UN-BRK zielt Inklusion darauf ab, dass Menschen mit Behinderungen ein Recht auf ein selbstbestimmtes und selbstständiges Leben in allen Lebensbereichen mit einer identischen Rechtsgrundlage in unserer Gesellschaft haben. Das impliziert die Veränderung gesellschaftlicher Bedingungen hin zu einem Abbau bzw. der Abschaffung von Sonderwelten und dem Aufbau barrierefreier Strukturen und Rahmenbedingungen (Brütt et al., 2016). Der Begriff Empowerment zielt im Vergleich zum Inklusionsbegriff eher auf die Stärkung der individuellen Fähigkeiten von Personen oder bestimmten Bevölkerungsgruppen mit ähnlichen Ausschluss Erfahrungen ab, die sie dazu befähigen, Kontrolle über die eigenen Lebensumstände zu erlangen (Theunissen & Schwalb, 2012). Weiter beinhaltet Empowerment eine politisch ausgerichtete Durchsetzungskraft und den Versuch der Emanzipation durch politische Einflussnahme (Theunissen, 2003). Der Ansatz der Verwirklichungschancen (capability approach) bezieht sich auf Theorien der sozialen Gerechtigkeit. Hier verbinden sich persönliche Lebensvorstellungen von Menschen mit Behinderung mit den gesellschaftlichen Bedingungen. Verwirklichungschancen beziehen sich auf die tatsächlichen Entscheidungsräume, die einer Person im Rahmen ihrer Handlungsmöglichkeiten zur Verfügung stehen (Leßmann, 2006).

Mit dem Forschungsgegenstand Teilhabe befassen sich unterschiedliche Disziplinen, wie etwa Medizin, Ökonomie, Pädagogik, Pflegewissenschaft, Psychologie, Rechtswissenschaft, Sozialarbeit, Soziologie, Sport- und Therapiewissenschaft und weitere (Farin, 2012). Das gemeinsame politische Ziel ist es, die Teilhabe von Menschen mit Behinderung am gesellschaftlichen Leben zu verbessern. So geht es darum, gesellschaftliche Faktoren, die bei der Entstehung von Behinderung beteiligt sind, sowie das Leben mit Beeinträchtigung und die Reaktionsweisen in Gesellschaft und Kultur, also

Bedingungen, die die Teilhabe von Menschen mit Behinderung fördern oder erschweren, zu untersuchen. Ziel ist es, Transformationsprozesse in Richtung Inklusion und Gleichstellung zu initiieren (Waldschmidt, 2019). Die Teilhabeforschung ist wertebasiert, da sie Partei für Menschen mit Behinderung ergreift und versucht, deren Lebensumstände aktiv so zu verbessern, dass ein Mehr an Teilhabe am gesellschaftlichen Leben ermöglicht wird (Brütt et al., 2016). Sie ist dabei als Praxisforschung zu verstehen, die Fragen aus der Praxis untersucht und Ergebnisse wiederum in die Praxis transferiert.

Artikel 4 Absatz 3 der UN-BRK konkretisiert darüber hinaus die Konsultationspflicht und die Pflicht zur aktiven Einbeziehung von Menschen mit Behinderung, auch in konkreten Fragen von Forschung, die mit der Umsetzung der in der UN-BRK anerkannten Rechte in Verbindung steht (Art. 4 Abs. 3 BRK). Dies kann über den Einbezug von Organisationen, die die Interessen von Menschen mit Behinderung vertreten oder über den Einbezug von Menschen mit Behinderung als Expert*innen in eigener Sache realisiert werden (Degener, 2019). Jedoch gehen die Meinungen der Wissenschaft insbesondere bei der Frage nach der aktiven Partizipation Betroffener an Forschung auseinander. So wird einerseits dargestellt, dass Teilhabeforschung sowohl partizipativ als auch nicht partizipativ durchgeführt werden kann (Kirschning et al., 2013), während andererseits insbesondere das Aktionsbündnis Teilhabeforschung (2015) hervorhebt, dass diese einen partizipativen Ansatz zu verfolgen hat. Demnach sollen Menschen mit Behinderung an der Planung, Durchführung, Bewertung sowie der Umsetzung von Forschungsarbeiten beteiligt sein. Die Beteiligung selbst gilt dabei als ein Qualitätsmerkmal, weil dadurch eine höhere Validität und Praxisrelevanz von Forschungsergebnissen erreicht werden kann.

Partizipative Forschung

Die Partizipative Forschung stellt keine eigene Forschungsmethode dar, sondern vielmehr eine Forschungsstrategie, die insbesondere im Rahmen der Teilhabeforschung einen besonderen Stellenwert einnimmt. Sie geht dabei auf die Traditionen der Aktionsforschung und der Praxisforschung zurück. Während jedoch die Aktionsforschung den Fokus auf gesellschaftliche Transformation durch Empowerment der Co-Forschenden legt und die Praxisforschung eher auf das Theorie-Praxis-Verhältnis zielt, stellen partizipative Forschungsansätze den Einbezug der Beforschten in den Mittelpunkt, mit dem Ziel, Forschungserkenntnisse zu erweitern oder zu validieren (Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe (AGJ), 2020). Die partizipative Forschung umfasst Forschungsansätze, in denen die Lebenswelt partnerschaftlich erforscht und verändert wird (Unger, 2014). Im Mittelpunkt steht die erkenntnistheoretische Position, dass nicht *über* oder *für*, sondern *mit* Menschen geforscht wird (Bergold & Thomas, 2010). Die Beforschten werden dabei als handlungsfähige Subjekte in den Forschungsprozess einbezogen. Das impliziert die Beteiligung von nicht-wissenschaftlichen, gesellschaftlichen Beforschten als Co-Forschende bei gleichzeitiger Selbstbefähigung und entsprechendem Empowerment. Die partizipative Forschung soll dabei helfen, die Wirklichkeit der Beforschten zu verstehen und Wissen hervorzubringen, welches Handlungsalternativen für die Beforschten eröffnet. Somit soll durch die Teilhabe am Forschungsprozess mehr gesellschaftliche Teilhabe entwickelt werden und gleichzeitig soll das Alltagswissen der Beforschten die Erkenntnisse der Teilhabeforschung erweitern (Unger, 2014).

Die partizipative Forschung ist durch ihre demokratische, emanzipatorische und menschenrechtliche Orientierung wertebasiert. Die Besonderheit ist die gleichberechtigte Beteiligung von Akteur*innen bestimmter, insbesondere benachteiligter Gruppen als Partner*innen in allen Schritten des Forschungsverlaufs von der Zielstellung über die Auswahl des Vorgehens, bei der Erhebung und Auswertung bis zur Verwertung der Ergebnisse. Gleichzeitig werden die Forschenden an der Lebenswelt der Co-Forschenden beteiligt. Die Co-Forschenden bilden mit ihren Sichtweisen den Ausgangspunkt des Erkenntnisinteresses und der Forschungsfragen, welche im besten Fall für beide Seiten zur Erweiterung der Wissensbestände und Kompetenzen führen. Dabei muss gemeinsam entschieden werden, welche Aufgaben die Einzelnen jeweils übernehmen. Auch ist darüber zu reflektieren, welche

Formen und Stufen der Beteiligung im Einzelnen zur Anwendung kommen. Manchmal muss die Beteiligung erst aufgebaut, manchmal auch flexibel angepasst werden (Unger, 2014).

Allerdings wird im wissenschaftlichen Diskurs die Berechtigung partizipativer Forschung auch in Frage gestellt und ihr Nutzen als begrenzt angesehen. Durch das besondere Vorgehen des Einbezugs ergeben sich Möglichkeiten und Grenzen. Zu betonen ist der Erkenntnisgewinn, der sich durch den Einbezug der verschiedenen Sichtweisen und die besondere Form der Zusammenarbeit ergibt. Zudem bietet die partizipative Forschung die Möglichkeit, verändernd auf die Umwelt zu wirken. Dabei kann es jedoch zu methodischen Begrenzungen und eingeschränkten Möglichkeiten bei der Theoriebildung kommen. Auch Umsetzungsprobleme können auftreten, insbesondere wenn die Beteiligten ungleiche Voraussetzungen mitbringen und deshalb ihr Grad an Partizipation variiert. Durch die Wahl der Partner*innen, Vorannahmen der Einzelnen sowie durch die sozialen Beziehungen können blinde Flecken entstehen. Ebenso können Interessen- und Rollenkonflikte durch die intensive Teilhabe am Feld auftreten. Diese sind aber durch das besondere Vorgehen gemeinsamer Reflexion, welches die partizipative Forschung auszeichnet, identifizierbar. Auch Machtverhältnisse und Manipulationen lassen sich durch Reflexion in der Gruppe vermeiden, insbesondere bei Entscheidungsfragen. Dem lässt sich zudem durch kommunikative Validierung und Rückkopplungsschleifen begegnen (Unger, 2014).

Partizipative Forschung mit Kindern

„Forschung selbst wird als Ort der Ausgestaltung von Beziehungen zu Kindern, als Ort der Ausgestaltung der generationalen Ordnung und damit auch ein Ort betrachtet, an dem sich entscheidet, ob die Rechte der Kinder angemessen berücksichtigt werden“ (Nentwig-Gesemann et al., 2017, S. 17).

Partizipative Forschung mit Einbezug von Kindern gewinnt zunehmend an Bedeutung (Büker et al., 2018). Hintergrund ist einerseits der Artikel 12 der UN-Kinderrechtskonvention (KRK), in dem das Recht der Kinder auf freie Meinungsäußerung festgehalten ist und andererseits das „aktuelle kindheitstheoretische Paradigma des kompetenten Kindes“ (Büker et al., 2018, S. 109). Kinder werden demnach zunehmend als gleichberechtigte, kompetente und gestaltende Subjekte betrachtet, deren Meinung einbezogen und deren Sichtweise sogar als korrigierend bezogen auf die der Erwachsenen verwendet werden soll. Jedoch könne laut UNICEF (2014) noch nicht von echter Partizipation von Kindern gesprochen werden, denn diese würde, basierend auf einer respektvollen Haltung gegenüber der Meinung des Kindes, beinhalten, dass die „Mitwirkung des Kindes ebenso wie die tatsächliche konsequente Berücksichtigung der geäußerten Kindermeinungen bei der Entwicklung künftiger Maßnahmen und Handlungsschritte“ ermöglicht und unterstützt würden (Büker et al., 2018, S. 109). Dies sei allerdings noch ein von der aktuellen Handhabung der Forschung weit entferntes Ziel (Büker et al., 2018). Belegt wird dies mit den Ergebnissen einer Meta-Studie von Mayne et al. (2018), die zeigte, dass in unter 4 % der von ihnen analysierten Studien mit Einbezug von Kindern, diese als Akteur*innen und Co-Forschende partizipierten.

Zur Feststellung des Beteiligungsgrades an Forschungsprojekten werden verschiedene Stufenmodelle der Partizipation herangezogen, z. B. das Stufenmodell nach Wright et al. (2010), oder für die Partizipation von Kindern, das Stufenmodell nach Hart (1992). Sie bilden verschiedene Grade der Beteiligung ab, anhand derer partizipative Forschung während der Planung, Durchführung und nachträglichen Reflexion hinsichtlich des Beteiligungsgrades überprüft werden kann. Mayne et al. (2018) haben ein solches Stufenmodell der Partizipation mittels der vier Elemente, die im Kinderrecht auf Partizipation formuliert sind, erweitert, um es für die partizipative Forschung mit Kindern und Jugendlichen nutzbar zu machen und eine Reflexionsgrundlage bereitzustellen. Abbildung 15 zeigt die adaptierte Version nach Büker et al. (2018).

		Hierarchie kindlicher Partizipationsrechte in Forschungsprozessen, adaptiert nach Mayne, Howitt und Rennie (2018)				
		Partizipationsrechte				
		Information	Verständnis	Stimme	Einfluss	
Partizipationsgrade	8	Kinder-Initiative, geteilte Entscheidungen mit Erwachsenen	Vom Kind geschaffene Information	Größeres Verständnis als das der Erwachsenen	Gleichberechtigte Stimme wie die der Erwachsenen	Bedeutsamer Einfluss
	7	Von Kindern initiiert und durchgeführt	Größere Informations-Grundlage als die der Erwachsenen	Gleiches Verständnis wie das der Erwachsenen	Bedeutsame Stimme	Einflussnahme in ausgewählten Bereichen
	6	Erwachsenen-Initiative, geteilte Entscheidungen mit Kindern	Gleiche Informationen wie die der Erwachsenen	Verständnis bedeutsamer Aspekte	Meinungsäußerung in ausgewählten Bereichen	Unterstützte Möglichkeiten der Einflussnahme (Scaffolding)
	5	Konsultiert; Mitsprache auf Basis von Verständnis	Bedeutungsvolle Informationen	Verständnis ausgewählter Aspekte	Unterstützte Möglichkeiten der Meinungsäußerung (Scaffolding)	Eingeschränkte Möglichkeiten der Einflussnahme
	4	Zugeteilte, restriktive Rolle auf Basis von Informationen	Ausgewählte Informationen	Unterstützte Möglichkeiten des Aufbaus von Verständnis (Scaffolding)	Eingeschränkte Möglichkeiten der Meinungsäußerung	Geringe Einflussnahme
Keine Partizipation	3	Alibi-Teilhabe	Unterstützte Möglichkeiten der Informationsgewinnung (Scaffolding)	Eingeschränkte Möglichkeiten des Verständnisses	Geringe Stimme	Keine Einflussnahme
	2	Dekoration	Eingeschränkte Informationsmöglichkeit	Geringes Verständnis	Keine Stimme	Keine Einflussnahme
	1	Manipulation	Geringe Information	Kein Verständnis	Keine Stimme	Keine Einflussnahme

Abbildung 15: Hierarchie kindlicher Partizipationsrechte in Forschungsprojekten adaptiert nach Mayne et al., 2018 (entnommen aus Büker et al., 2018, S. 111)

Die vertikale Richtung orientiert sich an den acht Stufen der Partizipation junger Menschen in der Gesellschaft von Hart (1992), welche dazu dienen, den Grad der Partizipation in Forschungsprojekten zu bestimmen. Auf den untersten drei Stufen befinden sich die Formen der Nicht-Partizipation (Manipulation [1], Dekoration [2] und Alibi-Teilhabe [3]). Die Kinder erhalten hier keine oder nur sehr wenig Handlungsmacht und können nicht von ihrem Recht auf Selbstbestimmung Gebrauch machen (Büker et al., 2018). Von echter Partizipation kann erst ab Stufe 4 gesprochen werden (Zugeteilte Rolle auf Basis von Information [4], Mitsprache auf Basis von Verständnis [5], Geteilte Entscheidung mit Kindern [6], Verfolgen und Realisieren eigener Ideen [7] und geteilte Entscheidungen der Kinder mit Erwachsenen [8]; Büker et al., 2018). Im Modell von Mayne et al. (2018) werden diese Stufen genutzt, um die Grade von Selbst- und Fremdbestimmungsmöglichkeiten sowie von Gestaltungsfreiheit und Kontrolle für die an einem Forschungsprojekt beteiligten Kinder zu bestimmen. Die Möglichkeiten zur Partizipation werden zusätzlich hinsichtlich der vier Elemente, die in der KRK auf Partizipation formuliert sind, weiter ausdifferenziert. Laut der Kinderrechtskonvention haben Kinder das Recht auf Information, Verständnis und Stimme (Mitsprache) (Art. 12 KRK). Diese drei Aspekte stehen in einem hierarchischen Verhältnis, da Informationen die Grundlage für Verständnis, Mitsprache und Einflussnahme bilden (Mayne et al., 2018). Insbesondere werden Art und Grad der Partizipation von den Punkten Verständnis und Einfluss bestimmt, da diese in den meisten Forschungsarbeiten zum großen Teil den erwachsenen Forschenden vorbehalten sind. Die Matrix macht deutlich, wie durch

die Zurverfügungstellung von Informationen Verständnis, Mitsprache und Einfluss ermöglicht oder verhindert werden. Je dunkler ein Feld ist, desto stringenter wird das Recht auf Partizipation umgesetzt (Büker et al., 2018).

Kinder in die Forschung einzubeziehen, ist aus mehreren Gründen sinnvoll und richtig. Oben wurde bereits das Recht der Kinder auf Meinungsäußerung benannt sowie das Interesse der wissenschaftlich Forschenden daran, die Perspektive der Kinder einzufangen, um mehr über deren Bedürfnisse zu erfahren und daraus Handlungshinweise für die Praxis abzuleiten, die im Sinne der Kinder sind. Ziel wäre demnach, dass Kinder durch die gemeinsame Forschung gleichberechtigte Beteiligte sind, dabei in ihrem Selbstbewusstsein und ihrer Selbstwirksamkeit gestärkt werden und zudem von den entstandenen Ergebnissen profitieren. Ein wesentlicher Punkt ist darüber hinaus, dass Kinder von Natur aus Forschende sind und ihr Einbezug in die Forschung demzufolge ihrer Veranlagung entspricht. Kinder werden von ihrer Neugier und ihrem Wunsch, die Welt zu verstehen, dazu angetrieben, ihr Umfeld zu erkunden und benutzen dabei ähnliche Strategien wie erwachsene Forschende, wenn auch weniger stringent und systematisch (Knauf, 2008). Die Sichtweise auf Kinder als kleine Forschende ist auch in diversen frühpädagogischen Ansätzen zu finden, etwa der Reggio-Pädagogik und der Atelierarbeit nach Freinet (1979). Auch der Situationsansatz geht davon aus, „dass alle Menschen ein Interesse daran haben, Dinge herauszufinden, Zusammenhänge zu verstehen, Ideen zu entwickeln und sich auf Unbekanntes einzulassen“ (Macha et al., 2018, S. 9). Speziell Kinder lassen sich

(...) voll Freude und Lust auf das Lernen [ein] (...), wenn es an ihren Bedürfnissen und Interessen ansetzt; wenn sie die Gelegenheit bekommen, Dinge auf ihren eigenen Wegen herauszubekommen. Kinder nutzen dabei alle Sinne und lassen sich total auf den Prozess ein. Diese Grundannahme wird seit einigen Jahren auch durch neurowissenschaftliche, entwicklungspsychologische und pädagogische empirische Forschungen bestätigt (Macha et al., 2018, S. 11).

Dafür ist es wichtig, Kinder in ihrem forschenden Denken ernst zu nehmen und zu unterstützen (Knauf, 2018). Dies spricht deutlich für den Einbezug von Kindern in wissenschaftliche Forschung im Sinne von echter Beteiligung. Dabei ist hinsichtlich der Forschungsethik die besondere Schutzbedürftigkeit von Kindern zu beachten und die daraus folgende Verantwortung der Erwachsenen für die Fürsorge um das Wohlbefinden der Kinder, was für den Kontext von Forschung im Besonderen gilt (Nickel, 2019). In diesem Zusammenhang ist auch zu beachten, dass durch die Verantwortlichkeit der Erwachsenen und die Schutzbedürftigkeit der Kinder ungleich verteilte Machtgefüge entstehen, deren sich die Erwachsenen, allen voran die Forschenden, bewusst sein und mit denen sie sich auseinandersetzen sollten.

Methoden partizipativer Forschung mit Kindern

Grundsätzlich sind im Rahmen der partizipativen Forschung sowohl quantitative als auch qualitative Forschungsansätze umsetzbar. Während quantitative Ansätze u. a. bei Fragen nach Aktivitäts- und Teilhabeoutcomes, wie der Teilhabe an Freizeitaktivitäten, Kontextfaktoren, Übergangsfragen etc., sinnvoll sind, bieten qualitative Studien Erkenntnisse hinsichtlich gelebter Erfahrungen, Lebensqualität und Wohlbefinden von Menschen mit Behinderung. Hieraus lassen sich Barrieren und Gelingensbedingungen für Teilhabe sowie Beispiele guter Praxis ermitteln. Im Folgenden liegt der Fokus auf der Beschreibung qualitativer Zugänge in der partizipativen Forschung mit Kindern.

Die Umsetzbarkeit und Möglichkeiten partizipativer Forschung mit Kindern sind nicht nur eine Frage exakt ausgeführter wissenschaftlicher Methoden, sondern setzen zudem voraus, dass die Forschenden empathische Beziehungen zu den beteiligten Kindern aufbauen und offen für deren Lebenswelt sowie Ausdrucksweisen sind. Forschen mit Kindern setzt an der Haltung und Einstellung, mit der die Forschenden den Kindern begegnen, sowie ihrer Beziehungsbereitschaft und -fähigkeit an. Aber welche Methoden sind geeignet, um Kinder im Sinne ihres Partizipationsrechts an der Forschung

zu beteiligen? Nickel (2019) unterscheidet vier Gruppen partizipationsfördernder, qualitativer Forschungsmethoden: verbale Methoden, visuelle und kinästhetische Methoden, ethnographische Zugänge sowie die Mosaik Methode.

Die verbalen Methoden umfassen verschiedene Arten von Interviews, deren Eignung für das einzelne Kind anhand seiner individuellen Sprachentwicklungskompetenz zu prüfen ist (Nickel, 2019; Mey & Schwentesius, 2019). Denkbar ist dabei bspw. auch ein Rollenspiel, welches bestimmte forschungsrelevante Fragen beinhaltet (Nickel, 2019). Auch Gruppendiskussionen oder Kreisgespräche können für die qualitative Forschung mit Kindern genutzt werden (Mey & Schwentesius, 2019). Beispiele für visuelle und kinästhetische Methoden sind der Einsatz von Fotografien, Film, Zeichnungen, Spiel, Geschichtenerzählen u. a. (Nickel, 2019; Mey & Schwentesius, 2019). Ethnographische Zugänge können durch teilnehmende Beobachtung unter dem Grundverständnis der Fremdheit realisiert werden. Hierzu müssen Forschende offen für die ihnen zunächst fremde Kinderkultur sein und sich mit allen Sinnen auf diese einlassen (Nickel, 2019; Mey & Schwentesius, 2019).

In dem grundsätzlichen Wissen, dass Kinder sich auf verschiedene Art und Weisen – auch non-verbal – ausdrücken, empfiehlt sich eine Offenheit für diese Vielfalt der Ausdrucksmöglichkeiten und damit einhergehend eine Mischung verschiedener Methoden im Sinne der Triangulation (Mey & Schwentesius, 2019). Dieser Ansatz wird auch im Mosaic Approach beschrieben. Er zeichnet sich nach Clark & Moss (2011, S. 7) durch folgende Kernelemente aus:

- *multi-method*: recognises the different ‘voices’ or languages of children
- *participatory*: treats children as experts and agents in their own lives
- *reflexive*: includes children, practitioners and parents in reflecting on meanings, and addresses the question of interpretation
- *adaptable*: can be applied in a variety of early childhood institutions
- *focused on children’s lived experiences*: can be used for a variety of purposes including looking at lives lived rather than knowledge gained or care received
- *embedded into practice*: a framework for listening that has the potential to be both used as an evaluative tool and to become embedded into early years practice.

Ein Beispiel für die Verbindung mehrerer methodischer Zugänge sind Photovoice-Verfahren. Dabei fotografieren Mitglieder einer Gruppe für sie bedeutsame Elemente. Im Anschluss wird darüber gesprochen und die Fotos werden gemeinsam ausgewertet. Die Methode verbindet die visuelle Dokumentation durch die Fotografien und nutzt sie gleichzeitig als Erzählstimuli (Unger, 2014).

All diese Methoden können sowohl in der Forschung *über* Kinder als auch in der Forschung *mit* oder *von* Kindern eingesetzt werden (Mey, 2013; Mey & Schwentesius 2019), wodurch sich in Hinblick auf die partizipative Forschung die Notwendigkeit ergibt, das eigene Forschungshandeln dahingehend zu reflektieren, inwieweit auf die Perspektive der Kinder Bezug genommen bzw. welcher Beteiligungsgrad erreicht wird.

Bespielforschungen

Ein multimethodisches, in die Kita-Praxis eingebettetes Forschungsverfahren kann anhand der Studie „QuaKi – Kita-Qualität aus Kindersicht“ von Nentwig-Gesemann et al. (2017) dargestellt werden. Im Allgemeinen bietet sich die Arbeit mit Beispielforschungen an, um mit Studierenden gemeinsam Implikationen für eine partizipative Forschungspraxis zu erarbeiten. Beispiele, die u. a. durch Nentwig-Gesemann et al. (2017, S. 13 ff.) zusammengestellt wurden, sind folgende:

- Rettenbacher, K. (2016). Der Einsatz von partizipativen Strukturelementen in Interviews mit Kindern: Masterarbeit. Karl-Franzens-Universität Graz. <https://unipub.uni-graz.at/obvugrhs/content/titleinfo/1717531>
- Eßer, F. & Sitte, M. (2018). Ethische Symmetrie in der partizipativen Forschung mit Kindern. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 19(3).
- Roux, S. (2002). Wie sehen Kinder ihren Kindergarten? Theoretische und empirische Befunde zur Qualität von Kindertagesstätten. Beltz Juventa.
- Sheridan, S. & Samuelsson, I. P. (2001). Children's conceptions of participation and influence in preschool: A perspective on pedagogical quality. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 2(2), 169–194.
- Sommer-Himmel, R., Titze, K. & Imhof, D. (2016). Kinder bewerten ihren Kindergarten. Wie Kinder ihren Kindergarten sehen – Instrument und Implementierung von Kinderbefragung in der Kindertageseinrichtung. Dohrmann Verlag.
- Einarsdottir, J. (2005). We can decide what to play! Children's perception of quality in an Icelandic Playschool. *Early Education and Development*, 16(4), 469–488.
- Einarsdottir, J. (2011). Reconstructing playschool experiences. *European Early Childhood Education Research Journal*, 19(3), 387–401.
- Puroila, A., Estola, E. & Syrjälä, L. (2012). Having, loving, and being: children's narrated wellbeing in Finnish day care centers. *Early Child Development and Care*, 182(3–4), 345–362.

Anhand der nachfolgenden Tabelle können die Studiencharakteristika der einzelnen Studien nachvollzogen werden:

Tabelle 1 – Studiencharakteristika

Studie	Kurzbeschreibung	Sample	Frage-/Zielstellung	Datenerhebung	Datenauswertung	Wichtigste Ergebnisse
Nentwig-Gesemann, I., Walther, B. & Theeding, M. (2017)	Explorative Studie Kinder partizipieren am Forschungsprozess	79 Kinder von 4 bis 6 Jahren in 6 Kitas aus verschiedenen Bundesländern in Deutschland	Kita-Qualität aus Kindersicht	Beobachtungen, videografierte Gruppendiskussionen, Kitaführungen der Kinder und Mal-Interviews, Kinderzeichnungen	Dokumentarische Methode	Definitionen der Kinder von <i>guter Kita-Qualität</i> differenziert und anspruchsvoll, Qualitätsverständnis an drei Leitzielen ausgerichtet: <ul style="list-style-type: none"> • Befriedigung der Grundbedürfnisse Zugehörigkeit, Kompetenzerleben und Autonomie • Umfassende Respektierung der Rechte von Kindern • Gestaltung pädagogischer Räume und Bezüge, die allseitige Selbst- und Welt erkundung und damit Bildungsprozesse ermöglichen
Reitenbacher, K. (2016)	Mitbestimmung der Interviewsettings durch Kinder, Einsatz von zehn partizipativen Strukturelementen und kindgerechte Gestaltung	24 Kinder von 3 bis 7 Jahren in Salzburg und der Steiermark, Österreich	Welchen Einfluss hat der Einsatz von partizipativen Strukturelementen in Interviews, auf das ungleiche Machtverhältnis zwischen 4- bis 6-jährigen Kindern und Forschenden?	zwölf Interviews in vorschulischen Einrichtungen, Interviewleitfaden zu lebensweltnahem Thema und mit partizipativen Strukturelementen, Checkliste zur Dokumentation und Reflexion partizipativer Strukturelemente, Stimmungsbarometer nach Interview	Grounded Theory	Vollständige Auflösung des Machtverhältnisses zwischen Kind und Forschenden scheint nicht möglich Machtverhältnisse können nur minimiert werden
Eßer, F. & Sitter, M. (2018)	Kinder als Forschende	zwölf Kinder von 6 bis 10 Jahren	Was bedarf es für partizipative Forschung, um Forschung mit Kindern partnerschaftlich zu gestalten? Skizzieren von Herausforderungen, Möglichkeiten und Dilemmata, die sich aus partizipativen Forschungsansätzen mit Kindern durch generationale Differenz ergeben	Videografie, Interviews und Gruppendiskussionen	Fokussierte Ethnografie	Vermischen von unterschiedlichen wechselseitigen Verantwortlichkeiten im partizipativen Forschungsprozess, Anspruch an reflexiven Umgang mit generationaler Differenz, um dem ethisch begründeten Ideal eines intergenerationalen Dialogs gerecht zu werden
Roux, S. (2002)	Kinder als Befragte	142 Kinder von 6 Jahren aus 36 Gruppen	Perspektive von Kindern auf ihre Betreuungsumwelten, Grundfragen zur pädagogischen Qualität der frühkindlichen Kinderbetreuung	Befragung zu Schlüsselbildern „In der Gruppe“, „Konflikt“, „Gesprächssituation“ und „Wir gehen zusammen raus“, Bilder dienen als Impuls, Redeanlass und Strukturierungshilfe, teilstrukturierte bzw. halbstandardisierte Leitfadeninterviews	Systematische Inhaltsanalyse zu vorab entwickeltem Kategoriensystem, nominalskalierte Daten: deskriptive Auswertung	Kaum statistische Unterschiede zwischen den drei Einrichtungstypen nachweisbar, gewisse Resistenz der Kinder gegenüber den Einflüssen pädagogischer Programme, Empirischer Ertrag in Bezug auf Ausgangsfragestellungen insgesamt gering, positive Effekte des Situationsansatzes auf Ebene der Kinder konnten nicht nachgewiesen werden

Studie	Kurzbeschreibung	Sample	Frage-/Zielstellung	Datenerhebung	Datenauswertung	Wichtigste Ergebnisse
Sheridan, S. & Samuelsen, I. P. (2001)	Kinder als Befragte	39 Kinder von 5 Jahren aus sechs Vorschuleinrichtungen einer kleinen Gemeinde in Schweden	Externe und interne Bewertung der Qualität verschiedener Vorschuleinrichtungen, Fragen zu Partizipation und Beteiligung	Halbstandardisierte Interviews mit Kindern aus je drei Kitas mit hoher und niedriger Qualität nach ECERS-Skala	Erarbeitung eines Kategoriensystems	hohe Qualität aus Kindersicht, wenn Kinder ohne ständige Unterbrechung spielen durften, Unterstützung von Fachkräften bekamen und Zugang zu anregenden Materialien und Aktivitäten hatten
Sommer-Himmel, R., Titze, K. & Imhof, D. (2016)	Kinder als Befragte	53 randomisiert ausgewählte Kinder von 5 bis 6 Jahren aus 13 Einrichtungen	Bewertung des pädagogischen Angebots, der Partizipation und Qualität des sozialen Netzes, Entwicklung des Instrumentes Kbkik zur Befragung von Kindern	Multimethodisches und modulares strukturiertes Leitfadenterview (Kbkik), Einzelbefragung der Kinder, Offene und geschlossene Fragen, Rating-skalen und Skulpturtechnik	Deskriptive und inferenzstatistische Analyse, Qualitative Ergebnisse: Kategorisierung über semantische Cluster und anschließende Häufigkeitsanalyse	83 % bewerteten pädagogische Angebote mit gut oder sehr gut, 47 % gaben an, dass sie eigene Ideen zu den Projekten beitragen dürfen, Kbkik hat sich mit multimethodischer Herangehensweise als praxistauglich und geeignet bewährt, um Qualität von Kitas durch systematischen und evaluativen Einbezug der Kinderperspektive zu verbessern
Einarsdottir, J. (2005)	Kinder als Befragte	22 Kinder von 5 bis 6 Jahren einer Kita in Reykjavík, Island	Leben in der Kita und Bewertung, Ausmaß der Partizipation, Motive für Besuch der Kita	Mosaik-Methode nach Clark und Moss (2001), Paar- und Kleingruppeninterviews, Befragung mittels eines Kartenspiels	Kategorisierung nach Miles und Huberman (1994) sowie Graue und Walsh (1998)	Bedeutsam für Kinder: soziale Beziehungen in der Peer-Interaktion und im Spiel, Positiv: verschiedene Formen des ungestörten Spielens, kreativen Tätigens und Bewegens, Kindern war es wichtig, selbst entscheiden zu können, was sie tun und Aktivitäten zu vermeiden, in denen sie still sein müssen und sich nicht bewegen können
Einarsdottir, J. (2011)	Kinder als Befragte	Kinder von 6 Jahren aus zwei Grundschulen und deren ehemalige pädagogische Fachkräfte in Island	Rekonstruktion der Erfahrungen von Erstklässler*innen in ihren ehemaligen Kitas	Befragung von Kindern nach unvergesslichen Momenten und besonders positiven bzw. negativen Erfahrungen mittels Paar- bzw. Trio-interviews und anschließenden Zeichnungen	Kategorisierung nach Miles und Huberman (1994)	Kindergartenerfahrung durch teilnehmende pädagogische Fachkräfte und Kinder mitkonstruiert, erzählgenerierende Vorgehensweise, die Kindern ermöglicht, sich auf existentielle Erlebniszentren zu konzentrieren
Puroila, A., Estola, E. & Syrjälä, L. (2012)	Kinder als Befragte	drei Kita-Gruppen aus verschiedenen Einrichtungen in Finnland	Was erzählen Kinder über ihr Wohlbefinden in finnischen Kindertagesstätten? Kindliches Wohlbefinden als Indikator für Qualität aus Kindersicht	1,5 Jahre Aufzeichnung narrativer Episoden, Teilnahme am Alltag	Narrative Analyse thematisch relevanter Erzählungen (Riessman, 2008), Zuordnung relevanter Themen in ein Modell des Wohlbefindens nach Allardt (1976)	Potenziale und Grenzen narrativer Methodik bei der Untersuchung des erlebten Wohlbefindens Kinder, Positive Erfahrungen: inspirierende, befähigende materielle Umgebungen, reaktionsschnelle Erwachsene, gute Freunde und Möglichkeiten für sinnvolle Aktivitäten, Negative Erfahrungen: unnachgiebige institutionelle Strukturen, Trennung der Kinder von Erwachsenen, Exklusionserfahrungen in der Peer-Group

Vorschläge für die Lehre

Für die Durchführung von Lehrveranstaltungen zum Thema Teilhabeforschung und partizipative Forschung wird in den Online-Materialien ein Foliensatz (*Material 97 – Foliensatz Wissenschaft und Forschung*) zur Verfügung gestellt. Es steht den Nutzer*innen frei, die Folien auf beliebige Weise in die eigene Lehre einzubinden. Um das Themenfeld stärker in die frühpädagogische Ausbildung zu integrieren, sind verschiedene Möglichkeiten denkbar:

- Zum einen kann die partizipative Forschung im Rahmen vorhandener Veranstaltungen zu Forschungsmethoden als Themenfeld integriert werden.
- Zum anderen kann auch in einem forschungspraktischen Ausbildungsteil der Fokus auf partizipative Ansätze gelegt werden.
- In beiden Fällen ist empfohlen, zunächst eine Einführung in das Themenfeld zu geben. Hierzu können Folien aus dem Foliensatz zur partizipativen Forschung genutzt werden, welcher auf dem vorliegenden Text basiert.
- Weiter bietet sich die Arbeit mit Beispielforschungen an. Hierzu können die oben erwähnten Forschungsarbeiten oder andere hinzugezogen werden. Anhand der Beispielforschungen können Fragen bezüglich der Angemessenheit der Methoden, aber auch des Grades der Partizipation besprochen werden.
- Auf Basis einer Einführung in die partizipative Forschung mit Kindern kann zudem die Formulierung eigener Erkenntnisinteressen angeregt werden. Anschließend kann an die Studierenden der Arbeitsauftrag erteilt werden, selbst (partizipative) Studien zu recherchieren, die das Erkenntnisinteresse treffen.
- Im Hinblick auf eine bevorstehende Abschlussarbeit kann mithilfe der Informationen zur partizipativen Forschung auch die Entwicklung einer eigenen Fragestellung, sowie die Planung einer eigenen (partizipativen) Untersuchung forciert werden.
- Letztlich kann auch die Durchführung einer partizipativen Untersuchung angeregt werden, die dann mit konkreten forschungspraktischen Schritten, wie Formulierung einer Fragestellung, Auswahl von Instrumenten, Auswertung von Daten und Formulierung von Schlussfolgerungen für die Praxis, einhergeht. Die partizipative Umsetzung einzelner Forschungsschritte kann dann zum Thema eventuell durchgeführter Forschungskolloquien gemacht und hier mit anderen Studierenden diskutiert werden.

Weiterführende Literatur

Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe (AGJ) (2020). Partizipative Forschung – ein Forschungskonzept für die Kinder- und Jugendhilfe? https://www.agj.de/fileadmin/files/positionen/2020/Partizipative_Forschung.pdf

Atteslander, P., Cromm, J. & Grabow, B. (2006). Methoden empirischer Sozialforschung. Erich Schmidt.

Büker, P., Hüpping, B., Mayne, F. & Howitt, C. (2018). Kinder partizipativ in Forschung einbeziehen – ein kinderrechtsbasiertes Stufenmodell. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung / Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research*, 13(1), 109–114.

Flick, U. (2010). *Qualitative Sozialforschung: Eine Einführung*. Rowohlt.

Friebertshäuser, B. & Prengel, A. (Hrsg.) (2008). *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Juventa.

Greig, A., Taylor, J. & MacKay, T. (2007). *Doing Research with Children: A practical guide* (3. Aufl.). Sage.

Hartung, S., Wihofszky, P. & Wright, M. (Hrsg.) (2020). *Partizipative Forschung: Ein Forschungsansatz für Gesundheit und seine Methoden*. Springer VS.

Heinzel, F. (Hrsg.) (2000). *Methoden der Kindheitsforschung: Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive*. Juventa.

Knauf, H. (2008). Sind Kinder Forscher? Eine Idee auf dem Prüfstand. *klein&groß*, 6, 42–45.

Kornmeier, M. (2008). *Wissenschaftliches Schreiben leicht gemacht*. UTB.

- Lamnek, S. (2005). *Qualitative Sozialforschung: Lehrbuch*. Beltz.
- Mey, G. & Schwentesius, A. (2019). *Methoden der qualitativen Kindheitsforschung*. In F. Hartnack (Hrsg.), *Qualitative Forschung mit Kindern. Herausforderungen, Methoden und Konzepte* (S. 3–47). Springer VS.
- Mey, G. (2013). „Aus der Perspektive der Kinder“: Ansprüche und Herausforderungen einer programmatischen Konzeption in der Kindheitsforschung. *Psychologie & Gesellschaftskritik*, 37(3/4), 53–71.
- Nentwig-Gesemann, I., Walther, B. & Thedinga, M. (2017). *Qualität aus Kindersicht – Die Quaki-Studie. Abschlussbericht*. Deutsche Kinder- und Jugendstiftung & Institut für Demokratische Entwicklung und Soziale Integration (Hrsg.). Berlin.
- Nentwig-Gesemann, I. & Nicolai, K. (2008). *Praktische, theoretische und persönliche Annäherungen an das forschende Lernen*. In B. Daiber & I. Weiland (Hrsg.), *Impulse der Elementardidaktik. Eine gemeinsame Ausbildung für Kindergarten und Grundschule* (S. 117–128). Schneider Hohengehren.
- Nickel, J. (2019). *Partizipative Forschung mit Kindergartenkindern*. https://opendata.uni-halle.de/bitstream/1981185920/31846/1/NickelJohannes_Partizipative_Forschung_mit_Kindergartenkindern.pdf
- Rost, D. (2005). *Interpretation und Bewertung pädagogisch psychologischer Studien*. Beltz.
- Unger, H. (2014). *Partizipative Forschung. Einführung in die Forschungspraxis*. Springer VS.

VI. Schlussbetrachtung

Ein zentrales Ziel des Projekts InQTheL war es, Lehrmaterialien zum Themenfeld Inklusion für kindheitspädagogische Studiengänge zu entwickeln. Durch die Integration dieser Lehrmaterialien soll es ermöglicht werden, Inklusion als Querschnittsthema zu verstehen und entsprechend modulübergreifend in bestehende Lehrinhalte einzubinden. Dabei sollte sich ihre Entwicklung inhaltlich am aktuellen Forschungsstand und den im Projekt ermittelten empirischen Befunden orientieren. Hierzu wurden verschiedene aufeinander aufbauende Forschungsschritte umgesetzt, die im Verlauf diverse und wiederkehrende Herausforderungen mit sich brachten.

Während der gesamten Laufzeit diskutierte und reflektierte das Projektteam immer wieder die Begriffe Inklusion und Behinderung. In der Auseinandersetzung mit den beiden Begriffen, einzeln und in Verbindung, war es zunächst wichtig, projektintern ein gemeinsames Verständnis von Inklusion zu entwickeln. Nur so konnte anschließend erörtert werden, wie diese beiden Begriffe innerhalb der Lehrmaterialien abgebildet werden können. Dabei galt es vor allem die Frage zu beantworten, wie die spezifischen Bedarfe der Heterogenitätsdimension Behinderung adäquat abgebildet (enges Inklusionsverständnis) und gleichzeitig die individuellen Bedarfe aller (vulnerablen) Gruppen im Blick behalten werden können (weites Inklusionsverständnis). Das Projektteam brachte aufgrund der verschiedenen Professionen sehr unterschiedliche Perspektiven in den Diskurs ein, wodurch eine Einigung auf ein gemeinsames Verständnis von Inklusion vor allem im Rahmen eines fortwährenden Prozesses mit vielen konstruktiven Diskussionen ermöglicht wurde. Gleichzeitig waren es aber genau diese vielfältigen Sichtweisen, die die Auseinandersetzung enorm bereichert haben. Einerseits bestand Expertise, die aus einer rehabilitationspsychologischen, eher medizinisch orientierten Sicht sowie aus einer heilpädagogischen Sicht auf die ICF-CY (WHO, 2017) und das bio-psycho-soziale Modell abhebt. Andererseits wurde aus entwicklungspsychologischer, sozialwissenschaftlicher und soziologischer Sicht für die Aspekte Kultur, Migration, Gender und sozialer Status sensibilisiert. Es zeigte sich jedoch, dass es sich hierbei nicht nur um einen rein wissenschaftlichen Diskurs handelt, sondern dieser gleichzeitig auch in den verschiedenen Praxiseinrichtungen geführt wird. Dies verdeutlicht wiederum, dass Inklusion und das Inklusionsverständnis, welches innerhalb der Lehrmaterialien zu Grunde gelegt wird, eher als ein Theorem zu fassen sind, für das es eben keine abschließende (Rezept-) Lösung gibt. Schlussendlich konnten die im theoretischen Hintergrund dargestellten Definitionen für das Projekt herausgearbeitet werden, nach denen Inklusion als die vollumfängliche Teilhabe aller Menschen verstanden wird, unabhängig ihrer Heterogenitätsdimensionen. Dafür müssen Bildungsangebote bereitgestellt werden, die angemessene Bedingungen bieten und in denen Barrieren der Bildung und Teilhabe sukzessive abgebaut werden. In dem Bewusstsein, dass man sich dennoch mit den spezifischen Dimensionen und den damit verbundenen Ausgrenzungserfahrungen auseinandersetzen muss, um Barrieren in der Praxis abzubauen zu können, schließen sich ein weites Inklusionsverständnis und die Auseinandersetzung mit der Heterogenitätsdimension Funktionsfähigkeit/Behinderung (im Sinne des englischen Begriffspaares *ability/disability*) nach diesem Verständnis gegenseitig nicht aus. Zudem war es für das Projekt wegweisend, Behinderung nicht als Merkmal einer Person zu betrachten, sondern als Folge von bio-psycho-sozialen Verhältnissen, die im pädagogisch-inkluisiven Verständnis vor allem durch den Abbau von Barrieren und Hindernissen zu bearbeiten sind. Im Rahmen der Erhebung wurde deutlich, dass nahezu alle Einrichtungen, die sich als besonders weit fortgeschritten hinsichtlich einer inklusiven pädagogischen Arbeit zeigten, gleichermaßen vor selbiger Herausforderung standen. Die Erarbeitung eines gemeinsamen Inklusionsverständnisses im Team wurde als wichtiger Erfolgsfaktor für das Gelingen einer inklusiven Arbeit herausgestellt. Die Einrichtungen wandten in diesem Prozess der gemeinsamen Begriffsarbeit verschiedene Methoden an. Unter anderem zählen hierzu Reflexionsgespräche im Team (während der Arbeit oder in Teamsitzungen), der

Besuch von inklusionsspezifischen Fort- und Weiterbildungen, aber auch selbst organisierte Mitarbeitendenworkshops. So konnte es den Einrichtungen gelingen, aufbauend auf einer gemeinsamen Grundlage – dem gemeinsamen Inklusionsverständnis – eine inklusiv ausgerichtete pädagogische Arbeit in der Einrichtung zu ermöglichen.

Für die Entwicklung der Lehrmaterialien gewährten acht Einrichtungen einen Einblick in ihre Praxis. Über mehrere Wochen wurden in diesen Hospitationen durchgeführt und die pädagogischen Fachkräfte bei ihrer alltäglichen Arbeit begleitet. Nur durch ihre Mitarbeit war es möglich, das vorliegende Material in seiner gesamten Bandbreite zu erstellen. Dabei bestand ein besonderes Anliegen darin, gemeinsam mit den Einrichtungen Beispiele gelungener Praxis zu identifizieren und das Gelingen nicht nur aus wissenschaftlicher, sondern auch aus praxisorientierter Perspektive zu bewerten. Zudem sollten Beispiele aus der alltäglichen Praxis für die Lehre nutzbar gemacht werden. Diese sollten nicht künstlich gestellt werden, sondern die Praxis unverfälscht abbilden – auch und gerade in ihrer Unvollkommenheit. Insbesondere zeichnete die inklusiv arbeitenden Kitas aus, dass sie für sich selbst nicht das Prädikat beanspruchen, stets inklusiv zu handeln. So wurde während der Erhebungen deutlich, dass es „die eine“ perfekte inklusive Praxis nicht gibt, sondern dass Inklusion vielmehr aus dem kontinuierlichen Diskurs und der Reflexion entsteht – aus der Bereitschaft der Leitungen und Fachkräfte, das eigene Handeln immer wieder zu hinterfragen, zu reflektieren und gegebenenfalls anzupassen. Das gilt besonders für die Strukturen und Abläufe in den Einrichtungen. Die besuchten Einrichtungen sind sich dessen bewusst und haben Strukturen geschaffen, die es erlauben, Reflexionsprozesse im Sinne einer Qualitätssicherung und Organisationsentwicklung sukzessive umzusetzen. Somit bilden die hier vorliegenden Materialien genau das ab, was sich alltäglich in Kitas wiederfinden lässt, die sich auf den Weg zu einer inklusiv arbeitenden Kita begeben haben: Situationen, die reflektiert und diskutiert werden können und sollen. In dem hier vorgelegten Band werden Materialien geboten, mit denen genau solche Reflexionsprozesse im Rahmen von Lehrveranstaltungen geübt werden können.

Nach der intensiven Erhebungsphase in der Praxis erfolgte die Sichtung und Auswahl der Videos sowie ihre schriftliche Ausarbeitung. Dabei war es das Anliegen, durch die Verschriftlichung einen möglichst guten Überblick über die Video-, Audio- und Textmaterialien zu geben sowie erste Ideen zu entwickeln, wie diese in die Lehre eingebunden werden können – ohne dabei aber zu weit in bereits erarbeitete Lehrkonzepte eingreifen zu wollen. Die Materialien sollten möglichst weitreichend, studiengang- und seminarübergreifend zum Einsatz kommen können, weshalb auf eine theoretische Verengung bewusst verzichtet wurde. Die theoretische Rahmung erfolgte deshalb einzig aus der Perspektive von Inklusion und Behinderung im Bereich der frühpädagogischen Bildung und Betreuung. Schließlich bestand das Ziel nicht darin, ein Lehrbuch mit leitfadenartiger Struktur zu erarbeiten, sondern den Lehrenden die Möglichkeit zu bieten, die enthaltenen Materialien aufzugreifen und individuell aus der Perspektive ihrer eigenen Lehrveranstaltungsinhalte verwenden zu können. Dabei können die jeweils eigenen Theoriebezüge zur Einordnung weiterhin für den gemeinsamen Austausch mit Studierenden genutzt werden. Entsprechend sollte durch eine Art Baukastensystem die Möglichkeit gegeben werden, die jeweiligen Inhalte einer Lehrveranstaltung um die Aspekte einer inklusiven Bildung und Betreuung in Kitas zu ergänzen. Die verschiedenen Handlungsfelder des Materials bilden dabei eine größtmögliche thematische Breite ab, ganz gleich, ob eher die Organisation der Kita, Teamprozesse oder die pädagogische Arbeit im Fokus stehen. Daraus können verschiedene Teile entnommen, adaptiert und modifiziert werden. Materialien können untereinander verbunden oder einzeln eingesetzt werden. Darüber hinaus besteht auch die Möglichkeit, über ein Semester hinweg mit nur einem Video zu arbeiten, welches mit zunehmenden theoretischen Kenntnissen der Studierenden einer sukzessiven Feinanalyse unterzogen wird. Die Form der Aufarbeitung bietet somit reichhaltige Einsatzmöglichkeiten und berücksichtigt gleichzeitig die Eigenständigkeit der Lehrenden bei der Gestaltung ihrer Lehre.

Dass Diskussions- und Reflexionsprozesse mit diesem Material durchaus erfolgreich angestoßen werden können, wurde durch die Rückmeldungen und den Austausch auf der Projektabschlussstagung im Oktober 2020 rückgemeldet. Hier wurde das Material erstmals einer Fachöffentlichkeit von Lehrenden aus kindheitspädagogischen Studiengängen verschiedener Hochschulen im gesamten Bundesgebiet präsentiert. Dabei wurden einzelne Materialien unter sehr verschiedenen Perspektiven diskutiert. Resümierend wurde deutlich, dass die Materialien geeignet sind, um Fragenstellungen hinsichtlich der Umsetzung von Inklusion gemeinsam mit Studierenden zu diskutieren. Zusätzlich wurden dort eingebrachte Impulse zur Verbesserung der Materialien aufgegriffen und eingearbeitet. Die Rückmeldungen waren durchweg positiv. Zudem wurde auf die Notwendigkeit und Bedeutung solcher Materialien zur Nutzung in der Lehre verwiesen. Die einbezogenen Expert*innen zeigten eine große Bereitschaft, die erstellten Materialien in der eigenen Lehre einzusetzen. Zudem bekundeten auch Lehrende an Fachschulen im Rahmen der Abschlussveranstaltung des Metavorhabens „Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte für inklusive Bildung“ (MQInkBi) im Februar 2021 ihr Interesse, die Materialien einzusetzen.

Offen ist derzeit noch, wie eine bundesweite systematische Implementierungsstrategie realisiert werden kann. Ursprünglich war eine zweite Förderphase vorgesehen, in welcher der Transfer des implementierungsfähigen Produkts der ersten Förderphase umgesetzt werden sollte. Diese Anschlussförderung wurde vom BMBF allerdings abgesagt, wodurch die Ergebnisse nicht in der Breite systematisch implementiert und ihre Bedeutung und Wertigkeit für die Praxis zunächst nicht weiter empirisch begleitet werden können. Es ist derzeit noch unklar, wie eine evaluierte Transferphase finanziert werden kann.

Im Rahmen der Erprobung der Materialien zeigte sich, dass diese vielfältige und reichhaltige Anlässe bieten, um die Auseinandersetzung mit Inklusion innerhalb der verschiedenen Handlungsfelder zu befördern. Sie können somit dazu beitragen, das kritische fachbezogene Nachdenken der Studierenden zu kultivieren, und gewährleisten zugleich eine enge Theorie-Praxis-Verzahnung. Hierdurch können Studierende befähigt werden, selbstständig Vorstellungen darüber zu entwickeln, was Dimensionen einer inklusiven Praxis sein können.

Wir bedanken uns ganz herzlich bei allen Kitas, die an den einzelnen Erhebungsphasen teilgenommen haben, insbesondere den Leitungen und Fachkräften, die unsere Diskussionsrunden bereicherten. Ein ganz besonderer Dank gilt den studentischen Mitarbeitenden des Projekts, Isabell Morhard, Alica Gerhard, Till Günther, Corinna Huthmacher und Steffen Jeran sowie Cara Renée Vollenschier und Annika-Antonia Dilk für die Übernahme des Lektorats. Weiterhin danken wir der externen Mitarbeitenden Susann Anker für die Unterstützung bei der Erstellung der Materialien und Jennifer Schmidt für die Bearbeitung der Videomaterialien. Darüber hinaus danken wir den Teilnehmenden unserer Expert*innenforen und unserer Fachtagung für den regen Austausch, die kritischen Reflexionen sowie weiteren Anregungen. Wir bedanken uns auch bei den Lehrenden der kindheitspädagogischen Studiengänge der Hochschule Magdeburg-Stendal, die einzelne Materialien in ihren Lehrveranstaltungen erprobt und uns nützliches und konstruktives Feedback gegeben haben. Ein ganz besonderer Dank geht ebenso an die acht Einrichtungen, die uns ihr Vertrauen entgegengebracht, uns einen wertvollen Einblick in ihre Praxis erlaubt und dadurch die Erstellung dieser Lehrmaterialien erst ermöglicht haben.

Wir würden uns freuen, wenn diese wertvollen und reichhaltigen Materialien auf vielfältige Weise zum Einsatz kommen und wir damit einen Beitrag zur Professionalisierung frühpädagogischer Fachkräfte in Bezug auf eine inklusive Bildung und Betreuung leisten können.

VII. Übersicht zu den Online-Materialien

Handlungsfeld	Unterthemen (optional)	Name der Situationsbeschreibung	Nr.	Name des Onlinematerials	Art des Materials						S.		
					Video	Reflex.-tonspur	Audio	Text	Präsentation	Abbildung			
1 – Professionelle Haltung		Theorieimpulse und Projektergebnisse zum Thema Inklusive Haltung	1	Foliensatz – Inklusive Haltung						x		34	
		Begrüßungskreis	2	Begrüßungskreis	x							44	
		Verabschiedung und Begrüßung von Mitarbeitenden	3	Verabschiedung und Begrüßung von Mitarbeitenden	x							47	
2 – Arbeit mit Kindern	2.1. Inklusive Gestaltung pädagogischer Angebote	Interviewergebnisse zur Arbeit mit Kindern	4	Ergebnisse aus Expert*inneninterviews – Arbeit mit Kindern				x				55	
		Klangreise	5	Klangreise	x							62	
			6	Klangreise mit Reflexion	x							62	
		Kinderchor	7	Kinderchor	x	x							67
		Äpfel und Birnen	8	Äpfel und Birnen	x	x							71
		Malspiel	9	Malspiel	x	x							74
		Bauernhof	10	Bauernhof	x	x							80
		Portfolioarbeit	11	Portfolioarbeit	x	x							84
		Tiergestützte Pädagogik mit Hund	12	Tiergestützte Pädagogik mit Hund	x	x							88
		Aquarium	13	Aquarium mit originaler Tonspur	x								92
			14	Aquarium mit Reflexion kurz	x								92
			15	Aquarium mit Reflexion lang	x								92
		Vom Acker auf den Teller	16	Vom Acker auf den Teller	x	x							95
	Sport	17	Sport	x								100	
	Hengstenbergraum I	18	Hengstenbergraum	x	x							104	
	Entspannungsreise	19	Entspannungsreise	x	x							108	
	Wellness	20	Wellness	x	x							111	
	2.2. Herstellung gemeinsamer Interaktionen	Kinderküche	21	Kinderküche	x	x							114
		Werkraum I	22	Werkraum	x	x							118
		Waldbesuch	23	Waldbesuch – Hinweg und Picknick	x	x							122
			24	Waldbesuch – Höhle und Knochenfund	x	x							122
			25	Waldbesuch – Sand erkunden_ Betrachten der Knochen	x	x							122
			26	Waldbesuch – Leiter bauen	x	x							122
		Bewegungsspiel	27	Bewegungsspiel	x								130
		Bewegungsangebot	28	Bewegungsangebot	x	x							133
		Schildkröte	29	Schildkröte	x	x							136
		Musik – Klänge	30	Musik – Klänge	x								140
	2.3. Anpassung von pädagogischen Angeboten an die individuellen Bedarfe der Kinder	Heuristisches Spiel	31	Heuristisches Spiel	x	x							144
		Spurensuche	32	Spurensuche – Igel	x	x							148
			33	Spurensuche	x	x							148
		Baustelle	34	Baustelle	x	x							152
Lotuspläne		35	Lotuspläne	x								155	

Handlungsfeld	Unterthemen (optional)	Name der Situationsbeschreibung	Nr.	Name des Onlinematerials	Art des Materials						S.
					Video	Reflex.-tonspur	Audio	Text	Präsentation	Abbildung	
2 – Arbeit mit Kindern	2.4. Individuelle Förderung und Begleitung von Kindern mit Beeinträchtigungen	Vom Snoezelraum zum Mittagessen	36	Vom Snoezelraum zum Mittagessen	x	x					161
		Malort	37	Malort	x	x					164
		Begleitung im Alltag – Fallbeispiel	38	Begleitung im Alltag – Fallbeispiel	x	x					168
		Fallgespräch – Kind im Dialog	39	Fallgespräch – Kind im Dialog				x			173
		ICF-CY Fallgespräch	40	ICF-CY – Fallgespräch	x						177
		41	Falldarstellung Leonie				x			177	
		42	Einführung in die ICF-CY				x			177	
	2.5. Kommunikation mit Kindern	Gewaltfreie Kommunikation	43	Gewaltfreie Kommunikation – Kinderküche	x						182
			44	Gewaltfreie Kommunikation – Wellness	x						182
			45	Gewaltfreie Kommunikation – Magnete	x						182
		Kommunikation im Werkraum	46	Kommunikation im Werkraum	x						190
		Kommunikation bei der Portfolioarbeit	47	Kommunikation bei der Portfolioarbeit	x						194
		Kinderrat	48	Kinderrat	x	x					197
3 – Elternarbeit		Interviewergebnisse zur Elternarbeit	49	Ergebnisse aus Expert*inneninterviews – Elternarbeit				x			203
		Ergebnisse aus Gruppendiskussionen mit Leitungen und Fachkräften	50	Focusgroup Illustration Map – Elternarbeit					x		207
		Gestaltung der Elternarbeit	51	Gestaltung der Elternarbeit	x						210
		Gondelfahrt und Gartenarbeit	52	Gondelfahrt und Gartenarbeit	x						213
		Spielvormittag	53	Spielvormittag	x						216
		Lichterfest	54	Lichterfest	x						219
		ICF-CY Fallgespräch	55	ICF-CY – Fallgespräch	x						223
			56	Falldarstellung Leonie				x			223
		57	Einführung in die ICF-CY				x			223	
4 – Organisation und Management		Ergebnisse aus Gruppendiskussionen mit Leitungen und Fachkräften	58	Focusgroup Illustration Map – Organisationsentwicklung					x		234
	4.1 Organisationsentwicklung	Interviewergebnisse zur Organisationsentwicklung	59	Ergebnisse aus Expert*inneninterviews – Organisationsentwicklung				x			238
		Index für Inklusion	60	Anwendung des Index für Inklusion					x		242
			61	Anwendung des Index für Inklusion_Druckvorlage						x	242
		ICF-CY-Fallgespräch	62	ICF-CY – Fallgespräch	x						246
			63	Falldarstellung Leonie				x			246
			64	Einführung in die ICF-CY				x			246
			65	Einführung in die Organisationsentwicklung				x			246
	4.2 Pädagogische Konzepte	Interviewergebnisse zu pädagogischen Konzepten	66	Ergebnisse aus Expert*inneninterviews – Pädagogische Konzepte					x		250
		Organisation der offenen Arbeit	67	Organisation der offenen Arbeit	x						255
		Klax-Pädagogik	68	Klax-Pädagogik	x						258
		Kinderratswahl	69	Kinderratswahl	x	x					262
		Morgenkreis	70	Morgenkreis	x	x					267
		Mittagessen	71	Mittagessen	x	x					271
Mittagsgruppe		72	Mittagsgruppe	x						274	
Reflexion Lampe	73	Reflexion Lampe			x				277		

Handlungsfeld	Unterthemen (optional)	Name der Situationsbeschreibung	Nr.	Name des Onlinematerials	Art des Materials						S.
					Video	Reflex.-tonspur	Audio	Text	Präsentation	Abbildung	
4 – Organisation und Management	4.3 Anpassung von Materialien und Ausstattung	Interviewergebnisse zur Anpassung von Materialien und Ausstattung	74	Ergebnisse aus Expert*inneninterviews – Anpassung				x			280
		Snoezelraum	75	Snoezelraum	x						283
		Bewegungsraum	76	Bewegungsraum	x						286
		Hengstenbergeraum II	77	Hengstenbergeraum II	x						289
		Musikraum	78	Musikraum	x						292
		Lichthof	79	Lichthof	x	x					295
		Malraum	80	Malraum	x						298
		Werkraum II	81	Werkraum II	x						303
	Waldzimmer	82	Waldzimmer	x						306	
	4.4 Teamarbeit	Interviewergebnisse zur Teamarbeit	83	Ergebnisse aus Expert*inneninterviews – Teamarbeit				x			309
Interview mit einer Fachkraft zur Teamarbeit		84	Interview mit einer Fachkraft zur Teamarbeit	x						314	
5 – Zusammenarbeit mit anderen Professionen, Kooperationen und Vernetzung im Sozialraum	Interviewergebnisse zu Zusammenarbeit, Kooperation, Vernetzung	85	Ergebnisse aus Expert*inneninterviews – Kooperation/Vernetzung				x			320	
	Ergebnisse aus Gruppendiskussionen mit Leitungen und Fachkräften	86	Focusgroup Illustration Map – Kooperation/Vernetzung						x	325	
	Senior*innenheim	87	Senior*innenheim	x	x					328	
	Tiergestützte Pädagogik mit Pferd	88	Tiergestützte Pädagogik mit Pferd	x	x					331	
	Kooperation mit Schulen	89	Kooperation mit Schule	x						335	
	Kinderschutzbund	90	Kinderschutzbund	x	x					339	
	ABC-Club – Polizeibesuch	91	ABC-Club – Polizeibesuch	x						343	
	Reflexion der Fachkraft	92	Reflexion der Fachkraft				x			343	
	Projekt Miniaturspielplatz	93	Projekt Miniaturspielplatz				x			346	
	Klangreise – Sozialraumorientierung	94	Klangreise – Sozialraumorientierung				x			349	
Netzwerktreffen	95	Netzwerktreffen				x				352	
	96	Interviewtranskript Netzwerktreffen					x			352	
6 – Wissenschaft und Forschung			97	Foliensatz – Wissenschaft und Forschung					x		357

VIII. Verzeichnis der Keywords

A

Anpassung an die Bedarfe der Kinder [55](#), [104](#), [148](#), [152](#), [155](#), [161](#), [164](#), [168](#), [258](#), [280](#), [283](#), [286](#), [289](#), [292](#), [295](#), [298](#), [303](#), [306](#)

Ästhetische Bildung [74](#), [80](#), [164](#), [298](#)

B

Behinderungsverständnis [34](#)

Bewegung [71](#), [100](#), [104](#), [130](#), [133](#), [286](#), [289](#)

D

Demokratieerziehung [197](#), [262](#)

E

Einbezug der Eltern [210](#), [213](#), [216](#), [219](#)

Einbindung der Kinder [67](#), [80](#), [84](#), [88](#), [92](#), [95](#), [100](#), [104](#), [133](#), [144](#), [194](#), [197](#), [262](#), [346](#)

Elternarbeit [173](#), [203](#), [207](#), [210](#), [213](#), [216](#), [219](#), [223](#), [246](#)

Entspannung [108](#), [111](#), [161](#), [283](#), [295](#)

Entwicklungsbeobachtung [173](#), [177](#), [223](#), [246](#)

Ernährung [95](#), [114](#)

F

Förderung und Begleitung von Kindern [55](#), [161](#), [164](#), [168](#), [173](#), [177](#), [331](#)

G

Gemeinschaftsbildung [47](#)

Gestaltung alltäglicher Abläufe [255](#), [267](#), [271](#), [274](#)

Gestaltung pädagogischer Angebote [55](#), [80](#), [92](#), [100](#), [111](#), [130](#), [144](#), [328](#)

H

Handwerkliche Fähigkeiten [118](#), [122](#), [190](#), [303](#), [306](#)

Herstellung gemeinsamer Interaktionen [55](#), [71](#), [80](#), [88](#), [111](#), [114](#), [118](#), [122](#), [130](#), [133](#), [136](#), [140](#), [168](#), [182](#), [190](#)

I

ICF-CY [177](#), [223](#), [246](#)

Inklusionsverständnis [34](#)

Inklusive Haltung [34](#), [44](#), [47](#)

K

Kommunikation [55](#), [182](#), [190](#), [194](#)

Kommunikation mit Ämtern [223](#), [246](#), [320](#), [325](#)

Kooperationen [325](#), [328](#), [331](#), [335](#), [339](#), [343](#), [352](#)

L

Lebenspraktische Fähigkeiten [95](#), [114](#), [118](#)

M

Methode [74](#), [144](#)

Methode Focusgroup Illustration Map [34](#), [207](#), [234](#), [325](#)

Mitarbeit durch Eltern [210](#), [213](#), [216](#), [219](#)

Mittagsschlaf [274](#)

Musikalische Bildung [62](#), [67](#), [71](#), [140](#), [292](#)

N

Natur & Umwelt [62](#), [80](#), [92](#), [95](#), [122](#), [148](#), [306](#)

Netzwerkarbeit [352](#)

O

Offene Arbeit [74](#), [118](#), [140](#), [190](#), [255](#), [274](#), [277](#), [298](#), [303](#), [306](#), [314](#)

Organisationsentwicklung [34](#), [234](#), [238](#), [242](#), [246](#)

Organisation und Management [234](#), [238](#), [250](#), [280](#), [309](#)

P

Pädagogische Konzepte [104](#), [155](#), [234](#), [250](#), [255](#), [258](#), [271](#), [274](#)

Planung pädagogischer Angebote [155](#)

Portfolioarbeit [84](#), [194](#)

Projektarbeit [62](#), [258](#), [346](#), [349](#)

R

Raumgestaltung [140](#), [161](#), [280](#), [283](#), [286](#), [289](#), [292](#), [295](#), [298](#), [303](#), [306](#)

Reflexion [173](#), [177](#), [242](#), [277](#)

Rituale [267](#)

Rolle der Fachkraft [67](#), [84](#), [95](#), [100](#), [104](#), [108](#), [111](#), [114](#), [118](#), [122](#), [130](#), [133](#), [136](#), [140](#), [144](#), [148](#), [152](#), [161](#), [168](#), [182](#), [190](#), [194](#), [197](#), [267](#), [271](#), [277](#), [314](#)

S

Sport [100](#), [130](#), [133](#), [286](#), [289](#)

T

Teamarbeit [155](#), [173](#), [177](#), [234](#), [242](#), [309](#), [314](#)

Teamentwicklung [34](#), [352](#)

Tiergestützte Pädagogik [88](#), [136](#), [331](#)

U

Umgang mit Bewertungen [74](#)

V

Vernetzung im Sozialraum [62](#), [67](#), [219](#), [320](#), [328](#), [335](#), [339](#), [343](#), [346](#), [349](#)

Vorbereitete Umgebung [74](#), [144](#), [295](#)

W

Willkommenskultur [44](#), [47](#)

Z

Zusammenarbeit mit anderen Professionen [320](#), [325](#), [331](#), [339](#)

Zusammenarbeit mit Trägern [325](#), [352](#)

IX. Literatur

- Agbenyega, J. S. & Klibthong, S. (2014). Assessing Thai early childhood teachers' knowledge of inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 18(12), 1247–1261.
- Akalin, S., Demir, S., Sucuoglu, B., Bakkaloglu, H. & Iscen, F. (2014). The needs of inclusive preschool teachers about inclusive practices. *Eurasian Journal of Education Research*, 54, 39–60.
- Aktionsbündnis Teilhabeforschung. (2015). Gründungserklärung. https://www.teilhabeforschung.org/fileadmin/bibliothek/Aktionsbuendnis_Teilhabeforschung_Gruendungserklaerung.pdf
- Albers, T. (2011). Inklusion in den frühpädagogischen Studiengängen. *Zeitschrift für Inklusion*, 5(3).
- Albers, T., Brée, S., Jung, E. & Seitz, S. (2014). Vielfalt von Anfang an: Inklusion in Krippe und Kita (2. Aufl.). Herder.
- Alexander, S. T., Brody, D. L., Muller, M., Gor Ziv, H., Achituv, S., Gorsetman, C. R., Harris, J., Tal, C., Goodman, R., Schein, D., Vogelstein, I. & Miller, L. (2016). Voices of american and israeli early childhood educators on inclusion. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 8(1), 16–38.
- Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe (AGJ) (2020). Partizipative Forschung: ein Forschungskonzept für die Kinder- und Jugendhilfe? https://www.agj.de/fileadmin/files/positionen/2020/Partizipative_Forschung.pdf
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2020). Bildung in Deutschland 2014: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt. wbv.
- Beck, A., Lohmann, A., Hensen, G. & Maykus, S. (2015). Inklusive Bildung in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen: Einstellung von Lehr- und Fachkräften. *Neue Praxis Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik*, 1, 37–52.
- Bergold, J. & Thomas, S. (2010). Partizipative Forschung. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 333–344). Springer VS.
- Berry, R. (2010). Preservice and early career teachers' attitudes toward inclusion, instructional accommodations, and fairness: three profiles. *The teacher educator*, 45(2), 75–95.
- Bielefeldt, H. (2009). Zum Innovationspotenzial der UN-Behindertenrechts-Konvention (3. Aufl.). Deutsches Institut für Menschenrechte.
- Biewer, G. (2010). Grundlagen der Heilpädagogik und inklusiven Pädagogik (Bd. 2985, 2. Aufl.). Klinkhardt.
- Bittlingmayer, U. & Sahrai, D. (2017). Inklusion als Anti-Diskriminierungsstrategie. In A. Scherr, A. El-Mafaalani & E. Yüksel (Hrsg.), *Handbuch Diskriminierung* (S. 1–17). Springer VS.
- Bleidick, U. (1999). Behinderung als pädagogische Aufgabe: Behinderungsbegriff und behindertenpädagogische Theorie. Kohlhammer.
- Bleidick, U. & Hagemeyer, U. (1977). Einführung in die Behindertenpädagogik: Allgemeine Theorie der Behindertenpädagogik, (Bd. 1). Kohlhammer.
- Bogan, C. E. & English, M. J. (1994). *Benchmarking for Best Practices: Winning through innovative adaptation*. New York: McGraw-Hill.
- Booth, T., Ainscow, M. & Kingston, D. (2006). Index für Inklusion (Tageseinrichtungen für Kinder): Lernen, Partizipation und Spiel in der inklusiven Kindertageseinrichtung entwickeln: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW). https://www.nifbe.de/images/nifbe/Fachbeitr%C3%A4ge/2018/Index_EY_German2.pdf
- Borke, J. & Keller, H. (2021). *Kultursensitive Frühpädagogik* (2., überarb. Aufl.). Kohlhammer.
- Borke, J., Schiller, E.-M., Schöllhorn, A. & Kärtner, J. (2015). *Kultur – Entwicklung – Beratung: Kultursensitive Therapie und Beratung für Familien mit Säuglingen und Kleinkindern*. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Bricker, D. (2000). Inclusion: How the Scene Has Changed. *Topics in Early Childhood Special Education*, 20(1), 14–19.
- Bruns, D. A. & Mogharreban, C. C. (2007). The gap between beliefs and practices: early childhood practitioners' perceptions about inclusion. *Journal of Research in Childhood Education*, 21(3), 229–241.
- Brütt, A. L., Buschmann-Steinhage, R., Kirschning, S. & Wegscheider, K. (2016). *Bundesgesundheitsblatt* 2016, 59, 1068–1079.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2005). *Zwölfter Kinder- und Jugendbericht Berlin: Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland Stellungnahme*. <https://www.bmfsfj.de/blob/112224/7376e6055bbcaf822ec30fc6ff2b287/12-kinder-und-jugendbericht-data.pdf>
- Büker, P., Hüpping, B., Mayne, F. & Howitt, C. (2018). Kinder partizipativ in Forschung einbeziehen: ein kinderrechtsbasiertes Stufenmodell. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung / Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research*, 13(1), 109–114. https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/56422/ssoar-disk-2018-1-buker_et_al-Kinder_partizipativ_in_Forschung_einbeziehen.pdf?sequence=1&isAllowed=y&lnkname=ssoar-disk-2018-1-buker_et_al-Kinder_partizipativ_in_Forschung_einbeziehen.pdf
- Campbell, M., Fitzpatrick, R., Haines, R., Kimonth, A. L., Sandercock, P., Spiegelhalter, D. & Tyrer, P. (2000). Framework for the design and evaluation of complex interventions to improve health. *The British Medical Journal*, 321, 694–696.

- Clark, A. & Moss, P. (2011). *Listening To Young Children: The Mosaic Approach* (2. Aufl.). National Children's Bureau.
- Cloerkes, G. (1997). *Soziologie der Behinderten: Eine Einführung*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter.
- Cross, A. F., Traub, E. K., Hutter-Pishgahi, L. & Shelton, G. (2004). Elements for successful inclusion for children with significant disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 24(3), 169–183.
- Dederich, M. (2001). *Menschen mit Behinderung zwischen Ausschluss und Anerkennung*. Klinkhardt.
- Dederich, M. (2007). *Körper, Kultur und Behinderung: Eine Einführung in die Disability Studies*. Transcript.
- Dederich, M. (2013). *Ethische Aspekte der Inklusion*. http://www.inklusion-lexikon.de/Ethik_Dederich.pdf
- Degener, T. (2019). *Menschenrechtliche Grundlagen der Inklusions- und Teilhabeforschung*. In G. Kellermann & M. Schröttle (Hrsg.), „Unsere Teilhabe – Eure Forschung? Anstiftung zur Inklusion und Partizipation von Menschen mit Behinderung in der Teilhabeforschung“. Dokumentation der Fachtagung von AKTIF (www.aktiv-projekt.de) am 28.04.2017 an der TU Dortmund (S. 19–23). Technische Universität Dortmund. https://www.ifes.fau.de/files/2019/07/Tagungsdokumentation_AKTIF_2019-2.pdf
- Deutsche UNESCO-Kommission (DUK) (2009). *Frühkindliche Bildung inklusiv gestalten: Chancengleichheit und Qualität sichern*. https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-05/2009_Fruehkindliche_Bildung_inklusive_gestalten.pdf
- Deutsche UNESCO-Kommission (DUK) (2020). *Inklusion und Bildung: Für alle heißt für alle, Weltbildungsbericht Kurzfassung*. https://www.unesco.de/sites/default/files/2020-06/weltbildungsbericht_2020_kurzfassung.pdf
- Deutsches Institut für medizinische Dokumentation und Information (DIMDI) (2005). *Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICF)*. World Health Organization (WHO). <https://www.dimdi.de/dynamic/de/klassifikationen/downloads/?dir=icf>
- Deutsches Jugendinstitut (DJI) (1982). *Gemeinsame Erziehung behinderter und nichtbehinderter Kinder im Kindergarten: Zusammenfassung des Projektes*.
- Dichans, W. (1990). *Der Kindergarten als Lebensraum für behinderte und nichtbehinderte Kinder*. Kohlhammer.
- Dimitrova-Radojichikj, D., Chichevska-Jovanova, N. & Rashikj-Canevska, N. (2016). Attitudes of the macedonian preschool teachers toward students with disabilities. *Alberta Journal of Education Research*, 62(2), 184–198.
- Division for Early Childhood (DEC) & National Association for the Education of Young Children (NAEYC) (2009). *Early childhood inclusion: A joint position statement of the Division for Early Childhood (DEC) and the National Association for the Education of Young Children (NAEYC)*. Chapel Hill: FPG Child Development Institute, The University of North Carolina. <https://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/sites/default/files/pdf/inclusion%20statement.pdf>
- Doose, S. (2011). „I want my dream!“ *Persönliche Zukunftsplanung: Neue Perspektiven und Methoden einer individuellen Hilfeplanung mit Menschen mit Behinderungen* (9. Aufl.). Kassel: Netzwerk People First Deutschland e. V. <http://bidok.uibk.ac.at/library/doose-zukunftsplanung.html>
- Dyson, A. (1999). *Inclusion and inclusions: Theories and discourses in inclusive education*. In H. Daniels & P. Garner (Hrsg.), *World yearbook of education 1999: Inclusive education* (S. 36–53). London: Kogan.
- Farin, E. (2012). *Konzeptionelle und methodische Herausforderungen der Teilhabeforschung*. *Die Rehabilitation*, 51(1), 3–11.
- Feuser, G. (1984). *Gemeinsame Erziehung behinderter und nichtbehinderter Kinder im Kindertagesheim*. In Diakonisches Werk Bremen e.V. & Landesverband für Evangelische Kindertagesstätten (Hrsg.), *Zwischenbericht*. Selbstverlag.
- Feuser, G. (2012). *Der lange Marsch durch die Institutionen... Ein Inklusionismus war nicht das Ziel! Behindertenpädagogik*, 51(1), 5–34.
- Feuser, G. (2013). *Inklusive Bildung: ein pädagogisches Paradoxon*. In G. Banse & B. Meier (Hrsg.), *Inklusion und Integration: Theoretische Grundlagen und Fragen der praktischen Umsetzung im Bildungsbereich* (S. 25–41). Peter Lang Edition.
- Feuser, G. (2015). *Zur Frage der Didaktik einer inklusionskompetenten LehrerInnen-Bildung unter Aspekten multiprofessioneller Unterrichtsarbeit*. In T. Häcker & M. Walm (Hrsg.), *Inklusion als Entwicklung: Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung* (S. 47–67). Klinkhardt.
- Freinet, C. (1979). *Die moderne französische Schule*. Schöningh.
- Friedrich, T. (2013). *Inklusion – Kinder mit Behinderung: Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung: ein Wegweiser der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)* (Bd. 6). Deutsches Jugendinstitut (DJI).
- Fritsche, M., Haase-Bruns, W. & Schreier, M. (2015). *Meilensteine der integrativen Erziehungs- und Bildungsarbeit in evangelischen Kindertageseinrichtungen in Bremen: von den 1980er Jahren bis heute*. <https://docplayer.org/57367791-Meilensteine-der-integrativen-erziehungs-und-bildungsarbeit-in-evangelischen-kindertageseinrichtungen-in-bremen-von-den-1980er-jahren-bis-heute-1.html>
- Fyssa, A. & Vlachou, A. (2015). *Assessment of quality for inclusive programs in greek preschool classrooms*. *Journal of Early Intervention*, 37(3), 190–207.
- Fyssa, A., Vlachou, A. & Avramidis, E. (2014). *Early childhood teachers' understanding of inclusive education and associated practices: reflections from greece*. *International Journal of Early Years Education*, 22(2), 223–237.
- Gellert, D. (2012). *Vortrag Fachtag Inklusion 2012: Wie alles anfang ...* <https://www.stuhr.de/downloads/datei/NDawMjc-2MzstOy93d3cvdmh0ZG9jcy9jbXMvc3R1aHIvbWVkaWVvU2Rva3VtZW50ZS92b3J0cmFnX2Z2hY2h0YWdfaW5rbHVza-W9uXzIwMTJfMl9nZWxsZXJ0LnBkZg%3D%3D>

- Graumann, S. (2012). Inklusion geht weit über „Dabeisein“ hinaus: Überlegungen zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention in der Pädagogik. In H.-J. Balz, B. Benz & C. H. Kuhlmann (Hrsg.), *Soziale Inklusion. Grundlagen, Strategien und Projekte in der Sozialen Arbeit* (S. 79–93). Springer VS.
- Green, K., Terry, N. & Gallagher, P. (2014). Progress in language and literacy skills among children with disabilities in inclusive early reading first classrooms. *Topics in Early Childhood Special Education*, 33, 249–259.
- Grisham-Brown, J., Pretti-Frontczak, K., Hawkins, S. & Winchell, B. (2009). Addressing early learning standards for all children within blended preschool classrooms. *Topics in Early Childhood Special Education*, 29, 131–142.
- Grönke, M. & Sarimski, K. (2018). Einstellungen von pädagogischen Fachkräften zur inklusiven Betreuung von Kindern mit Behinderungen. *Frühe Bildung*, 7(2), 107–113.
- Haefke, S. & Mattke, U. (2011). Ein Kindergarten für Alle: Anwendung und Evaluation des Index für Inklusion in einer Regelkindertagesstätte. *Teilhabe*, 3, 134–138.
- Hart, R. (1992). Children's Participation: From tokenism to Citizenship. In Innocenti Essays. http://www.unicef-irc.org/publications/pdf/childrens_participation.pdf
- Haug, P. (2008). Inklusion als Herausforderung der Politik im internationalen Kontext. In M. Kreuzer & B. Ytterhus (Hrsg.), „Dabeisein ist nicht alles“. *Inklusion und Zusammenleben im Kindergarten* (S. 36–51). Reinhardt.
- Hauser-Cram, P., Bronson, M. B. & Upshur, C. C. (1993). The effects of the classroom environment on the social and mastery behavior of preschool children with disabilities. *Early Childhood Research Quarterly*, 8(4), 479–497.
- Heimlich, U. & Ueffing, C. M. (2018). Leitfaden für inklusive Kindertageseinrichtungen: Bestandsaufnahme und Entwicklung (Bd. 51). Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. https://www.nifbe.de/images/nifbe/Fachbeitr%C3%A4ge/2018/WEB_Exp_51_Heimlich_Ueffing.pdf
- Heimlich, U. (2013). Ausbildung und Professionalisierung von Fachkräften für inklusive Bildung im Bereich der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung. In H. Döbert & H. Weishaupt (Hrsg.), *Inklusive Bildung professionell gestalten – Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen* (S. 11–32). Waxmann.
- Heinrich-Böll-Stiftung Sachsen-Anhalt (Hrsg.) (2014). *Inklusive Schule in Sachsen-Anhalt – Vom Konzept zur Praxis*. Dokumentation des Fachtags vom 19. November 2013. <https://www.boell-sachsen-anhalt.de/sites/default/files/2020-10/HBS-LSA-Broschuere-Fachtag-Inklusion-Webversion.pdf>
- Hengstenberg, E. (1991). *Entfaltungen: Bilder und Schilderungen aus meiner Arbeit mit Kindern*. Arbor.
- Hermes, G. (2006). Von der Segregation über die Integration zur Inklusion. Vortrag vom 08.11.2006 am ZeDiS Hamburg. https://www.zedis-hamburg.de/wp-content/download-pdfs/segregation_integrations_inklusion_gisela_hermes.pdf
- Hinz, A. (2002). Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 53, 354–361.
- Hochschulnetzwerk Bildung und Erziehung in der Kindheit Baden-Württemberg (Hrsg.) (2012). *Rahmencurriculum BA Frühe Bildung Baden-Württemberg*. <https://www.hochschulnetzwerk-bek.de/app/download/37620847/Rahmencurriculum+Fr%C3%BChe+Bildung+in+der+Kindheit+BW.pdf>
- Hohmann, S., Stolakis, A., Simon, E., Sterdt, E., Schmitt, A., Borke, J. & Morfeld, M. (in Vorbereitung). *Gelingensbedingungen und Bedarfe einer inklusiven Kindheitspädagogik – Eine wissenschaftliche Untersuchung/Studie inklusiver Kindertageseinrichtungen*. Carl-Link Verlag.
- Hu, B. Y., Lim, C. I. & Boyd, B. (2016). Examining engagement and interaction of children with disabilities in inclusive kindergartens in China. *Infants & Young Children*, 29(2), 148–163.
- Jantzen, W. (1978). *Behindertenpädagogik – Persönlichkeitstheorie – Therapie: Vorbereitende Arbeiten zu einer materialistischen Behindertenpädagogik*. Pahl-Rugenstein.
- Jantzen, W. (1987). *Allgemeine Behindertenpädagogik: Sozialwissenschaftliche und psychologische Grundlagen* (Bd. 1). Beltz.
- Jantzen, W. (1988). Kritische Psychologie in der Behindertenpädagogik. In G. Rexilius (Hrsg.), *Psychologie als Gesellschaftswissenschaft: Geschichte, Theorie und Praxis kritischer Psychologie* (S. 352–372). Westdeutscher Verlag.
- Jantzen, W. (2005). »Es kommt darauf an, sich zu verändern ...«: Zur Methodologie und Praxis rehistorisierender Diagnostik und Intervention. Psychosozial-Verlag.
- Jantzen, W. (2013). Behindertenpädagogik in Zeiten der Heiligen Inklusion. *Behindertenpädagogik* 51(1), 35–53.
- Jantzen, W. (2018). *Sozialisation und Behinderung: Studien zu sozialwissenschaftlichen Grundfragen der Behindertenpädagogik*. Psychosozial-Verlag.
- Jerg, J., Kaiser, S. & Thalheim, S. (2015). Erfahrungen mit dem Index für Inklusion in vier Kindertageseinrichtungen als Teil des Sozialraums und der Kommune. In I. Boban & A. Hinz (Hrsg.), *Erfahrungen mit dem Index für Inklusion: Kindertageseinrichtungen und Grundschulen auf dem Weg* (S. 63–73). Klinkhardt.
- Kardorff, E. (2012). Stigmatisierung, Diskriminierung und Exklusion von Menschen mit Behinderung. In V. Moser & D. Horster (Hrsg.), *Ethik der Behindertenpädagogik: Menschenrechte, Menschenwürde, Behinderung: Eine Grundlegung* (S. 118–134). Kohlhammer.
- Keller, H. (2007). *Cultures of infancy*. Erlbaum.
- Kim, A.-H., Vaughn, S., Elbaum, B., Hughes, M. T., Sloan, C. & Sridhar, D. (2003). Effects of toys or group comparison for children with disabilities: A synthesis. *Journal of Early Intervention*, 25(3), 189–205.

- Kirkeby, I. M. & Grangaard, S. (2016). Can We Build Inclusion? In H. Petrie, J. Darzentas, T. Walsh, D. Swallow, L. Sandoval, A. Lewis & C. Power (Hrsg.), *Universal Design 2016: Learning from the Past, Designing for the Future* (S. 246–255). IOS Press.
- Kirschning, S., Matzat, J. & Buschmann-Steinhage, R. (2013). Partizipative Rehabilitationsforschung. *Präventive Gesundheitsforschung*, 8, 191–199. <https://doi.org/10.1007/s11553-013-0391-4>
- Klax Gruppe. (o. J.). Die Klax-Pädagogik. <https://klax.de/de/ueber-uns/klax-paedagogik>
- Knauf, H. & Graffe, S. (2016). Alltagstheorien über Inklusion: Inklusion aus Sicht pädagogischer Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen. *Frühe Bildung*, 5(4), 187–197.
- Knauf, H. (2008). Sind Kinder Forscher?: Eine Idee auf dem Prüfstand. *klein&groß*, 6, 42–45.
- Kobi, E. (1983). Grundfragen der Heilpädagogik: Eine Einführung in heilpädagogisches Denken. Paul Haupt.
- Kron, M. & Papke, B. (2006). Frühe Erziehung, Bildung und Betreuung von Kindern mit Behinderung. Eine Untersuchung integrativer und heilpädagogischer Betreuungsformen in Kindergärten und Kindertagesstätten. Klinkhardt.
- Kuhn, A. (2012). Was ist Behinderung? In V. Moser & D. Horster (Hrsg.), *Ethik der Behindertenpädagogik: Menschenrechte, Menschenwürde, Behinderung – Eine Grundlegung* (S. 41–58). Kohlhammer.
- Kwon, K.-A., Hong, S.-Y. & Jeon, H.-J. (2017). Classroom readiness for successful inclusion: Teacher factors and preschool children's experience with and attitudes toward peers with disabilities. *Journal of Research in Childhood Education*, 31(3), 360–378.
- Lai, Y. C. & Gill, J. (2013). Multiple perspectives on integrated education for children with disabilities in the context of early childhood centers in Hong Kong. *Educational Review*, 66(3), 345–361.
- Leatherman, J. M. (2007). "I just see all children as children": Teachers' perceptions about inclusion. *The Qualitative Report*, 12(4), 594–611.
- Leßmann, O. (2006). Lebenslagen und Verwirklichungschancen (capability): Verschiedene Wurzeln, ähnliche Konzepte. *Vierteljahrshefte zur Wirtschaftsforschung*, 75(1), 30–42.
- Lewin, K. (1947). *Frontiers in Group Dynamics*. *Human Relations*, 1, 5–41. <http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/001872674700100103>
- Lewin, S., Bohren, M., Rashidian, A., Munthe-Kaas, H., Glenton, C., Colvin, C. J. et al. (2018). Applying GRADE-CERQual to qualitative evidence synthesis findings – paper 2: how to make an overall CERQual assessment of confidence and create a Summary of Qualitative Findings table.
- Lindmeier, C. (1993). Behinderung: Phänomen oder Faktum? Klinkhardt.
- Lingenauber, S. (2010). Integrative Elementarpädagogik und das Menschenbild der Reggio-Pädagogik. *Gemeinsam leben, Zeitschrift für integrative Erziehung*, 4, 165–168.
- Lloyd, E. (2015). Eröffnungsvortrag: Evidenzbasierte Praxis und Politik in der Frühpädagogik in Großbritannien. In A. Schmitt, M. Morfeld, E. Sterdt & L. Fischer (Hrsg.), *Evidenzbasierte Praxis und Politik in der Frühpädagogik: Ein Tagungsbericht* (S. 10–24). Mitteldeutscher Verlag.
- Luft, J. & Ingham, H. (1955). The Johari window, a graphic model for interpersonal relations. University of California.
- Macha, K., Bieleza, A. & Friedrich, R. (2018). „Das macht's echt leichter!": den Alltag mit dem Situationsansatz gestalten. https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT_Macha_2018_AlltagmitdemSituationsansatz.pdf
- Mayne, F., Howitt, C. & Rennie, L. (2018). A hierarchical model of Children's research participation rights based on information, understanding, voice and influence. *European Early Childhood Education Research Journal*, 26(5), 644–656.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (12. Aufl.). Beltz.
- Mertens, K. (o. J.). Snoezelen (sprich „snoezelen“). <https://snoezelen-professional.com/de/snoezelen>
- Messner, E. (2016). Hochschuldidaktische Herausforderungen zwischen Bologna und Humboldt. In *Steirische Hochschulkonferenz* (Hrsg.), *Qualität in Studium und Lehre: Kompetenz- und Wissensmanagement im steirischen Hochschulraum* (S. 5–7). Springer VS.
- Mey, G. & Schwentesius, A. (2019). Methoden der qualitativen Kindheitsforschung. In F. Hartnack (Hrsg.), *Qualitative Forschung mit Kindern. Herausforderungen, Methoden und Konzepte* (S. 3–47). Springer VS.
- Mey, G. (2013). „Aus der Perspektive der Kinder“: Ansprüche und Herausforderungen einer programmatischen Konzeption in der Kindheitsforschung. *Psychologie & Gesellschaftskritik*, 37(3/4), 53–71.
- Meyer, A.-H. (2004). Kodieren mit der ICF: Klassifizieren oder Abklassifizieren? Potenzen und Probleme der „Internationalen Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit“: Ein Überblick. Universitätsverlag Winter.
- Ministerium für Arbeit und Soziales des Landes Sachsen-Anhalt (2013). Bildungsprogramm für Kindertageseinrichtungen in Sachsen-Anhalt Bildung: elementar – Bildung von Anfang an. https://ms.sachsen-anhalt.de/fileadmin/Bibliothek/Politik_und_Verwaltung/MS/MS/Presse_Dialog_Kita/2014/bildungsprogramm_2014.pdf
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J. & Altman, D. G. (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: the PRISMA statement. *PLoS medicine*, 6(7).
- Montessori, M. (2005). *Grundlagen meiner Pädagogik*. Quelle & Meyer.

- Morfeld, M. & Schmitt, A. (2015). Fazit und Ausblick: Perspektiven der Evidenzbasierung in der Frühpädagogik. In A. Schmitt, M. Morfeld, E. Sterdt & L. Fischer (Hrsg.), *Evidenzbasierte Praxis und Politik in der Frühpädagogik: Ein Tagungsbericht* (S. 136–139). Mitteldeutscher Verlag.
- Morfeld, M. & Wirtz, M. (2006). Methodische Ansätze in der Versorgungsforschung – das Beispiel Evaluation der Disease-Management-Programme (DMP). *Bundesgesundheitsblatt – Gesundheitsforschung – Gesundheitsschutz*, 49(2), 120–129.
- Moser, V. & Sasse, A. (2008). *Theorien der Behindertenpädagogik*. UTB.
- Moser, V. (2003). *Konstruktion und Kritik: Sonderpädagogik als Disziplin*. Leske + Budrich.
- Mulvihill, B. A., Shearer, D. & Van Horn, M. L. (2002). Training, experience, and child care providers perceptions of inclusion. *Early Childhood Research Quarterly*, 17(2), 197–215.
- Nentwig-Gesemann, I., Walther, B. & Thedinga, M. (2017). *Qualität aus Kindersicht: Die Quaki-Studie: Abschlussbericht*. Deutsche Kinder- und Jugendstiftung & Institut für Demokratische Entwicklung und Soziale Integration (Hrsg.).
- Neumann, J. (1997). Die gesellschaftliche Konstituierung von Begriff und Realität der Behinderung. In J. Neumann (Hrsg.), *„Behinderung“: Von der Vielfalt eines Begriffes und dem Umgang damit* (S. 21–43; 2. Aufl.). Attempto.
- Nickel, J. (2019). Partizipative Forschung mit Kindergartenkindern. https://opendata.uni-halle.de/bitstream/1981185920/31846/1/NickelJohannes_Partizipative_Forschung_mit_Kindergartenkindern.pdf
- Nonis, K. P. (2006). Integrating children with special needs: Singapore preschool teachers share their feelings: A preliminary investigation. *The Journal of the International Association of Special Education*, 7(1), 4–10.
- Nonis, K., Chong, W. H., Moore, D. W., Thang, H. N., Koh, P. & Tang, H. N. et al. (2016). Pre-school teacher's attitudes towards inclusion of children with developmental needs in kindergartens in Singapore. *International Journal of Special Education*, 31(3).
- O’Cathain, A. (2010). Assessing the quality of mixed methods research: Toward a comprehensive Framework. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Hrsg.), *SAGE Handbook of mixed methods in social & behavioral research* (S. 531–555; 2. Aufl.). SAGE Publications.
- Odom, S. L., Peck, C. A., Hanson, M., Beckman, P. J., Kaiser, A. P., Lieber, J., Brown, W., H., Horn, E. M. & Schwartz, I. S. (1996). Inclusion of preschool children with disabilities: An ecological systems perspective. *Social Policy Report. Society for Research in Child Development*, 10(2–3), 18–30.
- Odom, S. L., Buysse, V. & Soukakou, E. (2011). Inclusion for young children with disabilities: A quarter century of research perspectives. *Journal of Early Intervention*, 33(4), 344–356.
- Organisation der Vereinten Nationen für Bildung, Wissenschaft und Kultur. (1994). Die Salamanca Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse. https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-03/1994_salamanca-erklaerung.pdf
- Overman, E. S. & Boyd, K. J. (1994). Best Practice research and postbureaucratic reform. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 4(1), 67–84.
- Pasternack, P. & Keil, J. (2016). 10 Jahre Akademisierung der Frühpädagogik. In A. Schmitt, A. Schwentesius & E. Sterdt (Hrsg.), *Neue Wege für frühe Bildung und Förderung im Forschungsfeld Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik (MINT)* S. 85–96. Schneider Hohengehren.
- Pelz, C., Schmitt, A. & Meis, M. (2004). Knowledge Mapping als Methode zur Auswertung und Ergebnispräsentation von Fokusgruppen in der Markt- und Evaluationsforschung. *Forum Qualitative Social Research*, 5(2), Art. 35. <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/601>
- Pestalozzi-Fröbel-Haus. (2019). Der positive Blick: Unsere pädagogische Arbeit nach dem Early Excellence-Ansatz. <https://www.pfh-berlin.de/de/publikationen>
- Prenzel, A. (2014). *Inklusion in der Frühpädagogik: Bildungstheoretische, empirische und pädagogische Grundlagen* (2. Aufl.). Deutsches Jugendinstitut (DJI).
- Prenzel, A. (2018). *Pädagogik der Vielfalt: Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik* (4. Aufl.). Springer VS.
- Robert-Bosch-Stiftung. (2011). *Qualifikationsprofile in Arbeitsfeldern der Pädagogik der Kindheit Ausbildungswege im Überblick*. https://www.bvktp.de/media/pik_qualifikationsprofile_1_.pdf
- Rosenberg, M. B. (2012). *Gewaltfreie Kommunikation: Eine Sprache des Lebens*. Junfermann.
- Sander, A. (2003). *Über Integration zur Inklusion. Entwicklungen der schulischen Integration von Kindern und Jugendlichen mit Sonderpädagogischem Förderbedarf auf ökosystemischer Grundlage am Beispiel des Saarlandes*. Röhrig.
- Sarimski, K. (2012). *Behinderte Kinder in inklusiven Kindertagesstätten*. Kohlhammer.
- Sasse, A. (1998). Vorwort. In H. Eberwein & A. Sasse (Hrsg.), *Behindert sein oder behindert werden? Interdisziplinäre Analysen zum Behinderungsbegriff* (S. 7–12). Luchterhand.
- Schelle, R. & Friedrich, T. (2015). Weiterentwicklung pädagogischer Qualität durch inklusive Frühpädagogik: Eine Analyse der Schlüsselprozesse in Kitas. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 10(1), 67–80.
- Scheurl-Defersdorf, M. R. (2012). *Die Kraft der Sprache: 80 Karten für den alltäglichen Sprachgebrauch*. Lingva Eterna.
- Scheurl-Defersdorf, M. R. (2014). *Die Kraft der Sprache: 40 Karten für Pädagogen*. Lingva Eterna.

- Schildmann U. & Völzke R. (1994). Integrationspädagogik: Biographische Zugänge. Springer VS.
- Schmitt, A. (2017). Wann ist frühe Bildung „gut“? Status quo, Anforderungen und offene Fragen zu Outcomes in der frühpädagogischen Wirkungsforschung. *Unsere Jugend*, 6, 242–249.
- Schnell, I. (2003). *Geschichte schulischer Integration*. Juventa.
- Schramme, T. (2003). Psychische Behinderung: Natürliches Phänomen oder soziales Konstrukt?. In G. Cloerkes (Hrsg.), *Wie man behindert wird: Texte zur Konstruktion einer sozialen Rolle und zur Lebenssituation betroffener Menschen* (S. 53–82). Winter.
- Schulz von Thun, F. (2019). *Miteinander reden 1–4: Störungen und Klärungen / Stile, Werte und Persönlichkeitsentwicklung / Das „Innere Team“ und situationsgerechte Kommunikation / Fragen und Antworten*. Rowohlt.
- Schulze, M. (2004). Von der Segregation zur Integration und weiter zur Inklusion: (neue) Wege zur sonderpädagogischen Förderung(?). In W. Baudisch, M. Schulze & E. Wüllenweber (Hrsg.), *Einführung in die Rehabilitationspädagogik* (S. 206–231). Kohlhammer.
- Schädler, J. (2002). Paradigmenwechsel in der Behindertenhilfe unter Bedingungen institutioneller Beharrlichkeit: strukturelle Voraussetzungen der Implementierung Offener Hilfen für Menschen mit geistiger Behinderung. Universität Siegen. <https://dokumentix.uni-siegen.de/opus/volltexte/2005/3/pdf/schaedler.pdf>
- Seitz, S. (2014). Inklusion in der Grundschule. In E.-K. Frank, S. Trumpa & I. Esslinger-Hinz (Hrsg.), *Inklusion: Eine Herausforderung für die Grundschulpädagogik: Entwicklungslinien und Forschungsbefunde* (S. 21–33). Schneider Hohengehren.
- Siraj-Blatchford, I., Sylva, K., Muttock, S., Gilden, R. & Bell, D. (2002). *Researching Effective Pedagogy in the Early Years*, Research Report No. 356. Queen's Printer.
- Stein, A.-D. (2011). *Inklusion in der Hochschuldidaktik – Oder die Frage: Wie können Studierende darauf vorbereitet werden, in einer ausgrenzenden Gesellschaft inklusive Strukturen zu etablieren. Über das Lernen am und im Widerspruch*. Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft.
- Stoiber, K. C., Gettinger, M. & Goetz, D. (1998). Exploring factors influencing parents' and early childhood practitioners' beliefs about inclusion. *Early Childhood Research Quarterly*, 13(1), 107–124. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S088520069800283>
- Stöppler, R. (2017). *Einführung in die Pädagogik bei geistiger Behinderung*. UTB.
- Sukbunpant, S., Arthur-Kelly, M. & Dempsey, I. (2013). Thai preschool teachers' views about inclusive education for young children with disabilities. *International Journal of Inclusive Education*, 7(10), 1106–1118.
- Sukumaran, S., Loveridge, J. & Green, V. A. (2015). Inclusion in Malaysian integrated preschools. *International Journal of Inclusive Education*, 19(8), 821–844.
- Sulzer, A. & Wagner, P. (2011). *Inklusion in Kindertageseinrichtungen: Qualifikationsanforderungen an die Fachkräfte, WiFF Expertise*. Deutsches Jugendinstitut (DJI).
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. (Hrsg.) (2010). *Early childhood matters: Evidence from the effective pre-school and primary education project*. Routledge.
- Taylor, R. W. & Ringlaben, R. P. (2012). Impacting Pre-service Teachers' Attitudes toward Inclusion. *Higher Education Studies*, 2(3), 16–23.
- Thalheim, S. & Jerg, J. (2012). Vernetzung und Förderung der Inklusionsorientierung von Forschung, Lehre und Praxisentwicklung in Studiengängen der Frühpädagogik/frühkindlichen Bildung. In S. Simone, N.-K. Finnen, N. Korff & K. Scheidt (Hrsg.), *Inklusiv gleich gerecht? Inklusion und Bildungsgerechtigkeit* (S. 148–153). Klinkhardt.
- Theunissen, G. & Schwalb, H. (2012). Einführung: Von der Integration zur Inklusion im Sinne von Empowerment. In G. Theunissen & H. Schwalb (Hrsg.), *Inklusion, Partizipation und Empowerment in der Behindertenarbeit: Best-Practice-Beispiele: Wohnen – Leben – Arbeiten – Freizeit* (2. Aufl., S. 11–38). Kohlhammer.
- Theunissen, G. (2003). Empowerment und Professionalisierung: unter besonderer Berücksichtigung der Arbeit mit Menschen, die als geistig behindert gelten. *Heilpädagogik online*, 2(4), 45–81. http://www.heilpaedagogik-online.com/heilpaedagogik_online_0403.pdf
- Tietze, W. (2008). Qualitätssicherung im Elementarbereich. In E. Klieme & R. Tippelt (Hrsg.), *Qualitätssicherung im Bildungswesen* (S. 16–35). Beltz.
- Tong, A., Sainsbury, P. & Craig, J. (2007). Consolidated criteria for reporting qualitative research (COREQ): a 32-item checklist for interviews and focus groups. *International journal for quality in health care. Journal of the International Society for Quality in Health Care*, 19(6), 349–357.
- UN – Ausschuss für wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte (CESCR) (1999). Durchführung des Internationalen Paktes über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte, Allgemeiner Kommentar Nr. 13. https://tbinternet.ohchr.org/_layouts/15/treatybodyexternal/TBSearch.aspx?Lang=en&TreatyID=9&DocTypeID=11
- Unger, H. (2014). *Partizipative Forschung: Einführung in die Forschungspraxis*. Springer VS.
- UNICEF. (2014). Fact sheet: The right to participation. https://childhub.org/sites/default/files/library/attachments/right-to-participation_unicef_to_be_translated.pdf
- Viernickel, S., Nentwig-Gesemann, I., Harms, H., Richter, S. & Schwarz, S. (2011). *Profis für Krippen: Curriculare Bausteine für die Aus- und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte*. FEL.

- Vlachou, A. & Fyssa, A. (2016). Inclusion in practice-programme practices in mainstream preschool classrooms and associations with context and teacher characteristics. *International Journal of Disability, Development and Education*, 63(5), 529–544.
- Elm, E. von, Altman, D. G., Egger, M., Pocock, S. J., Gøtzsche, P. C. & Vandenbroucke, J. P. (2008). The Strengthening of Reporting of Observational Studies in Epidemiology (STROBE) statement: guidelines for reporting observational studies. *Journal of clinical epidemiology*, 61(4), 344–349.
- Waldschmidt, A. (2003). „Behinderung“ neu denken: Kulturwissenschaftliche Perspektiven der Disability Studies. In A. Waldschmidt (Hrsg.), *Kulturwissenschaftliche Perspektiven der Disability Studies Tagungsdokumentation* (S. 11–22). bifos Schriftenreihe.
- Waldschmidt, A. (2005). Disability Studies: Individuelles, soziales und/oder kulturelles Modell von Behinderung? <http://bidok.uibk.ac.at/library/waldschmidt-modell.html#idp20740160>
- Waldschmidt, A. (2019). Disability Studies und/oder Teilhabeforschung? Wissenschaftliche Diskurse im Vergleich. In G. Kellermann & M. Schröttle (Hrsg.), „Unsere Teilhabe – Eure Forschung? Anstiftung zur Inklusion und Partizipation von Menschen mit Behinderung in der Teilhabeforschung“. Dokumentation der Fachtagung von AKTIF (www.aktiv-projekt.de) am 28.04.2017 an der TU Dortmund (S. 24–32). Technische Universität Dortmund. https://www.ifes.fau.de/files/2019/07/Tagungsdokumentation_AKTIF_2019-2.pdf
- Wansing, G. (2005). *Teilhabe an der Gesellschaft: Menschen mit Behinderung zwischen Inklusion und Exklusion*. Springer VS.
- Watzlawick, P., Beavin, J. & Jackson, D. (2016). *Menschliche Kommunikation*. Hogrefe.
- Welti, F. (2005). *Behinderung und Rehabilitation im sozialen Rechtsstaat: Freiheit, Gleichheit und Teilhabe behinderter Menschen*. Mohr Siebeck.
- Werding, E. & Schinnenburg, H. (2016). Inklusion als Herausforderung für die Personalentwicklung. In S. Maykus, A. Beck, G. Hensen, A. Lohmann, H. Schinnenburg, M. Walk, E. Werding & S. Wiedebusch (Hrsg.), *Inklusive Bildung in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen. Empirische Befunde und Implikationen für die Praxis* (S. 117–144). Beltz Juventa.
- Werding, E., Schinnenburg, H. & Walk, M. (2014). Kompetenzentwicklung und Mitarbeiterzufriedenheit im Rahmen von Inklusionsprozessen in Kindertageseinrichtungen. In G. Hensen, B. Küstermann, S. Maykus, A. Riecken, H. Schinnenburg & S. Wiedebusch (Hrsg.), *Inklusive Bildung. Organisations- und professionsbezogene Aspekte eines sozialen Programms* (S. 206–236). Beltz Juventa.
- World Health Organization (WHO) (2017). *ICF-CY – Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit bei Kindern und Jugendlichen*. Hogrefe.
- Wocken, H. (2011). *Das Haus der inklusiven Schule: Baustellen – Baupläne – Bausteine*. Feldhaus.
- Wottawa, H. & Thierau, H. (1998). *Lehrbuch Evaluation* (2. Aufl.). Huber.
- Wright, M. T., von Unger H. & Block, M. (2010). Partizipation der Zielgruppe in der Gesundheitsförderung und Prävention. In M. T. Wright (Hrsg.), *Partizipative Qualitätsentwicklung in der Gesundheitsförderung und Prävention* (S. 35–52). Huber.
- Zimmer, J. (2006). *Das kleine Handbuch zum Situationsansatz*. Cornelsen Scriptor.
- Zirfas, J. (1998). Die Normativität des Humanen: Zur Theorie der Behinderung aus Sicht von pädagogischer Anthropologie und Ethik. In H. Eberwein & A. Sasse (Hrsg.), *Behindert sein oder behindert werden? Interdisziplinäre Analysen zum Behinderungsbegriff* (S. 96–119). Luchterhand.

X. Autor*innen

Angaben zu den Autor*innen in alphabetischer Reihenfolge:

Prof. Dr. Jörn Borke

Dipl.-Psychologe, ist Professor für Entwicklungspsychologie der Kindheit an der Hochschule Magdeburg-Stendal, Vorstandsmitglied im Kompetenzzentrum Frühe Bildung (KFB) der Hochschule Magdeburg-Stendal, Mitglied im Sprecherrat vom Forschungsnetz Frühe Bildung Sachsen-Anhalt (FFB) sowie Teil der Projektleitung in den BMBF-geförderten Projekten „Digitale Medien in der Kita (DiKit)“ und „Naturwissenschaftliche und mathematische Bildung in der Kita weiterentwickeln (NAMAki)“. Zudem war er Teil der Projektleitung in dem vom BMBF-geförderten Drittmittelprojekt „Inklusive Kindheitspädagogik als Querschnittsthema in der Lehre (InQTheL)“.

Kontakt: joern.borke@h2.de

Sven Hohmann

Rehabilitationspsychologe (M.Sc.), ist wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Hochschule Magdeburg-Stendal und arbeitet in dem vom BMBF-geförderten Drittmittelprojekt „Digitale Medien in der Kita (DiKit)“. Zudem war er Teil des Projektteams in dem vom BMBF-geförderten Drittmittelprojekt „Inklusive Kindheitspädagogik als Querschnittsthema in der Lehre (InQTheL)“.

Kontakt: sven.hohmann@h2.de

Prof. Dr. Matthias Morfeld

Dipl.-Soziologe, ist Professor für System der Rehabilitation an der Hochschule Magdeburg-Stendal, Mitglied des Beirates Rehapro des BMAS sowie Projektleitung im Projekt „Inklusive Bildung Sachsen-Anhalt (InBiST)“. Zudem war er Teil der Projektleitung in dem vom BMBF-geförderten Drittmittelprojekt „Inklusive Kindheitspädagogik als Querschnittsthema in der Lehre (InQTheL)“.

Kontakt: matthias.morfeld@h2.de

Prof. Dr. Annette Schmitt

Dipl.-Psychologin, ist Professorin für Bildung und Didaktik im Elementarbereich an der Hochschule Magdeburg-Stendal, Direktorin des Kompetenzzentrum Frühe Bildung (KFB) der Hochschule Magdeburg-Stendal sowie Teil der Projektleitung in den BMBF-geförderten Projekten „Digitale Medien in der Kita (DiKit)“ und „Naturwissenschaftliche und mathematische Bildung in der Kita weiterentwickeln (NAMAki)“. Zudem war sie Teil der Projektleitung in dem vom BMBF-geförderten Drittmittelprojekt „Inklusive Kindheitspädagogik als Querschnittsthema in der Lehre (InQTheL)“.

Kontakt: annette.schmitt@h2.de

Eric Simon

Sozialwissenschaftler (M.A.), ist wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Hochschule Magdeburg-Stendal in dem vom BMBF-geförderten Drittmittelprojekt „Digitale Medien in der Kita (DiKit)“ und Mitglied im Kompetenzzentrum Frühe Bildung (KFB) sowie im Forschungsnetz Frühe Bildung Sachsen-Anhalt (FFB). Zudem war er Teil des Projektteams in dem vom BMBF-geförderten Drittmittelprojekt „Inklusive Kindheitspädagogik als Querschnittsthema in der Lehre (InQTheL)“.

Kontakt: eric.simon@h2.de

Dr. Elena Sterdt

Gesundheitswissenschaftlerin (Dr. PH) war als wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Hochschule Magdeburg-Stendal in dem vom BMBF-geförderten Drittmittelprojekt „Inklusive Kindheitspädagogik als Querschnittsthema in der Lehre (InQTheL)“ und als Geschäftsführerin des Kompetenzzentrums für frühkindliche Bildung (KFB) tätig. Sie arbeitet derzeit als Fachbereichsleiterin bei der Landesvereinigung für Gesundheit Sachsen-Anhalt e.V.

Kontakt: elena.sterdt@lvg-lsa.de

Anja Stolakis

studierte Heilpädagogik – Inclusion Studies und Bildungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Inklusive Bildung (M.A.), ist Mitglied im Kompetenzzentrum Frühe Bildung (KFB), leistet wissenschaftliche Mitarbeit an der Hochschule Magdeburg-Stendal in dem vom BMBF-geförderten Drittmittelprojekt „Digitale Medien in der Kita (DiKit)“ sowie in dem KFB-Projekt „Inklusion in Kindertagsstätten“ und war zudem Teil des Projektteams in dem vom BMBF-geförderten Drittmittelprojekt „Inklusive Kindheitspädagogik als Querschnittsthema in der Lehre (InQTheL)“.

Kontakt: anja.stolakis@h2.de

Diese Publikation wurde erstellt unter der Mitwirkung von:

Jennifer Schmidt, Susann Anker & Isabell Morhard